

TABLES DES MATIÈRES

Titre	Pages
TABLES DES MATIÈRES	I
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES FIGURES.....	VIII
ACRONYMES.....	IX
REMERCIEMENTS.....	X
INTRODUCTION	1
1 LA PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 Contexte de recherche.....	6
1.1.1 État de la question sur la relation famille-école	9
1.1.2 Relation famille-école dans le contexte scolaire québécois.....	13
1.1.3 Situation actuelle dans la recherche sur la relation famille-école	14
1.2 Problème de recherche	15
1.2.1 Relation famille-école dans le contexte d'intégration scolaire	15
1.2.2 Élèves dysphasiques au Québec.....	17
1.2.3 Relation famille-école de l'élève dysphasique.....	19
1.3 Question de la recherche	21
1.4 But et objectifs de la recherche.....	21
1.5 Pertinence et utilité de la recherche	22
2 RECENSION D'ÉCRITS	25
2.1 Contexte d'intégration scolaire.....	25
2.1.1 Élève en difficulté	25
2.1.1.1 Élève en difficulté au Québec	26
2.1.1.2 Autres conceptions d'élèves en difficulté	27
2.1.1.3 Dysphasie et élèves dysphasiques au Québec.....	28

2.1.2	Concept d'intégration scolaire et son évolution.....	31
2.1.2.1	Approches de l'intégration scolaire	32
2.1.2.2	Approche <i>mainstreaming</i>	35
2.1.2.3	Approches d' <i>inclusion</i> et <i>inclusion</i> totale	38
2.1.2.3.1	Approche d' <i>inclusion</i> (<i>inclusion</i> partielle).....	39
2.1.2.3.2	Approche d' <i>inclusion</i> totale	40
2.1.2.4	Approches d'intégration scolaire au Québec	43
2.1.3	Motifs invoqués pour le choix de l'intégration scolaire.....	45
2.1.3.1	Motifs invoqués par les parents	46
2.1.3.2	Motifs invoqués par les enseignants	47
2.1.4	Attentes en regard de l'intégration scolaire	48
2.1.4.1	Attentes des parents.....	49
2.1.4.2	Attentes des enseignants	50
2.1.5	Perceptions de l'intégration scolaire	51
2.1.5.1	Perceptions des parents	51
2.1.5.2	Perceptions des enseignants	53
2.2	Rôles des parents et des enseignants	56
2.2.1	Rôles des parents dans le contexte d'intégration scolaire.....	57
2.2.2	Rôles des enseignants dans le contexte d'intégration scolaire.....	63
2.2.3	Définition du concept de rôle.....	69
2.2.3.1	Base institutionnelle.....	72
2.2.3.2	Base sociale.....	74
2.2.3.3	Base individuelle.....	75
2.3	Concept de représentation.....	76
2.3.1	Théorie des représentations sociales	77
2.3.1.1	Fonctions des représentations sociales.....	79
2.3.2	Représentations des parents et des enseignants de leurs rôles	80
2.3.3	Représentations de l'intégration scolaire et des élèves en difficulté.....	82
3	CADRE DE RÉFÉRENCE.....	87
3.1	Contexte de la recherche	87
3.2	Définition du concept des représentations sociales	88
3.3	Motifs et attentes des parents et des enseignants	89
3.4	Rôles des parents et des enseignants	90
4	MÉTHODOLOGIE.....	95
4.1	Type de recherche	95
4.2	Approche méthodologique	96

4.3	Échantillonnage.....	97
4.3.1	Recrutement	98
4.3.2	Critères de sélection.....	99
4.3.3	Participants de la recherche.....	99
4.3.3.1	Participants-parents.....	99
4.3.3.2	Participants-enseignants.....	100
4.4	Mode de cueillette des données	101
4.4.1	Questionnaire de renseignements généraux.....	101
4.4.2	Entretien de recherche.....	101
4.4.2.1	Choix du type d'entretien de recherche	102
4.4.2.2	Validation de l'entretien.....	102
4.4.2.3	Déroulement de l'entretien.....	103
4.4.3	Entretien de groupe	104
4.4.4	Méthodes de consignation des données	105
4.4.5	Précautions méthodologiques.....	105
4.5	Méthode d'analyse des données	107
4.6	Instruments d'analyse.....	107
4.7	Étapes de l'analyse	108
5	ANALYSE DES RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION	111
5.1	Représentations des parents et des enseignants de l'enfant-élève dysphasique.....	112
5.2	Représentations de l'intégration scolaire.....	115
5.2.1	Représentations des parents de l'intégration scolaire	115
5.2.1.1	Choix de l'intégration scolaire	117
5.2.1.2	Attentes des parents.....	120
5.2.1.3	Idées que les parents se font des représentations des enseignants sur l'intégration scolaire.....	122
5.2.2	Représentations des enseignants de l'intégration scolaire	123
5.2.2.1	Choix de l'intégration scolaire	125
5.2.2.2	Attentes des enseignants	129
5.2.2.3	Idées que les enseignants se font des représentations parentales sur l'intégration scolaire	132
5.3	Représentations de la relation parent-enseignant.....	133
5.3.1	Représentations des parents quant à leur relation avec les enseignants.....	134
5.3.2	Représentations des enseignants quant à leur relation avec les parents d'élèves dysphasiques	136
5.4	Représentations des rôles des enseignants et des parents	138
5.4.1	Rôles des parents.....	139

5.4.1.1	Rôle joué	139
	Pratiques de communication foyer-école (type 2)	142
	Pratiques d'obligations et de soutien à l'enfant (type 1).....	149
	Pratiques de suivi à la maison (type 4).....	152
	Pratiques d'implication à la vie scolaire (type 3).....	156
	Pratiques de partenariat avec la communauté (type 6).....	158
5.4.1.2	Rôle attendu	160
5.4.1.3	Rôle souhaité.....	162
5.4.2	Rôles des enseignants.....	165
5.4.2.1	Rôle joué	165
	Pratiques relationnelles	168
	Pratiques professionnelles.....	175
	Pratiques pédagogiques.....	177
	Pratiques organisationnelles.....	180
	Pratiques administratives	182
5.4.2.2	Rôle attendu	184
5.4.2.3	Rôle souhaité.....	185
6	DISCUSSION DES RÉSULTATS	190
6.1	Convergences dans les représentations de l'enfant-élève dysphasique.....	192
6.2	Convergences et divergences dans les représentations de l'intégration scolaire.....	192
6.2.1	Approches d'intégration scolaire et les représentations des participants...	195
6.3	Choix, volontaire ou non, des participants envers l'intégration scolaire....	196
6.4	Convergences et divergences dans les attentes des participants.....	198
6.5	Facteurs influençant les représentations des rôles.....	200
6.6	Posture, émotions et position à l'égard de l'intégration scolaire.....	203
7	CONCLUSION	206
	LISTE DE RÉFÉRENCES	221
	ANNEXE A	247
	Système en cascade de COPEX.....	247
	ANNEXE B.....	249
	Définition ministérielle de la dysphasie.....	249

ANNEXE C.....	251
Conditions essentielles à la réussite de l'intégration scolaire.....	251
ANNEXE D	253
Dimensions et composantes des rôles parentaux.....	253
ANNEXE E.....	257
Dimensions et composantes des rôles des enseignants.....	257
ANNEXE F	263
Responsabilités et fonctions des enseignants	263
ANNEXE G	267
Lettre de recrutement.....	267
ANNEXE H	270
Questionnaire de renseignements généraux	270
ANNEXE I.....	279
Canevas d'entretiens.....	279
ANNEXE J.....	288
Formulaire de consentement.....	288
ANNEXE K	290
Grilles de codage	290

LISTE DES TABLEAUX

Titre	Page
TABLEAU 2.1 Modèles théoriques et approches d'intégration scolaire	34
TABLEAU 2.2 Synthèse des composantes des rôles des parents	59
TABLEAU 2.3 Synthèse des composantes des rôles des enseignants	64
TABLEAU 3.1 Composantes des rôles des parents dans le contexte d'intégration scolaire ...	91
TABLEAU 3.2 Composantes des rôles des enseignants titulaires dans le contexte d'intégration scolaire	92
TABLEAU 5.1 Représentations des parents de l'intégration scolaire	116
TABLEAU 5.2 Représentations des enseignants de l'intégration scolaire	123
TABLEAU 5.3 Dimensions des pratiques parentales	141
TABLEAU 5.4 Communications des parents avec l'école	143
TABLEAU 5.5 Pratiques parentales d'obligations et de soutien à l'enfant	149
TABLEAU 5.6 Pratiques parentales de suivi à la maison	152
TABLEAU 5.7 Pratiques parentales de participation aux prises de décisions	154

TABLEAU 5.8	
Pratiques parentales d'implication des parents à l'école	156
TABLEAU 5.9	
Pratiques parentales de partenariat avec la communauté	159
TABLEAU 5.10	
Dimensions des pratiques des enseignants	167
TABLEAU 5.11	
Pratiques relationnelles des enseignants	168
TABLEAU 5.12	
Pratiques professionnelles des enseignants	175
TABLEAU 5.13	
Pratiques pédagogiques des enseignants	178
TABLEAU 5.14	
Pratiques organisationnelles des enseignants	181
TABLEAU 5.15	
Pratiques administratives des enseignants	183

LISTE DES FIGURES

Titre	Page
FIGURE 2.1 Continuum des approches d'intégration scolaire	33
FIGURE 2.2 Réseau conceptuel de l'intégration scolaire	42
FIGURE 3.1 Cadre opérationnel	93
FIGURE 6.1 Liens entre les notions.....	191

ACRONYMES

AQEA : Association québécoise pour les enfants atteints d'audimutité-dysphasie

AQETA : Association québécoise pour les troubles d'apprentissage

CFE : Conseil de la famille et de l'enfance

COPEX : Comité provincial de l'enfance exceptionnelle

CSE: Conseil supérieur de l'éducation

EHDA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

FDRPQ : Fédération de réadaptation en déficience physique du Québec

MEQ/MELS : Ministère de l'Éducation/Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

OCDE : Organisation coopération et développement économique

OOAQ : Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec

OMS : Organisation mondiale de la santé

TES : Technicien en éducation spécialisée

REMERCIEMENTS

C'est grâce à la collaboration de nombreuses personnes que j'ai pu accomplir cette recherche. Je tiens à les remercier de tout cœur. Ces études doctorales ont été pour moi une expérience très enrichissante.

Je remercie tout d'abord les parents et les enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche : sans eux, elle n'aurait pas eu lieu. Par le fait même, je remercie tous les organismes et les personnes qui ont diffusé l'information sur cette étude.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers madame Estelle Chamberland, professeure agrégée au département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et directrice de cette recherche, pour sa grande disponibilité. Elle a toujours été de bon conseil. Je n'en serais pas où j'en suis maintenant sans son aide. Nous avons développé une belle complicité au cours de ce partenariat étudiante-professeure.

Je remercie également les professeurs, le personnel de soutien et les pairs à l'Université de Montréal pour leur encouragement et les moyens qu'ils m'ont donné pour accomplir ces études.

Je tiens également à remercier toutes les autres personnes qui m'ont soutenue de près ou de loin et que je n'ose nommer de crainte d'en oublier.

Enfin, je désire remercier, avec amour et affection, mes enfants ainsi que mon époux pour leur soutien et leur patience devant les exigences que demande ce cheminement. Mes enfants sont très fiers d'expliquer à leurs amis que maman est à l'université en train d'apprendre. J'espère qu'ils y ont vu là, un signe encourageant, eux qui sont des élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire et qu'ils poursuivront leurs études comme ils le souhaitent.

INTRODUCTION

Un adulte assume plusieurs rôles au cours de sa vie. Il suivra des formations pour remplir certains rôles comme les rôles professionnels alors que pour d'autres, les rôles sociaux ou familiaux, les apprentissages s'acquerront de façon informelle. Ce dont nous sommes certains c'est que dans un cas comme dans l'autre, l'adulte fera des apprentissages dans l'exercice de ses rôles. Il apprendra notamment ses rôles, à les ajuster à différentes situations et dans diverses circonstances et cela tout au long de sa vie. Nous partons d'une définition de l'andragogie pour mieux comprendre ces rôles en examinant, entre autre, les apprentissages qu'ils font «dans toutes leurs manifestations et leurs formes d'expressions, qu'elles soient formelles ou informelles, organisés ou autodirigés » (Savicevic, 1991, p. 179). La nécessité pour l'andragogue, ou tout formateur d'adulte, de comprendre ces manifestations et les représentations qu'un adulte ou un groupe auquel il s'adresse a de la situation et de ses rôles, apparaît évidente pour la formation.

L'adulte, dans son rôle de parent, ne suit pas de formation spécifique comme il le ferait pour un rôle professionnel. Son savoir est un savoir tacite qui est généralement transmis de génération en génération par le contact et l'observation des modèles fournis par la famille d'origine. Certains parents participent à des groupes d'éducation pour être mieux outillés mais la plupart d'entre eux développent leur expérience en exerçant leur rôle de parent. Dans cet exercice, l'adulte se construira une représentation de ce qu'est son rôle de parent.

Malgré le fait qu'il y ait peu de formations spécifiques pour le rôle de parent, ce dernier requiert des apprentissages et des adaptations importants qui s'étalent sur plusieurs années. Ainsi, l'adulte adaptera son rôle de parent selon l'âge de son enfant, ses intérêts, les différentes étapes de la vie de son enfant, etc. La scolarisation est une étape qui exigera du parent de nombreux apprentissages et de nombreuses adaptations. Il y aura le suivi scolaire à la maison, l'implication au sein de comités scolaires, les encouragements

dans les moments difficiles, etc. L'exercice de son rôle l'amènera également à entrer en relation avec d'autres adultes qui assument une part de la responsabilité éducative auprès de son enfant. Ainsi, la relation du parent avec l'enseignant¹ amènera le parent à vouloir construire des alliances avec l'enseignant de son enfant pour que ce dernier développe son potentiel. Parfois, le parent sera confronté dans ses valeurs et ses convictions. Il apprendra à composer avec ces divergences et adapter son rôle en fonction de la situation.

Le parent, lorsque son enfant présente des difficultés et des besoins particuliers, voit sa représentation de parent se transformer. Il s'ajoute, aux responsabilités précédentes, de nouvelles responsabilités pour lesquelles il n'est pas préparé. Il devra alors adapter son rôle de parent d'enfant ordinaire à celui de parent d'un enfant présentant des difficultés. L'alliance qu'il construira avec l'enseignant de son enfant prendra ainsi une autre perspective et nourrira des attentes différentes. Certains parents chercheront à partager avec l'enseignant les connaissances qu'ils ont acquises sur leur enfant, d'autres lui demanderont des conseils, etc.

De son côté, l'enseignant reçoit une formation initiale qui lui permet d'exercer son rôle professionnel auprès des élèves qu'il a dans sa classe. Lui aussi, comme le parent, acquerra des apprentissages dans l'exercice de son rôle et il se construira une représentation de ce qu'est son rôle dans la classe ordinaire. Cependant, l'enseignant n'est pas nécessairement préparé à faire face à des situations particulières comme la présence d'un enfant présentant des difficultés et des besoins spécifiques dans sa classe. Il devra, lui aussi, adapter son rôle. Certains enseignants suivront des formations sur la difficulté de l'élève, d'autres rencontreront les professionnels scolaires pour mieux connaître ce jeune, quelques uns fonctionneront avec les connaissances qu'ils ont. Peu importe la façon dont il adaptera son rôle, l'enseignant devra développer une alliance particulière avec le parent de l'élève présentant une difficulté. Lui aussi sera parfois confronté dans ses valeurs et ses convictions et il devra composer avec ces situations.

¹ Afin d'alléger le texte, le masculin sera utilisé à titre épïcène.

Les problèmes concernant les relations famille-école et les rôles de chacun en regard de l'intégration scolaire sont plus complexes qu'il n'apparaît de prime abord. La loi sur l'instruction publique ainsi que la politique d'adaptation scolaire sont renouvelées à la fin des années 1990. Pour mieux répondre aux besoins de la société québécoise, une réforme scolaire est mise en place. Celle-ci est maintenant appliquée partout au Québec au niveau scolaire primaire. Le gouvernement du Québec réitère alors sa volonté de favoriser l'intégration scolaire des élèves en difficulté et l'implication des parents au sein de l'école.

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la dynamique famille-école et en ont observé les impacts sur l'élève et son cheminement scolaire, particulièrement lorsque celui-ci éprouve des difficultés d'apprentissage. Ils ont souligné l'importance de l'implication des parents et des enseignants dans la réussite éducative de l'élève. Cependant, peu d'auteurs définissent et décrivent le rôle des parents et des enseignants pour atteindre cette réussite dans le contexte d'intégration scolaire.

Dans cette recherche, nous nous pencherons sur les représentations que les parents et les enseignants ont de leur rôle dans un contexte particulier qui est celui du milieu scolaire et des relations entre les familles et l'école, plus particulièrement entre le parent et l'enseignant face à la question d'intégration scolaire. Il devient nécessaire dans un tel contexte de clarifier ces rôles et de comprendre la place importante des ajustements que cela exige. Notons que pour cette étude, lorsque cela s'avèrera pertinent, nous utilisons l'expression « enfant-élève » parce que nous sommes en présence de deux groupes d'adultes qui développent une relation à cause d'un même individu. Cette relation n'existerait pas sans lui. Cet individu a le statut d'enfant pour les parents et d'élève pour les enseignants.

Nous présenterons, dans le premier chapitre, la problématique de recherche. Nous verrons que la réforme mise en place en 1999 favorise l'implication des parents au sein de l'école de même que l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Plusieurs études ont porté sur la relation famille-école ainsi que sur l'intégration scolaire et différentes

variables influençant l'une et l'autre ont été identifiées. Des programmes, des outils ou des adaptations ont été proposés pour améliorer la relation famille-école, toutefois, certains problèmes persistent notamment en ce qui a trait aux rôles des parents et des enseignants. En fait, nous constaterons que la façon dont les parents et les enseignants se représentent leurs rôles dans le contexte d'intégration scolaire est encore mal connue. Pourtant cela pourrait fournir des pistes pour améliorer la relation parent-enseignant. C'est cette problématique que nous approfondirons dans cette recherche en ciblant une population spécifique : les parents et les enseignants d'élèves dysphasiques intégrés en classe ordinaire. D'une part, très peu d'études s'attardent à cette clientèle et d'autre part, cibler une population homogène permet de mieux saisir le portrait de celle-ci.

Le second chapitre sera consacré à la recension des écrits. Celle-ci permettra d'analyser les différentes notions identifiées dans la problématique : la dysphasie, le concept d'intégration scolaire, le concept de rôle et la théorie des représentations sociales. D'abord, nous décrirons ce qu'est la dysphasie et la définition proposée par le ministère de l'Éducation. Nous traiterons ensuite le concept d'intégration scolaire en présentant trois approches : *mainstreaming*, *inclusion* partielle et *inclusion* totale. Pour chaque approche, nous verrons les modèles théoriques sur lesquels elles s'appuient et les caractéristiques communes et celles propres à chacune. Par la suite, nous présenterons les résultats d'études sur l'intégration scolaire : les motifs invoqués par des parents ou des enseignants pour choisir ou non l'intégration scolaire pour un enfant, les attentes qui en découlent, les perceptions des parents et des enseignants, les différents obstacles auxquels ils se heurtent et les conditions qui facilitent l'intégration scolaire d'élèves en difficulté. Nous cernerons, ensuite, le concept de rôle en identifiant ses dimensions et ses bases. Nous verrons que le concept de rôle est rarement défini et plutôt décrit à partir de ses composantes (tâches, activités, pratiques). Enfin, nous nous pencherons sur la théorie des représentations sociales ainsi que sur ses différentes fonctions pour finalement, examiner les représentations des rôles.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons le cadre de référence. En nous appuyant sur la recension des écrits, nous exposerons les sources que nous utiliserons pour

répondre à notre question de recherche. Nous proposerons une définition des concepts centraux de la recherche, nous décrirons les angles d'analyse des rôles et les typologies choisies pour classer les pratiques reliées à ces rôles.

Dans le quatrième chapitre, nous décrirons l'approche et la démarche méthodologique utilisée pour obtenir des réponses à nos questions de recherche. Nous préciserons le type de recherche, nous décrirons, par la suite, l'échantillonnage et les critères de sélection des participants et présenterons les caractéristiques de l'échantillon. Enfin, nous exposerons le mode et les instruments de cueillette de données, de même que les méthodes, les étapes et les instruments de l'analyse.

Le cinquième chapitre, sera consacré à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Nous examinerons, en premier lieu, les représentations que les participants ont de l'enfant-élève dysphasique. Nous analyserons ensuite les représentations de l'intégration scolaire et les motifs que les parents et les enseignants invoquent pour choisir l'intégration scolaire. Ils auront des attentes. Nous analyserons par la suite les représentations que les parents et les enseignants ont de leur relation et ce qui les différencie puis, nous examinerons les représentations des parents et des enseignants de leurs rôles dans le contexte d'intégration scolaire. Différents facteurs influençant les pratiques des parents et des enseignants seront identifiés tout au cours de l'analyse. Enfin, la discussion sur les résultats aura lieu au chapitre six dans lequel nous expliquerons les liens que nous trouvons entre les différents éléments identifiés.

Nous présenterons, dans la conclusion, un résumé des grandes lignes des étapes de la recherche et les principaux résultats. Nous verrons que ces résultats nous ont permis de voir des convergences et des divergences dans les représentations des parents et des enseignants. Certains points convergents ou divergents existeront entre les deux groupes ou, entre les membres d'un même groupe. Nous exposerons, par la suite, la contribution de cette recherche aux connaissances relatives au problème étudié puis nous pointerons quelques pistes de recherches découlant des résultats.

1 LA PROBLÉMATIQUE

L'élaboration de la problématique de recherche nous permettra de clarifier les notions nécessaires à sa connaissance et à sa compréhension. Pour ce faire, le contexte de recherche est d'abord introduit en décrivant l'état de la question de la relation famille-école, celle du contexte scolaire québécois et celle de la situation actuelle. Le problème de recherche est exposé en brossant le tableau de la relation famille-école lorsque l'élève dysphasique est intégré en classe ordinaire. Ensuite, nous présentons la question, le but et les objectifs de cette étude pour enfin, traiter de la pertinence scientifique et sociale de la recherche.

1.1 Contexte de recherche

Le milieu scolaire québécois a beaucoup évolué depuis 1960. Paul Gérin-Lajoie alors ministre de la Jeunesse, réunit à son ministère le Département de l'instruction publique ainsi que les diverses responsabilités éducatives se trouvant dans différents ministères. En 1961, à la demande du ministre, une commission royale (Commission Parent) enquête sur l'organisation et le financement de l'enseignement au Québec. La commission propose un système scolaire unifié, public de la maternelle à l'université, se trouvant sous la juridiction d'un ministère de l'Éducation. Ce dernier est établi en 1963 par la loi sur l'instruction publique, loi 60 (Dupuis, 1991; Dufour, 1997). Le ministre est également assisté par le Conseil supérieur de l'éducation, un organisme consultatif autonome qui a pour mandat d'aider le ministre dans sa tâche. Outre la création d'un ministère de l'Éducation, la commission Parent suggère différents changements au système scolaire notamment un nouvel ordre d'enseignement et de programmes, un regroupement des commissions scolaires de même que la prise en charge des élèves en difficulté.

Depuis, plusieurs modifications ont été apportées à cette loi afin qu'elle réponde mieux aux changements que la société québécoise vit et aux besoins qui en découlent. C'est notamment le cas de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté

d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Du début du 20^e siècle jusqu'à la fin des années 70, ces élèves reçoivent leur instruction dans un système éducatif autre que celui des élèves ordinaires. On les nomme les « élèves exceptionnels ». En 1976, le ministère de l'Éducation demande à un comité spécial, le Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX), de faire l'état de la situation de ces élèves. Le ministère, en réponse aux recommandations de COPEX, fusionne le système scolaire ordinaire à celui de l'enfance exceptionnelle et crée un modèle de services d'intégration scolaire en cascade. Un schéma du système en cascade se trouve à l'annexe A.

En 1995, le gouvernement québécois ressent le besoin de faire un bilan des 30 dernières années et crée la commission des États généraux sur l'éducation. Celle-ci a pour mandat de préparer un document qui décrira la situation de l'éducation au Québec et en analysera les principaux éléments (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ²), 1996a). Un deuxième volet s'ajoute alors au premier mandat : dégager des perspectives et des priorités d'action pour l'avenir de l'éducation au Québec (MEQ, 1996b). Une nouvelle réforme scolaire naît de ces rapports. Le ministère de l'Éducation développe un Plan d'action ministériel (MEQ, 1997a) et un Énoncé de politique éducative (MEQ, 1997b) qui concrétisent cette réforme et de plus, il apporte des amendements législatifs et réglementaires à la loi sur l'instruction publique. Une nouvelle loi sur l'instruction publique, la loi 180, est votée en 1998 (Gouvernement du Québec) suivie d'une nouvelle politique d'adaptation scolaire en 1999 (MEQ, 1999). Notons que les modalités d'application des services complémentaires sont sous la juridiction des commissions scolaires et varient d'une région à l'autre du Québec voire d'une commission scolaire à l'autre.

Lors de l'adoption d'amendements législatifs et réglementaires, le gouvernement manifeste plusieurs intentions dont celles d'augmenter la participation des parents dans le milieu scolaire et de favoriser l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ces volontés transparaissent dans certains

² Le ministère de l'Éducation (MEQ) s'appelle depuis 2005 le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Pour ne pas alourdir le texte inutilement, nous utiliserons l'appellation MEQ.

articles de la loi. Par exemple, l'article 61 stipule que « Le quorum aux séances du conseil d'établissement est de la majorité de ses membres en poste, dont la moitié des représentants sont des parents. » (Gouvernement du Québec, 1998, p. 16) alors qu'auparavant la présence des parents parmi le comité d'école était aléatoire. C'est également le conseil d'établissement qui « adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation », article, 74 (Gouvernement du Québec, 1998, p. 19). La participation des parents d'élèves classés HDAA est également sollicitée. Ainsi, l'article 96.14 stipule que :

Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il ne soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents.

De plus, le directeur d'école ou la commission scolaire consultent les parents pour le choix d'un enseignement approprié à leur enfant tel que l'enseignement professionnel au secondaire (article 5) ou encore pour des dispenses de matières (article 222.1). Cette nouvelle loi qui encourage la participation des parents d'élèves ordinaires et d'élèves HDAA, approuve également l'intégration scolaire de ces derniers. En effet, dans l'article 235, cette loi stipule que :

La commission scolaire adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

Plusieurs aspects de la loi ont pour objectif de faciliter l'intégration scolaire des élèves en difficulté et les relations entre la famille et l'école. Dans ce nouveau contexte, il devient intéressant de mieux cerner la dynamique qui s'établit entre la famille et l'école

et plus particulièrement la dynamique entre les parents et les enseignants qui sont directement concernés par la relation famille-école.

1.1.1 État de la question sur la relation famille-école

Les milieux de l'éducation et de la recherche s'intéressent depuis plusieurs années à la relation famille-école. Toutes les deux, famille et école, sont étroitement liées dans le projet d'éducation de l'enfant-élève. Elles ont cependant des rôles et des responsabilités différents (Lightfoot, 1978, 1981; OCDE, 1997; Sharrock, 1970). Par ailleurs, il est faux de croire que les parents ou les enseignants forment des groupes homogènes. Ainsi, différents écrits constatent que les parents ont des attentes communes telles la réussite scolaire ou une école ouverte sur son milieu mais ils ont également des attentes diversifiées sur le type de collaboration qu'ils désirent (Brossard, 1994a; Claes et Comeau, 1996; Conseil de la famille et de l'enfance (CFE), 1995; 2001; Conseil supérieur de l'éducation, 2002; Crozier, 2000; Gayet, 2004; Montandon, 1996; OCDE, 1997; Roy, 1994). Les enseignants, pour leur part, manifestent une ambivalence à l'égard des parents; ils désirent l'implication des parents mais toutefois craignent l'ingérence (Crozier, 2000; Brossard, 1994b; Montandon, 1996). Or, parfois il devient difficile de savoir à quel moment il s'agit d'implication ou d'ingérence.

Depuis les années 60, la famille a beaucoup évolué changeant ainsi le rôle des parents et leurs attentes. Ces changements influent sur les rôles des enseignants. Par exemple, les deux parents de certaines familles travaillent et conséquemment, ils ont moins de disponibilité pour les leçons et les devoirs de leur enfant, les rencontres avec l'école, etc. Les enseignants doivent s'adapter à cette réalité et modifier leurs demandes en ce sens. Le rôle des enseignants s'est également modifié. Pendant plusieurs années, leur rôle consistait à transmettre leur savoir. Maintenant, on leur demande de guider l'élève dans son cheminement scolaire.

Au cours des années, des problèmes se précisent dans la relation famille-école. Certains concernent le temps que les enseignants mettent à la préparation du matériel, des devoirs

et des leçons, le temps que les parents prennent pour que l'enfant fasse ses devoirs et ses leçons, le type d'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant, la communication entre l'école et la famille, etc. (Coleman, 1987; Epstein, 1987; Hoover-Dempsey, Bassler, et Brissie, 1987). D'un autre côté, des études empiriques font ressortir l'importance de l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant entre autres pour une amélioration de l'estime de soi, une baisse du taux d'absentéisme, une augmentation des comportements adéquats à l'égard de l'école, etc. (Hoover-Dempsey et *al.*, 1987; Epstein, 1996, 2001 ; Jones et Jones, 1988; Otto, 1985). Le milieu de l'éducation se retrouve donc devant un dilemme soit la participation parentale comme élément pouvant favoriser le cheminement scolaire de l'élève mais également comme élément pouvant occasionner des problèmes relationnels.

Plusieurs chercheurs se sont, du reste, penchés sur cette dynamique. Nous pouvons regrouper les études sous trois grands thèmes : identification de facteurs de risques, connaissance des perceptions des acteurs et modèles visant à développer un partenariat entre l'école et la famille (Claes et Comeau, 1996; Deslandes, 1996, 1999; Epstein, 1992, 2001; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins et Closson, 2005; Merrieu, 2000; Montandon, 1996).

Les variables pouvant ou ne pouvant pas favoriser la relation famille-école sont généralement associés aux divers environnements (cellule familiale, classe, système scolaire, travail, législation, etc.). Plusieurs variables ont pu ainsi être identifiés : le milieu socioéconomique, la scolarité des parents, le nombre d'enfants, la formation des enseignants, l'expérience de travail, etc. Ainsi, des chercheurs notent que la disponibilité des parents ou des enseignants ou encore les politiques éducatives ou familiales d'un pays sont des variables qui peuvent influencer de façon positive ou négative la relation-famille école (CFE, 2001; Crozier, 2000; OCDE, 1997).

Les perceptions, quant à elles, proviennent des différents acteurs concernés par la relation famille-école (élèves, parents, enseignants, direction d'école, etc.). Des auteurs remarquent qu'il existe des liens entre les perceptions, les croyances, les attentes, les

rôles, les pratiques et l'appartenance à un groupe (Coleman, 1998; Deslandes, 1996, 1999; Lareau, 1989, 1997). Ainsi, des études observent que les parents et les enseignants perçoivent leur rôle différemment selon leur statut ou leur classe sociale (Crozier, 2000; De Calvarho, 2001; Deslandes, 1996; Gayet, 2004; Lareau 1987, 1997). Par exemple, Crozier (2000), lors d'une étude de deux écoles secondaires de milieux socioéconomiques différents mais ayant le même type d'organisation, remarque que les parents provenant de la classe ouvrière voient leur rôle parental comme se limitant principalement au bien-être physique de leur enfant (achat de vêtement, bonne alimentation, etc.). Pour eux, les enseignants sont les experts et savent quoi faire pour le cheminement scolaire de leur enfant. Les parents de la classe professionnelle vont également voir au bien-être physique de leur enfant mais s'attendent à être consultés pour toute décision concernant leur enfant. Ils sont plus présents dans l'école. Cet auteur observe chez les enseignants un phénomène semblable. Il constate que la communication est plus difficile entre les enseignants et les parents de la classe ouvrière. L'information donnée et son mode de diffusion ainsi qu'une incompréhension quant à la façon de ces parents de prendre soin de leur enfant sont des facteurs expliquant ces difficultés. À cela s'ajoutent, selon Crozier, des représentations négatives sous-jacentes que les enseignants ont pour ce groupe de parents. Gayet (2004), dans une étude française, obtient des résultats similaires mais en examinant les perceptions des directions d'école. C'est donc dire que ces perceptions ne sont pas uniques à un milieu.

À la suite de différentes études, des chercheurs ont construit des modèles sur la relation famille-école et le partenariat. L'objectif de ces modèles est de favoriser la participation parentale et d'établir une communication entre la famille et l'école. Trois modèles sont particulièrement exploités par les chercheurs et les praticiens. Le modèle d'influence partagée d'Epstein (2001) dans lequel les obligations doivent être partagées autant par la famille que par l'école. Le modèle du processus de participation parentale qui vise la compréhension du rôle parental et la création d'opportunités de participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997). Le modèle de réciprocité, pour sa part, cherche à développer l'appropriation et l'autodétermination des parents (Bouchard,

1998; Dunst, Johanson, Rounds, Trivette et Hamby, 1992; Pourtois et Desmet, 1997; Pourtois et *al.*, 2004).

Les résultats de ces différentes recherches nous montrent que l'étude de la relation famille-école est complexe. Plusieurs variables peuvent influencer directement ou indirectement sur cette dynamique. Nous remarquons toutefois que la compréhension du rôle, que ce soit celui des parents ou des enseignants, semble primordiale. Gettinger et Waters-Guetschow (1998) notent du reste que la compréhension des préférences individuelles du rôle parental est un pas obligatoire vers la construction d'une collaboration entre la famille et l'école. Nous pouvons supposer que la même remarque s'applique aux enseignants. D'un autre côté, nous observons que les modèles de partenariat présentés orientent leurs actions vers la participation parentale et les moyens à mettre en place pour la favoriser. Qu'en est-il de la participation des enseignants? Que signifie participation parentale? Est-ce que tous les parents veulent participer? Comment et quand veulent-ils participer? Nous avons mentionné précédemment que les parents ne formaient pas un groupe homogène. On peut supposer alors qu'ils ont différentes façons de se représenter leur participation. Et qu'en est-il de l'école? Des études mettent en évidence l'ambivalence des enseignants quant à la participation parentale. D'où vient cette ambivalence? Comment se représentent-ils l'implication des parents dans le cheminement de leur enfant? Comment se représentent-ils leurs rôles dans la relation famille-école? Ou encore, quelles sont les attentes des parents et des enseignants à l'égard de l'autre? Nous ne pouvons que constater que ces questions concernent autant les parents que les enseignants. De plus, nous constatons que plusieurs questions concernent les représentations des individus à l'égard de la situation et de leur rôle. D'où la nécessité, dans cette étude, de saisir les représentations que chacun a de son rôle et du rôle de l'autre pour avoir une meilleure connaissance et compréhension de la dynamique parents-enseignants.

1.1.2 Relation famille-école dans le contexte scolaire québécois

Le Conseil supérieur de l'éducation (1994) et le Conseil de la famille et de l'enfance (1995, 2001) émettent à leurs ministères respectifs des avis concernant la relation famille-école. Ils identifient des problèmes spécifiques. Outre les changements chez la famille et l'école québécoises il y a, de part et d'autre, certains paradoxes qui ne sont pas toujours reconnus notamment au niveau des compétences parentales, des attentes de chacun, du rôle des parents à l'école, etc. (CSE, 1994; CFE, 1995, 2001, Deslandes et Bertrand, 2003; MEQ, 1990). Ainsi, les attentes des parents envers l'école sont plus grandes qu'autrefois. Les parents veulent que leur enfant soit non seulement instruit mais éduqué à son potentiel maximum. La signification de ce potentiel variant d'un parent à l'autre, les matières favorites varient également. De plus, si pour certains parents le caractère éducatif est prioritaire, ils réclament tout de même un bulletin normatif, c'est-à-dire avec des pourcentages, afin de comparer leur enfant avec les autres élèves. Les parents s'attendent également à ce que la relation avec les enseignants soit plus personnalisée.

Par ailleurs, l'école se dit ouverte sur son milieu et elle désire une plus grande implication des parents (Brossard, 1994b; MEQ, 1990). Par contre, elle reconnaît difficilement les compétences parentales. De plus, elle désire que les parents la soutiennent dans sa tâche et qu'ils soient responsables de la réussite de leur enfant (Brossard, 1994b; CSE, 1994, 2002 ; CFE, 1995, 2001; MEQ, 1990). Toutefois, cette même école refuse toute ingérence de la part des parents et accepte difficilement toute forme d'évaluation autre qu'administrative (Brossard, 1994a; Roy, 1994). Elle a en outre certaines difficultés à percevoir le parent comme premier éducateur de son enfant (CSE, 1994, Brossard, 1994a; CFE, 2001; Roy, 1994). Différents auteurs notent que la communication avec l'école a souvent lieu, selon les parents, lors de conflits entre l'école et leur enfant (Brossard, 1994a; CFE, 1995, 2001; Roy, 1994).

1.1.3 Situation actuelle dans la recherche sur la relation famille-école

Les recherches sur la relation famille-école ont permis d'accumuler des connaissances sur cette dynamique. Ainsi, des variables favorisant la relation famille-école sont identifiées, l'existence de liens entre les croyances, attitudes, perceptions et rôles est observées et la création de modèles de partenariat a permis d'améliorer la collaboration famille-école. Plusieurs projets ont découlé de ces recherches. Par exemple, des écrits sur la relation famille-école voient le jour, certains s'adressent à la famille et d'autres aux enseignants, identifiant certains problèmes et proposant diverses solutions (Béliveau, 2004; Christenson et Sheridan, 1992; 2001; Despard-Léveillé et coll., 1990; Destrempe-Marquez et Lafleur, 1999; Duclos, 2001; Epstein, 2001; Gayet, 2004, 1999a, 1999b; 2004, Goupil, 1996; Merrieu, 2000; Migeot-Alvarado, 2000; Pourtois et Duning, 1994; Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004; Saint-Laurent, Royer et Tardif, 1994; Vazan, 1998). Des programmes sont mis en place pour faciliter la relation famille-école (Deslandes et Bertrand, 2003; Lizotte, 1995; MEQ, 2004). Nous constatons maintenant qu'il y a une certaine préoccupation quant à la formation sur la relation famille-école certaines institutions offrant notamment un cours souvent optionnel sur la relation famille-école pour la formation des maîtres ou des ateliers de formation continue pour les enseignants. Malgré tous ces moyens, il reste des problèmes.

Le Conseil de la famille du Québec (2001) et le Conseil supérieur de l'éducation (2002) notent que si des parents et des enseignants observent certaines améliorations, plusieurs difficultés sont toujours présentes. Par exemple, l'ouverture de l'école se limite à certains milieux, des parents constatent qu'il existe un certain malaise de la part des écoles quant à leur présence au sein de celle-ci, des enseignants se sentent peu soutenus par leur direction d'école lors de difficultés avec la famille, etc. Ces écrits mentionnent la nécessité de développer un partenariat famille-école. Toutefois, comme le fait remarquer Deslandes (1999), le partenariat préconisé dans les écrits officiels réfère essentiellement à un appui des parents au travail des enseignants tels aide aux devoirs et participation aux rencontres officielles (MEQ, 2003a), rôles considérés passifs par des parents (CFE, 1995, 2001). En outre, on ne tient guère compte des connaissances que

possèdent les parents et les enseignants et du partage qu'ils pourraient en faire facilitant ainsi la relation famille-école.

Nous constatons également que la notion de rôle est rarement définie quel que soit l'écrit consulté, laissant place à diverses interprétations et représentations du rôle. Par exemple, un parent peut se représenter son rôle d'une façon qui diffère d'un autre parent. Ou, un enseignant peut s'attendre à ce qu'un parent agisse d'une manière plutôt qu'une autre. Qu'arrive-t-il alors lorsque ces personnes sont en situation de relation et que l'une d'elles a des comportements ne correspondant pas aux attentes d'une autre? Ces divergences quant aux représentations de son rôle et du rôle de l'autre peuvent expliquer une partie des difficultés rencontrées dans la relation famille-école. Nous constatons également que très peu d'études examinent les représentations des parents et des enseignants sur la relation famille-école et leur rôle. Pourtant, mieux connaître ces représentations nous permettrait de saisir la compréhension que les parents et les enseignants ont de leur rôle respectif et du rôle de l'autre.

1.2 Problème de recherche

Nos préoccupations de recherche portent sur les rôles des parents et des enseignants d'élèves dysphasiques intégrés en classe ordinaire et les représentations qu'ils ont de ces rôles. Pour bien cerner le problème, nous examinons d'abord les écrits traitant de la relation famille-école dans le contexte d'intégration scolaire, puis la situation de l'élève dysphasique au Québec. Enfin, nous nous attardons sur les études ciblant l'intégration d'élèves dysphasiques en classe ordinaire.

1.2.1 Relation famille-école dans le contexte d'intégration scolaire

La relation famille-école, importante pour un élève ordinaire, devient primordiale pour un élève en difficulté. Peu importe l'écrit consulté sur les élèves en difficulté ou l'intégration scolaire, on retrouve toujours une section s'attardant à la relation famille-école (Andrews et Lupart, 2000; Beveridge, 2005; Boudreault et Moreau, 2004;

Boudreault, Moreau et Kalubi, 2001; CSE, 1996; Destrempe-Marquez et Lafleur, 1999; Doré, Wagner et Brunet, 1996; Goupil, 1997; Goupil et Boutin, 1983; Kalubi, Bouchard et Beckman, 2001; Lavallée et coll., 1986; Saint-Laurent, 2002; Snell et Brown, 2005; Turnbull et Turnbull, 1996; Turnbull, Turnbull, Erwin et Soodak, 2006). Celle-ci est considérée par certains auteurs comme une condition essentielle à la réussite de l'intégration scolaire. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1996), les difficultés auxquelles se heurtent les parents et les enseignants lors de l'intégration scolaire ne diffèrent pas de celles mentionnées pour la relation famille-école d'un enfant sans difficulté. Elles concernent les attentes, les compétences de chacun et la participation dans cette relation.

La famille d'un enfant présentant des difficultés vit les mêmes transformations que les familles d'enfants sans difficulté soit les mères sur le marché du travail, les familles recomposées, la scolarité des parents, etc. Les perceptions de la communauté à l'égard de la famille d'un enfant en difficulté ont aussi évolué. Les parents ont longtemps été considérés comme la cause des difficultés de l'enfant. Par la suite, ils sont perçus comme des membres d'associations, des demandeurs de services, des récepteurs de décisions prises par des professionnels pour leur bien-être et celui de leur enfant, ou bien, comme des personnes devant changer leurs attitudes parentales et développer les bonnes habiletés à l'égard de leur enfant en difficulté. Maintenant, plusieurs parents considèrent avoir un rôle de défenseur des droits de leur enfant (Bouchard et Kalubi, 2003 ; Turnbull et Turnbull, 1996, Turnbull et *al.*, 2006). La famille est passée d'un rôle de récepteur d'information à un rôle de preneur de décisions.

Les enseignants d'élèves en difficulté ont également vu leur rôle changer particulièrement dans le contexte d'intégration scolaire. Au Québec, plusieurs parlent d'un alourdissement dans leur travail et dans leurs tâches (CSE, 2002). On leur demande de connaître les difficultés et les besoins de l'élève pour ensuite adapter leurs méthodes d'enseignements et le matériel pédagogique. Ils sont également sollicités autant par les professionnels scolaires, ceux de la santé et des services sociaux, que par les parents pour discuter de l'élève en difficulté, sensibiliser les autres élèves à ce dernier sans

toutefois souligner ses difficultés, être à jour dans leurs connaissances pédagogiques, etc. Cette réalité se complexifie encore plus lorsqu'il est question d'intégration scolaire. En effet, l'enseignant doit tenir compte à la fois des besoins de l'élève en difficulté mais également des autres élèves de la classe. Contrairement à l'enseignant de classe spéciale, la formation de l'enseignant en classe ordinaire est moins spécialisée en adaptation scolaire, le ratio d'élèves est souvent le même, qu'il y ait un élève en difficulté ou non. Les professionnels scolaires tels les orthophonistes, les orthopédagogues, les psychologues sont très sollicités par la prévention et les évaluations d'élèves en difficulté et par conséquent moins disponibles pour offrir un service de soutien auprès des enseignants titulaires, etc. (CSE, 1996, 2002), ce qui donne l'impression à ces enseignants d'être « des hommes et des femmes à tout faire » (Tardif et Lessard, 1999 ; CSE, 2002).

Nous constatons que la relation famille-école et plus spécifiquement la relation parents-enseignants se complique du fait que l'élève en difficulté a des besoins qui lui sont propres et qu'il est intégré en classe ordinaire. Avant d'aborder cette question, il importe de comprendre la situation actuelle des élèves dysphasiques au Québec car ils sont la raison pour laquelle des parents et des enseignants développent une relation particulière.

1.2.2 Élèves dysphasiques au Québec

Il est bien difficile de cerner la situation exacte des enfants dysphasiques dont le taux de prévalence varie selon les études. Tomblin, Records, Bucwalter, Zhang, Smith et O'Brien (1997) rapportent, dans une étude américaine, un pourcentage de 8 % d'enfants présentant des troubles langagiers (*specific language impairment*). Une étude française, menée, en 1989 par le professeur Van Hout, « rapporte un taux de 5 % à 20 % en incluant les formes mineures de la déficience » (AQEA, 2006). De son côté, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) dans sa dixième révision estime que le taux de prévalence des enfants dans le monde présentant des troubles spécifiques du développement du langage est de 8 à 10 % dont 4 à 5 % pour une forme sévère (OMS, 2004). L'identification de cette population diffère selon plusieurs facteurs : organisme,

chercheur, méthodologie utilisée. Ils peuvent, entre autres, expliquer les résultats différents quant au taux de prévalence de la population présentant des troubles spécifiques du développement du langage. Actuellement, une étude est en cours sur la prévalence de la dysphasie au Québec. Cette étude se réalise conjointement par l'Université Mc Gill et l'Université de Laval (Kehayia et Perras, 2003). Les chercheurs s'attendent à obtenir un taux de prévalence semblable à celui des États-Unis, soit de 7 à 8 %.

Le Québec, particulièrement en éducation, n'échappe pas au problème de classification des enfants dysphasiques. En 1997-1998, 0,17 % des élèves en difficulté étaient classés comme élèves avec une déficience langagière (MEQ, 1999). À cette époque, la dysphasie était plus connue sous le terme d'audimutité. Nous constatons que le pourcentage d'élèves identifiés comme dysphasiques est nettement plus bas que celui relevé par l'OMS de même que celui relevé dans les recherches mentionnées précédemment. Certaines variables peuvent expliquer cette divergence. Tout d'abord, certains cas sont diagnostiqués dès la petite enfance alors que d'autres le sont lors des années scolaires au primaire et exceptionnellement au secondaire. D'une part, le manque de spécialistes dans certaines régions du Québec pour établir le diagnostic de la déficience langagière et, d'autre part, le degré de sévérité de la déficience langagière peuvent expliquer l'âge auquel un enfant reçoit son diagnostic de dysphasie. Il arrive également que la dysphasie d'un enfant soit confondue avec d'autres troubles spécifiques d'apprentissage. Par exemple, selon Habib (2002), 3 % des élèves classés dyslexiques après une thérapie en orthophonie s'avèrent être en fait des élèves dysphasiques.

Au Québec, pour être reconnu comme un élève en difficulté (EHDAA) et obtenir les services nécessaires pour sa réussite scolaire, l'élève doit être classé dans l'une des catégories suivantes : élève à risque, handicap léger ou handicap lourd. Lors du classement, un code est alors attribué à l'élève en difficulté. Ainsi, pour être reconnu comme ayant une déficience langagière qui appartient à la classification de handicap léger, l'élève doit obtenir, depuis septembre 2000, le code 34. Toutefois, ces codes sont

accordés uniquement aux élèves dont la déficience langagière est classée sévère avec une atteinte sévère à modérée de la compréhension (MEQ, 2000). Tous les autres élèves ayant une déficience langagière modérée ou légère sont considérés comme élèves à risque ; catégorie dont la déclaration n'est plus obligatoire pour les commissions scolaires et par conséquent, impossible à dénombrer. Ainsi, nous pouvons connaître le nombre d'élèves dysphasiques (ayant un code 34) mais pas le pourcentage réel des enfants dysphasiques au Québec.

Toutes les raisons décrites précédemment expliquent la méconnaissance que nous avons de la situation des élèves dysphasiques intégrés en classe ordinaire. Nous pouvons retracer le nombre d'élèves dysphasiques (ayant le code 34) et de là connaître le pourcentage de ceux qui sont intégrés. Toutefois, nous ne pouvons dénombrer l'ensemble des élèves dysphasiques intégrés car plusieurs d'entre eux sont considérés comme des élèves à risque et donc non répertoriés.

1.2.3 Relation famille-école de l'élève dysphasique

Nous avons peu de connaissances sur la relation famille-école lors de l'intégration scolaire d'un enfant-élève dysphasique. En effet, peu d'études se sont attardées aux parents d'enfants dysphasiques et il semble qu'aucune ne se soit penchée sur la situation des enseignants d'élèves dysphasiques (Beauregard 2002; Juspin, 1996; Saint-Pierre, 1996). Dans ces études, les parents s'expriment sur l'isolement qu'ils vivent, sur la méconnaissance de la déficience langagière de leur enfant et sur les impacts sur leur vie personnelle, familiale et professionnelle de vivre avec cet enfant. Ils relèvent que l'imperceptibilité de la déficience de leur enfant complique leurs relations avec le monde extérieur. En effet, les comportements de leur enfant sont souvent incompris par les gens de leur entourage car aucun indice visuel ne laisse supposer que cet enfant a une déficience.

Des études concernant la famille d'enfants dysphasiques, une seule s'attarde à l'école et l'intégration scolaire (Beauregard, 2002). Il ressort dans cette recherche dont les données

sont tirées de témoignage de parents, que la communication entre la famille d'un élève dysphasique intégré et l'école peut s'avérer difficile. La lourdeur de la tâche des parents de même qu'un sentiment d'urgence quant à l'avenir, le manque de connaissance du milieu scolaire à l'égard de la dysphasie, la classification de l'élève (code 34 ou élève à risque), le manque de ressources, sont quelques unes des difficultés mentionnées par les parents.

Les parents soulignent également des difficultés à l'égard des perceptions que le milieu scolaire a de l'intégration scolaire. Ainsi, ils mentionnent les attitudes d'ouverture ou de fermeture des intervenants scolaires à l'endroit des élèves en difficulté et de l'intégration scolaire, des difficultés de communication des différents intervenants scolaires entre eux et avec les parents, de l'information contradictoire qu'ils reçoivent du milieu scolaire, des rôles qu'ils doivent jouer notamment comme formateurs ou fournisseurs de matériels alors qu'ils désirent reprendre leur rôle de parent.

Par ailleurs, s'il existe des études sur les enseignants d'élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire, aucune ne semble s'être penchée spécifiquement sur la situation des enseignants d'élèves dysphasiques intégrés en classe ordinaire. Les données que nous avons sur ces enseignants proviennent de recherches effectuées auprès de parents ou d'arguments entendus par ci par là. Il importe donc d'approfondir cette problématique d'autant plus que la situation des élèves dysphasiques est très complexe et plus précisément lorsqu'ils sont intégrés en classe ordinaire.

Notre problème de recherche est constitué de plusieurs éléments. Nous avons exposé précédemment que des parents à travers leur implication et leur rôle dans la relation famille-école se heurtent parfois à des résistances du milieu scolaire. Les enseignants demandent une implication des parents mais souvent aux conditions qui leur conviennent. Sinon, les enseignants considèrent que cela devient de l'ingérence de la part des parents. Par ailleurs, les rôles qu'on leur attribue, peuvent ne pas correspondre à ce qu'ils désirent. D'un autre côté, nous avons peu de connaissances sur ce que les enseignants vivent lors de l'intégration scolaire d'élèves dysphasiques et de leur relation

avec les parents de ces élèves. Dans un tel contexte, il devient difficile de préciser les rôles que les parents et les enseignants jouent réellement; ceux qu'ils s'attribuent mutuellement et ceux qu'ils désireraient avoir. Il nous apparaît donc important de combler cette lacune dans les connaissances.

1.3 Question de la recherche

Notre énoncé de recherche est le suivant : au Québec, les connaissances insuffisantes sur les représentations que les parents et les enseignants d'élèves dysphasiques ont de leurs rôles, lors de l'intégration scolaire en classe ordinaire, limitent notre compréhension de cette dynamique famille-école. Nous approfondirons nos connaissances à ce sujet en répondant à la question suivante : comment les parents et les enseignants d'élèves dysphasiques intégrés en classe ordinaire au primaire se représentent-ils leurs rôles dans le contexte d'intégration scolaire?

Cette question générale sous-tend d'autres questions :

- Comment ces parents et ces enseignants se représentent-ils l'intégration scolaire?
- Quelles sont leurs attentes à cet égard?
- Comment se représentent-ils les enfants-élèves dysphasiques?
- Comment se représentent-ils leurs rôles joués, attendus et souhaités?
- Comment se représentent-ils leur relation famille-école?

1.4 But et objectifs de la recherche

Le but de cette étude est de mettre en lumière les représentations que des parents et des enseignants du primaire ont de leur rôle dans l'intégration scolaire d'élèves dysphasiques en classe ordinaire. Nous essaierons d'abord de décrire la situation en ressortant les différents éléments qui la composent. Ces éléments concerneront les représentations que les parents et les enseignants ont de l'intégration scolaire, de l'élève

en difficulté et de leur rôle. Puis, nous identifierons les liens entre ces éléments de telle sorte qu'apparaissent les convergences et les divergences entre les parents, entre les enseignants, et entre les parents et les enseignants. Cette recherche descriptive se situe dans un paradigme interprétatif.

1.5 Pertinence et utilité de la recherche

Dans les sections précédentes, nous avons exposé la problématique de notre recherche pour constater que nous avons peu de connaissances scientifiques sur les représentations des parents et des enseignants à l'égard de leur rôle. D'abord, cette étude cible une population spécifique dans un contexte particulier pour laquelle nous avons peu de connaissances soit les parents et les enseignants d'enfants-élèves dysphasiques intégrés en classe ordinaire au primaire. En effet, nous trouvons trois études sur les perceptions des parents d'enfants dysphasiques dont une seule dans le contexte d'intégration scolaire alors qu'aucune recherche ne s'est penchée sur les enseignants d'élèves dysphasique dans ce même contexte.

Par ailleurs, les connaissances acquises lors de cette recherche permettront de saisir les représentations que des adultes, parents et enseignants, ont de leurs rôles, de la signification qu'ils lui donnent et des apprentissages qu'ils font dans l'exercice de leurs rôles. Nous obtiendrons ainsi une meilleure compréhension sur le comment des adultes réalisent et comprennent qu'ils apprennent dans l'exercice, la communication et l'adaptation de leur rôles. Il devient nécessaire pour l'andragogue ou tout autre personne qui accompagne ces adultes de façon formelle ou informelle, de connaître ces représentations pour éventuellement guider l'action qui viserait à améliorer ou à coordonner les rôles ou à les harmoniser.

La connaissance de ces représentations servirait d'abord à ceux qui sont directement confrontés au problème soit les parents et les enseignants, puis aux andragogues ou à toutes personnes travaillant sur l'apprentissage des adultes, ainsi qu'à ceux qui favorisent la relation famille-école soit en la suscitant, en faisant sa promotion ou sa

gestion. Cette connaissance profiterait aussi à ceux qui ont pour mission d'accompagner des adultes, dans leur démarche pour comprendre, exercer et adapter leurs rôles dans l'interaction avec d'autres adultes dont les rôles doivent être complémentaires aux leurs, bref, à toute personne concernée par la relation famille-école et cela pas uniquement dans les écoles mais partout où il est question d'éducation, que ce soit communautaire ou autre.

Nous remarquons également que la place accordée à l'éducation parentale dans notre société est des plus limitée. À l'exception du transfert de savoir d'une génération à l'autre, elle se traduit généralement par des cours pré-nataux ou des conférences sur la discipline parentale. Cette même observation s'applique aux programmes de formation des futurs maîtres. Quelques universités offrent un cours sur la collaboration famille-école qui souvent est optionnel. Lorsqu'ils sont confrontés à une situation pour laquelle ils n'ont pas reçu de formation, les parents et les enseignants doivent alors ajuster leur rôle. Ils doivent le comprendre et l'adapter, l'ouvrir à ce qu'il est et non pas uniquement à ce qu'ils ont appris auparavant. La connaissance de leur représentation permettrait ainsi aux parents et aux enseignants de démystifier leur situation, de lever certains préjugés, de clarifier des attentes, de permettre la transparence, en somme, de rassurer chacun quant à sa place dans cette relation. Travailler avec des adultes fait appel à une notion andragogique importante : celle d'utiliser le vécu de l'adulte quel qu'il soit. Il faut aller chercher ses acquis, son expérience, son bagage. Les représentations synthétisent cela. Il nous faut donc aller plus loin que ces représentations, construire à partir de celles-ci, les utiliser pour comprendre et aider les deux parties à développer quelque chose. Ces connaissances pourraient être transférées à des situations semblables et s'élargir à d'autres adultes. En fait, chaque fois qu'il y aurait des relations à gérer entre deux groupes d'adultes avec des rôles différents.

En résumé, nous avons présenté dans ce chapitre le contexte dans lequel cette recherche aura lieu. Depuis la création du ministère de l'Éducation, le milieu scolaire a beaucoup

évolué. Plusieurs modifications ont été apportées au cours des années rendant nécessaire un exercice d'analyse de l'état de la situation au milieu des années 90. Le gouvernement du Québec crée alors une commission des États généraux sur l'éducation qui débouche sur de nouvelles dispositions dans la loi sur l'instruction publique, une nouvelle politique de l'adaptation scolaire ainsi qu'une nouvelle réforme. Le gouvernement québécois réitère son intention de laisser une plus grande place à l'implication des parents et à l'intégration scolaire des élèves en difficulté.

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la dynamique famille-école. Ils ont fait ressortir l'importance de l'implication des parents dans le cheminement scolaire de l'enfant et de la communication entre les parents et les enseignants. Cette présence accrue des parents dans la scolarisation de leurs enfants, ajoutée au contexte d'évolution de la famille et de l'école, a contribué à modifier les rôles de chacun. Cependant, peu d'auteurs se sont attardés à définir les rôles des parents et des enseignants.

Le contexte d'intégration scolaire n'échappe pas à ces observations. La relation famille-école est considérée par plusieurs auteurs comme une condition essentielle à la réussite de l'intégration scolaire de l'élève présentant des difficultés sans toutefois définir les rôles de chacun. Cette étude a comme objectif d'identifier les représentations des parents et des enseignants de leurs rôles dans le contexte d'intégration scolaire. Elle cible une population particulière, les parents et les enseignants d'élèves dysphasiques, parce que cibler une population homogène permet de mieux saisir les facteurs qui influencent les rôles de celle-ci. Nous présenterons, dans le chapitre suivant, une recension des écrits à partir de laquelle nous définirons les concepts permettant de répondre à notre question de recherche.

2 RECENSION D'ÉCRITS

Nous avons élaboré précédemment la problématique en posant les différentes notions nécessaires à la compréhension des représentations des parents et des enseignants quant à leur rôle dans le contexte d'intégration scolaire. Dans ce chapitre, nous analyserons les différents aspects de ces notions. Il s'agit de saisir toutes ces nuances et d'examiner leurs incidences sur un objet donné. Ainsi, nous traiterons des notions associées au contexte d'intégration en commençant par définir les élèves en difficulté et la dysphasie. Nous présenterons les différentes approches d'intégration scolaire puis les résultats d'études se penchant sur les perceptions des parents et des enseignants dans ce contexte. Par la suite, nous cernerons le concept de rôle en identifiant les dimensions qui le composent et les bases sur lesquelles il s'appuie pour finalement, proposer une définition. Enfin, nous nous pencherons sur la théorie qui nous permettra de saisir les différents liens entre les concepts de notre recherche soit la théorie des représentations sociales.

2.1 Contexte d'intégration scolaire

Plusieurs chercheurs ont étudié l'intégration scolaire et continuent d'approfondir leurs connaissances à ce sujet. Ce contexte est examiné sous plusieurs angles : les impacts de l'intégration scolaire sur la réussite des élèves présentant ou non des difficultés, l'estime de soi de l'élève dans un tel contexte, les adaptations autant sur le plan du matériel que des méthodes, les différentes approches et modèles d'intégration scolaire, et, bien entendu, tout ce qui concerne les parents et les enseignants.

2.1.1 Élève en difficulté

L'intégration scolaire vise une population spécifique, celle des élèves en difficulté. Mais qui sont-ils et comment sont-ils définis? Nous trouvons différentes conceptions dans les écrits. Bien entendu, nous retrouvons des définitions officielles à savoir celles des institutions gouvernementales mais il existe aussi des définitions propres à un groupe ou à un individu. Cela suggère que ces derniers ne s'appuient pas toujours sur les

définitions officielles pour se représenter l'élève en difficulté et qu'il y a diverses représentations de l'élève en difficulté.

2.1.1.1 Élève en difficulté au Québec

Nous retrouvons cette population sous la nomenclature « élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) » (Ministère de l'Éducation, 2000). Selon l'article 1 de la loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1998), l'élève handicapé est celui qui correspond à la définition de « personne handicapée » au sens de la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées. Cette définition est :

Une personne handicapée désigne toute personne limitée dans l'accomplissement d'activités normales et qui, de façon significative et persistante, est atteinte d'une déficience physique ou mentale ou qui utilise une orthèse, une prothèse ou tout autre moyen pour pallier son handicap. (Gouvernement du Québec, 1978)

Les élèves handicapés sont des élèves qui ont une déficience motrice légère, organique ou langagière, une déficience intellectuelle moyenne à sévère ou profonde ou des troubles sévères du développement, ou une déficience physique grave. Pour que des élèves soient reconnus comme handicapés, ils doivent répondre à trois conditions : « être l'objet d'un diagnostic de déficience posé par une personne qualifiée; présenter des incapacités qui limitent ou empêchent leur participation aux services éducatifs; avoir besoin de soutien pour fonctionner en milieu scolaire » (MEQ, 2000, p. 9). De plus, le ministère définit chacune de ces déficiences et établit des critères bien spécifiques pour la reconnaissance de la déficience. Il peut arriver cependant qu'un élève réponde aux trois conditions mais pas aux critères de la définition du MEQ. C'est notamment le cas de la déficience intellectuelle légère ou de la déficience langagière plus connue sous le nom de dysphasie. En effet, pour qu'un élève dysphasique soit considéré comme élève handicapé selon le MEQ, il doit avoir une atteinte modérée à sévère de la compréhension verbale, ce qui n'est pas nécessairement le cas. Dans le cas où l'atteinte n'est pas modérée à sévère, il peut être reconnu comme un élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Par exemple, un élève peut avoir un trouble sévère de l'expression

langagière mais léger au niveau de la compréhension. Il sera alors considéré comme un élève à risque et non handicapé car sa compréhension verbale est peu atteinte.

Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont ceux qui sont identifiés comme élèves à risque ou comme élèves ayant des troubles graves du comportement. Les élèves à risque sont considérés comme des élèves auxquels il faut accorder un soutien particulier parce qu'ils présentent : « des difficultés pouvant mener à un échec; des retards d'apprentissages; des troubles émotifs; des troubles du comportement ou un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère » (MEQ, 2000, p. 5). Ce groupe d'élèves est hétérogène et répond au seul critère « absence de progrès du jeune en fonction des buts que se fixe l'école au regard de ses apprentissages, de sa socialisation et de sa qualification » (MEQ, 2000, p. 5). Des questions ressortent à la lecture de ce critère : quels sont les critères qui indiquent une absence de progrès? Les buts fixés par l'école sont-ils atteignables pour l'élève? Que signifie qualification? Nous remarquons que la définition d'élève à risque ne permet pas de répondre à ces questions.

2.1.1.2 Autres conceptions d'élèves en difficulté

Les définitions précédentes sont celles du ministère de l'Éducation du Québec mais elles ne sont pas uniques. Nous retrouvons différentes définitions d'élèves en difficulté. Celles-ci peuvent être scientifiques (selon un modèle théorique), institutionnelles (gouvernementales, ministérielles, syndicales, etc.), sociales (groupe social, culturel, scientifique, etc.) ou individuelles (propre à chacun). Elles peuvent également être descriptives, correspondre à un modèle théorique, répondre à des prémisses ou à des idées préconçues. Ainsi, une étude de Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kalubi et Fortin (2003) sur le concept « élève à risque », relève plusieurs définitions qui varient selon la prise de position des chercheurs. Ces auteurs identifient deux positions : compatissante et prométhéenne. La première position présente le risque comme une catastrophe inévitable. L'individu n'est pas responsable de ses difficultés. Le risque provient de l'environnement. La deuxième position présente l'individu comme quelqu'un pouvant évoluer à travers les épreuves. Il est alors question du processus de

résilience permettant à l'individu de s'adapter positivement malgré les difficultés qu'il rencontre.

Ces positions se retrouvent également dans les définitions du concept de handicap. Par exemple, Fougeryollas (1998) décrit un processus de production de handicap. Dans ce processus, l'individu naît avec des facteurs de risques qui occasionnent des incapacités. C'est l'adaptation ou la non-adaptation de l'environnement qui mettront cet individu en situation de handicap ou de participation sociale, ou scolaire dans le cas d'un élève. On reconnaît la position compatissante. La position prométhéenne pourrait s'illustrer par le refus de la dichotomie des élèves : élèves en difficulté et élèves ordinaires. Des chercheurs arguent qu'il n'y a que des élèves avec des caractéristiques individuelles (Gartner et Lipsky, 1987; Stainback et Stainback, 1984). Chacun apprend à sa façon et retire de l'enseignement ce dont il a besoin.

Bref, cette analyse suggère que des individus peuvent avoir une représentation différente d'un élève en difficulté. Boscardin et Butler (1997), dans une étude concernant les intervenants scolaires (enseignants, directeurs d'école, professionnels, parents, etc.) d'un même élève en difficulté d'apprentissage, observent que les intervenants ont des représentations différentes de cet élève. D'autres auteurs remarquent que les intervenants ont des pratiques différentes selon leurs perceptions de l'élève en difficulté (Cook, 2001, 2004; Cook, Tankersley, Cook et Landrum, 2000; Kabano, 2000; Maertens et Bowen, 1996; Ring et Travers, 2005). Par ailleurs, il apparaît que les représentations qu'un individu a de l'élève en difficulté peuvent jouer un rôle sur la représentation qu'il aura de l'intégration scolaire. Par exemple, la représentation de l'élève handicapé selon Stainback et Stainback (1984) pour qui il n'existe qu'une seule catégorie d'élèves conduit vers une conception d'intégration scolaire de type *inclusion* totale que nous verrons plus loin.

2.1.1.3 Dysphasie et élèves dysphasiques au Québec

La dysphasie est considérée par les uns comme un trouble d'apprentissage du langage et par les autres comme une déficience langagière. Contrairement aux autres déficiences

intellectuelles, physiques ou sensorielles, les difficultés ne sont pas toujours perceptibles et sont souvent associées à d'autres phénomènes tels que des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Nonobstant la catégorie, la dysphasie est en soi complexe.

La nomenclature de la dysphasie n'existe que depuis le début des années 90. Autrefois, celle-ci était plus connue sous le nom d'audimutité ou encore aphasie congénitale ou de développement. Outre la définition de la dysphasie du ministère de l'éducation, il existe d'autres définitions de la dysphasie. En voici quelques exemples :

L'Association québécoise pour les enfants atteints de la dysphasie (audimutité) (AQEA) définit la dysphasie :

La dysphasie (autrefois aussi appelée aphasie congénitale ou audimutité) résulte d'une dysfonction cérébrale au niveau de la zone du langage, entraînant des limitations au niveau de la compréhension et de l'expression du langage, au point d'empêcher l'enfant de communiquer normalement et d'accomplir des activités liées à son âge. (AQEA, 2006)

L'ordre des orthophonistes qui, au Québec, regroupe les professionnels diagnostiquant cette déficience, a une nouvelle définition depuis 2005. Elle présente la dysphasie comme :

Un trouble primaire du langage avec des atteintes de la sphère expressive ou des sphères expressive et réceptive. Plus d'une composante du langage est atteinte (phonologique, morphologique, syntaxe, sémantique, pragmatique). Elle est caractérisée par sa persistance, sa variabilité du portrait clinique et une forte probabilité qu'il y ait peu d'évolution sans intervention. De plus, elle est souvent accompagnée d'autres signes tels difficultés des habiletés cognitives et peut coexister avec d'autres déficiences. Enfin, il y a répercussion dans tous les domaines de la vie : personnel, social et scolaire. (OOAQ, 2005)

L'association des établissements de réadaptation en déficience physique du Québec (FRDPQ), qui dessert les enfants dysphasiques, a défini la dysphasie de la façon suivante :

Les personnes ayant une déficience du langage et de la parole sont celles dont la déficience est consécutive à des troubles neurologiques (tels que l'aphasie, la dysphasie ou l'audimutité, la dysfonction cérébrale) entraînant des incapacités

significatives et persistantes au niveau de la communication. Ces personnes sont susceptibles de vivre des situations de handicap et nécessitent des services spécialisés d'adaptation ou de réadaptation. (FRDPQ, 1998)

Les atteintes de la dysphasie peuvent se situer à divers degrés de sévérité tant au niveau de l'expression que de la réception, ou encore des deux niveaux. La dysphasie est une déficience qui regroupe plusieurs syndromes : syndrome dysphasique de type syntaxique-phonologique, syndrome dysphasique de type lexical syntaxique, syndrome dysphasique de type sémantique-pragmatique, syndrome dysphasique de type dyspraxique, syndrome dysphasique affectant la programmation phonologique. Le MEQ, dans sa définition, a ajouté à la liste de syndromes nommés précédemment, les troubles sévères de langage atypiques (Annexe B).

Chez les enfants dysphasiques, outre les troubles d'expression ou de compréhension du langage, nous retrouvons des particularités ou caractéristiques associées qui sont toujours présentes telles des troubles d'abstraction, de généralisation, de perception et des troubles temporels. Par ailleurs, d'autres troubles peuvent s'ajouter à des degrés variables rendant le diagnostic encore plus complexe. Les particularités de la dysphasie soit la variété de syndromes, la variété du degré de sévérité ainsi que la multitude de troubles associés, complexifient le diagnostic.

Peu d'études traitent de la situation des enfants dysphasiques. Elles sont généralement effectuées par des professionnels oeuvrant en rééducation tels orthophonistes, neurolinguistiques, neuropsychologues, etc. Ces professionnels analysent plus particulièrement les difficultés langagières spécifiques aux enfants dysphasiques, les méthodes de rééducation, etc. Depuis quelques années, des chercheurs se penchent sur l'enfant dysphasique dans le contexte scolaire. Certains s'attardent sur des méthodes d'enseignement spécifique, d'autres sur la famille et l'école. Très peu d'études s'attardent sur le vécu des parents d'enfants dysphasiques et aucune ne semble s'être penchée sur celui des enseignants d'élèves dysphasiques. Nous avons cité dans la problématique trois études recueillant les témoignages de parents qui s'expriment sur l'isolement qu'ils vivent, sur la méconnaissance de la déficience langagière de leur

enfant autant dans le milieu scolaire que dans la communauté en général, et sur les impacts dans leur vie personnelle, familiale et professionnelle (Beauregard, 2002; Juspín, 1996; Saint-Pierre, 1996).

2.1.2 Concept d'intégration scolaire et son évolution

Ce n'est que depuis les années 60 qu'il est question de l'intégration scolaire des élèves en difficulté dans le milieu de l'éducation. Autrefois, les élèves en difficulté nommés alors élèves exceptionnels recevaient leur instruction dans un système scolaire parallèle à celui des élèves sans difficulté. Trois phénomènes vont changer la façon de voir l'éducation des personnes handicapées. D'abord, des parents intentent des procès contre les administrations scolaires pour que leur enfant ait droit à l'éducation dans un milieu plus normal. Puis, des études mettent en doute l'efficacité du système d'éducation spéciale. En effet, elles ne peuvent démontrer que celui-ci prépare mieux les personnes handicapées à s'intégrer socialement et qu'elles acquièrent un certain niveau d'apprentissage (Dunn, 1968; Goupil et Boutin, 1983; OCDE, 1995). Enfin, vers les années 70 émerge, en Scandinavie, le principe de normalisation. Le principe de normalisation sera développé et défini tel que nous le connaissons par Wolfensberger : « *Utilization of means which are as culturally normative as possible, in order to establish and /or maintain personal behaviors and characteristics which are as culturally normative as possible*³ » (1972, p. 28). Ce principe changera le vocabulaire et les pratiques à l'égard des personnes différentes comme les personnes handicapées. Par exemple, les « sourds » deviennent des personnes malentendantes, les « débiles » sont des personnes ayant une déficience intellectuelle, etc.

En 1975, le Congrès américain adopte la loi PL 94-142 (Education for All Handicaped Children Act) renommée en 1990 the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Cette loi veut remédier aux lacunes de certaines écoles à pourvoir une éducation convenable pour les personnes handicapées. Elle stipule qu'aucun enfant,

³ Les définitions ou les expressions sont écrites dans leur langue d'origine afin que le sens ne soit pas atténué par une mauvaise traduction.

quelles que soient ses difficultés, ne peut se faire refuser une éducation adaptée dans l'environnement le moins restrictif. La notion d'intégration scolaire prend alors racine.

À la même époque, le ministère de l'Éducation du Québec mandate le Comité pour l'enfance exceptionnelle (COPEX, 1976) d'analyser la situation de ces élèves. Le comité recommande alors au ministère de fusionner les deux systèmes, celui de l'enfance exceptionnelle et le système scolaire ordinaire en un seul et propose un système de services en cascade. Les premières expériences d'intégration scolaire des élèves en difficulté, au Québec, débutent à la fin des années 70 alors que le ministère de l'Éducation diffuse sa première politique d'adaptation scolaire vers les années 80 (MEQ, 1983). La notion d'intégration scolaire a, depuis, beaucoup évolué.

2.1.2.1 Approches de l'intégration scolaire

On remarque que dans l'expression « intégration scolaire » se retrouve le mot « intégrer ». Intégrer signifie « mettre ensemble, s'insérer, participer, faire partie de... » (Robert, 2006). Conséquemment, lorsqu'il est question d'intégration, on s'attend à ce qu'une personne ait les moyens nécessaires pour qu'elle puisse faire partie intégrante d'un groupe. On fournit différents moyens lorsque cette personne n'est pas suffisamment outillée. Par exemple, les classes d'accueil permettant aux immigrants d'apprendre le français donnent à ceux-ci la possibilité de communiquer avec les Québécois et d'intégrer cette société. Dans le cas d'intégration scolaire, il s'agit, pour un élève, de faire partie du milieu scolaire où la majorité des élèves reçoivent leur instruction. L'objectif de l'intégration scolaire est, en fait, de permettre aux élèves en difficulté de participer aux activités de l'ensemble des élèves tout en tenant compte de leurs besoins. Le but ultime étant de faire partie intégrante de la société.

Lorsqu'on examine les écrits concernant l'intégration scolaire, on trouve une vaste terminologie: intégration ou *mainstreaming*, environnement le moins restrictif (*least restrictive environment*) (LRE), initiative de l'insertion en enseignement ordinaire (*regular education initiative*) (REI), *inclusion*, *inclusion* totale (*full inclusion*), etc.

Certains termes correspondent à des approches de l'intégration scolaire (*mainstreaming, inclusion, inclusion totale*), d'autres sont des politiques administratives (*least restrictive environment, regular educative initiative*), ou encore des modèles d'intégration scolaire basés sur l'instruction, le curriculum ou autres (modèles en cascade, modèles de services d'enseignement, école communautaire, etc.). Plusieurs auteurs distinguent ces notions (Barth, 1996; Doré et al., 1996; Gallagher, 2001; Kavales et Forness, 2000b; Lupart, 1998; Rousseau et Bélanger, 2004; Snell et Brown, 2005). Chacune a ses propres caractéristiques et ses propres limites. Il est cependant facile de les entremêler et de créer des liaisons qui n'existent pas. Pour mieux comprendre cette situation, nous avons construit un réseau conceptuel.

Nous trouvons trois approches d'intégration scolaire généralement représentées par un continuum dont les deux pôles sont le *mainstreaming* et l'*inclusion totale* (figure 2.1).

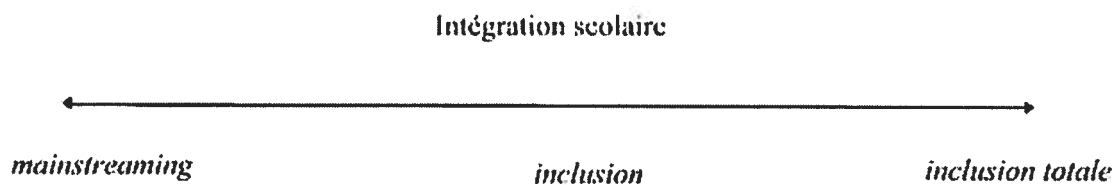


Figure 2.1 : Continuum des approches d'intégration scolaire

Les trois approches d'intégration scolaire s'appuient principalement sur quatre modèles théoriques : modèle médical, modèle de la pathologie sociale, modèle environnemental et modèle anthropologique (OCDE, 1995; CSE, 1996). Les deux premiers modèles se centrent sur les incapacités de l'élève expliquant ainsi ses difficultés à répondre aux exigences du milieu scolaire. La structure scolaire n'est pas modifiée; c'est l'élève qui s'adapte (CSE, 1996). Les deux autres modèles inversent la perspective : les difficultés scolaires d'un élève sont perçues comme une conséquence de ses interactions avec son environnement et non pas comme une conséquence de ses incapacités. L'insertion sociale devient aussi importante que l'apprentissage scolaire (OCDE, 1995). L'approche

de *mainstreaming* est associée aux modèles médical et pathologie sociale; celle d'*inclusion* au modèle environnemental alors que l'*inclusion* totale est rattachée au modèle anthropologique (CSE, 1996). Le tableau 2.1 récapitule les liens entre les approches, les modèles et leurs particularités.

Tableau 2.1
Modèles théoriques et approches d'intégration scolaire

Approches	Modèles	Particularités
<i>Mainstreaming</i>	Médical	Axé sur les déficiences biologiques de l'élève. Ces déficiences sont la cause des difficultés de l'élève. Nécessite une action curative. L'élève a un statut de malade.
	Pathologie sociale	Difficultés de l'élève attribuées aux effets des réactions sociales découlant du fait qu'il a un handicap. L'élève a un statut d'inadapté.
<i>Inclusion</i>	Environnemental	Mise sur une intégration précoce et amélioration des services dispensés. L'intégration scolaire ne vise pas que la scolarité mais également la socialisation et la participation sociale.
<i>Inclusion totale</i>	Anthropologique	Recherche la meilleure interaction entre tel enfant et tel environnement Politique vise à accueillir tous les enfants dans les mêmes lieux et à leur offrir des services différenciés.

Ce tableau nous permet non seulement de relier les modèles théoriques avec les approches d'intégration scolaire mais également de rattacher ces modèles aux définitions d'élèves en difficulté analysées précédemment. Par exemple, Fougeyrollas (1998), dans le processus de production de handicap, parle de participation sociale ou pas pour expliquer une situation de handicap ou pas alors que le ministère de l'Éducation du Québec reconnaît un élève handicapé lorsque celui-ci a un diagnostic. Ces deux conceptions ont des particularités que nous retrouvons dans des modèles théoriques différents. Ainsi, nous associerons la définition de Fougeyrollas à l'approche d'*inclusion* tandis que celle du ministère se rapproche du *mainstreaming*.

2.1.2.2 Approche *mainstreaming*

L'approche *mainstreaming* découle directement de la politique administrative d'environnement le moins restrictif (*least restrictive environment, LRE*). Cette politique a comme but de voir au développement optimal de l'élève en difficulté autant dans le cadre scolaire que dans le cadre social. Le *mainstreaming*, courant pédagogique, réfère aux services dont un élève en difficulté a besoin pour atteindre ce but (Miesels, 1977; Osborne et Dimattia, 1994; Wade et Zone, 2000). Il s'agit maintenant de reconnaître les mêmes droits à une minorité qu'aux autres membres de la société (Mithaug, 1998). L'organisme *Council for Exceptional Children* définit cette approche comme suit:

Les enfants exceptionnels ont certains besoins éducatifs spéciaux, et qu'il existe plusieurs arrangements pédagogiques qui peuvent, à une période donnée, être appliqués à l'enfant exceptionnel, et que les classes spéciales, la scolarisation dans une voie parallèle, ou tout autre retrait de l'enfant exceptionnel d'une scolarisation normale (avec les enfants « normaux ») doit se présenter quand les besoins de l'enfant sont tels qu'ils ne peuvent être rencontrés dans un environnement incluant des enfants non exceptionnels en dépit des mesures pédagogiques supplémentaires. (Council for Exceptional Children, 1976, in COPEX, 1976)

Pour assurer son succès, différents auteurs proposent de fournir les services selon un système en cascade qui est composé de huit niveaux passant du milieu le moins exclusif au milieu le plus exclusif (voir annexe A). Les quatre premiers niveaux incluent l'enfant dans la classe ordinaire avec ou sans service ressource à l'enseignant titulaire et à l'élève, avec ou sans classe ressource. Le cinquième niveau est l'enfant qui reçoit son instruction en classe spéciale dans une école ordinaire avec sa participation aux activités générales. Enfin, les trois derniers niveaux correspondent à l'élève qui reçoit l'enseignement en milieu spécial (école spéciale, domicile, centre d'accueil ou centre hospitalier). Notons que dans cette approche, un élève est considéré comme vivant l'intégration scolaire à partir du niveau 5 c'est-à-dire qu'il reçoit son instruction en classe spéciale dans une école ordinaire.

Après plus de dix années d'application de *mainstreaming*, le milieu de l'éducation reconnaît malgré quelques succès que cette approche a des limites. Celles-ci concernent

le coût trop élevé du concept, le ratio élèves / enseignant trop grand, le système de signalisation inadéquat et les effets attendus sur les résultats scolaires, comportementaux, sociaux qui ne se réalisent pas (Gartner et Lipsky, 1987; Hallahan et Kauffman, 1994; Kavale et Forness, 2000; Reynolds, 1989; Stainback et Stainback, 1984; Taylor, 1988; Will, 1986). Le *mainstreaming*, tout comme la politique d'environnement le moins restrictif, est jugé trop flou et porte à plusieurs interprétations.

L'une d'elles concerne le type d'intégration scolaire : s'agit-il d'une intégration simplement physique ou les ressources nécessaires aux apprentissages sont-elles mises en place? Dans plusieurs cas, l'élève se retrouve en classe ordinaire mais avec peu de services et sans les adaptations essentielles pour faciliter son apprentissage. D'ailleurs, les études n'ont pu démontrer que les élèves en difficulté ont une meilleure réussite scolaire et sociale, qu'ils soient en classe ordinaire ou en classe spéciale (Glass, 1983; Goupil et Boutin, 1983; Mithaug et Varenne, 1983; Wehman, Kregel et Seyfarth, 1985). De plus, pour plusieurs auteurs, le *mainstreaming* échoue dans son objectif d'intégrer socialement l'élève en difficulté (Andrews et Lupart, 2000; Gartner et Lipsky, 1987; Lupart et Weber, 1996; Mithaug, 1998; Stainback et Stainback, 1984; Reynolds, 1989, 1991; Skrtic, 1991, 2003; Snell et Brown, 2005). Cette remarque est importante car il ne faut pas oublier que l'origine de l'intégration scolaire est le principe de normalisation de Wolfensberger (1972) qui favorise l'intégration sociale.

D'autre part, l'approche *mainstreaming* étant conçue à partir des modèles médical et de pathologie sociale, l'élève doit avoir un diagnostic pour recevoir des services. Le classement des élèves est cependant quelque peu ambigu ou aléatoire (Lilly, 1992; Reynolds, 1991). Parfois, le diagnostic ou le classement varie d'un endroit à l'autre, d'un intervenant à l'autre. Les histoires d'enfants ayant reçu plusieurs diagnostics ou encore, dont le diagnostic a changé, ne sont pas inhabituelles. Cette catégorisation des élèves est, du reste, dénoncée par des chercheurs et des professionnels du milieu de l'éducation. Elle stigmatise les élèves en leur attribuant des étiquettes dont ils ne réussissent plus à se départir. Stainback et Stainback (1984) entre autres, s'opposent à la classification d'élèves car, selon eux, elle crée une dichotomie : élèves ordinaires, élèves

en difficulté. Par ailleurs, des auteurs notent que les classements d'élèves sont là pour servir avant tout les besoins de l'école et de la société (Gartner et Lipsky, 1987 ; Lipsky et Gartner, 1992, 1996 ; Mc Dermott et Varenne, 1995 ; Skritic, 1991, 2003 ; Stainback et Stainback, 1989 ; 1992a, b). De plus, cette catégorisation justifie, selon eux, l'attribution des échecs scolaires aux incapacités des élèves, à leurs parents ou à leur culture plutôt qu'aux programmes et aux pratiques inappropriés. Skritic (1991) va plus loin en stipulant que le système en cascade rend légitime la ségrégation en permettant des environnements qui excluent l'élève du milieu ordinaire. Enfin, des auteurs constatent que cette approche est basée sur le « *model readiness* » c'est-à-dire que l'élève doit répondre à certains critères avant de pouvoir aller vers un environnement moins restrictif. Il doit donc prouver qu'il est apte à fonctionner dans un environnement moins restrictif. Taylor (1988) constate que l'élève est rarement préparé pour un nouvel environnement ou encore, l'environnement n'est pas préparé pour cet élève. Par exemple, un élève commençant son parcours scolaire en classe spéciale réintègre rarement la classe ordinaire. Ou bien, l'élève sortant de la classe ordinaire pour recevoir des services, se retrouve par le fait même isolé de l'ensemble du groupe d'élèves. Ainsi, le fonctionnement d'attribution des services pour cet élève l'identifie comme marginal ou anormal aux yeux de ses pairs. Dans un cas comme dans l'autre, l'élève vit une stigmatisation.

En somme, l'approche *mainstreaming* ne peut pallier à la discrimination que les élèves en difficulté vivent. Devant ces critiques, un nouveau courant prend place. Will (1986) dans un discours concernant le système scolaire depuis l'adoption de la loi américaine sur l'intégration scolaire, loi PL94-142, constate que le but de cette loi est quelque peu éludé et propose une politique administrative nommée initiative de l'insertion en enseignement ordinaire (traduction de Doré et *al.* (1996) pour *regular education initiative*, REI).

2.1.2.3 Approches d'*inclusion* et *inclusion* totale

La politique administrative initiative de l'insertion en enseignement ordinaire (REI) a comme but de créer un partenariat entre l'éducation spéciale et les enseignants de l'école ordinaire de sorte que les élèves en difficulté reçoivent l'éducation appropriée (Hallahan, et Kauffman, 1994; Lloyd et Gambatase, 1991; Snell, 1991; Stainback et Stainback, 1989). Le but de cette politique est que le nombre d'étudiants ayant des incapacités augmente en classe ordinaire et dans l'école de leur quartier et, qu'il y ait une augmentation des apprentissages scolaires chez tous les élèves (Fuchs, Fuchs et Fernstrom, 1993). L'éducation spéciale contribue ainsi à la réforme en introduisant des stratégies et des méthodes plus efficaces. De plus, la politique administrative initiative de l'insertion en enseignement ordinaire appelle un changement d'attitudes des intervenants à l'égard de l'intégration scolaire et des élèves avec des incapacités (Gartner et Lipsky, 1987; Lipsky et Gartner, 1989; Reynolds, 1989; Stainback et Stainback, 1989, 1990).

En dépit d'opinions divergentes, un consensus apparaît dans le milieu de l'éducation quant à la nécessité de réformer le milieu scolaire. Deux orientations ressortent. La première orientation est de conserver l'approche de *mainstreaming* tout en l'améliorant par de la recherche et par des expériences contrôlées (Kauffman et Pullen, 1989; Kauffman, 1991; Lieberman, 1992; Weintraub, 1991). Selon ces auteurs, l'environnement restrictif répond aux besoins de certains élèves. Nous pourrions ajouter qu'il convient également à certains parents. La deuxième orientation remet en question l'approche *mainstreaming*, tout le système scolaire et la pertinence d'un système d'éducation spéciale pour les élèves en difficulté (Gartner et Lipsky, 1987; Lipsky et Gartner, 1989, 1992, 1996; Sailor, 1991; Skirtc, 1991; Skirtc et Sailor, 1996a; Skirtc, Sailor et Gee, 1996b; Snell, 1991; Stainback et Stainback, 1984, 1989, 1990, 1992a, 1992b). Ces orientations conduisent vers deux autres approches : *inclusion* et *inclusion* totale.

2.1.2.3.1 Approche d'*inclusion* (*inclusion* partielle)

L'*inclusion* se retrouve parfois sous l'appellation d'*inclusion* partielle. En effet, l'*inclusion* est considérée, par les abolitionnistes de l'approche *mainstreaming* comme une application partielle de l'approche *inclusion* totale. Dans le continuum des approches de l'intégration scolaire, l'*inclusion* se situe au centre. Elle comprend donc des caractéristiques qui touchent au *mainstreaming* ou à l'*inclusion* totale.

Les chercheurs qui adoptent l'approche d'*inclusion* ont une position plus conservatrice à l'égard du *mainstreaming* que ceux qui favorisent l'*inclusion* totale (Fuchs et Fuchs, 1991, 1994; Fuchs et *al.*, 1993; Hallahan et Kauffman, 1994; Kauffman, 1991; Kavale et Forness, 2000; Reynolds, 1989, 1991). Ils proposent une restructuration du *mainstreaming*, de l'éducation spéciale et de l'enseignement général de sorte que les élèves présentant des incapacités légères et modérées soient sous la responsabilité des enseignants du système scolaire ordinaire et dans des classes ordinaires. Les professionnels du milieu de l'éducation spéciale agissent alors en tant que consultants ou soutien au travail des enseignants titulaires (Fuchs et Fuchs, 1994; Fuchs et *al.*, 1993; Hallahan et Kauffman, 1994; Kauffman et Pullen, 1989; Lusthaus et Lusthaus, 1992; Reynolds, 1989). Les élèves ayant des incapacités sévères, quant à eux, se retrouvent dans une classe ou un milieu spécial. Ils sont donc exclus du milieu scolaire ordinaire. Cela suggère qu'il y a modification du continuum de services, des différents environnements, de la classification des élèves, etc.

Les critiques à l'égard de l'*inclusion* proviennent principalement des abolitionnistes de l'éducation spéciale soit ceux qui prônent l'*inclusion* totale. Pour eux, la discrimination est toujours présente quoique de moins grande envergure. En effet, l'*inclusion* accepte les élèves présentant des incapacités légères ou modérées en classe ordinaire mais continue d'exclure les élèves ayant des incapacités sévères (Lipsky et Gartner, 1989, 1992; Snell, 1991; Snell et Brown, 2005; Skrtic, 2003; Stainback et Stainback, 1992a). Qu'est-ce qui différencie l'élève ayant une incapacité modérée d'un élève ayant une incapacité sévère? Par exemple, un élève dysphasique au Québec peut avoir une atteinte

de l'expression sévère et ne pas être considéré pour autant comme un élève handicapé car il ne correspond pas aux critères du ministère de l'Éducation. Dans un tel cas, quel sera le placement de cet élève selon l'approche d'*inclusion* : classe ordinaire ou autre? Notons que plusieurs critiques émises au sujet du *mainstreaming* peuvent s'appliquer à l'*inclusion*, celle-ci possédant certaines caractéristiques du *mainstreaming* notamment la classification des élèves, le continuum de services, l'éducation spéciale, etc.

2.1.2.3.2 Approche d'*inclusion* totale

L'approche *inclusion* totale est l'approche la plus radicale de l'intégration scolaire. Ses concepteurs sont les abolitionnistes de l'approche *mainstreaming* et de toute référence à l'éducation spéciale. L'approche *inclusion* totale est souvent présentée comme une philosophie, une façon de vivre qui pourrait éventuellement changer la société (Andrews et Lupart, 2000; Gartner et Lipsky, 1987; Lipsky et Gartner, 1989, 1996; Lupart et Weber, 1996; Rousseau et Bélanger, 2004; Skrtic, 1991, 2003; Skrtic et *al.*, 1996a, 1996b; Snell, 1991; Snell et Brown, 2005; Stainback et Stainback, 1989, 1992a). Cette approche demande donc un changement de valeurs et d'attitudes. Les adhérents de cette approche sont en faveur de l'élimination de tout continuum de services et pour plusieurs, cela signifie aussi éliminer l'éducation spéciale (Gartner et Lipsky, 1987; Lipsky et Gartner, 1989, 1996; Skrtic, 1991; Stainback et Stainback, 1989, 1992a, 1992b). Pour eux, il n'y a qu'une seule catégorie d'élèves et tous reçoivent leur instruction dans la classe ordinaire. Leur position s'appuie sur des prémisses précises : les élèves en difficulté sont stigmatisés par la classification; l'éducation spéciale crée des programmes inefficaces; les personnes avec des incapacités devraient être perçues comme faisant partie d'une minorité; l'éthique devrait prévaloir sur les données empiriques. Nous retrouvons plusieurs définitions dans les écrits. Nous présentons celle de Lipsky et Gartner qui sont parmi les principaux penseurs de cette approche.

Inclusion is the provision of services to students with disabilities, including those with severe impairments, in the neighborhood school, in age-appropriated general education classes, with the necessary support services and supplementary aids (for the child and the teacher) both to assure the child's success – academic, behavioral and social – and prepare the child to participate as a full contributing member of the society. (Lipsky et al., 1996)

L'*inclusion* totale rencontre toutefois beaucoup de résistance. Hallahan et Kauffman (1994) relèvent cinq arguments contre cette approche : les enseignants du milieu ordinaire, les professionnels du milieu de l'éducation spécialisée et les parents sont satisfaits du continuum de services actuel; les enseignants du milieu ordinaire ne désirent pas ou sont incapables de travailler avec tous les élèves en difficulté; justifier l'*inclusion* totale en affirmant que les personnes avec des incapacités sont une minorité est une fraude; le refus des défenseurs de l'*inclusion* totale de considérer toute évidence empirique est professionnellement irresponsable et enfin, en l'absence de données soutenant un modèle d'un seul service, l'éducation spéciale doit préserver le continuum de services. Des auteurs remarquent que le débat sur l'*inclusion* totale est avant tout un débat d'idéologie (Gallagher, 2001; Kavale et Forness, 2000). Ceux qui défendent le continuum de services s'appuient sur des données empiriques alors que les défenseurs de l'*inclusion* totale vont plutôt parler de morale. Il est difficile dans un tel contexte avec des positions diamétralement opposées de trouver consensus quant à l'application de l'*inclusion* totale. Kavale et Forness (2000), pour leur part, notent que l'application de l'*inclusion* demande une grande réflexion et une bonne préparation, ce qui n'est pas toujours le cas.

Par ailleurs, certaines contradictions semblent ressortir quant aux prémisses de l'*inclusion* totale. Par exemple, le concept élève en difficulté est éliminé dans l'approche d'*inclusion* totale pour faire place au concept élève. Cependant, les auteurs prônant cette approche désirent que les élèves présentant des incapacités soient reconnus comme une minorité (Lipsky et Gartner, 1989; Stainback et Stainback, 1989; 1992a). Comment peut-on faire valoir un concept qui englobe l'ensemble des élèves et en même temps demander qu'une partie d'entre eux soit considérée comme appartenant à une minorité? D'autant plus, que les abolitionnistes fondent leur argumentation sur les différences qui permettent de distinguer les élèves. Ce qui nous ramène à la remarque d'Hallahan et Kauffman (1994) émise précédemment quant à une fraude sur la notion de minorité.

D'autre part, les défenseurs de l'*inclusion* totale considèrent que le nombre d'élèves présentant des incapacités doit être proportionnel à ce que l'on retrouve dans la société.

Mais sur quelles données se base t-on? Par exemple, au Québec, le MEQ (2000) stipule que 12 % des élèves sont classés élèves HDAA alors que les syndicats des enseignants considèrent que ce pourcentage est plus élevé particulièrement dans les milieux populaires. Quelle proportion d'élèves en difficulté choisit-on alors? L'OCDE (1995) note que non seulement le pourcentage d'élèves en difficulté varie d'un pays à l'autre mais également le type de difficulté. La précision de ces notions aiderait probablement à la compréhension et à l'application de l'*inclusion* totale.

L'analyse précédente met en lumière les particularités et les limites de chaque approche. Nous remarquons ainsi qu'il existe un lien entre les modèles théoriques, l'approche d'intégration scolaire et le concept élève. Pour mieux visualiser les différents liens, nous avons construit un réseau conceptuel (voir figure 2.2) en reprenant la figure 2.1.

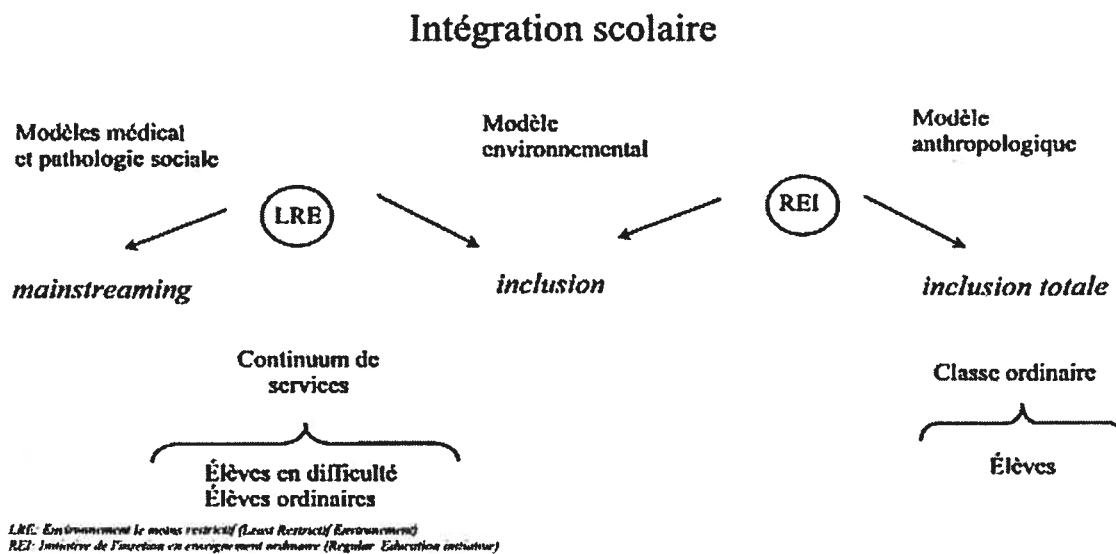


Figure 2.2 : Réseau conceptuel de l'intégration scolaire

Une observation importante ressort de ce réseau. Il apparaît difficile de prôner une approche en appliquant les notions d'une autre approche. Par exemple, il nous semble impossible qu'une école pratique l'*inclusion* totale et exige qu'il y ait un continuum de services. Par ailleurs, nous remarquons que les notions abordées correspondent en fait à

des moyens permettant d'atteindre un but. Or, l'intégration scolaire n'est pas qu'un moyen. C'est également une finalité qui est qu'un élève présentant des difficultés fasse partie intégrante de la société dans laquelle il vit. En somme, l'intégration scolaire est un concept plus complexe qu'il ne semble de prime abord. Il englobe plusieurs notions qui parfois sont contradictoires. De plus, plusieurs termes sont pris dans un sens général alors qu'ils ont chacun leur spécificité. Cela montre l'importance de s'assurer de la signification que chacun donne à l'intégration scolaire.

2.1.2.4 Approches d'intégration scolaire au Québec

En 1976, COPEX émet un rapport sur l'enfance exceptionnelle et propose alors d'adopter l'approche *mainstreaming*. Le ministère de l'Éducation adopte en 1978 une nouvelle politique relative à l'organisation des services aux enfants handicapés et en difficulté. Si certains succès se réalisent, on constate plusieurs problèmes tels un trop grand ratio élèves / enseignant, peu de soutien, peu de formation continue, etc. (CSE, 1996). Des débats sociaux concernant la pertinence de l'intégration scolaire dans le système d'éducation québécois émergent de différents milieux. Devant ces réactions, le conseil supérieur de l'éducation, en 1996, émet un avis sur les élèves en difficulté et l'intégration scolaire. Dans cet avis, le conseil réitère la poursuite de l'approche *mainstreaming* tout en donnant aux différentes parties concernées (les différentes communautés québécoises, les universités, les commissions scolaires, le personnel enseignant, les professionnels, les parents et les élèves) les bons moyens pour en assurer la réussite. Ainsi, il recommande notamment une amélioration des processus d'évaluation des élèves en difficulté, une diminution du nombre de catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, un allègement des différentes étapes pour l'obtention de services, il invite les commissions scolaires à diffuser les orientations prises en matière d'adaptation scolaire et à établir des rapports de collaboration et de transparence entre elles et les familles avant que les difficultés n'apparaissent.

Lors de l'élaboration de la nouvelle réforme, le MEQ tient compte de certaines recommandations du CSE telles la diminution du nombre de catégories d'élèves en difficulté, le maintien du continuum de services, la volonté de favoriser l'intégration scolaire dans l'école de quartier et l'incitation de la participation des parents tandis qu'il laisse aux commissions scolaires le soin d'établir leur politique d'adaptation scolaire. Ainsi, la plupart des commissions scolaires optent pour l'approche *mainstreaming* tandis que d'autres choisissent d'appliquer l'approche *inclusion* totale. Ce sont généralement des commissions scolaires anglophones qui choisissent l'*inclusion* totale (Leaster B. Pearson et RiverSide). Ce dernier choix soulève une interrogation lorsque nous nous référons à la figure 2.2 sur le réseau conceptuel de l'intégration scolaire. En effet, jusqu'à quel point une commission scolaire pratique-t-elle l'*inclusion* totale lorsqu'on sait qu'elle doit identifier ses élèves en difficulté pour obtenir un budget correspondant et développer les services nécessaires? En effet, nous avons mentionné précédemment que les adhérents de l'*inclusion* totale rejettent toute classification d'élève. Par ailleurs, quelques écoles francophones utiliseraient une pédagogie inclusive (Bélanger, 2003; Rousseau et Bélanger; 2004). Toutefois, nous ne savons pas à quelle approche d'*inclusion* (partielle ou totale) elles associent leur pédagogie. Notre étude ayant lieu dans le milieu francophone, nous supposons que les élèves sont dans une approche de *mainstreaming* plutôt que d'*inclusion* totale.

Quelle que soit l'approche d'intégration scolaire appliquée, des conditions sont essentielles à sa réussite. Plusieurs auteurs québécois en ont identifié quelques unes (Doré et *al.*, 1996; Goupil, 1997; Goupil et Boutin, 1983; Lavallée et coll., 1986; Rousseau et Bélanger, 2004). Elles sont attribuables à la fois aux valeurs et aux attitudes des différentes parties concernées par l'intégration scolaire (annexe C). Des facteurs légaux et sociaux, des programmes, des services de soutien, un encadrement et un suivi sont des conditions associées aux valeurs. L'organisation scolaire, l'enseignement et l'apprentissage, les interactions entre les milieux et la préparation des agents sont quant à eux, associés aux attitudes (Doré et *al.*, 1996). Dans les prochaines sections, nous nous pencherons sur les agents concernés par le contexte d'intégration scolaire, plus particulièrement les parents et les enseignants, et l'évaluation qu'ils font de la situation.

Mais auparavant, il faut comprendre les bases sur lesquelles s'appuient les parents et les enseignants pour évaluer la situation. Nous avons vu précédemment qu'il y a différentes façons de se représenter un objet (élève en difficulté, handicap, intégration scolaire). Cette représentation provient des croyances, des opinions et des pratiques d'un individu (Jodelet, 1989). Elle lui permet d'analyser une situation à partir de l'information qu'il possède et d'interpréter son monde. Ainsi, nous avons remarqué dans le réseau conceptuel que les représentations d'un individu à l'égard de l'intégration scolaire peuvent être reliées aux représentations qu'il a de l'élève en difficulté, par exemple, *mainstreaming* et élèves handicapés. Nous pouvons penser que des individus ayant des représentations différentes pour une même situation, l'interpréteront différemment. Par exemple, le débat empirique versus la philosophie de l'*inclusion* totale : pour les uns, aucune étude scientifique ne démontre le bon fonctionnement de l'*inclusion* totale alors que pour les autres c'est une question de justice sociale. Cela suggère qu'il existe un lien étroit entre les représentations qu'un individu a d'une situation et l'évaluation qu'il en fait.

2.1.3 Motifs invoqués pour le choix de l'intégration scolaire

Une des conditions essentielles à la réussite de l'intégration scolaire est de croire en l'intégration scolaire. En effet, une intégration scolaire imposée à des parents peut susciter d'éventuels conflits entre eux et le milieu scolaire, ce qui peut nuire à la relation entre les parents et le milieu scolaire et au succès de l'intégration de l'élève. Il faut également noter que les enseignants, au Québec et ailleurs, ne sont pas toujours consultés lorsqu'il s'agit d'intégrer un élève en difficulté dans leur classe alors que cela fait partie de leur travail. Ceci ne les empêche pas, cependant, d'avoir une opinion à ce sujet.

Dans plusieurs pays, états ou provinces, dont le Québec, les parents ont le choix d'opter pour l'intégration scolaire mais, avant d'aborder les motifs qu'ils invoquent pour expliquer leur choix, nous examinons les motifs des parents choisissant la classe spéciale. Ces parents font ce choix principalement pour éviter que leur enfant soit

humilié par les élèves ordinaires et pour décourager les pratiques de comparaisons entre les élèves ordinaires et les élèves en difficulté (Cook et Swain, 2001; Green et Shinn, 1994; Jenkinson, 1998; Palmer, Borthwick-Duffy et Widaman, 1998). De plus, ils pensent que le milieu scolaire ordinaire n'est pas prêt à recevoir les élèves en difficulté (Jenkinson, 1998). Pour certains parents, la déficience de leur enfant leur semble trop sévère pour oser penser à l'intégrer en classe ordinaire (Connor 1997; Fox et Ysseldyke, 1997; Palmer, Fuller, Arora et Nelson, 2001). Le sentiment de culpabilité, la surprotection et le sentiment de perte sont également des facteurs qui peuvent être présents (Connor, 1997; Jenkinson, 1998). Enfin, l'intégration scolaire pour certains parents occasionne trop de stress à cause des pressions provenant du milieu scolaire ordinaire (Connor, 1997). Les parents choisissent la classe spéciale surtout parce qu'ils croient que cela procure un enseignement spécialisé et individualisé à leur enfant. Ce qui ne veut pas dire que les parents qui choisissent l'intégration scolaire ne désirent pas pour autant un enseignement individualisé.

2.1.3.1 Motifs invoqués par les parents

Les parents qui sont en faveur de l'intégration invoquent des motifs à caractère social ou scolaire. Bennett, Deluca et Burns (1997) et Bennett, Lee et Lueke (1998) soulignent que c'est leur vision du monde qui les influence fortement dans leur choix même s'ils vivent une certaine anxiété par rapport à l'intégration scolaire. Plusieurs auteurs notent que pour ces parents, la classe ordinaire est le milieu idéal pour développer des habiletés et des modèles de comportements sociaux (Bennett et *al.* 1997; Gallagher, Flyod, Stafford, Taber, Brozovic et Alberto, 2000; Hanline et Halvorsen, 1989; Jenkinson, 1998; Palmer et *al.*, 1998; Pivik, Mc Comas et Laflamme, 2002; Ryndak, Downing, Jacqueline et Morrison, 1995; et Ryndak, Dowing, Morrison et Williams, 1996) car elle représente ce qui se passe dans la société. Selon ces auteurs, les parents qui choisissent l'intégration scolaire avec une perspective de socialisation accordent moins d'importance aux services spécialisés lors de l'*inclusion*. Ils sont prêts à sacrifier les avantages des classes spéciales tels qu'un curriculum spécialisé, l'accès plus facile à certains services et un enseignement plus individualisé afin que leur enfant développe

des habiletés sociales. Bref, ils considèrent la classe ordinaire comme un milieu plus propice à ce développement. Pour d'autres parents, la classe ordinaire permet d'améliorer les connaissances scolaires dans différentes matières (Ryndak et al., 1995, 1996). En effet, pour ces parents, une plus grande diversité de sujets est abordée et approfondie par le milieu scolaire et ses intervenants en classe ordinaire. Notons que Cook et Swain (2001) observent dans leur étude un nouveau phénomène : certains parents croyant à l'*inclusion* totale remettent en question leur décision parce qu'ils sont confrontés à plusieurs difficultés provenant du milieu scolaire. Devant les résistances auxquelles ils se heurtent régulièrement, ils s'interrogent sur la pertinence de poursuivre cette approche.

2.1.3.2 Motifs invoqués par les enseignants

Les enseignants, contrairement aux parents, ne choisissent pas nécessairement l'intégration scolaire. Certains pays tels les États-Unis, l'Italie ou les pays scandinaves, ont des lois qui stipulent que les élèves en difficulté reçoivent leur éducation dans la classe ordinaire (OCDE, 1995). Il est alors difficile de parler de choix pour les enseignants. Ils ont cependant certaines idées concernant l'intégration scolaire. Notons qu'au Québec, un élève qui reçoit son instruction en classe spéciale dans une école ordinaire est considéré comme vivant une forme d'intégration scolaire.

Des auteurs (Parent, Fortier et Boisvert, 1993; Scruggs et Mastropieri, 1996) remarquent que les enseignants soutiennent l'intégration scolaire et qu'une légère majorité d'entre eux sont prêts à intégrer un élève ayant des incapacités dans leur classe. Scruggs et Mastropieri (1996) remarquent, dans leur synthèse, que trois études révèlent que les enseignants craignent que ces élèves ne perturbent leur classe ou encore ne demandent trop d'attention négligeant ainsi les autres élèves. Les enseignants se disent également peu consultés à l'égard de l'intégration scolaire (Butler et Boscardin, 1997; Evans et Lunt, 2002; Kabano, 2000; Slee, 2001). Ils ont souvent l'impression que le choix de l'intégration scolaire est d'abord politique, ensuite administratif et que le bien-être des

élèves n'est considéré qu'en dernier lieu (Butler et Boscardin, 1997; Kabano, 2000; Kavale et Forness, 2000).

Leurs impressions à l'égard de la situation sont importantes. En effet, des attitudes positives de la part des enseignants constituent une condition essentielle à la réussite de l'intégration scolaire (Andrews et Lupart, 2000; Doré et *al.*, 1996; Goupil et Boutin, 1983; Lavallée et coll., 1986; Stainback et Stainback, 1992a). Or, si les enseignants sentent qu'ils n'ont pas le contrôle de la situation, leurs attitudes risquent d'être plus fermées à l'égard de l'intégration scolaire. Ce qui peut compliquer la relation parent-enseignant particulièrement si le parent a choisi cette intégration dans un but bien précis.

Généralement, le choix de l'intégration scolaire, dans le cas des parents, se fait à la suite d'une longue réflexion. Nous ne pouvons cependant parler de choix dans le cas des enseignants. Si plusieurs sont ouverts à l'expérience, il reste qu'ils ont des réticences. Mais que l'intégration scolaire soit un choix ou non, les parents et les enseignants expriment des attentes claires autant au niveau du milieu scolaire que des personnes concernées par ce contexte.

2.1.4 Attentes en regard de l'intégration scolaire

Les attentes sont nombreuses et diversifiées. Elles peuvent varier selon le type de famille, la religion, le milieu socio-démographique, le nombre d'enfants ou d'élèves, la scolarité des parents, l'expérience de travail de l'enseignant, sa formation, etc. (CSE, 1996; OCDE, 1995). On peut également supposer qu'il existe un lien entre les motifs invoqués pour choisir l'intégration scolaire et les attentes. Par exemple, un parent choisissant d'intégrer son enfant en classe ordinaire dans le but que ce dernier soit autonome dans sa vie adulte, s'attendra à ce que son enfant vive des situations lui permettant de développer cette autonomie.

2.1.4.1 Attentes des parents

Tout comme pour les motifs invoqués lors du choix d'intégration scolaire, des chercheurs relèvent que les attentes des parents varient selon leurs croyances et leur vision du monde (Bennett et *al.*, 1998 ; Connor, 1997 ; Fisher, Pumpian et Sax, 1998 ; Hanson, Wolfberg, Zercher, Morgan, Gutierrez, Barnwell et Beckman, 1998 ; Jenkinson, 1998). Les parents qui choisissent l'intégration scolaire en classe ordinaire, s'attendent à ce que leur enfant vive les mêmes opportunités que les élèves ordinaires et qu'en même temps ses besoins individuels soient respectés (Beckman, Bernwell, Horn, Hanson, Gutierrez et Lieber, 1998 ; Jenkinson, 1998 ; Soodak, 1998). Selon les parents, la classe ordinaire est ce qui représente le plus la réalité. Il est donc normal que leur enfant vive les mêmes expériences que les autres élèves de la classe. Ils s'attendent également à ce que leur enfant fasse des apprentissages scolaires et qu'il développe des habiletés sociales. De plus, ils veulent que leur enfant reçoive le soutien dont il a besoin et que les intervenants mettent en place des situations facilitant ses apprentissages (Beckamn et *al.*, 1998 ; Hamre-Nietupski, 1993 ; Jenkinson, 1998 ; Lowenbraun, Madge et Affleck, 1990; Soodak, 1998). Enfin, ils s'attendent à des attitudes positives de la part du milieu scolaire et à de l'écoute (Bennett et *al.*, 1997, 1998; Beveridge, 2005 ; Brophy, Webb et Hancock, 1998 ; Connor, 1997 ; Grove et Fisher, 1999 ; Jenkinson, 1998 ; Ryndak et *al.*, 1995, 1996).

Ces parents veulent être impliqués de façon importante dans le processus de prise de décisions concernant leur enfant. Pour eux, cet aspect est essentiel à la réussite de l'intégration (Bulter et Boscardin, 1997; Brophy et *al.*, 1998; Connor, 1997; Grove et Fisher, 1999; Jenkinson, 1998; Palmer et *al.*, 1998, 2001; Pivik et *al.*, 2002). Ils veulent être considérés comme les experts de leur enfant. D'autres facteurs peuvent également déterminer des attentes spécifiques : le type et le degré de sévérité du handicap de leur enfant, l'âge de l'enfant, le budget consacré à l'enfant en difficulté, l'importance et la signification qu'ils donnent à la notion d'intégration scolaire, etc. (Andrews et Lupart, 2000; Connor, 1997; Fisher et *al.*, 1998; Grove et Fisher, 1999; Jenkinson, 1998; Ryndak et *al.*, 1995, 1996).

2.1.4.2 Attentes des enseignants

Peu de chercheurs se sont penchés sur les attentes des enseignants dans le contexte d'intégration scolaire. Nous pouvons toutefois supposer certaines attentes à partir de leurs préoccupations à l'égard du milieu scolaire, de l'élève et des parents. Les enseignants s'attendent avant tout à une collaboration étroite avec les autres intervenants scolaires (Brunet et coll., 1996; Garneau, 1996; Lieber, Beckman, Hanson, Janko, Marquart, Horn et Odom, 1997; Tardif et Lessard, 1999). Cette collaboration se traduit par le soutien que les enseignants obtiendront des autres membres de l'équipe-école (orthopédagogue, psychologue, orthophoniste, etc.). Ce soutien peut prendre différentes formes : disponibilité des professionnels pour l'élève et pour eux-mêmes, informations et formations sur l'élève et ses difficultés, apport d'outils nécessaires aux apprentissages de l'élève en difficulté, etc. (Butler et Boscardin, 1997; Garneau, 1996; Gessler-Werts, Wolery, Snyder, Caldwell et Salisbury, 1996 ; Lieber et *al.*, 1997; Tardif, et Lessard, 1999). Une attente à l'égard de l'élève découle des précédentes, c'est-à-dire que l'élève accomplisse les tâches demandées une fois les moyens mis en place.

Les enseignants s'attendent aussi à ce que les parents s'impliquent dans le suivi scolaire de leur enfant. Ainsi, ils désirent une collaboration avec les parents et un appui dans leur travail pédagogique qui se traduit par la poursuite de ce qui est mis en place par l'école à la maison (Comeau, Goupil, Filion et Doré, 1994; Garneau, 1996). Il faut noter toutefois une certaine ambivalence chez les enseignants quant à l'implication des parents. En effet, si les enseignants souhaitent la participation des parents, ils ne veulent surtout pas d'ingérence de leur part (Brophy et *al.*, 1998; Roy, 1994). Par ailleurs, certaines attentes concernent le cheminement du parent quant aux difficultés de son enfant. Il importe pour les enseignants que les parents acceptent que leur enfant ait des difficultés. Ils souhaitent par là que les parents soient plus réalistes en regard des apprentissages et des limites de leur enfant (Brophy et *al.*, 1998; Comeau et *al.*, 1994; Garneau 1996).

Nous constatons que les attentes des parents et des enseignants, quoique différentes, se complètent. Elles visent à la fois le milieu scolaire et les personnes concernées par l'intégration scolaire et elles visent la réussite de l'intégration scolaire de l'élève en

difficulté. Les réponses données à ces attentes auront un impact sur les relations entre les enseignants et les élèves (Maertens et Bowen, 1996) ou, entre l'école et la famille (Bennett et al., 1997, 1998; Brophy et al., 1998; Pivik et al., 2002; Ryndak et al., 1995, 1996). Or, nous constatons qu'il est rarement spécifié de quelle façon le milieu devrait répondre à ces attentes et pourtant, les parents et les enseignants doivent avoir certaines idées sur le sujet. Nous pouvons nous interroger sur leurs réactions si les réponses du milieu ne correspondent pas à celles attendues. Nous pouvons également nous questionner sur la signification d'« attentes réalistes », sur les critères qui indiquent qu'une attente est réaliste ou pas, et au regard de qui : parents ou enseignants. Nous remarquons aussi que plusieurs attentes concernent la communication entre la famille et l'école et l'implication des parents. Cela suggère que la relation famille-école est une préoccupation importante autant chez les enseignants que chez les parents. Nous pouvons toutefois nous interroger sur ce que chacun entend par implication et communication : Qui fait quoi? À quel moment et comment le faire?

2.1.5 Perceptions de l'intégration scolaire

La façon dont l'intégration de l'enfant est perçue et interprétée par les parents et les enseignants est étroitement liée à l'interprétation qu'ils font des attitudes verbales et non-verbales de l'autre. Pour les auteurs qui abordent cet aspect, le mot « attitude » peut signifier un comportement ou une conviction alors que le mot « perception » est associé à l'interprétation d'une situation ou encore, à l'impression dégagée de cette situation. À l'exception de quelques études (Garneau, 1996; Kabano, 2000; Maertens et Bowen, 1996; Bennett et al., 1997, 1998), ces termes sont rarement définis.

2.1.5.1 Perceptions des parents

Les parents perçoivent et analysent les attitudes, positives ou négatives, des intervenants du milieu scolaire. Ils considèrent d'abord que des attitudes positives du milieu scolaire et de son personnel sont indispensables au succès de l'intégration scolaire (Bennett et al., 1997, 1998; Brophy, et al., 1998; Goupil, Comeau, Coallier et Doré, 1996; Leyser et

Kirk, 2004; Norwich, Griffiths et Burden, 2005; Palmer et *al.*, 1998, 2001; Pivik et *al.*, 2002; Ryndak et *al.*, 1995, 1996; Seery, Davis et Johnson, 2000). Ils vont souvent se référer aux commentaires ou aux pratiques des enseignants. (Beauregard, 2002; Beveridge, 2005; Brophy et *al.*, 1998). Ils ont également l'impression que les enseignants s'attardent plus aux difficultés de l'enfant qu'à ses forces et qu'ils oublient d'observer son évolution (Brophy et *al.*, 1998; Butler et Boscardin, 1997; Cook et Swain, 2001; Palmer et *al.*, 1998, 2001; Pivik et *al.*, 2002; Ryndak et *al.*, 1996). Notons que nous retrouvons des commentaires semblables provenant de parents dont les enfants n'ont pas de difficulté (CFE, 1995, 2001; Deslandes et Bertrand, 2003; Epstein, 2001).

Plusieurs auteurs remarquent que les parents désireraient avoir un rôle plus important dans le processus d'intégration scolaire de leur enfant (Bennett et *al.*, 1997; Brophy et *al.*, 1998; Pivik et *al.*, 2002; Ryndak et *al.*, 1996; Vidovich et Lombard, 1998). Les parents ont également l'impression que les enseignants sont ambivalents quant à cette implication. Ils souhaitent une meilleure relation entre l'enseignant et l'élève en difficulté et une meilleure collaboration parents-école (Beckman, 2003; Goupil et *al.*, 1996, Norwich et *al.*, 2005). Des parents mettent en relief que les contacts avec l'école ont surtout lieu lorsque la situation est plus difficile avec l'élève (Beauregard, 2002; Beveridge, 2005; Brophy et *al.*, 1998; Goupil et *al.*, 1996). Nous remarquons également que les perceptions des parents concernant leur relation avec l'école varient selon l'approche d'intégration scolaire mise en place. Par exemple, Bennett et *al.* (1997, 1998) remarquent que les parents semblent généralement satisfaits de leur relation avec l'école. Cette étude se déroule dans des écoles où l'approche d'intégration scolaire appliquée est l'*inclusion* totale. Il faut noter, par ailleurs, dans cette étude, que les parents rencontrés ont tous des études post-secondaires. Or, certaines études montrent que des parents d'enfants au primaire trouvent le langage utilisé par les enseignants trop professionnel et très spécifique et pas nécessairement compréhensible pour eux (Beauregard, 2002; Brophy et *al.*, 1998, Pivik et *al.*, 2002). Il faut élargir l'investigation à d'autres modèles d'intégration pour le Québec et à d'autres populations avec divers niveaux d'instruction.

Enfin, d'autres études soulignent une insatisfaction des parents face à leurs attentes non comblées. Cette insatisfaction est souvent reliée à une communication rare ou jugée mauvaise, à un manque de services, au nombre trop élevé d'élèves dans le groupe, etc. (Cook et Swain, 2001; Leyser et Kirk, 2005 ; Palmer et *al.*, 1998, 2001; Vidovich et Lombard, 1998).

2.1.5.2 Perceptions des enseignants

Scruggs et Mastropieri (1996) et Avramidis et Norwich (2002) ont respectivement effectué une synthèse des études, l'un sur les attitudes et l'autre sur les perceptions des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire. L'interprétation des résultats varie d'une étude à l'autre. Certaines études vont relever des attitudes positives et d'ouverture à l'égard de l'intégration scolaire alors que d'autres observent des attitudes différentes. Des variables influençant les attitudes ont été identifiées. Plusieurs auteurs ont observé un lien entre les croyances de l'enseignant et ses attitudes à l'égard de l'intégration (Avramadis et Norwich, 2002; Evans et Lunt, 2002; Garneau, 1996; Kavale et Forness, 2000; Maertens et Bowen, 1996; Valeo, 1998; Winzer, 1998). Un enseignant qui croit à l'intégration scolaire est plus disposé à remettre en question certaines pratiques et ne sent pas ses compétences professionnelles remises en question si l'élève a des difficultés. La communication avec les parents, pour cet enseignant, fait partie du processus d'intégration (Bennett et *al.*, 1998; Bronwell et *al.*, 2006; Norwich et *al.*, 2005; Vidovich et Lombard, 1998). Cela est confirmé par les impressions de parents pour qui la communication est plus facile lorsque l'enseignant croit à l'intégration scolaire (Bennett et *al.*, 1997, 1998; Brophy et *al.*, 1998). Ce qui tend à confirmer que les croyances des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire vont influencer sur leur relation avec la famille.

D'autres variables sont reliées à l'enseignant lui-même soit : la formation, le genre, les années d'expériences, etc. Avramidis et Norwich (2002) notent que les données concernant le genre sont assez inconsistantes. Par exemple, ils citent une étude qui observe des attitudes plus positives chez les enseignants à l'égard de l'intégration

scolaire alors que d'autres études ne peuvent établir ce lien. Par ailleurs, les enseignants ayant une formation en adaptation scolaire semblent avoir plus de facilité avec les élèves en difficulté (Avramidis et Norwich, 2002; Butler et Boscardin, 1997; Cook, 2004; Maertens et Bowen, 1996; Scruggs et Mastropieri, 1996; Valeo, 1998; Vidovich et Lombard, 1998; Winzer, 1998). Par contre, les attitudes sont moins positives lorsque les enseignants ont un niveau d'étude plus spécialisé, par exemple les enseignants du secondaire. Quant à l'expérience, les résultats varient (Scrugg et Mastropieri, 1996; Avradimis et Norwich, 2002). Ces auteurs notent que des études montrent une plus grande ouverture chez les enseignants ayant un certain nombre d'années d'expérience quoique ce nombre diffère d'une étude à l'autre. Par contre, d'autres chercheurs n'observent aucun changement d'attitude chez les enseignants plus expérimentés.

Enfin, selon diverses études qualitatives ou empiriques, les comportements verbaux et non verbaux des enseignants peuvent être positifs ou négatifs à l'égard de l'élève. Maertens et Bowen (1996) soulignent que les enseignants ont tendance à demander plus à des élèves dont ils attendent plus. Alors, ils les encouragent, les félicitent, les interrogent plus souvent, etc. Alors que leurs comportements diffèrent lorsque l'élève a des difficultés et un rendement scolaire moins élevé. Ainsi, moins de temps est accordé à cet élève. Parfois, l'enseignant donne la réponse ou interroge un autre élève plutôt que de lui donner le temps de répondre, etc. Les perceptions que l'enseignant a de l'élève semblent être une autre variable influençant les attitudes. Potvin et Rousseau (1993) notent, dans leur étude effectuée auprès d'une cinquantaine d'enseignants du primaire et du secondaire, qu'ils ont des attitudes différentes selon le statut de l'élève. Ils observent chez eux des attitudes moins positives à l'égard de l'élève en difficulté. La déficience et sa gravité, les incapacités et les comportements de l'élève sont des variables qui semblent influencer les attitudes des enseignants à l'égard de l'élève (Avramidis et Norwich, 2002; Cook, 2001, 2004; Cook et al., 2000; Forlin, 2001; Maertens et Bowen, 1996; Parent et al., 1993; Potvin et Rousseau, 1993; Valeo, 1998; Winzer, 1998). Ainsi, ces auteurs remarquent que plus la déficience est sévère moins les enseignants sont favorables à l'intégration scolaire. Les études de Parent et al. (1993) et de Forlin (2001) montrent des attitudes plus fermées lorsque l'élève a une déficience intellectuelle. Valeo

(1998) et Forlin (2001) quant à eux, remarquent que les enseignants vivent un plus grand stress lorsque l'élève a des comportements agressifs. Cook (2001, 2004) et Cook et *al.* (2000) constatent que des enseignants peuvent à l'occasion agir d'une façon inappropriée à l'égard des élèves présentant des difficultés et cela peu importe la gravité des incapacités. Ils ajoutent que les raisons de ces actions inadéquates diffèrent selon la sévérité des incapacités ou encore, leur perceptibilité ou imperceptibilité. Dans les cas où les incapacités de l'élève sont imperceptibles notamment les élèves présentant des troubles spécifiques d'apprentissage ou ayant des troubles de langage d'ordre neurologique (la dysphasie et la dyslexie), les enseignants s'attendent à ce que l'élève ait des comportements et des performances comme les autres élèves ordinaires. Ils réagissent donc aux comportements inattendus de ces élèves. On peut supposer que, dans certaines occasions, cela complique la relation famille-école, par exemple, lorsqu'un parent d'enfant dysphasique rencontre l'enseignant pour expliquer que les comportements inadéquats de son enfant ne sont pas dus à un trouble de comportement mais bien à une incompréhension des consignes.

Enfin, notons que les enseignants ont des avis partagés sur la question de leur relation avec la famille. Certains trouvent les parents suffisamment impliqués tandis que d'autres désirent une plus grande implication (Soodak et Erwin, 1995). Brophy et *al.* (1998) notent que les enseignants sentent que le fait de travailler avec des parents leur pose un défi. Ils ne savent pas toujours comment réagir à leur implication. Il semble important de se questionner sur la façon dont les enseignants voient le rôle des parents. Les enseignants remarquent aussi qu'ils n'ont pas suffisamment de ressources humaines en terme d'appui ou en terme de formation. Pourtant, aucune recherche ne mentionne la possibilité que les parents puissent être ce type de ressource. C'est pourtant l'un des rôles que les parents pourraient jouer dans la relation parent-enseignant (Snell et Brown, 2005; Soodak et Erwin, 1995; Turnbull et Turnbull, 1996, Turnbull et *al.*, 2006).

En somme, dans cette section, nous avons pu dresser un portrait global de la situation d'intégration scolaire. Nous constatons d'une part, que des liens peuvent être établis entre les différentes notions abordées et que d'autre part, ces liens s'appuient sur les

représentations que les individus ont de la situation. Cependant, peu d'informations, dans ce portrait, se rapportent à la composition des rôles des parents et des enseignants durant l'intégration scolaire de l'élève en difficulté. Or, le rôle est un des deux concepts centraux de notre étude, l'autre étant les représentations. Nous nous attarderons donc sur cette notion dans la section suivante.

2.2 Rôles des parents et des enseignants

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que les rôles des parents et des enseignants sont multidimensionnels (Altet, 1994; Brunet et *al.*, 1996; CFE, 2001; CSE, 2002; De Perretti, 1993; Deslandes et Bertrand, 2003; Dupuis, 1991; Epstein, 1992, 2001; Gettinger et Waters-Guetschow, 1998; Gunn-Morris et Taylor, 1998; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et *al.*, 2005; Lessard et Tardif, 1996; Montandon, 1996; Tardif et Lessard, 1999). La notion de rôle est cependant rarement définie, les rôles sont plutôt décrits à partir d'activités, de tâches ou de pratiques (Fan et Chen, 2001).

Les composantes des rôles parentaux sont généralement reliées à la participation des parents dans le cheminement de leur enfant et dans leur relation famille avec l'école. Christenson et Sheridan (2001), stipulent que la participation parentale correspond au rôle des parents dans l'éducation de leur enfant à l'école et à la maison. Cette participation parentale prend toutefois différentes formes et varie en terme de ressources et d'intensité (CFE, 2001; Deslandes et Morin, 2002; Deslandes et Bertrand, 2003; Epstein, 1992, 2001; Gettinger et Waters-Guetschow, 1998; Gunn-Morris et Taylor, 1998; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, Hoover-Dempsey et *al.*, 2005; Montandon, 1996). Par exemple, une famille dont les deux parents travaillent peut avoir moins de disponibilité qu'une famille dont un seul parent travaille. Ou encore, l'énergie de parents de famille nombreuse peut être moindre que pour une famille ayant un seul enfant.

Contrairement aux parents, les composantes des dimensions des rôles des enseignants ne s'attardent pas qu'à la relation famille-école. Le rôle des enseignants concerne à la fois

l'élève, les autres enseignants, les professionnels, les instances administratives et les parents. Il vise également autant la pédagogie que l'encadrement, la formation que le soutien, les tâches administratives que la collaboration. Quelques auteurs considèrent que l'enseignant doit avoir un rôle de modèle (Popkewitz, 1998), d'autres visualisent l'enseignant comme un agent de changement (Smylie, Bay et Tozer, 1999). Devant cette grande diversité des rôles, Tardif et Lessard notent que « l'enseignant est une sorte de caméléon professionnel qui doit sans cesse changer de peau et jouer plusieurs personnages » (1999, p. 131).

Cette caractéristique multidimensionnelle des rôles des parents et des enseignants s'applique également dans le contexte d'intégration scolaire. Quoique les dimensions des rôles des parents et des enseignants d'élève en difficulté soient les mêmes que les parents et les enseignants d'élèves sans difficulté, les composantes de ces dimensions diffèrent quelque peu.

2.2.1 Rôles des parents dans le contexte d'intégration scolaire

Pour présenter les rôles des parents, nous nous sommes inspirés de la typologie d'Epstein parce que plusieurs auteurs se rapportent à cette typologie lorsqu'ils analysent les rôles parentaux et la relation famille-école. Cette typologie est composée de six dimensions :

- obligations et soutien de la famille à l'égard de leur enfant;
- communication entre le foyer et l'école;
- implication scolaire de la famille;
- implication des parents dans le travail scolaire de l'enfant à la maison;
- participation des parents à la prise de décision, à l'administration et à la défense des intérêts;
- partenariat avec l'école, l'entreprise et autres organisations locales.

Pour mieux saisir les différences qu'il y a entre les rôles parentaux d'enfants sans difficulté et les rôles parentaux des enfants présentant des difficultés, nous avons comparé des composantes de ces rôles selon le groupe d'enfants (enfant sans difficulté,

enfant présentant des difficultés) au tableau 2.2 (p. 59). Notons que nous n'avons pas énuméré toutes les composantes afin de ne pas alourdir le tableau. Un tableau plus détaillé se trouve à l'annexe D. De plus, certaines composantes ne sont pas spécifiques à l'enfant en difficulté intégré en classe ordinaire. Elles peuvent s'adresser autant à l'enfant en difficulté recevant son instruction en milieu spécialisé qu'en classe ordinaire.

Tableau 2.2
Synthèse des composantes des rôles des parents
 (Typologie d'Epstein)

Dimensions	Composantes (divers auteurs, voir annexe D)	
	Enfant sans difficulté	Enfant présentant des difficultés
<i>Obligations et soutien de la famille à l'égard de leur enfant</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer le bien-être de l'enfant : physique, nourriture, habillage, hygiène, etc. - Échanger avec l'enfant; - Participer à des groupes d'éducation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer le bien-être de l'enfant : physique, habillage, hygiène, nourriture, médication, orthèses, etc.; - Assurer le suivi médical; - Assurer les déplacements pour le suivi médical; - S'assurer que l'environnement est sécuritaire; - S'assurer que l'éducation reçue est appropriée aux besoins de l'enfant; - Soutenir son enfant; - Participer à des groupes d'éducation
<i>Communication entre le foyer et l'école</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontrer l'enseignant; - Participer à des soirées d'informations; - Obtenir le soutien de l'école aux parents. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontrer les intervenants scolaires; - Échanger des informations : sensibilisation sur l'enfant, ses difficultés, son handicap, etc.; - Participer à des soirées d'informations; - Participer au plan d'intervention individualisé; - Obtenir le soutien de l'école aux parents; - Offrir le soutien des parents à l'école.
<i>Implication scolaire de la famille</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Participer à des formations; - Participer à des activités scolaires; - Participer à des activités para-scolaires; - Visiter la classe; - Faire du bénévolat 	<ul style="list-style-type: none"> - Participer à des formations ; - Participer à des activités scolaires ; - Participer à des activités para-scolaires; - Visiter la classe; - Faire du bénévolat
<i>Implication des parents dans le travail scolaire de l'enfant à la maison</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Superviser les devoirs; - Appuyer le travail des enseignants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Superviser les devoirs.
<i>Participation des parents à la prise de décision, à l'administration et à la défense des intérêts</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Appuyer les programmes scolaires; - Participer aux comités décisionnels; conseils d'établissement, comité des parents de la commission scolaire, etc.; - Défendre les intérêts des enfants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Appuyer les programmes scolaires; - Participer aux comités décisionnels : comité consultatif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, etc.; - Défendre les intérêts de son enfant : <i>advocacy</i>
<i>Partenariat avec l'école, l'entreprise et autres organisations locales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontrer des entreprises, clubs sociaux, organismes communautaires. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place les moyens pour intégrer leur enfant à la communauté; - Obtenir du soutien des différents organismes communautaires, organismes ministériels (santé, services sociaux, etc.).

Quelques observations ressortent de ce tableau. Nous remarquons que, dans le contexte d'intégration scolaire, certaines dimensions semblent prédominer et que les composantes diffèrent. C'est notamment le cas de la dimension « responsabilités à l'égard de l'enfant ». Cette dimension est très importante pour les parents d'enfants en difficulté. Certes, cette dimension est également importante pour les parents d'enfants sans difficulté, cependant, elle a une connotation différente pour le parent d'enfant ayant des difficultés. Elle occupe une position d'avant-plan dans l'échelle des composantes du rôle étant donné les besoins spécifiques de l'enfant présentant des difficultés. Le bien-être de base pour un parent d'enfant sans difficulté réfère généralement à l'habillement, à l'alimentation, au repos, etc. À cela s'ajoutent, pour le parent d'enfant en difficulté, le suivi médical ou thérapeutique, les soins physiques spécifiques, les évaluations nécessaires, l'accès au matériel thérapeutique, etc. Ces responsabilités à l'égard du bien-être de l'enfant alourdissent les tâches des parents laissant parfois moins de place pour la participation à la vie de l'école. Brophy et *al.*, (1998) dans une étude menée auprès de dix familles d'enfants du préscolaire, notent que les parents se perçoivent comme le gérant (*manager*) de leur enfant autant au plan médical que scolaire, social, familial et personnel.

Les composantes des dimensions « communication école et famille » et « implication scolaire de la famille », pour les parents d'enfants en difficulté, ont un caractère médical. C'est-à-dire que les informations partagées ou l'implication des parents dans la vie scolaire viseront à faire connaître les difficultés de leur enfant. Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation (1996) note que les parents d'enfant en difficulté se perçoivent comme des médiateurs entre leur enfant et le milieu scolaire. Ils se donnent pour tâche de faire connaître les implications de la maladie, du handicap de leur enfant sur sa vie quotidienne. Ils sensibiliseront le milieu scolaire à la différence de leur enfant et s'assureront que des mesures ont été mises en place pour répondre aux besoins de leur enfant et faciliter son intégration scolaire.

La dimension « participation aux prises de décisions et défenses des intérêts » est une dimension importante pour tous les parents. Cependant, elle prend une couleur différente

lorsqu'il est question de défense des droits des enfants en difficulté. La défense des droits se fait à plusieurs niveaux : individuel (auprès de soi et de son enfant), social (auprès de la famille, de groupes de pression, etc.), communautaire (services sociaux, entreprises, etc.), institutionnel (commission scolaire, ministère, etc.), et légal (lois, jurisprudence, etc.). Dans le cas d'intégration scolaire, il s'agit, pour les parents, de la défense des droits de leur enfant à l'éducation en milieu ordinaire voire en classe ordinaire (Andrews et Lupart, 2000; Beveridge, 2005; Lipsky, 1989; Snell et Brown, 2005; Sand, Kozleski et French, 2000; Soodak, 1998). Ce rôle est même essentiel dans l'approche *inclusion* de l'intégration scolaire. Les parents ne défendent pas alors les droits de leur enfant, mais également une philosophie éducative, un droit pour leur enfant de participer à la vie communautaire comme n'importe quel individu de la société (Lipsky et Gartner, 1996; Stainback et Stainback, 1992a). Là, tout comme précédemment, les parents engagés dans ces rôles ont des tâches supplémentaires qui ne se retrouvent pas dans les descriptions des dimensions de la participation parentale. Ce qui nous conduit à la question suivante : les différentes dimensions correspondent-elles aux représentations que les parents ont de leur rôle? On peut penser que ce n'est pas le cas pour tous les parents.

La dimension « partenariat avec la communauté » revêt aussi une grande importance pour les parents d'enfants en difficulté. Ainsi, au Québec, ces parents peuvent avoir accès à différents services médicaux ou sociaux que l'école ne peut fournir. C'est notamment le cas d'enfants atteints d'autisme, de Trisomie 21, de troubles sévères du comportement, de dysphasie sévère, etc. Des parents d'enfants dysphasiques intégrés en classe ordinaire relèvent que certains intervenants scolaires ne connaissent pas les différents organismes qui s'occupent des personnes en difficulté ou fournissent des services auquel le milieu scolaire ne peut pourvoir (Beauregard, 2002). Les parents doivent alors faire eux-mêmes toutes les démarches pour aller chercher l'information et obtenir ces services. Tout cela a pour effet d'alourdir leur tâche. Notons que depuis quelque temps, entre autres pour les enfants dysphasiques, des concertations ont lieu entre le ministère de la Santé et des Services sociaux et le ministère de l'Éducation pour éviter la juxtaposition des services et développer un partenariat plus efficace (Piché,

2003). Par ailleurs, il faut souligner que lors de la réforme scolaire en 2000, le Gouvernement du Québec a émis le souhait de développer une école qui s'ouvre à la communauté donc au partenariat avec différents organismes sociaux et communautaires.

Dans les modèles de partenariat, le modèle d'Hoover-Dempsey (1995, 1997, 2005) insiste sur l'importance de la compréhension que les parents ont de leur rôle. Nous pouvons penser que différentes variables, tout comme pour les motifs invoqués lors du choix scolaire, peuvent influencer sur la compréhension que les parents ont de leur rôle. Ces variables peuvent concerner le type et la sévérité des incapacités de l'enfant, ses forces, les appréhensions parentales à l'égard de l'avenir, les connaissances qu'il a de la situation de son enfant, etc. Par exemple, Bennett et *al.* (1997) et Brophy et *al.* (1998), dans des études auprès de parents d'enfants ayant des incapacités sévères, observent que ceux-ci se considèrent comme les experts de leur enfant. Ce rôle d'expert, selon ces parents, se développe pendant les différentes démarches qu'ils réalisent lorsqu'ils s'assurent que leur enfant obtient toute l'aide à laquelle il a droit. Ils accumulent ainsi des savoirs sur leur enfant et ses difficultés qu'ils désirent partager avec le milieu scolaire. Ils s'attendent donc à une relation d'égalité, à un échange d'information qui n'est pas toujours présent. Des chercheurs observent, d'ailleurs, que le rôle parental d'expert est peu reconnu par le milieu scolaire (Brophy et *al.*, Lipsky, 1989; Ryndak et *al.*, 1996; Soodak et Ewin, 1995). Pourtant, ce rôle peut devenir important lorsque les intervenants scolaires n'ont pas les connaissances suffisantes concernant les difficultés de l'élève. Les parents peuvent alors partager des conseils et des indices permettant à l'enseignant de comprendre ces difficultés et de trouver les outils nécessaires à l'intégration scolaire de l'élève en difficulté.

Enfin, soulignons que Lipsky et Gartner (1996) notent que pour mieux comprendre le rôle des parents d'enfants en difficulté, il faudra dans des recherches ultérieures se pencher sur trois aspects du rôle parental. Premièrement, examiner la nature de la participation parentale et ses modifications au cours de la vie de l'enfant. Les rôles parentaux ne sont pas nécessairement les mêmes selon l'âge de l'enfant, sa difficulté, le type et la sévérité du handicap. Deuxièmement, obtenir une meilleure compréhension de

l'élève en difficulté selon les diversités culturelles et ce que cela signifiera sur la nature de la participation parentale. Sileo et Prater (1998) soulignent que la diversité culturelle joue un rôle sur la compréhension que les parents ont de leur rôle. Troisièmement, identifier les différents facteurs pouvant influencer les rôles parentaux. On peut penser que les représentations des parents à l'égard de l'intégration scolaire, de leur enfant et de leur rôle dans ce contexte sont quelques-uns de ces facteurs.

2.2.2 Rôles des enseignants dans le contexte d'intégration scolaire

Tout comme pour les parents, les auteurs se penchant sur le rôle des enseignants relèvent l'aspect multidimensionnel de ce dernier (Altet, 1994; De Peretti, 1993; Dupuis, 1991; Lessard et Tardif, 1996; Paquay, 1994; Tardif et Lessard, 1999). Pour regrouper les composantes des rôles des enseignants, nous avons construit une typologie des dimensions du rôle des enseignants en s'inspirant d'un avis émis par le Conseil supérieur de l'éducation (2002) qui relève différentes préoccupations d'enseignants au primaire reliées à leurs tâches. Ces préoccupations semblent correspondre à des dimensions de leur rôle. Ces dimensions sont :

- la dimension pédagogique désigne les tâches pédagogiques, didactiques, d'évaluation à l'égard des élèves;
- la dimension organisationnelle touche l'organisation du travail (temps, activités para-scolaires, etc.);
- la dimension professionnelle concerne les formations, les personnes-ressource;
- la dimension administrative comprend les démarches pour les évaluations des professionnelles, les supervisions
- la dimension relationnelle touche les relations de collaboration que ce soit avec les parents, les autres membres de l'équipe-école, le personnel de la commission scolaire, etc.

Nous avons comparé des composantes des rôles des enseignants d'élèves sans difficulté avec celles des rôles des enseignants d'élèves présentant des difficultés dans le contexte de la classe ordinaire, ceci afin de mieux saisir les différences entre elles. Notons que, pour les enseignants titulaires, les composantes auprès des élèves en difficulté s'ajoutent à celles de l'élève ordinaire. Nous retrouvons ces comparaisons au tableau 2.3. Nous

n'avons pas énuméré toutes les composantes afin de ne pas alourdir le tableau. Un tableau plus détaillé se trouve à l'annexe E.

Tableau 2.3
Synthèse des composantes des rôles des enseignants titulaires
 (Typologie constituée à partir d'un avis du Conseil supérieur de l'éducation)

DIMENSIONS		COMPOSANTES (divers auteurs, annexes E)	
		Élèves ordinaires	Élèves en difficulté
<i>Pédagogique</i>	Leçons et devoirs	- Préparer, planifier; évaluer pour la classe.	- Préparer, planifier; évaluer pour les élèves en difficultés.
	Didactique	- Choisir des stratégies d'intervention et outils pédagogiques; - Gérer la progression des apprentissages; - Accompagner l'élève dans son cheminement pédagogique; - Construire des outils, de stratégies, d'activités, etc.	- Concevoir, innover, des stratégies d'intervention et outils pédagogiques selon les besoins de l'élève; - Modifier le programme selon les difficultés de l'élève; - Étudier le programme individuel d'éducation de l'élève; - Concevoir des activités libérant l'enseignant du travail de groupe; - Adapter l'environnement physique; - Présenter l'information de nouvelles façons; - Garder une routine.
	Plan d'intervention adapté (PIA)		- Élaborer, évaluer; - Identifier les forces et les faiblesses du PIA; - Identifier les forces et les faiblesses de l'approche <i>inclusion</i> pour l'élève.
	Récupération	- Prévenir des difficultés ou retards pédagogiques.	- Soutenir les élèves en difficulté.
	Évaluation	- Évaluer collectivement et individuellement; - Évaluer le progrès des élèves; - Préparer du matériel d'évaluation, application, correction, etc.; - Repérer les élèves qui ont de la difficulté, etc.	- Évaluer les progrès de l'élève; - Évaluer en fonction des adaptations; - Classer l'élève; - Gérer la progression des apprentissages; - Évaluer le niveau des habiletés scolaires de l'élève.
<i>Organisationnelle</i>	Encadrement	- Surveiller les élèves; - Faire du tutorat.	- Faire du tutorat; - Développer des habiletés sociales des élèves en difficulté; - Favoriser l'assistance par les pairs.

DIMENSIONS		COMPOSANTES (divers auteurs, annexes E)	
		Élèves ordinaires	Élèves en difficulté
	Activités para-scolaires	- Préparer, planifier, réserver, participation, évaluation, ajustements, activités, etc.	- Adapter pour favoriser la participation de l'élève en difficulté.
	Temps	- Penser gestion du temps.	- Concevoir des activités libérant l'enseignant du travail de groupe.
<i>Professionnelle</i>	Formation	- Participer à des formations continues; - Approprier le nouveau programme; - Participer aux congrès professionnels.	- Participer à des formations spécifiques à l'intégration scolaire et aux élèves en difficultés.
	Personne ressource	- Offrir de l'entraide, soutien; - Échanger sur le plan pédagogique.	- Chercher de l'aide auprès des intervenants scolaires; - Partager l'information.
<i>Administrative</i>	Stage	- Préparer et superviser les stagiaires.	
	Probation, insertion	- Aider à l'insertion des nouveaux enseignants.	
	Associations professionnelles	- Libérer pour activité syndicale.	
	Tâches administratives	- Participer à différents comités scolaires; - Gérer le budget de la classe et projets spéciaux; - Participer aux autres tâches qui peuvent être attribuées à un personnel enseignant.	- Remplir les demandes de services pour les élèves à risque et en difficulté.
<i>Relationnelle</i>	Parents	- Communiquer avec les parents sur l'évolution de leur enfant.	- Favoriser le soutien parental dans la classe.
	Intervenants	- Rencontrer l'équipe de travail; - Régler les conflits; - Échanger avec les pairs, etc.	- Rencontrer les autres intervenants scolaires, les para-professionnels; - Partager de responsabilités

Quelques observations ressortent de ce tableau. La dimension pédagogique se divise en quelques catégories : leçons et devoirs, didactique, plan d'intervention, récupération et évaluation. L'enseignant voit sa charge de travail alourdie lorsqu'il intègre un élève en difficulté dans sa classe (Cook, 2001, 2004; Cook et al., 2000; Kabano, 2000; Maertens et Bowen, 1996; Parent et al., 1993). Aux tâches déjà identifiées dans un contexte scolaire ordinaire, s'ajoutent toutes les tâches reliées aux difficultés de l'élève. Le ministère de l'éducation du Québec ainsi que plusieurs auteurs recommandent que les stratégies d'intervention ainsi que les outils pédagogiques soient choisis en fonction des

besoins et des difficultés de l'élève et non pas pour l'ensemble de la classe (Ayles et Meyer, 1992; Andrews et Lupart, 2000; Lupart et Weber, 1996; MEQ, 2000, 2003b; Murray, 1992; Sand et *al.*, 2000, Snell, 1998; Snell et Brown, 2005; Winzer, 1998). L'enseignant adapte les leçons, les devoirs, l'évaluation, par exemple, en reformulant les questions d'un examen ou en donnant plus de temps à un élève pour le compléter. De plus, cet enseignant participe à l'élaboration du plan d'intervention. Toutes ces activités supplémentaires, lorsque l'enseignant les accomplit, ont pour effet d'alourdir sa tâche.

La dimension organisationnelle se divise en trois catégories : encadrement, activités para-scolaires et temps. Là encore, il y a un ajout de tâches dans le contexte d'intégration scolaire. Lors d'activités para-scolaire, l'enseignant doit prévoir un accompagnement selon les besoins de l'élève en difficulté afin de s'assurer que ce dernier participe à l'activité. L'enseignant organise une partie de son temps de travail en fonction des difficultés de l'élève. Par exemple, il doit prévoir des conditions spéciales lors des évaluations telles que plus de temps accordé, la lecture par l'enseignant des questions ou la reformulation, etc. (Andrews et Lupart, 2000; Ayles et Meyer, 1992; Federico, Herrold et Venn, 1999; Murray, 1992; Sand et *al.*, 2000; Snell, 1998; Snell et Brown, 2005; Wood, 1998). L'enseignant doit aussi gérer des situations de conflits souvent plus nombreuses lorsqu'il s'agit d'un élève avec des troubles de comportements.

La dimension professionnelle regroupe des catégories qui sont en lien avec le travail pédagogique de l'enseignant soit, la formation, les personnes-ressources. Cette dimension est importante dans le contexte d'intégration scolaire car l'enseignant titulaire de classe ordinaire ne connaît pas nécessairement tous les troubles d'apprentissage ou les handicaps. C'est lors de formation ou par le soutien d'une personne ressource qu'il peut accroître ses savoirs sur cette population. L'enseignant en adaptation scolaire peut être l'une des personnes-ressources. En effet, c'est lui qui fournira l'information sur l'élève, ses difficultés, les interventions et les outils pédagogiques nécessaires aux apprentissages de cette catégorie d'élèves (Andrews et Lupart, 2000; Brunet et *al.*, 1996; Gallagher, 1997; Klingner et Vaughn, 2002; Porter, 1992; Sand et *al.*, 2000; Snell et Brown, 2005; Wood, 1998). Notons que le rôle de personne-ressource peut provenir de

différents professionnels de la commission scolaire, du milieu de la santé et des services sociaux ou de l'entreprise privée.

La dimension administrative comprend tout ce qui concerne le travail administratif. Outre les tâches de supervision de stagiaires, syndicale, d'association professionnelle que l'on retrouve chez tous les enseignants, il s'ajoute des activités plus spécifiques lorsqu'il s'agit de l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Par exemple, l'enseignant doit remplir des formulaires pour des évaluations provenant des intervenants professionnels.

La dimension relationnelle est la deuxième dimension que l'on retrouve le plus souvent dans les écrits. Elle n'est pas moins importante que la dimension pédagogique. En fait, on serait porté à croire qu'elle est plus importante. En effet, plusieurs auteurs (Andrews et Lupart, 2000; Bennett et al., 1997; Brophy et al., 1998; Bronwell, Adams, Sindelar, Waldron et Vanhover, 2006; Doré et al., 1996; Federico et al., 1999; Garneau, 1996; Goupil, 1997; Lieber et al., 1997; Lupart et Weber, 1996; Murray, 1992; Norwich et al., 2005; Saint-Laurent, 2002; Sand et al., 2000; Snell, 1998; Snell et Brown, 2005) s'attardent longuement sur les bénéfices de la collaboration dans le contexte d'intégration scolaire. Le partage d'informations, de connaissances, d'outils, d'adaptations, etc. se fait lors de la concertation et de la collaboration. Cette collaboration permet d'alléger les tâches des enseignants. Par exemple, un enseignant de classe ordinaire accueille, pour la première fois, un élève dysphasique. Dans sa collaboration avec la famille, il peut recevoir de l'information sur la dysphasie et les difficultés de l'élève. Il acquiert ainsi des connaissances sur cet élève à partir desquelles il peut développer les outils nécessaires. Il est également possible que les parents puissent fournir des outils utilisés précédemment. Cet enseignant pourrait alors mettre son énergie et son temps sur d'autres activités au lieu de se questionner sur le quoi et le comment faire avec un élève dysphasique.

D'autres variables peuvent influencer les rôles des enseignants. Ainsi, l'âge de l'élève, ses difficultés, le type et la sévérité du handicap vont déterminer certaines tâches plutôt

que d'autres. Par exemple, les adaptations scolaires qu'un enseignant titulaire doit apporter à son enseignement différeront si l'élève a une dyslexie ou une déficience intellectuelle modérée, si l'élève en difficulté est au primaire ou au secondaire. L'approche d'intégration scolaire est aussi une autre variable jouant sur le rôle des enseignants. Par exemple, dans l'approche d'*inclusion* totale, l'enseignant en adaptation scolaire a un rôle de co-enseignant (*co-teaching* ou *team-teaching*) (Lipsky, 1989; Snell, 1998, Wood, 1998). Contrairement à l'approche *mainstreaming* où il retire l'élève de la classe pour donner son enseignement en classe ressource, dans l'*inclusion* totale, l'enseignant en adaptation scolaire travaille en concertation avec l'enseignant titulaire dans la classe ordinaire (Brownell et al., 2006; Klingner et Vaughn, 2002; Lipsky et Gartner, 1996; Winzer, 1998; Wood, 1998). Des enseignants titulaires ayant participé à des expériences de *co-teaching* dans l'approche d'*inclusion* totale, notent que leur rôle s'est modifié (Brownell et al., 2006; Klingner et Vaughn, 2002; Snell, 1998; Winzer, 1998). Ils constatent que la consultation est prédominante et se modifie au cours de l'expérience. Ainsi, d'un enseignant demandant l'opinion de l'autre (parents, enseignants, professionnels, etc.) pour l'élève en difficulté, il devient un enseignant qui examine les propositions pour l'ensemble de la classe. Selon les auteurs cités précédemment, le *co-teaching* nécessite une communication fréquente et efficace, un partage du pouvoir et des prises de décisions ainsi qu'une grande flexibilité. À la suite de cette expérience, les participants mentionnent qu'ils se concentrent maintenant sur les besoins de chacun et non seulement sur ceux de l'élève en difficulté.

De plus, nous remarquons, au Québec, que les enseignants titulaires et en adaptation scolaire ont des tâches communes dans le contexte d'intégration scolaire. Ils ont à la fois un rôle de spécialiste (des élèves en difficulté) et de généraliste (des interventions et outils pédagogiques). Ce qui sous-entend un empiétement possible des rôles. Ainsi, Brunet et al. (1996) notent que le rôle de l'enseignant en adaptation scolaire conduit parfois à des conflits avec des enseignants titulaires. Le Conseil supérieur de l'éducation (2002) émet un commentaire semblable. Une description des tâches et des responsabilités de chaque enseignant atténuerait probablement une partie de ce problème.

Enfin, nous pourrions reprendre les remarques de Lipsky et Gartner (1996) concernant des recherches ultérieures sur les rôles des parents et les appliquer aux rôles des enseignants. En effet, ces recherches pourraient s'orienter vers la nature de l'enseignement et de ses modifications au cours de la vie de l'élève; obtenir une meilleure compréhension de l'élève en difficulté selon les diversités culturelles et sa signification sur l'enseignement et finalement, identifier les différents facteurs pouvant influencer les rôles des enseignants. On peut penser, tout comme pour les parents, que les représentations des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire, de l'élève en difficulté et de leur rôle dans ce contexte sont quelques uns de ces facteurs.

En somme, nous avons pu cerner les dimensions et les composantes des rôles des parents et des enseignants dans le contexte scolaire général et plus particulièrement dans le contexte d'intégration scolaire d'élèves en difficulté. Nous remarquons que la relation famille-école n'est, en fait, qu'une partie du rôle des parents et des enseignants. Plusieurs tâches dépassent cette relation. Par contre, nous pouvons supposer qu'une bonne relation famille-école pourrait alléger les autres dimensions des rôles. Par exemple, un parent expliquant à un enseignant différents moyens mis en place antérieurement et ayant fonctionné avec son enfant, permet à l'enseignant de mettre en pratique certains outils pédagogiques déjà fonctionnels. Il n'a donc pas besoin d'adapter du nouveau matériel car cela est déjà fait. Nous comprenons que la dimension relationnelle a une incidence sur les autres dimensions. Les dimensions ont permis de regrouper les tâches. Le rôle des parents et des enseignants est, en fait, complexe et nous ne savons toujours pas comment se définit la notion de rôle. Il s'agit maintenant d'approfondir cette notion, d'élaborer les différents aspects et de proposer notre définition du concept de rôle.

2.2.3 Définition du concept de rôle

La notion de rôle est rarement définie dans les écrits officiels, scientifiques ou autres, laissant le lecteur la définir à partir de ses représentations. Des auteurs (Biddle et Thomas, 1966; Rocheblave-Spenle, 1969) ayant analysé l'historique de la notion de rôle

associent son origine étymologique au théâtre. D'abord, ils observent que le mot « rôle » provient du mot latin « rotulus » qui signifie rouleau de parchemin sur lequel était écrit le texte que devait lire les acteurs lors d'une pièce de théâtre. D'autre part, ils réfèrent à Shakespeare pour expliquer la nature du rôle qui, dans une de ses pièces de théâtre (*As you like it*, Act II, scène 7), considère que «le monde entier est une scène dont les hommes et les femmes ne sont que des acteurs». Ceci sous-tend que l'acteur social doit dire et faire ce qui est déterminé par son rôle. Certes, il dispose d'un certain jeu mais il doit rester à l'intérieur de certaines limites. Ces auteurs (Biddle et Thomas, 1966; Rocheblave-Spenle, 1969) ont ainsi répertoriés différentes significations du rôle : rôle dans le sens d'un personnage, dans le sens d'un masque ou d'une attitude, de prendre le rôle d'un autre, de jouer un rôle, le rôle dans le sens d'une fonction, de rôle social, etc.

Rocheblave-Spenle (1969, p. 145) a proposé une synthèse des différentes définitions scientifiques de la notion de rôle :

- Au niveau du groupe, le rôle constitue un modèle de conduite prescrit pour toutes les personnes occupant un même statut. Le rôle se définit alors par consensus et exprime normes et valeurs culturelles.
- Au niveau intersubjectif, le rôle figure des conduites ou des modèles de conduite réciproque dans des processus d'interaction, répondant aux attentes d'autrui et relatifs à des situations déterminées.
- Au niveau de la personnalité, le rôle représente une attitude envers autrui, une habitude sociale de l'individu et entretient des rapports étroits avec la personnalité.

Des auteurs (Ashforth, 2001; Biddle, 1979; Chappuis et Thomas, 1995; Perlman, 1973) ainsi que différents dictionnaires se penchant sur la notion de rôle se sont inspirés des travaux précédents pour proposer des définitions. Nous avons poursuivi cette réflexion en consultant les définitions de quatre dictionnaires de domaines connexes : langue française (Petit Robert, 2006), éducation (Legendre, 2005), psychologie (Larousse, 1999) et sociologie (Robert, 1999). Quelque que soit l'écrit consulté des termes communs reviennent : comportement, conduite, modèle, individu, social, fonction, statut et attente. Nous comprenons que le rôle dépend d'un champ occupationnel, positionnel ou postural (position, statut, fonction) et il se traduit par des applications (comportements, conduites, actions). Par ailleurs, ces comportements, actions ou

conduites doivent répondre aux attentes que la société a à l'égard de quelqu'un ou d'un groupe selon son champ occupationnel, positionnel ou postural. Ainsi, la société s'attend à ce que les parents et les enseignants, de par leur champ postural, aient des rôles et des comportements différents. Ces différences identifieront les deux groupes aux yeux de la société.

Pour cette étude, nous nous inspirons de la définition de Legendre car elle regroupe plusieurs termes utilisés précédemment, et distingue la notion de rôle en général par rapport au rôle social. Legendre définit le rôle comme « une fonction assignée à quelqu'un; un comportement qu'il est convenu d'attendre de sa part » alors que le rôle social est « un ensemble des modèles qui transcendant les différences et les adaptations individuelles, servent à orienter l'action des sujets qui occupent une position donnée » (Legendre, 2005, p. 1198-1199).

On comprend de ces définitions que le rôle est examiné sous deux angles : rôle attendu et rôle joué. Le rôle attendu renvoie aux attentes que l'on a quant aux comportements ou aux pratiques d'un individu. On s'attend à ce qu'il agisse d'une façon spécifique. Le rôle joué, pour sa part, réfère aux comportements ou aux pratiques que l'individu a. Le rôle sera attendu ou joué selon la fonction, la position sociale, le statut ou l'appartenance à un groupe. Bien que ces termes puissent tous être utilisés, dans notre étude, le terme «groupe » nous semble plus approprié car il désigne autant les parents que les enseignants, ce qui n'est pas nécessairement le cas des trois premiers termes. En effet, ils réfèrent à des professions, à des utilités, ce que ne sont pas les parents. Le terme «groupe», pour sa part, renvoie à: « un ensemble de personnes considéré comme une entité, partageant des valeurs, des intérêts, des traits de caractère communs et agissant en interaction en vue d'exécuter les mêmes tâches ou d'atteindre un objectif commun » (Legendre, 2005, p. 724). Le terme groupe peut ainsi représenter les parents ou les enseignants.

Aux deux points de vue décrits précédemment, nous en ajoutons un troisième : le rôle souhaité. Ce point de vue provient de l'interrogation suivante : les pratiques d'un

individu sont-elles celles qu'il veut effectuer? Il est possible qu'un individu agisse d'une certaine façon parce que c'est ce que les autres attendent de lui alors qu'en réalité, il désirerait agir autrement. Ou encore, qu'un individu a des pratiques qui correspondent à ses croyances, ses valeurs et non pas à celles du groupe auquel il est associé. Ainsi, pour nous, le rôle s'examine sous trois angles : attendu, joué et désiré.

Pour notre étude, le concept de rôle se définit comme suit :

Le concept rôle est composé des : rôle attendu, rôle joué et rôle souhaité. Le rôle attendu renvoie aux attentes que l'on a quant aux pratiques d'un individu selon son appartenance à un groupe. Le rôle joué réfère aux pratiques de l'individu, pratiques qui doivent correspondre au groupe auquel l'individu appartient. Le rôle souhaité se rapporte aux pratiques qu'un individu voudrait avoir.

Notre définition est notre façon de se représenter le rôle d'un individu. Cependant, comme nous l'avons vu, elle n'est pas unique. Les définitions du rôle s'appuient sur différentes bases. Elles sont principalement de trois ordres : institutionnelle, sociale et individuelle. Quoique les bases institutionnelles et sociales se ressemblent par leur caractère collectif, elles sont différentes. La base institutionnelle provient d'un désir d'une société (la société québécoise) qui se finalise par une législation tandis que la base sociale peut être implicite et plus particulière à un groupe d'individus.

2.2.3.1 Base institutionnelle

Dans la problématique, nous avons mentionné qu'au Québec, les enfants sont protégés par la loi sur la protection des droits de la jeunesse. Cette loi précise les droits des enfants et les responsabilités des parents à leur égard. Elle décrit un parent comme « le père et la mère d'un enfant ou toute autre personne agissant comme titulaire de l'autorité parentale, en cas échant » (L.R.Q., chapitre P-34.1, article 1.e, 2002). Cette loi affirme également que les parents sont les premiers responsables de leurs enfants. Deux articles stipulent plus précisément quelles sont les responsabilités des parents :

- La responsabilité d'assumer le soin, l'entretien, l'éducation d'un enfant et d'en assurer la surveillance incombe en premier lieu à ses parents (article 2.2).

- Les parents doivent dans la mesure du possible, participer activement à l'application des mesures pour mettre fin à la situation qui compromet la sécurité ou le développement de leur enfant et pour éviter qu'elle ne se reproduise (article 2.3).

Ces responsabilités sont également présentes dans le contexte de l'éducation. Là encore, les parents sont responsables du bien-être de leur enfant. Ils ont notamment le droit de choisir l'école que leur enfant fréquente ou encore de participer à la préparation d'un plan d'intervention lorsque l'élève est en difficulté (Gouvernement du Québec, 1998). Le ministère de l'Éducation identifie deux types de rôles : individuel et collectif (MEQ, 2003a, 2003b). Les institutions du Québec et la société québécoise s'attendent donc à ce que le parent remplisse, dans son rôle parental, ses responsabilités en veillant au bien-être physique, mental et social de son enfant de façon permanente et continue.

Les rôles des enseignants sont également légiférés par des institutions. Il y en a deux : la loi sur l'instruction publique et les conventions collectives (Dupuis, 1991; Lessard et Tardif, 1996). Selon la loi sur l'instruction publique, l'enseignant a des droits et des obligations entraînant tous deux des responsabilités (articles 19 et 22). Ces responsabilités s'étendent de : prendre les modalités d'intervention pédagogique à respecter le projet éducatif en passant par agir de manière juste et impartiale. Elles visent le bien-être de l'élève et la qualité de l'enseignement. Dans la convention collective (Gouvernement du Québec, 2002), il est plutôt question de la fonction des enseignantes et enseignants. Nous retrouvons les responsabilités décrites par la loi à l'annexe F. Les fonctions décrites ne s'adressent pas qu'aux élèves, certaines concernent la collaboration avec les intervenants scolaires, organisations et supervisions de stages, etc. On ne peut que constater que les deux institutions n'abordent pas le rôle de l'enseignant de la même façon. Pour l'un, les responsabilités sont mises de l'avant alors que pour l'autre ce sont des tâches reliées à la fonction d'enseignement. On peut déjà imaginer que la compréhension du rôle d'enseignant ne sera pas nécessairement la même.

2.2.3.2 Base sociale

Les bases sociales sont moins évidentes que les bases institutionnelles. En effet, les pratiques parentales ou des enseignants ne sont pas légiférées par une loi mais guidées par des représentations : celles que des individus ont d'un autre groupe, et de leurs attentes à l'égard de ce groupe. Par exemple, les enseignants attendent des pratiques précises de la part des parents et vice versa. Autrement dit, le fait d'appartenir à un groupe indique les pratiques que devront avoir ses membres. Des auteurs ont identifié des variables qui définissent socialement le rôle des parents (Crozier, 2000; CSE, 1994; de Carvalho, 2001; Dupuis, 1991; Gayet, 2004; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Lareau, 1987, 1997; Lessard et Tardif, 1996; OCDE, 1997). Le contexte, la culture, le milieu sociodémographique sont quelques variables mentionnées. Ainsi, de Carvalho (2001) remarque que le curriculum, les connaissances de l'école, les attitudes des parents et des enseignants, le rôle parental, etc. varient selon l'origine du parent. Par exemple, il note pour un même milieu socio-économique, que les parents de race noire vont moins s'impliquer que les parents de race blanche. Ils s'attendent à ce que leurs enfants étant de race noire vivent des échecs scolaires et que leur implication n'influencera pas ce résultat. Lareau (1997) et Sileo et Prater, (1998) émettent des remarques semblables quant aux enseignants. Ils notent que les pratiques des enseignants peuvent varier selon l'ethnie, le milieu sociodémographique, la scolarité des parents, etc. Au Québec, nous remarquons que l'enseignement en région diffère de l'enseignement en milieu urbain. La population, les ressources disponibles, la géographie, la culture, etc., sont des aspects qui vont jouer sur les tâches et les responsabilités des enseignants. Par exemple, on retrouve dans certains quartiers de Montréal, une forte proportion de parents immigrants ayant des valeurs et des croyances qui parfois divergent de celles des enseignants. L'enseignant, lors des communications avec ces familles, doit tenir compte de ces différences. Or, un enseignant travaillant en région éloigné sera moins confronté à cette réalité car le taux d'immigration est moindre et la population plus homogène.

2.2.3.3 Base individuelle

La base individuelle est celle à laquelle les écrits réfèrent le moins. Et pourtant, elle est indéniable. C'est là qu'un individu exprime sa vision du monde. Celle-ci est construite à partir de son vécu et cela dès l'enfance. Même s'il fait partie d'un groupe, un individu peut avoir des représentations différentes de l'ensemble du groupe. D'ailleurs, différents écrits que mentionnent les parents et les enseignants ne constituent pas des groupes homogènes (CFE, 2001; CSE, 2002). Par exemple, un parent peut avoir des représentations de son rôle parental différentes de son groupe d'appartenance. Beauregard (2002), dans une étude sur les perceptions des parents d'élèves dysphasiques intégrés en classe ordinaire, observe que les parents n'ont pas nécessairement tous les mêmes perceptions de leur rôle parental. Ainsi, un parent mentionne qu'il veut soutenir les efforts de l'école auprès de son enfant alors qu'un autre parent désire être présent dans la moindre démarche que son enfant entreprend. Un troisième parent fait part de son désir de redevenir un simple parent c'est-à-dire s'occuper de son enfant comme un parent d'enfant sans difficulté le fait. Chaque parent possède une représentation du rôle qu'il veut jouer dans le cheminement scolaire de son enfant. Gettinger et Waters-Guetschow (1998) notent que la compréhension des préférences individuelles du rôle parental est un pas obligatoire vers la construction d'une collaboration entre la famille et l'école. Nous pouvons supposer que cette remarque s'applique aux enseignants également. Ces derniers ont aussi des perceptions différentes de leur rôle. Garneau (1996) dans une étude sur les perceptions des enseignants concernant l'intégration scolaire note qu'un enseignant se perçoit comme un guide alors qu'un autre a l'impression de faire plus de discipline que de transmission de savoirs. Ces enseignants se représentent différemment leur rôle.

À l'intérieur des dimensions et composantes des parents et des enseignants décrites précédemment nous retrouvons le concept de rôle tel que nous l'avons défini. Certains écrits s'attardent aux rôles attendus c'est-à-dire ce qu'un parent ou un enseignant devrait faire pour que la relation famille-école dans le contexte d'intégration scolaire soit optimale. D'autres se penchent sur les rôles que les parents et les enseignants jouent dans le contexte d'intégration scolaire. On peut s'interroger sur l'origine de ces rôles

attendus ou joués. D'où viennent-ils? Quelles sont les raisons pour lesquelles une pratique est attendue plutôt qu'une autre? Ou encore quelles sont les raisons pour lesquelles un individu doit jouer tel rôle parce qu'il appartient à un groupe spécifique? Nous nous sommes également interrogées sur les origines des motifs invoqués pour choisir l'intégration scolaire, des attentes et de l'évaluation que les parents et les enseignants font de l'intégration scolaire. Toutes ces questions supposent qu'un concept est sous-jacent aux concepts ou notions analysés précédemment. Ce concept est celui des représentations.

2.3 Concept de représentation

Nous trouvons plusieurs définitions de la notion de représentation. D'une façon générale, une représentation est une activité qui permet à un individu de reproduire la réalité par une image, une écriture, etc. (Robert, 2006). Cette activité peut se traduire par des opinions, des croyances, des pratiques à l'égard d'un objet (Jodelet, 1989) ou donner une signification à une image et une image à un sens (Abric, 1989) ou encore analyser une situation à partir de l'information qu'on possède. Autrement dit, l'individu par la représentation ne cherche pas à définir le vrai mais ce qui lui semble réel.

Le concept de représentation est étudié dans divers domaines notamment en sociologie avec Durkheim (1898) et Lévi-Strauss (1962), en anthropologie, linguistique (Bonardi et Roussiau, 1999; Jodelet, 1989; Roussiau et Bonardi, 2001; Seca, 2001), dans les théories constructivistes de Piaget (1978). En fait, on peut trouver autant de conceptions des représentations qu'il y a de théories. Pour définir le concept de représentation, nous ciblerons les définitions qu'on retrouve dans le courant constructiviste, celui-ci étant proche de notre posture épistémologique.

Meunier (2002) a examiné les définitions du concept des représentations dans différents cadres théoriques. Il identifie quatre cadres : sémiotique, constructiviste, informel et interprétatif de type herméneutique. Dans le cadre sémiotique, Meunier retient la définition de Jodelet (1989, p. 43) qui définit la représentation sociale comme « un ensemble organisé d'opinions, de croyances et d'informations se référant à un objet ou

une situation ». Autrement dit, la représentation sociale est un savoir pratique qui relie un sujet à un objet. La représentation est vue dans le cadre constructiviste comme un schéma cognitif d'évolution permettant une adaptation. Cette adaptation peut exister parce que la représentation est construite autour d'un noyau central qui détermine la signification et l'organisation de la représentation (Abric, 1989). Dans le cadre informationnel, la représentation est définie comme un système de traitement d'information. L'information, une fois reçue par un sujet, est explorée et mise en mémoire. Le sujet peut alors prendre des décisions, communiquer avec les autres, etc. Enfin, dans une perspective interprétative de type herméneutique, les représentations sont en fait des grilles de lecture et des systèmes d'interprétation de la réalité.

En somme, une représentation est définie comme un système d'informations, composées d'opinions, de croyances, concernant un objet ou une situation spécifique. Ces informations organisées rendent significatifs l'objet ou la situation. La représentation permet ainsi à l'individu d'interpréter son monde. Ce sont des représentations individuelles.

Un groupe d'individus a aussi des représentations concernant un objet. Chaque groupe partage un système de croyances et de valeurs qui lui est propre. Les représentations d'une situation ne sont pas alors qu'individuelles, elles sont sociales. C'est l'interaction entre les individus d'un groupe ou avec un autre groupe qui permet de construire les représentations sociales. Moscovici, le penseur de la théorie des représentations sociales, explique ce phénomène.

2.3.1 Théorie des représentations sociales

Pour Moscovici, les représentations sociales sont diversifiées et dynamiques. Pour un même objet, elles peuvent différer selon le groupe. Les représentations sociales sont en quelque sorte des théories, des sciences collectives *sui generis* auxquelles les individus réfèrent dans leurs relations avec l'environnement (Moscovi, 1976). Il les définit comme :

un système de valeurs, de notions, de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et le dominer. Ensuite, assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective. (Moscovici, 1976, p. 11)

Autrement dit, les représentations sociales permettent aux individus de s'approprier leur environnement en l'organisant et en le codifiant, rendant alors possible toute communication avec les autres membres de cet environnement. Elles contribuent à la création d'une vision de la réalité qui est commune à un groupe social (Abric, 1989, 1994b; Doise, 1990; Guimelli, 1994; Jodelet, 1989; Moscovici, 1989). Les partisans des représentations sociales posent *a priori* qu'il n'y a pas de réalité objective mais une réalité propre à chacun : à chaque image correspond un sens et à chaque sens, une image (Abric, 1989, 1994a, b; Palmonari et Doise, 1990). C'est la relation objet-sujet qui détermine l'objet lui-même. Ici, le mot objet est compris dans son sens global (objet, chose, situation, etc.).

Les représentations sociales sont construites lorsqu'un individu ou un groupe sont confrontés à un nouveau phénomène ou qu'un individu ou un groupe doivent s'adapter au changement d'un phénomène connu. Cette construction ou re-construction passe par la communication entre individus d'un même groupe ou de différents groupes. Moscovici (1976) énonce trois conditions qui, ensemble, permettraient la genèse d'une représentation sociale : de l'information dispersée laissant des connaissances imprécises se constituer en savoir social; la focalisation de cette information conduisant un groupe social à sélectionner les aspects lui convenant et à déterminer sa position par rapport à l'objet; et enfin, le besoin des individus de combler les lacunes de leur savoir par rapport à un objet en reconstruisant une certaine cohérence. Prenons comme exemple l'intégration sociale des personnes handicapées. Cette situation existe parce que des démarches légales, sociales ou individuelles effectuées par différents groupes ou individus ont obligé la communauté à se questionner sur les droits des personnes handicapées. Ce qui a conduit à une modification des représentations sociales à leur

égard. Les personnes handicapées ne sont plus vues comme des individus limités mais comme des individus pouvant jouer un rôle au sein de la société.

2.3.1.1 Fonctions des représentations sociales

Les représentations sociales ne sont pas qu'un produit, c'est-à-dire un sens à une image ou une image à un sens, elles ont également des fonctions. Ces fonctions sont regroupées en quatre catégories : savoir, identitaire, orientation et justificatrice (Abric, 1994a, 1994b, 1996; Bonardi et Roussiau, 1999; Seca, 2001). La première fonction est celle de la constitution d'une forme de savoir. Les représentations sociales permettent de comprendre et d'expliquer la réalité. Moscovici désigne les représentations sociales comme le savoir pratique de sens commun. Les individus acquièrent des connaissances et les intègrent dans un cadre compréhensible et cohérent avec leur système de valeurs (Abric, 1994a, 1994b, 1996; Jodelet, 1989). Les représentations sociales vont ainsi définir le cadre de référence commun qui permet la communication sociale (échange, transmission, etc.).

La deuxième fonction est identitaire. Elle permet à un individu ou à un groupe de se situer et de se comparer aux autres individus du même groupe, à des individus d'autres groupes ou à d'autres groupes. C'est également l'élaboration d'une identité sociale à partir d'un système de normes et de valeurs socialement et historiquement partagées (Mugny et Carugati, 1985).

La troisième fonction est celle d'orientation au sens où les représentations sociales guident les comportements et les pratiques. Le processus d'orientation des conduites résulte de trois variables. La représentation prend part à la « définition de la finalité de la situation » c'est-à-dire qu'elle détermine le type de relations et le type de démarche cognitive favorisée par le sujet (Abric, 1994b, 1996). Elle produit aussi un « système d'anticipations et d'attentes » c'est-à-dire qu'elle sélectionne et filtre les informations, les interprétations visant à rendre une réalité conforme à la représentation. Ainsi, la représentation précède et détermine l'interaction (Abric, 1987). Enfin, la représentation

est « prescriptive de comportements et de pratiques » en ce sens qu'elle définit ce qui est permis, acceptable ou inadmissible dans un contexte donné (Abric, 1994b, 1996).

La quatrième fonction découle de la précédente. Elle est justificatrice c'est-à-dire que les représentations sociales permettent *a priori* des prises de positions et de comportements. Si les représentations sociales orientent les conduites, cela signifie également qu'elles les expliquent et les justifient.

Bref, les représentations sociales servent aux individus ou à des groupes d'individus à sélectionner de l'information, à comprendre, à expliquer et à agir concrètement et de façon cohérente sur le réel. Elles orientent par le fait même les pratiques et les discours idéologiques des sujets et de leurs groupes d'appartenance. Enfin, les représentations sociales préparent l'individu à l'action et suscitent un ensemble d'attentes normatives. Analyser des représentations sociales c'est donc essayer de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent de même que les relations intra et inter groupe (Bonardi et Roussiau, 1999; Guimelli, 1994).

2.3.2 Représentations des parents et des enseignants de leurs rôles

Dès 1989, Gilly propose d'utiliser cette théorie pour mieux comprendre certains phénomènes de l'éducation tels que les discours des institutions, les relations pédagogiques, les significations de situations et acquisitions, etc. Elle permettrait ainsi de faire des liens entre différents mécanismes et de mieux comprendre les conduites des individus à l'égard d'un objet.

Quelques études se sont penchées sur les représentations sociales des enseignants à l'égard de leurs rôles (Anadon, Garnier et Minier, Bataille, 2000; Gayet, 2004; Gosling, 1992). Gosling (1992) note que les représentations que les enseignants ont de l'élève vont influencer sur la responsabilité de la réussite ou de l'échec scolaire. Un bon élève aux yeux des enseignants possède les caractéristiques suivantes : attention, ténacité,

participation, application, comportements sociaux dans la classe, etc. Un élève ne correspondant pas à cette image est considéré comme un mauvais élève et ses difficultés scolaires lui sont attribuées. Il ne semble pas y avoir de réflexions sur les pratiques de l'enseignant comme pouvant être une variable causant des échecs scolaires. Par ailleurs, ce même auteur remarque que les futurs et les nouveaux enseignants ont tendance à idéaliser leur rôle. Bataille (2000), pour sa part, propose un nouveau concept, celui des représentations professionnelles. Ce concept fait partie de la grande famille des représentations sociales mais varie à cause du contexte dans lequel les représentations professionnelles sont construites c'est-à-dire que les enseignants construisent leurs représentations au sein de leur profession.

Enfin, l'étude d'Anadon et *al.* (1994) nous intéresse particulièrement car ces auteurs se sont penchés sur les représentations sociales que des parents et des enseignants ont à l'égard de leur rôle dans le contexte scolaire ordinaire. Ils ont effectué des entrevues semi-dirigées auprès de 40 parents et 40 enseignants. Cette étude poursuivait deux objectifs : définir les représentations qu'entretiennent les parents et les enseignants à l'égard de la coopération comme processus social d'apprentissage; connaître comment les parents et les enseignants situent leur contribution et celle de l'autre à la construction des savoirs chez l'enfant. Les résultats de cette étude vont dans le même sens que d'autres études. Pour les parents, les savoirs ne sont pas scolaires, il y a plusieurs savoirs « de la vie » alors que pour les enseignants les savoirs sont scolaires (français, mathématiques). Quant à la relation famille-école, les parents relèvent que les rapports avec l'école sont insuffisants, il y a un manque de continuité au sein de l'équipe-école, ils ont l'impression qu'un trop grand engagement de leur part dans les divers champs de la pratique pédagogique peut constituer un danger pour les enseignants auxquels ils attribuent l'absence de collaboration. Par contre, ils jugent les relations individuelles parent-enseignant satisfaisantes. Les enseignants pour leur part, jugent que la relation avec la famille est importante mais que les liens créés ne pas trop étroits sauf si l'enfant présente des difficultés. Ces liens sont avant tout d'ordre technique c'est-à-dire que les liens avec les parents sont là pour assurer le suivi scolaire à la maison et comme appui au travail pédagogique des enseignants. De plus, les enseignants soulignent qu'il faudrait

« former » les parents afin qu'ils puissent apporter leur aide. Par ailleurs, ces auteurs ont vérifié auprès des parents et des enseignants les rôles qu'ils souhaitaient. Les parents désirent notamment des liens plus fréquents et plus longs, une communication qui n'est pas qu'officielle, harmoniser les interventions pédagogiques de part et d'autre. Les enseignants, quant à eux, souhaitent maintenir les liens avec les parents qui participent à la vie scolaire; une plus grande coopération des parents tout en respectant la distinction des rôles; développer une relation de confiance et que la famille valorise l'école et le personnel enseignant. Notons que nous retrouvons dans cette étude, les trois angles avec lesquels nous étudions le concept de rôle soit : rôle attendu, rôle joué et rôle souhaité.

Cette étude obtient des résultats semblables relevés par d'autres études (CFE 1995, 2001; Deslandes et Morin, 2002; Gayet, 2004). Ces observations s'appliquent aussi à des études se penchant sur le contexte d'intégration scolaire (Beauregard, 2002; Brophy et *al.*, 1998; Vidovich et Lombard, 1998). Dans ces études, les parents ou les enseignants s'expriment sur le rôle qu'ils jouent et celui qu'ils désireraient avoir. Par exemple, dans l'étude de Brophy et *al.* (1998), des parents souhaitent que l'école les voit comme des « gérants ». Ils veulent être ceux qui décident quant au cheminement scolaire de leur enfant.

2.3.3 Représentations de l'intégration scolaire et des élèves en difficulté

Nous avons examiné auparavant différents aspects du contexte d'intégration scolaire mais nous ne savons pas nécessairement ce que signifie cette notion pour les parents et les enseignants. Il existe plusieurs définitions des notions d'intégration scolaire et d'élève en difficulté. Chacune ayant des particularités qui lui sont spécifiques. Nous pouvons supposer que chaque individu a également sa propre définition ou plutôt sa propre représentation de ces notions. Ce n'est que depuis quelques années que les chercheurs s'attardent aux différentes représentations que des individus ont de ces notions. En effet, des auteurs (Butler et Boscardin, 1997; Cook et Swain, 2001; Evans et Lunt, 2002; Kabano, 2000; Kavale et Forness, 2000; Slee, 2001) observent dans leurs études que les définitions de l'intégration scolaire et d'élève en difficulté varient selon

les sujets. Cette variation est observée non seulement entre les différentes approches, par exemple, *mainstreaming* versus *inclusion*, mais aussi à l'intérieur d'une même définition et d'une même catégorie de participants (parents, enseignants, directeurs d'école, etc.) (Boscardin et Butler, 1997; Butler et Boscardin, 1997; Cook et Swain, 2001). Ainsi, l'*inclusion* peut avoir une définition différente d'un enseignant à l'autre et d'un parent à l'autre. Selon ces auteurs, ce phénomène peut avoir un impact important dans l'implantation de programmes d'intégration scolaire. En effet, il peut être difficile de répondre aux besoins de l'élève et d'établir une communication entre les parties concernées lorsque les personnes utilisent les mêmes mots mais avec des définitions différentes. Kabano (2000) relève que les enseignants ayant participé à son étude ont des caractéristiques communes et individuelles de la représentation d'un élève en difficulté. Ainsi, lors de discussions concernant les élèves en difficulté, ces enseignants utilisent un langage commun mais avec des significations différentes.

Par ailleurs, différents pays ou provinces optent pour une approche d'intégration scolaire comme politique et en font leur définition officielle. Ainsi, le Nouveau-Brunswick et l'Alberta définissent dans leur politique administrative l'approche d'*inclusion* totale. Or, malgré cette volonté politique d'intégrer les élèves en difficulté dans la classe ordinaire, il reste que des problèmes sont constatés. Ainsi, en Alberta, le nombre d'élèves en difficulté est plus élevé en 2003 que lors de l'adoption de l'approche d'*inclusion* (Lupart, 2004). Ce qui a conduit des chercheurs à se questionner sur les croyances et les représentations que les intervenants du milieu scolaire ont de l'intégration scolaire et des élèves en difficulté (Evans, 2004; Jordan, 2004).

Certains chercheurs observent également que les politiques ne sont pas toujours représentatives de la réalité (Cook et Swain, 2001; Evans et Lunt, 2002; Lupart, 1998; Kavale et Forness, 2000; Slee, 2001). Par exemple, ils notent que des États ont remplacé leurs politiques de *mainstreaming* par des politiques d'*inclusion* tandis que l'enseignement donné correspond plutôt à la première approche d'intégration qu'à la deuxième. Ou encore, ici au Québec, les commissions scolaires doivent décider et appliquer les modalités d'intégration scolaire des élèves avec des incapacités alors que

nous ne trouvons pas de définition de l'intégration scolaire dans la loi sur l'instruction publique (MEQ, 1999).

En résumé, dans ce chapitre, nous avons présenté des écrits qui nous permettent de connaître l'état des travaux concernant notre intérêt de recherche. Nous avons vu que la dysphasie est une déficience langagière qui s'accompagne de différents troubles neurologiques. Pour qu'un élève dysphasique soit considéré comme élève handicapé au Québec, il doit répondre à la définition du ministère de l'Éducation, autrement, il est considéré comme un élève à risque.

Il existe trois approches d'intégration scolaire : *mainstreaming*, *inclusion* et *inclusion* totale. Même si elles poursuivent toutes le même objectif, soit d'intégrer en classe ordinaire l'élève en difficulté, elles ont des particularités propres à chacune. Elles s'appuient sur des modèles théoriques différents et ont, conséquemment, une représentation de l'élève en difficulté différente. Par exemple, dans l'approche *mainstreaming* les difficultés de l'élève sont causées par ses déficiences et un continuum de services est proposé pour répondre aux besoins spécifiques de l'élève. Au contraire, dans l'approche d'*inclusion* totale, tous les élèves, qu'ils aient des incapacités ou non, font partie du groupe d'âge auquel ils appartiennent et reçoivent leur instruction en classe ordinaire. On recherche la meilleure interaction entre tel élève et tel environnement.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur le contexte d'intégration scolaire. Ils l'ont étudié sous différents aspects : choix, attentes, perceptions, etc. Le choix d'intégration scolaire n'est pas toujours volontaire, particulièrement chez les enseignants, pour qui l'intégration scolaire d'élèves en difficulté car cela fait partie de leurs responsabilités professionnelles. D'un autre côté, les parents ont une position à l'égard de l'intégration scolaire qui varie. Certains parents s'y opposent en invoquant notamment la discrimination que leur enfant pourrait vivre en classe ordinaire ou encore la sévérité de

la déficience de leur enfant. D'autres parents choisissent l'intégration scolaire en classe ordinaire parce qu'ils croient que c'est dans ce milieu que leur enfant progressera le plus sur le plan social et scolaire.

Que le choix soit volontaire ou non, les parents et les enseignants ont des attentes spécifiques au contexte d'intégration scolaire. Elles concernent principalement le soutien et la collaboration, qu'il s'agisse de la collaboration famille-école ou collaboration entre les différents intervenants scolaires. Ces habiletés de collaboration et les attitudes des individus concernés par l'intégration scolaire sont considérées par plusieurs auteurs comme des conditions essentielles pour la réussite de l'intégration scolaire. D'autres conditions sont associées à l'organisation institutionnelle du milieu scolaire. Les perceptions que les parents et les enseignants ont de l'intégration scolaire sont fonction du respect ou non de ces conditions. Toutefois, peu d'auteurs se sont penchés sur les rôles des parents et des enseignants dans le contexte d'intégration scolaire.

Les rôles des parents et des enseignants sont multidimensionnels et souvent décrits à partir de leurs composantes (tâches, activités, pratiques). Les différentes composantes des rôles ont été classées selon deux typologies. Les composantes des rôles des parents ont été classées selon la typologie d'Epstein (1995) alors que celles des enseignants ont été classées selon une typologie construite à partir d'un avis émis par le Conseil supérieur de l'éducation (2002). Ce que les auteurs entendent par rôle est cependant rarement défini. Ce concept est défini, pour cette étude, à partir de différentes bases (institutionnelles, sociales, individuelles) et examiné sous trois angles : rôle joué, rôle attendu et rôle souhaité.

Cette recension d'écrits a soulevé différentes questions qui ont permis d'identifier un concept sous-jacent aux notions analysées : celui des représentations. Il semble que l'interprétation qu'un individu a d'une situation prend sa source dans la façon dont il se représente cette situation. La théorie des représentations (Moscovici, 1976) est la théorie choisie pour répondre à notre question de recherche parce que les représentations sociales d'une part, permettent aux individus d'organiser, de codifier, bref de

s'approprier leur environnement, rendant ainsi possible la communication entre les différents individus de cet environnement. D'autre part, les représentations guident les pratiques qui sont des composantes des rôles.

Pour cette étude, nous approfondirons nos connaissances sur les représentations sociales que les parents et les enseignants d'élèves dysphasiques ont de leurs rôles dans le contexte d'intégration scolaire.

3 CADRE DE RÉFÉRENCE

Nous avons identifié dans le chapitre précédent les notions théoriques retenues pour cette étude. Chacune est examinée, analysée et le choix final justifié. Des liens entre elles sont également établis. Cette recension d'écrits permet de construire le cadre de référence utilisé pour cette étude; l'objet portant sur les représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles pour l'intégration scolaire d'un enfant-élève dysphasique. Dans ce chapitre, nous exposons en premier lieu le contexte de la recherche pour ensuite définir le concept central de cette dernière : les représentations sociales. Puis, nous présentons le concept de rôle, ses dimensions et ses composantes. Enfin, nous abordons deux notions liées aux concepts précédents soit les motifs invoqués pour le choix d'intégration scolaire et les attentes qui en découlent.

3.1 Contexte de la recherche

Le contexte choisi est l'intégration scolaire d'élèves en difficulté en classe ordinaire parce que le ministère de l'Éducation exprime une volonté en ce sens. En effet, le ministère désire que les élèves en difficulté (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, EHDAA) vivent leur scolarisation à l'école ordinaire et en classe ordinaire avec les jeunes de leur quartier (MEQ, 1999). Nous avons ciblé une population d'élèves en difficulté : les élèves dysphasiques.

L'élève dysphasique est reconnu comme un élève en difficulté s'il répond aux définitions du ministère de l'Éducation, (voir annexe B). Il considère que l'enfant dysphasique est un élève handicapé si « l'élève a une déficience langagière lorsque son fonctionnement, évalué par une équipe multidisciplinaire, à l'aide de techniques d'observation systématique et d'examen appropriés, permet de diagnostiquer une dysphasie sévère » (MEQ, 2000, p. 12). L'enfant dysphasique doit répondre à cette description (diagnostic et critères de diagnostic) pour être reconnu comme étant un élève handicapé. Le code correspondant à la déficience langagière (34) lui est alors attribué.

Sinon, il est considéré comme un élève à risque. Dans cette étude, l'élève dysphasique sera celui qui aura un diagnostic de dysphasie peu importe qu'il soit reconnu comme élève à risque ou comme élève présentant une déficience langagière sévère.

3.2 Définition du concept des représentations sociales

Notre intérêt de recherche portant sur les représentations sociales, il importe de définir ce que nous entendons par ces dernières. Nous retrouvons plusieurs définitions de ce concept. Certaines exploitent l'aspect processus (Abric, 1989, 1994a; Jodelet, 1989), d'autres s'attardent au produit (Doise, 1986) tandis que d'autres se penchent sur la communication (Moscovici, 1992). Les représentations sociales sont en fait tout cela, à la fois un produit et un processus comprenant un aspect communicationnel et un aspect comportemental. La définition pour laquelle nous optons est celle d'Abric car elle regroupe plusieurs aspects.

Le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. Une représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social. (1989, p. 188)

Cependant, nous apportons une modification à cette définition. Abric utilise le terme attitude dans sa définition. Or, ce mot est défini par les tenants de la théorie des représentations sociales comme :

On désigne ainsi un moment, c'est-à-dire une forme spécifique d'occurrence d'une représentation sociale ou d'une combinaison de représentations sociales partiellement déterminée par la situation. L'attitude fournit « la raison » des opinions ou prises de position enregistrées, et la représentation sociale fournit la raison de l'attitude. (Rouquette, 1998, p. 120)

Autrement dit, l'attitude se situe entre la représentation sociale et la prise de position. Nous pourrions utiliser les termes « pratique », « conduite » ou « comportement ». Les termes « pratique » et « conduite » sont considérés comme équivalents par les partisans

de la théorie des représentations sociales alors que le terme « pratique est confondu avec celui de comportement ». Or, les pratiques sont plus que des comportements; un comportement pouvant être un simple geste. Les pratiques sont également « des systèmes complexes d'actions socialement investis et soumis à des enjeux socialement et historiquement déterminés » (Abric, 1994b, p. 7). Flament (2001, p. 44) réfère à différentes définitions et note que les pratiques sont dans un sens général « usage, coutume, façon d'agir, reçus dans un pays, ou dans une classe de personnes ». Autrement dit, les pratiques sont un ensemble de comportements ou un système de comportements reconnus socialement et qui peuvent différer d'un groupe à l'autre. Le terme « pratique » nous semble plus approprié. Par conséquent, le concept des représentations sociales dans notre étude est défini comme suit :

Le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. Une représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, **de pratiques**, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social.

Les représentations sociales des parents et des enseignants de l'intégration scolaire et de l'élève en difficulté orienteront leur choix quant au cheminement scolaire de l'enfant-élève et les attentes conséquentes.

3.3 Motifs et attentes des parents et des enseignants

Dans la recension d'écrits, nous avons pu observer qu'un lien existe entre les représentations sociales et les motifs invoqués pour choisir l'intégration scolaire. Qu'il s'agisse des parents ou des enseignants, ceux-ci s'appuient sur leur vision du monde, leurs croyances, leur expérience, l'évolution de l'enfant-élève pour décider de l'intégrer en classe ordinaire ou bien penser qu'il peut réussir son cheminement scolaire en classe ordinaire. Ils visent un but qui n'est pas nécessairement le même pour tous.

Nous remarquons le même phénomène lorsqu'il est question des attentes des parents ou des enseignants. En effet, des attentes précises découlent du choix quant au meilleur cheminement scolaire de l'enfant-élève. Ces attentes concernent à la fois le milieu, l'enfant-élève, en fait tout ce qui est en lien avec ce cheminement. Les moyens mis en place pour le parcourir et atteindre le but fixé lors du choix peuvent diverger d'un groupe à l'autre, d'un individu à l'autre.

Enfin, soulignons que les représentations du contexte (intégration scolaire en classe ordinaire, élève en difficulté et élève dysphasique), les motifs invoqués pour le choix du cheminement scolaire de l'enfant-élève ainsi que les attentes qui en découlent, guideront les rôles et les pratiques que les parents et les enseignants auront dans ce contexte.

3.4 Rôles des parents et des enseignants

Notre concept de rôle défini précédemment s'étudie sous trois angles : rôle attendu, rôle joué et rôle souhaité. Il se définit ainsi :

Le rôle attendu renvoie aux attentes que l'on a quant aux pratiques d'un individu selon son appartenance à un groupe. Le rôle joué réfère aux pratiques de l'individu, pratiques qui doivent correspondre au groupe auquel l'individu appartient alors que le rôle souhaité se rapporte aux pratiques qu'un individu voudrait avoir et cela, peu importe son appartenance.

Chaque angle est spécifique et diffère des deux autres. Dans cette étude, les représentations que des parents et des enseignants ont de leurs rôles sont examinées à partir de typologies regroupant des dimensions et leurs composantes. De plus, elles sont appliquées à chaque angle du concept de rôle. Ainsi, pour les rôles des parents, nous avons recours à la typologie d'Epstein (voir tableau 3.1, p. 91) alors que pour celle des rôles des enseignants, nous avons constitué une typologie à partir d'un écrit du Conseil supérieur de l'éducation (2002) (voir tableau 3.2, p. 92).

Tableau 3.1
Rôles des parents dans le contexte d'intégration scolaire

Dimensions	Composantes
<i>Obligations et soutien de la famille à l'égard de leur enfant</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer le bien-être de l'enfant physique: habillage, propreté, nourriture, médication, orthèses, etc.; - Assurer le suivi médical; - Assurer les déplacements pour le suivi médical; - S'assurer que l'environnement est sécuritaire; - S'assurer que l'éducation reçue est appropriée aux besoins de l'enfant; - soutenir son enfant; - Participer à des groupes d'éducation.
<i>Communication entre le foyer et l'école</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontrer les intervenants scolaires; - Partager des informations : sensibilisation sur l'enfant, ses difficultés, son handicap, etc.; - Participer aux soirées d'informations; - Participer au plan d'intervention individualisé; - Recevoir le soutien de l'école aux parents; - Offrir le soutien des parents à l'école.
<i>Implication scolaire de la famille</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Participer à des formations; - Participer à des activités scolaires; - Participer à des activités para-scolaires; - Visiter la classe; - Faire du bénévolat.
<i>Implication des parents dans le travail scolaire de l'enfant à la maison</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Superviser les devoirs.
<i>Participation des parents à la prise de décision, à l'administration et à la défense des intérêts</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Appuyer les programmes scolaires; - Participer aux comités décisionnels : comité consultatif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, etc.; - Défendre les intérêts de son enfant : <i>advocacy</i>
<i>Partenariat avec l'école, l'entreprise et autres organisations locales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place les moyens pour intégrer leur enfant à la communauté; - Obtenir du soutien des différents organismes communautaires, organismes ministériels (santé, services sociaux, etc.).

Tableau 3.2
Rôles des enseignants titulaires dans le contexte d'intégration scolaire

Dimensions	Composantes des rôles d'enseignant titulaire	
<i>Pédagogique</i>	Leçons et devoirs	- Préparer, planifier; évaluer, etc.
	didactique	- Concevoir, innover, des stratégies d'intervention et outils pédagogiques selon les besoins de l'élève dysphasique; - Modifier le programme selon les difficultés de l'élève; - Étudier le programme individuel d'éducation de l'élève; - Accompagner l'élève dans son cheminement pédagogique; - Adapter l'environnement physique; - Présenter l'information de nouvelles façons; - Garder une routine.
	Plan d'intervention adapté (PIA)	- Élaborer, évaluer, etc.; - Identifier les forces et les faiblesses du PIA; - Identifier les forces et les faiblesses de l'intégration scolaire pour l'élève.
	Récupération	- Offrir du soutien les élèves à risques, aux élèves en difficulté.
	Évaluation	- Préparer du matériel d'évaluation, application, correction, etc.; - Évaluer des progrès de l'élève; - Évaluer en fonction des adaptations; - Classer l'élève; - Gérer la progression des apprentissages.
<i>Organisationnelle</i>	Encadrement	- Offrir du tutorat; - Développer des habiletés sociales des élèves en difficulté; - Favoriser l'assistance par les pairs.
	Activités para-scolaires	- Faire les adaptations nécessaires favorisant la participation de l'élève en difficulté.
	Temps	- Concevoir des activités libérant l'enseignant du travail de groupe.
<i>Professionnelle</i>	Formation	- Participer à des formations spécifiques à l'intégration scolaire et les élèves en difficulté.
	Personne ressource	- Chercher de l'aide auprès des intervenants scolaires; - Partager de l'information.
<i>Administrative</i>	Stage, Insertion	- Superviser des stages et des activités pour favoriser l'insertion professionnelle
	Associations professionnelles	- Participer aux activités syndicales ou professionnelles.
	Tâches administratives	- Remplir les demandes de services pour les élèves à risque et en difficulté.
<i>Relationnelle</i>	Parents	- Communiquer avec les parents sur l'évolution de leur enfant; - Favoriser le soutien parental dans la classe.
	Intervenants	- Rencontrer l'équipe de travail : autres intervenants scolaires, les para-professionnels; - Partager les responsabilités.

Un cadre opérationnel (figure 3.1) reprend ces notions et met en perspective les liens qui les unissent.

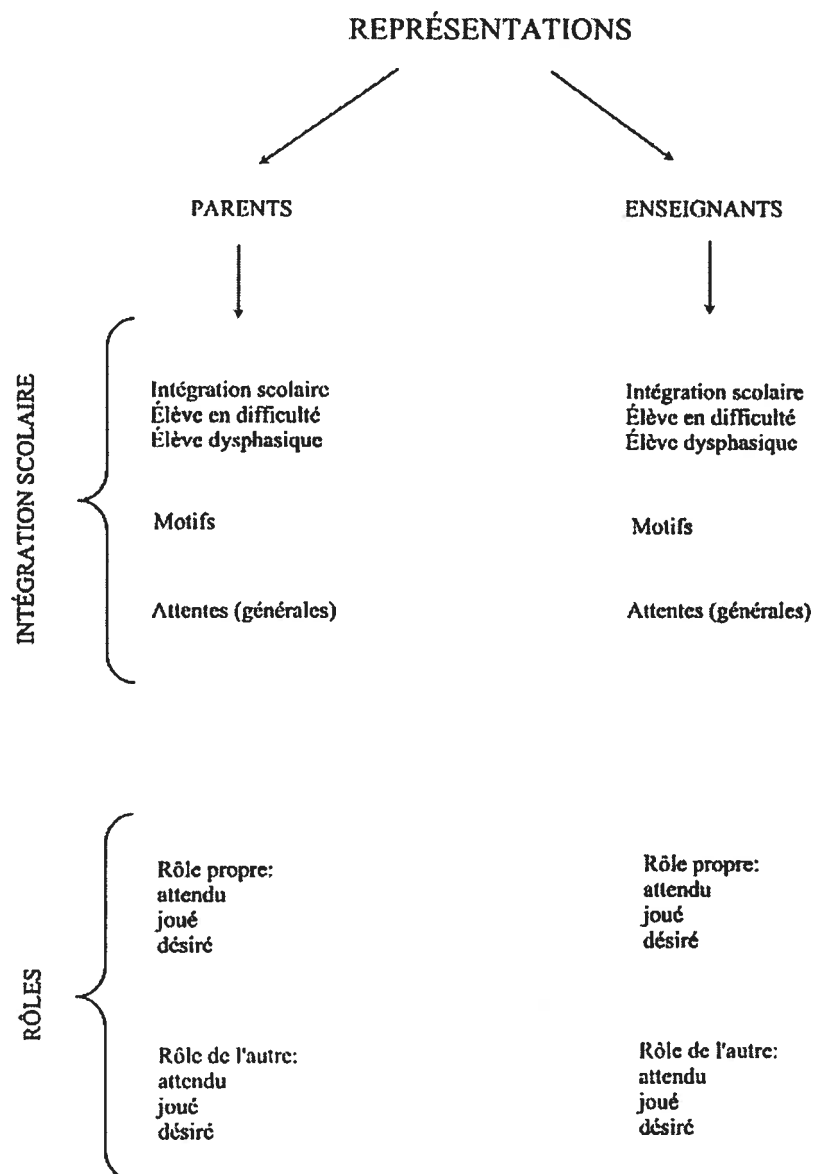


Figure 3.1 : Cadre opérationnel

Notons que la relation famille-école n'est pas représentée explicitement dans le cadre opérationnel. Elle est, en fait, diffusée dans les rôles joué, attendu et désiré que ce soit d'un groupe ou de l'autre et même, dans la perception du rôle de l'autre. La relation famille-école n'est donc pas une catégorie ou une sous-catégorie à part, elle apparaît en fait dans toutes les composantes des rôles.

Bref, dans ce cadre de référence, nous avons précisé le contexte de la recherche (intégration scolaire d'enfant dysphasique en classe ordinaire) de même que nous avons présenté les notions retenues (représentations sociales, motifs, attentes et rôle).

4 MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous décrivons la démarche méthodologique utilisée pour obtenir des réponses à nos questions de recherche. Nous précisons le type de recherche ainsi que l'approche méthodologique, nous décrivons l'échantillonnage et les critères de sélection des sujets et présentons le portrait des participants. Enfin, nous exposons le mode et les instruments de données de même que les méthodes et les étapes de l'analyse.

Mais rappelons tout d'abord que cette recherche vise à répondre à la question spécifique suivante : quelles sont les représentations sociales que les parents et les enseignants du primaire ont de l'intégration scolaire et de leurs rôles lorsque l'enfant-élève dysphasique est intégré en classe ordinaire? Pour répondre à cette question, nous identifierons en premier lieu les éléments composant les représentations des parents et des enseignants de la notion d'intégration scolaire et les attentes en regard de cette dernière en tant que fondements des rôles dont chacun est ou s'est investi dans ce cadre. Les représentations des rôles sont ensuite examinées en partant de trois angles : rôle joué, rôle attendu et rôle souhaité ainsi que les pratiques qui en découlent.

4.1 Type de recherche

Notre problématique, notre cadre conceptuel ainsi que notre question spécifique de recherche nous orientent vers une recherche de type exploratoire. Van der Maren (1995, p. 380) note que dans la recherche exploratoire :

le modèle initial du problème de recherche suggère une liste de questions à propos des éléments qui composent le modèle : quelle est la liste des éléments, quels sont leurs attributs, quels sont leurs relations et leurs interactions, comment évoluent-ils, quelles sont leur sensibilité à l'environnement et en retour, comment ils modifient ce dernier, etc.

Dans notre étude, nous essayons de répondre à ce genre de questions soit de connaître les représentations dont le rapport à l'interdépendance avec un contexte, des circonstances et des relations particuliers est indéniable. Gauthier (2000, p. 129), quant à

lui, explique « que les questions de recherche exploratoires visent des thèmes qui ont été peu analysés et dont le chercheur n'est pas en mesure d'établir un portrait à partir des connaissances existantes ». Nous avons déjà établi précédemment que peu de recherches se sont penchées sur les représentations des parents et des enseignants au sujet de l'intégration scolaire et de leurs rôles respectifs.

Le but de notre recherche étant de connaître et comprendre un phénomène spécifique peu connu, la recherche exploratoire nous semble la mieux indiquée.

4.2 Approche méthodologique

Nos objectifs de recherche nous conduisent également à choisir une approche qualitative. Plusieurs auteurs définissent celle-ci. Legendre (2005, p. 1154-1155) la définit comme étant « L'étude des phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci ». Van der Maren (1995, p. 103) de son côté explique que cette approche « tente de se rapprocher au plus du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation ». Enfin, Savoie-Zajc (2000) propose de définir la recherche qualitative / interprétative comme :

Une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associée aux conditions de production de savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. (p.176)

La démarche en recherche qualitative doit donc être représentative de la réalité des répondants c'est-à-dire que les sujets doivent se reconnaître à l'intérieur des résultats. Elle doit également être significative pour le milieu concerné afin que celui-ci puisse faire des applications pratiques des résultats. Finalement, elle doit tenir compte des interactions entre les individus et leur environnement. Cette démarche permet au chercheur de s'adapter aux besoins du processus de recherche tout en respectant ses

intentions (Paillé et Mucchielli, 2003; Van der Maren, 1995). Le désir d'acquérir des connaissances et une meilleure compréhension des représentations sociales de deux groupes qui jouent un rôle crucial dans l'intégration scolaire d'enfants dysphasiques nous oriente donc vers une recherche qualitative de type exploratoire.

Les caractéristiques essentielles à cette démarche scientifique sont décrites par plusieurs auteurs (Denzin et Lincoln, 2005; De Ketele et Roegiers, 1996; Gauthier, 2000; Glaser et Strauss, 1967; Lincoln et Guba, 1985; Mucchielli, 1991; Paillé et Mucchielli, 2003; Van der Maren, 1995). À partir d'une question de recherche formulée dans un sens large, le chercheur commence un cycle de trois phases : l'échantillonnage théorique, la collecte de données et l'analyse inductive des données. L'échantillonnage théorique est intentionnel c'est-à-dire que le chercheur choisit des caractéristiques précises auxquelles les sujets doivent répondre. Celui-ci étant déterminé, suit la collecte de données. Elle se fait par différents modes tels que l'entretien, l'observation ou le matériel écrit. Enfin, la dernière phase est l'analyse des données. Le chercheur s'interroge tout au long de ce processus sur le sens des données obtenues afin de créer une classification de ces données. Ce cycle se déroule jusqu'à ce que le chercheur obtienne une saturation de l'information qu'il juge suffisante à la compréhension du phénomène qu'il explore (Denzin et Lincoln, 2005; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996; Savoie-Zajc, 2000). Nous allons à présent décrire comment nous avons abordé chacune de ces étapes.

4.3 Échantillonnage

Dans notre recherche, l'échantillonnage des sujets s'est fait à partir d'un choix intentionnel de la chercheuse. Il s'agit d'un échantillonnage raisonné ou théorique car celui-ci « permet d'identifier la représentativité des personnes et des situations en fonction de leur expérience de l'évènement que l'on veut étudier » (Van der Maren, 1995, p. 396). Savoie-Zajc (2000), ajoute que « l'échantillonnage théorique fait ainsi référence au processus d'échantillonnage basé non pas sur un modèle statistique, mais bien sur un choix conscient et volontaire des répondants par le chercheur » (p.180). Ce choix est également fonction de sa pertinence par rapport à la question de recherche.

Dans notre étude, l'intérêt porte sur les représentations que les parents et les enseignants du primaire ont de l'intégration scolaire et de leurs rôles lorsque l'enfant-élève dysphasique est intégré en classe ordinaire. Donc, la sélection des participants se fera en fonction de cette population.

4.3.1 Recrutement

Les parents ont été recrutés à partir d'organismes oeuvrant auprès de la population dysphasique telles que l'Association québécoise pour les enfants atteints d'audimutité-dysphasie (AQEA), Dysphasie Plus, l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA). Les enseignants, pour leur part, ont été recrutés à partir des organismes précédents ainsi que l'Ordre des orthophonistes et audiologistes, l'Association des Orthopédagogues du Québec, des conseillers pédagogiques ou des syndicats de différentes commissions scolaires. Tous ces organismes ont communiqué avec leur personnel ou leur membre par lettre ou par une annonce placée dans le journal. De plus, nous avons utilisé la méthode en cascade en demandant à différentes personnes oeuvrant dans ce domaine de nous référer des noms de participants potentiels (Van der Maren, 1995).

Les régions choisies pour notre étude sont les suivantes : Laurentides, Lanaudière, Montréal et Montérégie. Nous avons opté pour ces régions parce qu'elles se ressemblent quant à leur population et également pour des considérations pratiques. Une lettre de recrutement a été envoyée par l'entremise des personnes ou des organismes sélectionnés. Dans la lettre de recrutement, nous retrouvons les objectifs de la recherche, les critères de sélection et le moyen pour contacter la chercheuse (annexe G). Par la suite, les personnes désirant participer à la recherche ont contacté elles-mêmes la chercheuse par téléphone. Lors de cet appel, les objectifs de la recherche ainsi que les modalités de leur participation ont été précisés et un rendez-vous a été fixé.

4.3.2 Critères de sélection

Les critères de sélection pour les parents et les enseignants sont en fonction de l'enfant-élève dysphasique reconnu par le ministère de l'Éducation soit comme élève à risque ou comme élève ayant une déficience langagière (code 34). Nos critères sont que l'enfant-élève ait le diagnostic de dysphasie et qu'il soit intégré en classe ordinaire, à temps plein, depuis au moins une année. Le critère « une année d'expérience minimale en intégration scolaire au primaire d'un enfant-élève dysphasique » a été choisi parce que nous désirions que les participants aient déjà un vécu substantiel et une certaine analyse à l'égard du contexte d'intégration scolaire. Enfin, nous avons éliminé la possibilité de rencontrer des parents et des enseignants d'un même enfant-élève dysphasique d'une part, à cause de la difficulté de recruter des participants répondant à ce critère et d'autre part, pour éviter que les données soient faussées par le souhait de l'un de ne pas choquer l'autre.

4.3.3 Participants de la recherche

Les participants de notre étude répondent aux critères de sélection et proviennent des régions désignées précédemment. Plusieurs parents et enseignants nous ont contacté pour notre étude. Cependant, tous ne répondaient pas à ces critères. Un parent et un enseignant répondant partiellement à ceux-ci ont accepté volontairement de participer à la validation des étapes de la cueillette de données. Les données recueillies auprès d'eux n'ont pas été compilées avec celles des autres participants. Nous présentons le profil des participants à partir des fiches d'informations générales et d'entretiens informels.

4.3.3.1 Participants-parents

Onze familles participent à cette étude. La majorité des entretiens s'effectuent avec les mères sauf pour deux familles où le père est également présent. Les données de ces familles sont traitées comme appartenant à une seule entité, les parents nous expliquant que c'est ensemble qu'ils vivent la situation d'intégration scolaire. L'âge des parents

s'étale de 21 à 50 ans et se répartit comme suit : une famille entre 21 et 30 ans; cinq familles entre 31 et 40 ans et cinq familles entre 41 et 50 ans. La scolarité des parents varie du niveau secondaire IV jusqu'à des diplômes universitaires de troisième cycle. Six familles ont les deux parents qui travaillent soit à l'extérieur de la maison ou comme travailleur autonome alors que les cinq autres ont un parent à plein temps à domicile. Toutes les familles sont bi-parentales et trois parmi elles sont des familles recomposées avec une garde partagée. Le nombre d'enfants varient de 2 à 7 en incluant l'enfant dysphasique. Par ailleurs, huit familles ont un autre enfant dysphasique ou présentant une difficulté d'apprentissage. Enfin, parmi ces familles, deux mères travaillent en milieu scolaire soit comme enseignante ou comme technicienne en éducation spécialisée au primaire.

4.3.3.2 Participants-enseignants

Neuf enseignants participent à cette étude, huit femmes et un homme. Un enseignant a moins de trente ans, quatre autres ont entre 31 et 40 ans, deux ont entre 41 et 50 ans et deux ont plus de 50 ans. Leur nombre d'années d'enseignement varie de quatre à 33 ans. Six enseignants ont une formation initiale en éducation pré-scolaire et enseignement primaire et trois en adaptation scolaire. Deux enseignants complètent des études de deuxième cycle; quatre autres ont obtenu des certificats universitaires (arts plastiques, adaptation scolaire, animation, mathématique, etc.) et plusieurs ont suivi des formations données par différents professionnels des commissions scolaires (orthophoniste, orthopédagogue, conseiller pédagogique, etc.). Le nombre d'élèves dans le groupe-classe varie selon le cycle d'apprentissage. Ainsi, cinq enseignants travaillent au premier cycle, trois autres au deuxième cycle et, une enseigne au troisième cycle. Outre l'élève dysphasique, ils ont tous au moins un autre élève qui présente des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage dans leur classe. Enfin, une enseignante est également parent d'enfant dysphasique et cinq autres ont un enfant présentant des difficultés (déficit d'attention, difficultés d'apprentissages, déficience auditive, etc.).

4.4 Mode de cueillette des données

Nous avons choisi dans le cadre de notre étude trois instruments qui permettent de répondre à notre question de recherche. Les types de données produites varient selon l'instrument. Le premier outil est un questionnaire de renseignements personnels et fournit des données provoquées. Les deux autres instruments, un entretien de recherche individuel et un entretien de recherche de groupe, produisent des données suscitées. La présentation et la justification de chaque outil sont élaborées ci-après.

4.4.1 Questionnaire de renseignements généraux

L'objectif du questionnaire de renseignements généraux est d'obtenir des informations permettant de s'assurer que les critères de sélection sont respectés et que notre échantillon est représentatif et équilibré. Il permet en outre à la chercheuse de commencer l'entretien avec un minimum de connaissance de la situation du participant démontrant ainsi son intérêt envers ce qu'il vit. Ce questionnaire apporte des éléments utiles pour l'analyse de données. Il diffère selon le groupe d'appartenance. Nous retrouvons dans ce questionnaire (annexe H) des questions sur des données sociodémographiques, le contexte familial, la dysphasie de l'enfant-élève et autres dans le cas des parents alors que nous obtiendrons des renseignements sur la formation, l'expérience, le soutien, le contexte de travail et autres dans le cas des enseignants.

4.4.2 Entretien de recherche

Legendre définit « l'entrevue comme une méthode de cueillette d'informations dans laquelle l'enquêteur et la personne interrogée sont en entretien face à face » (2005, p. 598). Cette définition est cependant très vaste. Savoie-Zajc (2000) précise que l'entretien (ou entrevue) est « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes impliquées » (p. 265). Boutin (1996), en accord avec les auteurs précédents, ajoute « qu'elle revêt plusieurs

formes » (p. 23) et il en décrit quelques-unes. Les formes les plus connues sont l'entretien dirigé, semi-dirigé ou en profondeur. Le choix du type d'entretien dépend des objectifs de recherche.

4.4.2.1 Choix du type d'entretien de recherche

Notre recherche étant exploratoire et cherchant à connaître, à comprendre et à décrire un phénomène particulier, l'entretien semi-dirigé nous semble l'approche la plus appropriée. Ce type d'entretien permet des questions ouvertes orientées vers des thèmes prédéterminés. Les questions ouvertes « permettent à la personne interrogée de répondre elle-même dans ses propres mots, ne suggère pas de réponses, et évite les effets d'encadrement » (Boutin, 1996, p. 119). Ainsi, une attention particulière est portée au choix du vocabulaire utilisé pour la formulation des questions, dans le but bien évident de mettre à l'aise l'interviewé et de ne pas diriger son discours. Cependant, l'interviewer n'est pas appelé à un rôle passif pour autant. Tout au long de l'entretien, « il a un rôle de guide et contribue à la fabrication du discours du répondant » (Boutin, 1996, p. 121). Ainsi, il reformule sa question si le sujet ne la comprend pas ou il peut reprendre une expression et demander à l'interviewé de la clarifier, etc.

Par ailleurs, les questions sont orientées vers des thèmes précis tels le cheminement scolaire de l'élève dysphasique, la signification, pour les parents et les enseignants, de la notion d'intégration et les attentes qui en découlent, les rôles joués, attendus et souhaités et les pratiques conséquentes et enfin, la vision de la relation parent-enseignant. Ces thèmes pré-déterminés évitent que le participant s'écarte du sujet de recherche.

4.4.2.2 Validation de l'entretien

Avant de commencer les entretiens, nous avons validé le canevas d'entretien en consultant d'abord des experts (professeurs d'université et chercheurs) dans ce domaine pour obtenir un éclairage autre que le nôtre, puis nous avons effectué des entretiens avec des volontaires (un parent et un enseignant) vivant des problématiques semblables à

celles des participants. Ces démarches ont permis de vérifier que les questions étaient significatives pour eux, en lien avec le sujet de recherche et permettaient de susciter le type de données escompté.

4.4.2.3 Déroulement de l'entretien

Dès le début des contacts, il est important pour l'interviewer de créer un lien de confiance avec l'interviewé (Van der Maren, 1995). C'est pourquoi, une fois la sélection des participants terminée, un contact préliminaire par appel téléphonique a été fait avec chacun d'eux. Le but est, d'une part, d'établir ce lien et, d'autre part, d'expliquer les objectifs de la recherche ainsi que le déroulement des entretiens, celui semi-dirigé et l'entretien de groupe. Consciente des horaires chargés des participants et désirant établir le climat le plus propice à l'entretien, la chercheuse a établi le lieu et l'heure de la rencontre pour l'entretien en fonction des disponibilités du participant. Chaque entretien a duré approximativement 60 minutes.

Un canevas d'entretien a été établi et suivi fidèlement pour chacun des participants (annexe I). L'entretien débute par des informations permettant d'obtenir un consentement éclairé de la part des participants de même que l'autorisation d'enregistrer l'entretien. L'assurance de confidentialité et d'anonymat étant établie, un formulaire de consentement est signé par le participant (voir annexe J). Ces différentes étapes ont pour but d'établir une relation de confiance et de respect entre la chercheuse et le participant. Ainsi, le participant peut exprimer ses craintes ou ses attentes et poser les questions qu'il souhaite. Rassuré, il est plus disponible pour l'entretien.

Cette étape complétée, l'entretien comme tel commence. L'interviewer-chercheuse présente les quatre thèmes qu'elle abordera durant l'entretien. Le premier thème, élève dysphasique, a comme objectif d'introduire le sujet de recherche et de mettre à l'aise l'interviewé. Les questions suivantes concernent les concepts de notre recherche soit l'intégration scolaire, la relation parent-enseignant et les rôles. Une fois l'entretien

terminé, la chercheure résume les propos du participant et lui demande s'il a des commentaires à ajouter. Enfin, elle lui décrit les prochaines étapes de la recherche.

4.4.3 Entretien de groupe

L'entretien de groupe, ou groupe de discussion, est choisi comme instrument complémentaire pour différents motifs. D'abord, notre intérêt de recherche étant les représentations sociales, l'étude de celles-ci demande l'utilisation d'une méthode multivariée de collecte de données (Garnier, 2002; Moliner, 2002; Roussieau et Bonardi, 2001). L'entretien de groupe, ou groupe de discussion, ajoute un volet intéressant à cette étude, quelques uns des objectifs de cet entretien consistant à réunir les participants dans le but de vérifier auprès d'eux certaines affirmations ou certaines opinions recueillies au cours des entretiens individuels, de vérifier également que la chercheure interprète bien le discours des participants et la vraisemblance de ses données (Van der Maren, 1995; Boutin, 1996). Cette rencontre laisse également une porte ouverte à l'apport de précisions et de nuances que les participants pourraient souhaiter apporter sur ce qu'ils avaient livré ou omis durant l'entretien individuel.

Pour cet entretien, la chercheure a regroupé, sous chaque thème et selon leur groupe d'appartenance, l'ensemble des données recueillies auprès des participants. Un seul groupe de discussion a cependant eu lieu, celui des parents. Cinq parents ont participé et discuté des données présentées. Ils ont pu ainsi confirmer la compréhension que la chercheure avait de leurs propos. Le groupe de discussion des enseignants n'a pas eu lieu, aucun ne pouvant y participer. Plusieurs enseignants invoquant leur horaire chargé avaient fait part lors de l'entretien individuel de cette impossibilité. Cependant, la chercheure a contacté chaque enseignant par téléphone en leur présentant les données de leur groupe. Elle a pu ainsi valider sa compréhension de leurs propos.

4.4.4 Méthodes de consignation des données

Afin de recueillir le plus fidèlement possible les données, les entretiens ont été enregistrés sur cassette audio. Ce moyen a permis à la chercheuse d'avoir une écoute active de grande qualité en lui évitant la prise de notes qui risque de briser le rythme des échanges. Tout le discours a ainsi été conservé. Par la suite, les enregistrements ont été transcrits.

Les entretiens des parents se sont effectués durant les mois de novembre et de décembre 2004. Le groupe de discussion quant à lui a eu lieu au début du mois de juin 2005. Les entretiens des enseignants se sont échelonnés du mois de décembre 2004 au mois de mars 2005. Les appels téléphoniques, quant à eux, ont eu lieu aux mois de mai et juin 2005.

4.4.5 Précautions méthodologiques

Des précautions méthodologiques ont été prévues afin d'éviter le plus de biais possible, biais qui auraient pu être induits par la chercheuse ou les participants. L'entretien étant l'instrument le plus important de notre étude, des précautions ont donc été prises en ce sens par une validation préalable auprès de participants volontaires. La chercheuse est donc consciente des forces et des limites de celui-ci.

L'interviewer-chercheur, s'il a de grandes forces, peut également causer des biais. Une connaissance du terrain est essentielle à la compréhension du phénomène (Van der Maren, 1995; Boutin, 1996). Dans cette étude, la chercheuse est à la fois un parent d'enfant dysphasique intégré en classe ordinaire et un enseignant, ce qui peut entraîner des biais involontaires. Une attitude d'approbation ou de désapprobation lors des réponses, ou des commentaires, une empathie excessive due à un vécu semblable peuvent influencer les réponses. Elle peut également être tentée de ne pas laisser suffisamment de temps à l'interviewé pour répondre, et fournir la réponse à sa place. La pratique de la technique d'entretien avant de commencer les entrevues devient alors

primordiale, car elle permet de prendre conscience de ces biais et de faire la mise à distance nécessaire à l'obtention d'une certaine objectivité de la part de la chercheure.

Toutefois, ce vécu de parent et d'enseignant peut également s'avérer un atout. Les chercheurs Bennett *et al.* (1997, 1998), et Brophy *et al.* (1998) observent dans leur étude respective que, lorsque l'interviewer partage le vécu des interviewés, des informations supplémentaires sont obtenues lors des entretiens. Il semble que ces interviewers interprètent plus facilement le langage non-verbal du sujet. De plus, les interviewés se sentent plus à l'aise avec les interviewers qui partagent un vécu semblable au leur. Cependant, il n'était pas question ici de faire part aux participants de ce vécu mais la connaissance de leur milieu a permis à la chercheure d'approfondir certaines informations.

Enfin, il ne faut pas oublier que toute recherche exigeant un contact étroit entre les sujets et le chercheur n'échappe pas à une certaine subjectivité. C'est une particularité de la recherche à caractère ethnographique, comme l'ont si bien démontré Lincoln et Guba (1985). Cependant, comme l'ont mentionné Kirk *et al.* en 1986, l'objectivité est un concept ambigu (*in* Lessard-Hébert *et al.*, 1996). Le chercheur, en prenant conscience des biais possibles, en expliquant les a priori et les limites de la recherche, et en prenant certaines mesures, devient plus objectif (Van der Maren, 1995; Boutin, 1996). En fait, il s'agit d'obtenir l'objectivité en reconnaissant la subjectivité de la recherche qualitative et celle qui est propre au chercheur surtout en passant par des moyens comme le contre-codage, l'entretien de validation des données et la vérification par un expert externe à chaque étape de la recherche. De telles mesures ont été en effet prises.

La planification du déroulement de l'entretien principal et des entretiens préliminaires auprès de deux participants volontaires a aidé à mieux situer les forces et les limites de même qu'elles l'ont préparée à utiliser le canevas de l'entretien (Lincoln et Guba, 1985; Van der Maren, 1995; Boutin, 1996). L'importance de bien débiter l'entretien, les questions ainsi que leur reformulation si nécessaire, le respect des moments de silence chez le participant de même que la conclusion de l'entretien sont tous des aspects que la

chercheure a pris en considération avant et pendant l'entretien ainsi qu'entre chaque entretien. Par conséquent, la chercheure a favorisé une attitude d'écoute active pour assurer le succès de l'entretien. Enfin, soulignons que toutes les étapes de la démarche méthodologique ainsi que les règles de l'éthique correspondent aux politiques de l'Université de Montréal.

4.5 Méthode d'analyse des données

L'analyse de données permet au chercheur de s'appropriier les informations recueillies. La méthode d'analyse privilégiée pour cette étude est l'analyse de contenu. Celle-ci est qualitative et permet de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité (Glaser et Strauss, 1967; Denzin et Lincoln, 2005; Legendre, 2005; L'Écuyer, 1990). Les informations, qu'elles soient explicites ou implicites, contenues dans les données, surgissent de cette analyse. Il ne s'agit pas d'une simple lecture des données mais bien d'une analyse tenant compte du contexte dans lequel les données ont été recueillies. La transcription des *verbatim* constitue une trace fidèle des données recueillies. Des retours ont été possibles permettant de respecter le sens que le contexte confère aux données.

4.6 Instruments d'analyse

L'analyse de contenu peut se faire manuellement ou à l'aide d'un logiciel. Dans notre étude, le logiciel Atlas ti est l'instrument qui a servi à coder les données, son principal avantage étant de permettre à la chercheure de rester près du contenu et de faire des va-et-vient entre les contenus. Des instruments d'analyse ont été créés spécifiquement pour cette étude. Le cadre de référence qui a servi à organiser l'entretien individuel a également aidé à la construction des instruments d'analyse.

Nous avons utilisé deux grilles d'analyse : l'une pour les parents et l'autre pour les enseignants (voir annexe K). Les données sont codées selon trois façons. La première consiste à coder à partir des questions c'est-à-dire que la réponse obtenue pour une question est associée directement à un code correspondant. La deuxième consiste à

associer les données correspondant aux pratiques aux différentes dimensions des typologies présentées dans le cadre de référence soit typologie d'Epstein pour les parents et celle inspiré d'un document du Conseil supérieur de l'éducation (2002) pour les enseignants. La troisième tient compte de données et de catégories nouvelles c'est-à-dire émergeant des propos des participants mais non-mentionnées par les auteurs.

4.7 Étapes de l'analyse

Il existe différentes méthodes d'analyse de contenu. L'analyse thématique proposée par Paillé et Mucchielli, (2003) nous a semblée la plus adéquate pour cette étude car elle fait intervenir des procédés de réduction des données.

On retrouve deux types de thématization : séquentielle ou en continu. La première procède par la logique hypothético-déductive. D'abord, le chercheur choisit un échantillon du corpus au hasard et l'analyse dans le but de constituer une fiche thématique. Cette fiche regroupera une série de thèmes correspondant à des définitions et que le chercheur peut identifier dans le texte. Une fois cette fiche complétée le chercheur l'applique à l'ensemble du corpus. La thématization en continu fait appel à une logique inductive. La construction de l'arbre thématique se fait au fur et à mesure de la lecture du texte et de l'attribution des thèmes. Chaque démarche a des avantages et désavantages. La démarche en continu est plus complexe et demande plus de temps cependant, elle permet une analyse riche du corpus. La démarche séquentielle quant à elle, peut faire perdre de vue des aspects importants du corpus, par contre, elle permet une analyse efficace et uniforme. Pour cette étude nous avons opté pour la thématization en continu car elle permet une analyse approfondie du contenu.

Une première étape consiste à faire l'examen des données. Afin de mieux s'appropriier le matériel recueilli, chaque *verbatim* est lu une première fois. La cueillette des données étant très productive lors des entretiens, une réduction ou une condensation des données s'est avérée nécessaire. Lessard-Hébert et *al.* (1996, p. 71) notent que « la réduction des données, au cours de leur cueillette, peut être considérée comme une opération de

codage nécessaire au traitement, c'est-à-dire à leur organisation et à leur représentation ultérieure ». Il existe différentes méthodes pour la réduction des données : inductives ou réductives. Compte tenu de notre posture méthodologique, la méthode inductive est la plus pertinente car il importe à cette étape d'éviter les *a priori* (Huberman et Miles, 1991). C'est, d'ailleurs, le but recherché par l'entretien de groupe qui a servi à vérifier auprès de nos participants si les données que nous avons retenues lors de la réduction correspondaient bien à leur discours.

Une deuxième étape consiste à valider la grille d'analyse. C'est l'étape du contre-codage. Cette étape permet de s'assurer que les définitions des thèmes et des catégories sont bien représentatives, de telle sorte qu'un autre chercheur peut utiliser la même grille d'analyse et obtenir des résultats semblables (Van der Maren, 1995). Pour assurer cette validité nous avons demandé à des pairs de contre-coder des unités de sens. Nous leur avons fourni des matrices comprenant des unités de sens choisies au hasard pour chaque thème (environ 10 % de l'ensemble des unités de sens) de même que la grille de codage avec les définitions des thèmes et les catégories correspondantes. Les thèmes et les catégories sont représentés dans la grille d'analyse par des codes. Deux pairs ont contre-codé les données provenant des enseignants et deux autres celles des parents. Nous avons obtenu un taux d'accord moyen de 77 % entre les contre-codeurs et la chercheuse et l'unanimité après discussion entre les codeurs. Notons que dans un premier temps la grille de codage possédait un très grand nombre de codes dont l'objectif était de bien décortiquer le contenu. Cependant, ce nombre avait pour effet de disperser les indicateurs contextuels de telle sorte qu'il y avait une certaine perte de sens. Nous avons donc repris l'analyse et produit une grille plus adéquate (annexe K).

L'étape suivante consiste à coder les *verbatim* un à un à l'aide de cette grille. Le logiciel Atlas-ti a facilité ce travail. La classification des unités de sens s'est faite dans un mouvement de va-et-vient entre les données codées (Denzin et Lincoln, 2005; Lessard-Hébert et *al.*, 1996; Huberman et Miles, 1991; Paillé et Mucchielli, 2003).

Finalement, pour faciliter l'organisation des données, nous avons utilisé des matrices proposées par Huberman et Miles (1991). Ces matrices permettent de repérer les régularités des données qualitatives, de cerner les contingences et la portée de ces données. Elles facilitent le passage d'une codification ouverte à une codification ciblée et formelle et, enfin, elles aident à la production de quelques propositions centrales qui expliquent le phénomène étudié. Nous avons pu ainsi identifier les éléments composant les thèmes de notre recherche en faisant ressortir les convergences et les divergences et établir des liens entre eux.

En résumé, nous avons présenté dans ce chapitre le cadre méthodologique. La recherche est de type exploratoire et la méthode de recherche utilisée est qualitative. Vingt participants, parents et enseignants, ont participé à un entretien de recherche semi-dirigé d'une durée approximative de 60 minutes et enregistré sur bande audio. Cet entretien est composé de questions ouvertes orientées vers les grands thèmes de notre question : enfant-élève dysphasique, intégration scolaire, rôle et relation parent-enseignant. Les *verbatim* sont transcrits, une analyse par thématisation continue a été faite (Paillé et Mucchielli, 2003). Par ailleurs, des précautions méthodologiques sont prises tout au long du processus de cueillette et d'analyse de données pour s'assurer la validité et la fidélité de ces instruments. Le chapitre suivant présente l'analyse et l'interprétation des résultats.

5 ANALYSE DES RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté la problématique et identifié les concepts nécessaires à l'approfondissement de nos connaissances sur les représentations des parents et des enseignants de leurs rôles dans le contexte d'intégration scolaire de l'enfant-élève dysphasique. Il s'agit dans ce chapitre de déterminer les éléments composant les représentations des rôles et des notions s'y rattachant pour ensuite examiner les liens entre celles-ci et les pratiques.

Pour ce faire, dans un premier temps nous examinerons les aspects de l'intégration scolaire qui constituent en quelque sorte le terreau sur lequel s'édifient les représentations des rôles à assumer dans ce processus. Nous considérons en effet que les représentations de l'enfant-élève dysphasique et de l'intégration scolaire sont constitutives de la représentation des rôles des personnes responsables de cet enfant. Nous explorerons donc d'abord l'idée que se font les parents et les enseignants de l'enfant-élève dysphasique. Nous utilisons le terme enfant-élève parce que le jeune au centre des propos des participants est à la fois l'enfant d'un parent et l'élève d'un enseignant. Nous examinerons ensuite l'idée que les parents et les enseignants se font de la notion d'intégration scolaire, les motifs invoqués pour le choix d'intégrer un élève dysphasique en classe ordinaire ainsi que leurs attentes. Par la suite, nous traiterons des représentations de la relation parent-enseignant et finalement celles de leurs rôles dans le contexte d'intégration scolaire. Nous identifierons tout au long de notre analyse des facteurs qui influencent les représentations et les pratiques.

De façon générale mais à l'exception des représentations concernant l'enfant dysphasique, nous présenterons les résultats de la manière suivante. Nous analysons d'abord les données recueillies auprès des parents puis celles recueillies auprès des enseignants pour en arriver à identifier les points de convergence et les points de divergence. Le tout se termine par une discussion.

5.1 Représentations des parents et des enseignants de l'enfant-élève dysphasique

D'emblée, même si nous n'avons pas posé une question spécifique sur l'enfant-élève dysphasique, parents et enseignants ont décrit comment ils le percevaient. Ils parlent des caractéristiques de leur enfant ou de leur élève, de ses forces et de ses faiblesses langagières, comportementales et scolaires ou encore de son potentiel, de sa motivation, de son tempérament, de la conscience qu'il a de sa différence, etc. Bref, ils livrent spontanément leur représentation de l'enfant-élève dysphasique dont ils ont ou ont eu la responsabilité. Certains généralisent cette représentation à l'ensemble des personnes ayant une dysphasie. Par exemple, quelques participants remarquent que les personnes dysphasiques ont de la difficulté à comprendre les consignes. Or, les personnes présentant des atteintes expressives tel le syndrome dysphasie-dyspraxie ont habituellement une bonne compréhension du langage. D'un autre côté, ceux qui connaissent plus d'une personne dysphasique perçoivent la diversité des manifestations de la dysphasie et des caractéristiques personnelles de ces enfants.

J'ai un enfant qui est hypoactif et l'autre est hyperactive. Il faut prendre ça en ligne de compte : un qui a besoin d'être plus stimulé, l'autre moins. C'est pour ça qu'elle étudie en sports, en multisports. Quand, elle arrive en classe, elle peut se concentrer. (Parent 6)

Le premier dysphasique était plus en difficulté. L'éducatrice avait besoin d'être plus présente avec lui. Elle faisait des pictogrammes pour qu'il puisse comprendre et qu'il puisse communiquer. Son problème de communication était beaucoup plus profond que celui que j'ai cette année. (Enseignant 4)

Ces participants reconnaissent donc que les jeunes dysphasiques ont à la fois des particularités communes et individuelles. Caractéristiques dont il faut tenir compte dans ses pratiques. Par exemple, un parent explique qu'elle s'agenouille lors d'une conversation avec son enfant afin que ce dernier puisse voir ses lèvres et sa physionomie et ainsi avoir de l'information qui n'est pas que langagière.

Enfin, les parents et les enseignants s'expriment sur le cheminement scolaire de l'enfant-élève dysphasique. D'abord, ils s'entendent tous pour dire que ce dernier apprend, mais d'une autre façon que ses pairs.

L'enfant régulier peut se rendre à destination par exemple en vingt minutes. L'enfant dysphasique va se rendre au même point, mais en 40 minutes. Puis son cheminement va être rempli d'interrogations, des fois ça va reculer, des fois ça va avancer, mais on va finir par y arriver. (Enseignant 2)

Tous les parents considèrent que leur enfant doit travailler plus fort que les autres élèves pour arriver à un résultat parfois moindre.

Son cheminement est différent parce qu'elle travaille énormément plus, au moins 3 fois plus. Les devoirs prennent beaucoup plus de temps et pas toujours avec un bon résultat. (Parent 10)

De plus, certains d'entre eux relèvent que leur enfant a cheminé en classe spéciale avant d'être intégré en classe ordinaire ou encore qu'il est accompagné ou a du soutien. Des mesures selon eux qui ne sont pas appliquées auprès des autres enfants.

Pour les enseignants, la différence n'est pas aussi marquée. Ils observent qu'il n'y a pas que les élèves dysphasiques qui travaillent beaucoup pour obtenir un résultat positif. Ils ajoutent aussi qu'ils ont dans leur classe d'autres élèves en plus grande difficulté scolaire que leur élève dysphasique. D'autre part, ils remarquent que ce dernier et l'élève en difficulté ont tous deux besoin d'adaptation et de soutien. En fait, ce sont les types de difficultés qui différencient ces deux populations. L'enfant-élève dysphasique a des difficultés langagières alors que les autres élèves en difficulté peuvent avoir une déficience intellectuelle, un trouble de comportement, des difficultés d'apprentissage, etc. Certains enseignants mentionnent que c'est leur approche qui diffère selon l'élève et de ce fait, ne voient pas de différence entre le cheminement scolaire de l'élève dysphasique et celui des autres élèves. Enfin, les enseignants observent que certains problèmes vécus par les élèves en difficulté peuvent être dus à des facteurs environnementaux telle la famille alors que ce n'est pas le cas chez les élèves dysphasiques. Notons que quelques parents émettent des propos semblables au sujet des élèves en difficulté.

Pour l'élève dysphasique, les difficultés vont beaucoup concerner le français, le langage. C'est là où je travaille avec lui, pour décortiquer, voir la tâche et augmenter mon support... Tandis que celui en difficulté d'apprentissage, c'est souvent plusieurs sphères qui sont touchées par rapport soit à ses capacités, soit à

des difficultés ou des choses qu'ils vivent à la maison. Il y a beaucoup d'autres facteurs qui entrent en ligne de compte. (Enseignant 8)

Finalement, des participants observent une détermination et une motivation chez l'enfant-élève dysphasique qu'ils ne retrouvent pas nécessairement chez les autres élèves.

Elle fonce, elle a du courage, vraiment elle a une persévérance incroyable que les autres enfants en difficulté n'ont pas. (Parent 10)

En fait, la différence dans les représentations des parents et celles des enseignants est leur point de comparaison. Pour les enseignants, l'élève dysphasique est un élève parmi les autres élèves; la diversité de son groupe lui fournit des points de comparaison multiples que n'ont pas les parents la plupart du temps. Pour les parents, il s'agit de leur enfant au sein de leur famille. Outre cette différence de posture, d'autres éléments pointant des sources possibles de conflits ressortent. Certes, il est possible de tracer un portrait global de la personne dysphasique, mais ce portrait peut prendre différentes couleurs. Il y a d'abord les caractéristiques propres à la dysphasie (atteintes de la sphère expressive et / ou de la sphère réceptive). Un enfant-élève peut avoir une atteinte plus sévère que dans une autre. Il s'ajoute à ce portrait les troubles associés (trouble de l'abstraction, trouble séquentiel, etc.). Là encore, la sévérité et les manifestations des troubles varient. Le portrait se complexifie encore plus lorsqu'on tient compte des caractéristiques propres à chaque enfant-élève dysphasique (potentiel, tempérament, etc.). Toutes ces caractéristiques expliquent en partie la diversité des représentations des participants particulièrement lorsqu'ils parlent de leur enfant ou de leur élève. Le portrait devient alors personnel. À cela, s'ajoutent les besoins des enfants-élèves dysphasiques qui sont souvent invoqués implicitement et interprétés à partir des connaissances de chacun. Qu'arrive-t-il alors lorsqu'un parent et un enseignant se rencontrent et ont une image différente du jeune dont ils parlent, de ses besoins, des moyens pertinents pour répondre à ces besoins? Ils utilisent un langage commun, mais avec diverses significations? Comment peuvent-ils se rejoindre? On peut penser que de prendre conscience de ces divergences et de ces convergences dans les représentations est un début pour mieux comprendre la dynamique de la relation parent-enseignant.

Kabano (2000) a examiné dans sa recherche les représentations de la notion de handicap chez les enseignants. Ces représentations seraient composées d'éléments scientifiques, d'éléments appartenant au discours officiel du ministère de l'Éducation et d'éléments provenant de leur expérience professionnelle soit par leur vécu ou par les témoignages reçus lors de communications. Quoique notre recherche ne porte pas spécifiquement sur la dysphasie, nous constatons un phénomène semblable pour nos participants, qu'ils soient enseignant ou parent. En effet, ils décrivent des caractéristiques appartenant à la dysphasie et aux troubles associés, ils font référence à la reconnaissance, ou pas, du handicap par le ministère de l'Éducation, ils comparent leur enfant ou leur élève à d'autres, etc. La différence étant dans leur posture d'appropriation : celle d'enseignant ou celle de parent.

5.2 Représentations de l'intégration scolaire

Nous voulions savoir ce que signifiait pour les participants « intégration scolaire ». Nous voulions également voir si un lien existe entre ces représentations et les pratiques des individus ou encore, avec les représentations qu'ils ont de l'élève. Dans un premier temps, nous examinons les composantes de la représentation des parents sur l'intégration scolaire puis les motifs invoqués pour choisir l'intégration scolaire et enfin les attentes qui en découlent. Nous procédons dans le même ordre pour analyser les données recueillies auprès des représentations des enseignants.

5.2.1 Représentations des parents de l'intégration scolaire

Différents éléments composent les représentations que les parents ont de l'intégration scolaire. Le tableau 5.1 présente le nombre d'unités de sens et de participants pour chaque élément identifié.

Tableau 5.1
Représentations des parents de l'intégration scolaire

L'intégration scolaire signifie :	Unités de sens (nombres)	Participants* (nombres)
L'enfant intégré dans un milieu régulier avec d'autres enfants normaux, vivre avec les autres personnes normales	14	8
Mettre en place ce qu'il faut (services, adaptations, etc.) pour que l'enfant progresse	10	8
Total	24	11

* Nombre de participants impliqués sur un total de 11

Le premier constat est l'importance égale que les parents accordent au volet social de l'intégration scolaire et au soutien nécessaire pour la réussite scolaire. Ils sont préoccupés par l'avenir de leur enfant et ils veulent que ce dernier soit outillé pour fonctionner en société. D'ailleurs, lorsqu'ils s'expriment sur le cheminement de leur enfant ou encore sur les autres élèves de la classe ordinaire, ils utilisent souvent le terme « normal ». La classe ordinaire est pour eux l'endroit où le jeune peut aller chercher ce dont il a besoin pour devenir autonome et poursuivre ses rêves. Certains insistent sur le fait que l'intégration scolaire signifie vivre et apprendre avec les autres enfants «normaux ». Bref, ils désirent que leur enfant dysphasique ait les mêmes chances de réussite que les autres enfants, ceux qui n'ont pas de difficulté mais aussi qu'il ne soit pas coupé de ce monde réel, de la diversité que l'on retrouve dans une société.

On veut qu'elle soit sur les mêmes rails que tous les autres. Qu'elle se rende compte que la normalité c'est ça. Elle a ses difficultés, son handicap, ça prend des adaptations de la part de tout le monde, de la sienne, de l'enseignant, des parents. C'est ça la réalité. (Parent 8)

Les parents utilisent différents termes pour désigner l'enfant qui est au centre de l'intégration scolaire. Quelques uns parlent d'enfant en difficulté mais la plupart s'expriment plutôt en terme de handicap, de problèmes, de faiblesses, de même que de forces, de potentiel, etc. Ce dernier aspect semble très important pour les parents, car il

revient à plusieurs occasions dans leur discours. Ils ne nient pas que leur enfant est différent mais à leur yeux, il n'y a pas que cela. Autrement dit, les parents insistent pour qu'on ne s'attarde pas qu'aux difficultés de l'enfant.

L'intégration scolaire pour moi c'est de pouvoir donner à un enfant qui a un handicap, qui a le potentiel, les services nécessaires pour le rendre fonctionnel. (Parent 9)

Cet énoncé met en évidence l'autre élément important de l'intégration scolaire : le soutien fourni à l'enfant dysphasique. Ce soutien consiste en différentes mesures facilitant les apprentissages du jeune : accompagnement de professionnels (orthophonistes, orthopédagogues, techniciens en éducation spécialisée, etc.), adaptation de matériel, adaptation de méthode d'évaluation ou de méthodes d'enseignement, accueil de l'élève, préparation autant du personnel scolaire que des parents à l'intégration scolaire de l'enfant en classe ordinaire. L'objectif principal de ce soutien est que le jeune progresse tant dans sa socialisation que dans sa scolarisation.

Les parents ne mentionnent pas la classe spéciale dans une école ordinaire comme étant une forme d'intégration scolaire. D'ailleurs, certains spécifient clairement que l'intégration scolaire est le passage pour un élève d'une classe spéciale à une classe ordinaire. Il semble que pour eux la classe ordinaire soit le seul milieu où il y a une réelle intégration scolaire.

Intégration scolaire pour moi c'est un enfant qui est en classe spéciale puis qu'on intègre dans un milieu qui est régulier [classe ordinaire] avec d'autres enfants qui n'ont habituellement pas de problème ou des petits problèmes. (Parent 4)

5.2.1.1 Choix de l'intégration scolaire

Tous les parents participant à notre étude ont un enfant intégré en classe ordinaire. Choix volontaire pour certains mais intégration imposée pour d'autres. Divers motifs sont invoqués pour expliquer le choix d'intégration en classe ordinaire : le manque de possibilités, la stimulation, l'intégration sociale. Dans certains cas, les alternatives qui leur sont présentées ne répondent pas selon eux aux capacités de leur enfant. Par

exemple, s'il n'y a pas de classe de langage dans leur quartier ou dans leur commission scolaire ou que cette dernière n'existe plus à partir d'un certain niveau scolaire, ils doivent alors choisir la classe ordinaire ou encore, imposer à leur enfant de longs déplacements vers une autre commission scolaire. Dans d'autres cas, la classe spéciale offerte ne correspond pas à l'instruction qu'ils souhaitent pour leur enfant, soit que cette dernière s'adresse à une population trop diversifiée (déficience intellectuelle, déficience langagière, troubles graves de comportement tous dans un même lieu) soit qu'ils la perçoivent trop peu stimulante pour leur enfant.

Je suis allé visiter une classe spéciale puis c'était « il n'en est pas question ». Je suis sortie de là en braille parce que je suis dans le domaine et je sais que quand tu mets le pied dans l'engrenage... Je ne voulais pas qu'il soit nivelé par le bas et je sentais qu'en le mettant dans ces classes là c'est ce qui risquait d'arriver.
(Parent 2)

Dans ces occasions, l'intégration leur apparaît l'alternative la moins préjudiciable pour leur enfant. Pour eux, il est primordial que la classe stimule leur enfant. C'est d'ailleurs le principal motif invoqué par les parents pour expliquer leur choix d'intégrer leur enfant en classe ordinaire. Ils sont convaincus que la classe ordinaire est le milieu qui permettra à leur enfant de progresser soit au niveau social, soit au niveau scolaire ou les deux.

Je voulais que ce soit en classe régulière parce qu'ils apprennent plus. Ils sont plus encadrés et ils peuvent aller jusqu'au secondaire 5 sans problème. (Parent 12⁴)

J'envoie N... à l'école c'est pour la socialisation que moi je ne peux pas faire à la maison. Je suis capable de lui montrer à lire et à écrire. Ils sont restés surpris que je leur dise ça que si mon but c'était que N... apprenne à lire, à écrire, à compter je ne l'enverrais pas à l'école. (Parent 13)

Les parents s'appuient sur l'évolution de leur enfant pour expliquer leur choix. Cette évolution concerne la progression langagière de leur enfant, ses apprentissages, ses forces et ses faiblesses, son potentiel, son tempérament, etc. Après mûres réflexions, les

⁴ Pour cette étude, nous avons rencontré 13 parents mais nous avons retenu les propos de 11 parents pour l'analyse de nos données. Le parent #1, ne répondant pas à tous nos critères pour la sélection des participants, a aimablement accepté de participer à la pré-cueillette des données. Le parent #5 a participé à la recherche à titre d'enseignant d'élève dysphasique-intégré en classe ordinaire. Ceci explique que les numéros désignant les participants du groupe de parents excèdent le nombre de participants retenus pour notre étude.

parents développent la conviction que la classe ordinaire est le milieu répondant le mieux au besoin de stimulation de leur enfant. Ils traversent des périodes d'insécurité et de doutes quant à leur décision, mais ils poursuivent leur démarche afin de s'assurer qu'ils ont fait tout ce qu'il fallait pour leur enfant. Le choix peut également se faire dans une phase de déni de la déficience de leur enfant et la classe ordinaire représente alors une certaine normalité.

En tant que parent tu veux que ton enfant soit pareil comme tout le monde puis qu'il réussisse et qu'il finisse médecin à l'université. Tu ne veux pas qu'il soit dysphasique, en tout cas moi je ne veux pas. J'avais un petit côté épais qui disait non il y a peut-être une petite chance que tout le monde se trompe. Puis je voulais aller jusqu'au bout de cette idée. C'est ce que j'ai fait. (Parent 7)

En fait, ces parents répondent à une de leurs préoccupations quant au futur de leur enfant : celle d'outiller leur enfant pour sa vie adulte dans la société. Enfin, un dernier motif pour choisir la classe ordinaire est la façon dont les parents voient la classe spéciale. Pour certains, elle représente un milieu fermé permettant peu à leur enfant d'affronter le monde réel plus tard.

Une classe langage c'est une classe certainement très adaptée aux besoins... enfin à la difficulté, mais ce n'est pas le monde réel. Ça comprend un ghetto où on cerne le problème, mais on ne sort pas du problème. Donc on s'est dit qu'à long terme ce n'est pas ça qui va lui rendre service dans la vie plus tard. (Parent 8)

Il arrive que des parents se voient imposer le choix d'intégration de leur enfant en classe ordinaire par les intervenants scolaires. Les motifs invoqués sont alors que l'élève est trop fort académiquement pour continuer son apprentissage en classe spéciale. Les parents réagissent différemment devant cette situation. Certains arrivent au même constat que les intervenants et donnent leur accord à la classe ordinaire même s'ils ont plusieurs inquiétudes à ce sujet. D'autres, par contre, éprouvent de la colère et de l'abandon. Ils se sentent trahis par les intervenants, car rien ne les préparait à ce changement de cheminement scolaire.

Ma réaction ça été une réaction négative, j'ai senti cela comme un abandon de l'école et des orthophonistes : « regarde on n'a plus d'argent pour lui on te le renvoie au régulier ». Le papa a très bien pris ça, c'était « Mon enfant est normal! ». (Parent 11)

Bref, ce changement de classement déstabilise certains parents car ils quittent une situation sécuritaire où tout est contrôlé (qualification des intervenants, soutien, ratio élèves dysphasiques/enseignant, etc.) pour une situation dont ils ont entendu parler mais connaissent plus ou moins, alors qu'il en rassure d'autres sur la normalité de leur enfant.

5.2.1.2 Attentes des parents

Le choix d'intégrer étant arrêté que ce soit volontairement ou imposé, les parents ont des attentes à l'égard du milieu scolaire et de ses intervenants. Les principales concernent le soutien donné à leur enfant et la communication avec les enseignants, les professionnels scolaires et la direction d'école. Certes, ils sont conscients que leur enfant recevra moins de soutien que dans une classe spéciale, néanmoins ils s'attendent à un minimum pour que celui-ci puisse réussir. De plus, ils s'attendent à ce que l'orthophoniste étant le spécialiste de la dysphasie soit la personne ressource disponible auprès de qui tout enseignant peut aller chercher de l'information et du soutien.

Je m'attends à ce que l'orthophoniste puisse communiquer au professeur ce qu'il peut faire pour aider mon enfant en classe dans ses difficultés majeures. (Parent 6)

Plus précisément, les parents ont des attentes pour la socialisation et la promotion de leur enfant. Ils s'attendent à ce que celui-ci ait des amis et poursuive le cursus scolaire jusqu'à l'obtention du diplôme de secondaire V. Notons que ces attentes rejoignent leurs représentations de l'intégration scolaire et les motifs invoqués pour choisir l'intégration scolaire. Dès lors, ils s'attendent à ce que les enseignants et les intervenants scolaires portent une attention particulière à ce sujet. Pour ce faire, ils souhaitent que ceux-ci fassent preuve d'ouverture et de compréhension en répondant aux besoins de leur enfant.

Mes attentes c'étaient qu'ils comprennent qu'est-ce qui se passe avec M... et qu'ils répondent à ses besoins. (Parent 10)

De plus, il est primordial pour les parents que le personnel ait les connaissances nécessaires sur la dysphasie et sur les difficultés spécifiques de leur enfant afin que celui-ci développe son potentiel. Un diplôme n'est pas une garantie pour eux et plusieurs

observent que des intervenants (enseignants, technicien en éducation spécialisée, orthopédagogue, direction d'école, etc.) ne sont pas outillés pour travailler avec des enfants tels que les leurs.

Je m'attendais à ce qu'il ait une meilleure aide en orthophonie. Que l'accompagnateur soit quelqu'un de plus qualifié. Mais ce n'était pas ça l'histoire. Non c'est une surprise. (Parent 4)

Par contre, les parents comprennent que tous les enseignants ne connaissent pas la dysphasie. Ils acceptent cependant difficilement que des moyens ne soient pas mis en place pour pallier cette ignorance. Par exemple, ils s'attendent à une communication constante avec l'enseignant, ceci afin d'éviter des situations qui pourraient dégénérer en conflit. De plus, des parents s'étonnent que les enseignants ne se réfèrent pas à eux pour mieux comprendre les difficultés des enfants dysphasiques. Ils voudraient être considérés comme des personnes-ressources mais ils sont déçus par les réactions des enseignants, des professionnels scolaires ou de la direction d'école. Il semble que ce ne sont pas tous les intervenants qui sont réceptifs à l'aide offerte par des parents.

J'étais CERTAINE de rentrer à l'école puis que main dans la main on travaille pour D..., et ça n'a pas été ça. Il a fallu que je me batte pour qu'on en vienne à ça. J'ai perdu mes illusions. (Parent 9)

Ils s'attendent également à ce que les professionnels scolaires, la direction d'école et les conseillers pédagogiques soutiennent l'enseignant dans son travail soit en l'informant sur la dysphasie ou en lui fournissant du matériel. Bien entendu, ils s'attendent à une réponse positive de la part de l'enseignant à l'égard de ce soutien.

Je m'attends à ce que tous les intervenants soient souples et qu'ils se parlent, parce que je ne crois pas à ça moi, un orthopédagogue ou un orthophoniste qui travaille seul. C'est zéro. (Parent 3)

Par ailleurs, plusieurs parents expriment des attentes spécifiques à l'endroit de la direction d'école. En effet, s'ils considèrent l'orthophoniste comme le pivot de la dysphasie, pour eux, la direction d'école est le pivot de l'équipe-école. C'est à elle que revient la tâche de faire les démarches nécessaires pour que l'élève dysphasique et son enseignant reçoivent le soutien nécessaire, de transmettre l'information aux différentes

personnes concernées par l'intégration scolaire de cet élève, de faire preuve d'empathie, de rassurer les parents en les tenant au courant de ce qui se passe avec leur enfant comme des démarches entreprises, etc. Attentes qui ne sont pas toujours comblées.

Ce que j'aurais voulu entendre de la directrice c'est « regardez, on a tout lu le dossier, on comprend les difficultés d'A..., on sait où il est. On en a déjà vu. À cause de ça, je vais m'assurer qu'il est avec un professeur qui va fonctionner avec lui et qu'il ait de l'orthophonie. Je vais pousser au niveau du ministère pour avoir plus d'heures d'orthophonie... ». C'est ça que j'aurais voulu avoir. (Parent 11)

Il ressort des propos que la façon dont le milieu scolaire et ses intervenants répondront aux attentes des parents produira chez ces derniers diverses réactions.

5.2.1.3 Idées que les parents se font des représentations des enseignants sur l'intégration scolaire

Des parents observent que l'intégration scolaire signifie pour l'enseignant de leur enfant que ce dernier fonctionne comme les autres élèves de sa classe et que conséquemment, certains enseignants ne se préparent pas pour la venue de cet enfant et se heurtent rapidement à des difficultés imprévues. D'où, pour les parents, l'importance de communiquer avant qu'un problème ne survienne. Selon eux, ces enseignants ne comprennent pas la signification d'intégration scolaire.

Je pense que pour l'enseignante, une enfant intégrée c'est une enfant qui doit faire comme les autres, qui a un handicap, qui a une difficulté connue, un problème diagnostiqué, mais qu'on met en classe régulière parce qu'il est capable de gérer son handicap ou de fonctionner COMME les autres. Et c'est ça à mon avis la subtile nuance qu'elle n'a pas saisie, c'est un enfant qui peut fonctionner AVEC les autres mais ça prend des adaptations. (Parent 8)

Plusieurs parents observent que le manque de connaissances et l'obligation de procéder à des adaptations signifient pour des enseignants une surcharge de travail et que cela peut parfois entraîner à un manque de volonté de la part de certains enseignants.

Ils ont à s'adapter et adapter leur façon d'enseigner. La réaction des deux professeurs qu'elle a eu c'était : « un autre problème! ». C'était affreux pour eux d'avoir un enfant en difficulté dans la classe, un problème de plus. (Parent 10)

Toutefois, des parents croient que le contexte de l'enseignement peut conduire à cette représentation. En effet, ils constatent que des enseignants n'ont pas assez de temps pour préparer le matériel, l'évaluation, les méthodes de travail, pour suivre des formations, que le ratio élève / enseignant est trop élevé dans certains cas, etc. Notons que certains parents observent tout de même une ouverture face à la différence lorsque des enseignants travaillent dans une école où il y a des classes spéciales. Enfin, les parents considèrent que les représentations des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire ne s'adressent pas qu'à celle de leur enfant mais bien à l'ensemble de la population des élèves en difficulté.

5.2.2 Représentations des enseignants de l'intégration scolaire

Les représentations des enseignants sont composées de différents éléments. Le tableau 5.1 regroupe les éléments auxquels se réfèrent les enseignants.

Tableau 5.2
Représentations des enseignants de l'intégration scolaire

L'intégration scolaire signifie :	Unités de sens (nombre)	Participants* (n=9)
C'est un enfant avec des difficultés qui est placé dans une classe régulière	7	7
Des services éducatifs sont présents pour soutenir l'élève	5	5
Ce n'est pas pour tout le monde	2	2
Total	14	9

* Nombre de participants impliqués sur un total de 9

Deux éléments ressortent de ce tableau. Le premier élément est le cheminement que l'élève suit, soit le cheminement ordinaire. Pour plusieurs enseignants, l'intégration scolaire c'est lorsqu'un enfant en difficulté est intégré en classe ordinaire. Quelques uns vont spécifier que cet élève suivra le même cheminement que les autres élèves. Pour certains, l'élève peut être passé par la classe spéciale ou être un candidat potentiel pour

ce type de classe mais son cheminement se fait en milieu ordinaire. L'autre élément est le soutien donné à l'élève.

C'est un enfant qui a certaines difficultés, qui pourrait être même peut-être en classe particulière, mais qu'on l'intègre avec soutien dans une classe d'enfants réguliers. (Enseignant 5)

Ces services peuvent provenir de l'interne (orthopédagogie, orthophonie, technicienne en éducation spécialisée, etc.), des enseignants eux-mêmes sous forme de récupération ou de l'externe c'est-à-dire des professionnels n'appartenant pas nécessairement au système scolaire comme une orthophoniste au privé par exemple. Les adaptations, qu'elles portent sur le matériel, l'évaluation ou les méthodes d'enseignement, font également partie des mesures de soutien. Un enseignant de première année a l'impression que les élèves reçoivent plus d'aides dans les premières années de scolarisation que dans les dernières. Cette impression se confirme dans certains milieux. Les enseignants de la fin du deuxième ou du troisième cycle mentionnent que leurs élèves dysphasiques ne reçoivent aucun service. Finalement, certains enseignants considèrent qu'accueillir un élève dysphasique dans leur classe est une mesure de soutien en soi. Il peut s'agir de sensibiliser les autres élèves et l'école à sa venue, de communiquer aux parents leurs attentes et de les préparer à ce qu'implique l'intégration de leur enfant dans leur classe, en fait, de préparer le milieu à l'arrivée de ce jeune. Soulignons que tous les enseignants réfèrent au soutien lors de l'entretien même si seulement cinq le mentionnent dans la définition qu'ils donnent de l'intégration scolaire. Le soutien est, selon les enseignants, essentiel à la réussite scolaire de l'élève.

Enfin, un enseignant se démarque par sa vision de l'intégration scolaire.

L'intégration scolaire c'est vraiment au niveau de l'acceptation des différences. Le respect de l'être humain. Les droits de ces enfants-là qui sont les mêmes que les autres. (Enseignant 10⁵)

⁵ Pour cette étude, nous avons rencontré 11 enseignants mais nous avons retenu les propos de dix enseignants pour l'analyse de nos données. L'enseignant #1, ne répondant pas à tous nos critères pour la sélection des participants, a aimablement accepté de participer à la pré-cueillette des données. Ceci explique que les numéros désignant les participants du groupe d'enseignants excèdent le nombre de participants retenus pour notre étude.

Cette vision a un caractère plus philosophique que conceptuel et c'est le seul enseignant qui parle d'acceptation de la différence et du droit des élèves en difficulté.

Notons qu'aucun enseignant ne réfère à la classe spéciale dans une école ordinaire comme étant une forme d'intégration scolaire. Quelques enseignants mentionnent l'intégration scolaire partielle où l'élève passe une partie de son temps dans la classe spéciale et l'autre dans la classe ordinaire. Il semble donc que pour les enseignants il y a intégration scolaire uniquement en classe ordinaire. Par ailleurs, des enseignants soulignent qu'il est important que le classement scolaire réponde aux besoins de l'élève. Ainsi, ils n'excluent pas la classe spéciale comme solution pour mieux répondre aux particularités de l'élève en offrant l'environnement sécuritaire et le soutien nécessaire.

L'enfant qui est asocial, qui a de la misère en endurer du bruit; qui n'a pas beaucoup de contact avec les autres; qui se mêle peu aux autres, pourquoi le mettre absolument dans un groupe où il y en a 29. Il serait plus heureux dans un groupe de 10. (Enseignant 2)

5.2.2.1 Choix de l'intégration scolaire

Peu d'enseignants choisissent intentionnellement d'intégrer un élève dysphasique dans leur classe. Seul un enseignant travaillant en classe de communication (classe spécialisée pour les enfants présentant des déficiences langagières) a choisi, après quelques années, d'enseigner en classe ordinaire et d'intégrer des élèves dysphasiques. Il mentionne cependant que la responsabilité d'intégrer des élèves dysphasiques ne devrait pas toujours lui revenir. Un autre enseignant a, quant à lui, donné son accord lors de la présentation des dossiers par l'équipe-école sachant que l'élève dysphasique aurait un accompagnateur.

La plupart des enseignants observent qu'ils n'ont pas le choix d'intégrer un élève dysphasique dans leur classe. Cela fait partie des nouvelles politiques du ministère de l'Éducation. Cependant, la façon dont les enseignants l'apprennent varie d'un endroit à l'autre. Certains remarquent que leur direction d'école les consulte avant le début de l'année scolaire soit au mois de juin ou d'août. Celle-ci leur présente le dossier de l'élève

et leur explique les raisons pour lesquelles elle pense qu'ils seraient le meilleur intervenant. Les directions d'école choisissent l'enseignant selon des critères divers. Certaines mettent de l'avant les caractéristiques pédagogiques de l'enseignant, la façon dont l'enseignant établit un lien avec l'élève, etc.

La mère avait déjà fait la demande pour que ça soit moi qui l'aie dans la classe. L'orthopédagogue savait un peu comment je travaillais, j'étais très visuelle, j'avais beaucoup de pictos, je faisais beaucoup de gestuel. Elle a dit « Ah oui franchement C... ça irait bien avec cet enfant-là. » (Enseignant 5)

Un enseignant rapporte que la direction d'école l'a choisi à cause de son caractère, croyant en sa capacité de faire face aux problèmes que posent les parents de cet élève dysphasique intégré. En effet, ceux-ci surveillent les dépenses et les actions à l'égard de leur enfant. Par exemple, ils exigent que leur enfant soit accompagné par un technicien en éducation spécialisée, que l'enseignant porte un appareil acoustique reliant sa voix au système auditif de leur enfant, etc. L'enseignant a donc comme mandat d'aplanir certaines difficultés rencontrées avec la famille.

Ils m'ont donné cet élève parce que le papa est particulier. Ils se sont fiés à mon caractère. J'étais capable de le contrer. Et comme j'avais une TES⁶, ils ont décidé de mettre tous les élèves en difficulté dans ma classe. (Enseignant 7)

D'autres enseignants remarquent qu'ils n'ont aucun contrôle sur le choix d'intégrer un élève dysphasique dans leur groupe classe. La décision est prise sans qu'ils soient consultés. Certains l'apprennent en recevant leur liste d'élèves.

Je reçois à chaque année au mois d'août ma liste d'élèves et c'est là que je le vois. Nous n'avons pas d'emprise sur ça. C'est tous les gens qui sont autour du PIA⁷ de l'enfant qui décident ça. Ce n'est pas moi. (Enseignant 2)

Quelques uns constatent que cette population leur est toujours attribuée.

J'ai senti beaucoup de pression, j'ai senti que je n'avais pas le choix. On m'a dit « une telle collègue ne peut pas parce qu'elle n'a pas le tour; une telle collègue ne peut pas parce qu'elle arrive du secondaire; une telle collègue ne peut pas parce qu'elle va prendre un congé de maternité ». Il restait moi. Sauf que ça fait des années que c'est comme cela. (Enseignant 3)

⁶ TES : Technicien en éducation spécialisée

⁷ PIA : plan d'intervention adapté

En réalité, ces enseignants se sentent peu respectés dans ces pratiques. Pourtant, plusieurs enseignants considèrent avantageux pour la réussite de l'intégration scolaire de l'élève d'être consultés car, en ayant un certain pouvoir sur la décision, les dispositions sont meilleures.

Quand t'acceptes volontairement comme dans le cas de M..., c'est quasiment gagné d'avance. (Enseignant 9)

Enfin, des enseignants notent que les motifs invoqués pour choisir l'intégration d'un élève varient. Certains observent que le choix se fait à la demande des parents. Ils choisissent un enseignant plutôt qu'un autre soit parce qu'ils l'ont déjà eu pour un autre enfant et ont aimé l'expérience; soit parce qu'ils ne veulent pas l'autre enseignant pour diverses raisons. La décision d'intégrer un élève dysphasique peut également se prendre à la suite d'une concertation entre l'équipe-école et le centre de réadaptation fournissant des services au jeune enfant dysphasique. Tous deux décidant alors que c'est là la meilleure voie pour cet enfant. Ou bien, il peut s'agir d'un élève considéré trop fort académiquement pour poursuivre sa scolarité en classe spéciale.

Par ailleurs, l'intégration d'un élève dysphasique suscite chez l'enseignant différentes réactions. Plusieurs perçoivent son arrivée comme un défi. D'abord, ils se rendent compte qu'ils aiment travailler avec les élèves différents. Puis, c'est une occasion pour eux de se questionner en tant que professionnel, d'observer le jeune et de trouver des solutions à ses difficultés.

Je suis toujours en train de me questionner « qu'est-ce qu'il peut penser? » parce que des fois ils nous regardent, puis ils ne comprennent pas toujours ce qu'on leur dit. Ça m'amène à me demander qu'est-ce que je peux faire pour aider cet enfant-là. (Enseignant 6)

Ils quittent en quelque sorte la routine d'enseigner à des élèves ordinaires. De plus, ils tirent une grande fierté de la réussite de leur élève dysphasique et ils ont l'impression de donner une chance à cet élève, ce qui pourra avoir un impact sur son avenir.

C'est un défi de faire réussir ses élèves, mais d'en faire réussir un qui a plus de difficultés que l'autre c'est encore plus gratifiant. En même temps c'est un service à rendre. Quand tu constates que ça veut, que le petit gars a de la grande volonté,

bien c'est de l'appuyer dans sa motivation, puis il va rester marqué avec ça tout le temps. Quand il va avoir des difficultés plus grandes plus tard, il va savoir qu'on peut toujours compter sur quelqu'un qui nous donne une chance. Ça lui montre aussi qu'on peut passer à travers avec des efforts, de la persévérance et de la motivation. (Enseignant 9)

Des enseignants remarquent qu'il faut aimer ces enfants pour travailler avec eux. Cela se traduit par des gestes mais également par l'utilisation d'expressions pour désigner leur élève : ma cocotte, mon petit minou, etc. En même temps, quelques enseignants ressentent de l'inquiétude à l'égard de l'élève dysphasique due au manque de connaissance sur la dysphasie et le peu d'information qu'ils reçoivent sur cet élève. D'autres mentionnent la gravité de la dysphasie notamment les élèves qui ont des atteintes sévères de la compréhension. Ils s'interrogent sur leur compétence à travailler avec ce jeune, sur leur rôle, sur la charge que cela représente et sur le soutien qu'ils obtiendront pour réussir leur tâche d'enseignant.

Pour moi, c'était un gros cas sévère qui arrivait dans ma classe parce que j'avais l'accompagnatrice. Puis je ne connaissais pas vraiment ça, un dysphasique? Qu'est-ce que je vais avoir à faire de plus, comment va falloir que j'enseigne pour cet enfant, qui va m'aider, plein de craintes, de peurs. (Enseignant 5)

Enfin, notons que l'enseignante, également parent d'enfant dysphasique, est enthousiaste à l'idée de vivre cette expérience en tant qu'enseignante et non pas comme parent. En effet, son enfant dysphasique est intégré en classe ordinaire depuis quelques années.

Je serais tentée de vous dire que j'étais contente. J'avais un enfant dysphasique à la maison, je voulais voir ce que c'était à l'école. J'avais hâte parce qu'on le voit à la maison, on fait les devoirs, les leçons, mais à l'école ça se vit comment? (Enseignant 2)

Son commentaire suggère que son expérience d'enseignante intégrant un élève dysphasique apportera quelques réponses à son questionnement de parent ayant un enfant dysphasique intégré en classe ordinaire.

5.2.2.2 Attentes des enseignants

Que le choix d'enseigner à un élève dysphasique en classe ordinaire soit volontaire ou pas, il conduit à des attentes. Elles concernent autant l'élève dysphasique que ses parents ou les intervenants scolaires. Les attentes sont diverses et elles vont de l'absence d'attente à des attentes précises. De plus, certaines sont confondues avec un objectif que l'enseignant cherche à atteindre, ou bien, elles ressemblent à une préoccupation de ce dernier.

Les enseignants ont peu d'attentes à l'égard des élèves dysphasiques, cependant ils cherchent à atteindre des objectifs. Le principal est que l'intégration scolaire du jeune réussisse et qu'il progresse sur le plan scolaire.

J'espère que ça fonctionne! Je veux que ça aille bien, qu'il réussisse. Pour moi, c'est ma paye. (Enseignante 8)

Pour d'autres, l'objectif visé est plutôt le bien-être du jeune et sa socialisation,

C'était de le faire accepter socialement par les autres. (Enseignant 9)

ou bien, d'établir une relation avec l'élève afin d'être plus efficace dans leurs interventions.

Les deux ont été très proches de moi, je me disais « faut que je rentre en relation avec eux ». C'était ma première attente. (Enseignant 4)

Lorsqu'il s'agit d'attentes, les enseignants observent que celles-ci peuvent varier selon l'élève et ses difficultés. Par exemple, ils n'exigeront pas d'un élève présentant une difficulté langagière de s'exprimer librement dès la première semaine d'école. Par contre, ils s'attendent après un certain temps que l'élève essaie de s'exprimer en classe. Enfin, trois enseignants rapportent n'avoir aucune attente précise à l'égard de leur élève dysphasique.

Les enseignants ont plusieurs attentes à l'égard des parents. Celles-ci concernent surtout leur collaboration. Ils veulent que la communication soit possible autant des parents vers eux, que d'eux vers les parents.

Je la connaissais déjà donc je savais qu'on se communiquerait beaucoup. Elle m'écrit régulièrement, puis je sais que je peux les appeler si j'ai un problème. (Enseignant 3)

La collaboration des parents consiste également en un suivi à la maison de leur enseignement notamment en complétant à la maison le travail scolaire, en faisant les devoirs et les leçons et en fournissant l'information nécessaire. Bref, les enseignants veulent que les parents comprennent que les succès de l'enfant ne reposent pas uniquement sur les épaules des enseignants, mais que les parents jouent également un rôle important.

Quand j'envoyais des travaux et des jeux à faire à la maison pour favoriser soit l'apprentissage des mots de vocabulaire ou encore la lecture, je m'attendais à ce que le parent le fasse. Et ça, c'est fait. (Enseignant 2)

Quelques enseignants veulent que les parents aient une bonne représentation de leur enfant et des attentes réalistes quant à ses succès scolaires.

Je veux qu'on travaille avec les mêmes attentes tous les deux. On lui met la note qui lui convient mais il faut être réaliste aussi qu'à un moment donné il va peut-être avoir une limite. (Enseignant 4)

Enfin, ils désirent que les parents leur fassent confiance

Je veux qu'ils fassent confiance à mon professionnalisme. (Enseignant 7)

Les enseignants ont également des attentes à l'égard des membres de l'équipe-école, mais ils sont conscients que celles-ci risquent de ne pas être comblées. Ces attentes touchent particulièrement le soutien que l'équipe-école (professionnels scolaires et direction d'école ou autres enseignants) peut leur apporter. Par exemple, certains s'attendent à ce que les professionnels scolaires (orthophonistes ou orthopédagogues) leur présentent le dossier de l'élève dysphasique ou encore les informent sur la dysphasie. D'autres désirent obtenir des conseils sur leurs interventions ou obtenir du

matériel adapté. Quant à la direction d'école, ils s'attendent à être soutenu par elle devant les parents.

Je voulais être supportée, avoir des trucs, des stratégies. Je voulais que quelqu'un m'aide à me dire « bon qu'est-ce que je peux faire dans ma classe pour aider cet enfant-là », que l'orthopédagogue le prenne pour qu'on soit deux à l'aider au niveau des stratégies, des apprentissages, avoir un support de la direction aussi en cas de difficulté. Je ne voulais pas être toute seule avec mon petit minou. (Enseignant 5)

Quelques enseignants s'attendent à ce que les intervenants soient ouverts et montrent un intérêt à l'égard de cet élève soit en s'informant de son évolution ou en sensibilisant les autres élèves de l'école à l'arrivée de ce dernier.

Je m'attends à qu'ils manifestent une certaine ouverture puis qu'ils sensibilisent leurs élèves face à mon jeune dysphasique. (Enseignant 8)

Les enseignants ont des attentes semblables à l'égard du milieu scolaire. C'est-à-dire qu'ils veulent que les directions des commissions scolaires soient honnêtes dans l'information donnée aux parents, qu'ils dégagent des fonds pour que les enseignants obtiennent le soutien nécessaire, qu'ils cessent de diminuer ce soutien et qu'ils les forment à ces nouvelles populations.

Si quelques enseignants se disent satisfaits dans la façon dont leurs attentes ont été comblées, la plupart, cependant, se disent déçus par les réponses obtenues de l'équipe-école ou des dirigeants des commissions scolaires. Cela peut aller dans certains cas jusqu'à ne plus avoir d'attentes à leur égard.

Je m'attendais à ce que l'orthopédagogue, adapte le matériel, apporte un bon support puis de répondre aux besoins de l'enfant. Mais j'ai vu rapidement que c'était impossible. Fait que je n'en ai plus maintenant. (Enseignant 10)

Un autre enseignant rapporte qu'il s'est senti trahi lorsque la direction d'école n'a pas maintenu une décision dont elle lui avait fait part.

J'avais surtout des attentes par rapport à la direction qui m'a dit qu'on diminuerait mon groupe. Mais ça n'a pas été fait. Alors c'est des déceptions. (Enseignant 3)

Par ailleurs, des enseignants demandent que les dirigeants les écoutent et fassent preuve de respect à leur égard.

Je voudrais qu'on prenne le pouls de l'école, qu'on prenne le temps de regarder qui est à l'aise avec des enfants « Asperger », qui est à l'aise avec des dysphasiques. Avoir des perfectionnements qui sont cohérents, des gens qui vont nous apporter des choses, prendre le temps aussi de faire venir des gens qui vont nous aider à accepter tous les changements qui sont dans notre métier. Nous donner un peu de force, un peu d'énergie, parce qu'on n'en a plus. Je trouve qu'on ne prend pas le temps de prendre soin de nous. Quand on va prendre soin de nous, on va être capable de prendre soin des autres aussi. (Enseignant 6)

Tout comme pour les parents, il ressort des propos que la façon dont les autres (le milieu scolaire, les intervenants et les parents) répondent aux attentes des enseignants produit chez ces derniers diverses réactions. Ainsi, des enseignants ayant vécu plusieurs désillusions croient moins au désir du milieu de répondre aux besoins des élèves alors que des enseignants ayant vécu de belles expériences d'intégration sont prêts à recommencer.

5.2.2.3 Idées que les enseignants se font des représentations parentales sur l'intégration scolaire

La majorité des enseignants (7/9) croient qu'« intégration scolaire » signifie pour les parents que leur enfant sera traité sur le même pied d'égalité que les autres élèves, il n'est plus alors marginalisé comme c'est le cas dans une classe spéciale.

Selon moi ça veut dire que leur enfant va être dans son école de quartier, dans une classe avec des enfants de son âge, avec des enfants qui sont réguliers c'est-à-dire des moyens, des faibles et des forts. (Enseignant 5)

Deux enseignants notent que pour les parents « intégration scolaire » signifie adaptations scolaires alors que d'autres voient parfois une certaine inconscience des parents quant aux conséquences et aux difficultés auxquelles leur enfant peut être confronté.

Il y a des parents qui suivent le cours de la vie, qui se laissent diriger, qui ne posent pas de question. (Enseignant 10)

Enfin, des enseignants relèvent que les parents souhaitent ce qu'il y a de mieux pour leur enfant. L'occasion de vivre ce que les autres vivent est une façon pour ces parents d'atteindre cet objectif même si parfois selon ces enseignants, l'intégration scolaire ne répond pas aux besoins de l'enfant.

Le voir intégrer une classe régulière, c'est sortir de la marginalité. Je pense qu'il n'y a aucun parent qui est contre ça, au contraire. Tout le monde veut le meilleur pour son enfant, sauf qu'il y en a qui poussent. C'est une fin en soi pour les parents de dire : mon enfant a réintégré la normalité. (Enseignant 9)

Notons que cette perception des enseignants sur la signification que revêt l'intégration scolaire correspond effectivement à la définition qu'en donnent les parents : un enfant intégré dans une classe régulière avec d'autres enfants normaux.

En somme, nous avons identifié les éléments composant les représentations que les participants ont de la notion d'intégration scolaire. Éléments que nous reprendrons dans la discussion. Par ailleurs, l'idée que les enseignants se font des représentations parentales quant à l'intégration scolaire, se rapprochent de ce que ces derniers ont exprimé. Lorsque les enseignants remarquent qu'intégration scolaire signifie pour les parents la normalité, ils n'ont pas tort, ce sont en effet des éléments majeurs des représentations parentales au sujet de l'intégration scolaire. Par ailleurs, l'idée que les parents se font des représentations des enseignants ne correspond pas nécessairement à ce que les enseignants nous ont rapporté. Par exemple, des parents pensent qu'intégration scolaire signifie pour les enseignants surcharge de travail. Or, des enseignants mentionnent cet élément comme étant une conséquence du non-respect par le milieu scolaire des conditions essentielles pour la réussite de l'intégration scolaire et non uniquement le fait de la présence d'un élève dysphasique dans leur classe.

5.3 Représentations de la relation parent-enseignant

L'importance de la relation parent-enseignant pour la réussite scolaire de l'élève est clairement établie dans les écrits. Cette relation devient primordiale lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté. Nous avons donc interrogé les participants sur leur relation parent-

enseignant. Dans cette section, nous n'analysons pas leurs pratiques mais plutôt les représentations qu'ils ont de ces relations.

5.3.1 Représentations des parents quant à leur relation avec les enseignants

La première réponse des parents au sujet de leur relation avec les enseignants est « Ça dépend! ». En effet, les parents remarquent que la relation avec l'enseignant de leur enfant varie selon l'enseignant auquel ils ont affaire. Ainsi, avec l'un, la relation peut être excellente et avec l'autre, elle est difficile voire problématique. Différents facteurs peuvent expliquer cela. D'abord, les parents visent une communication constructive. Il ne s'agit pas d'une communication à sens unique mais bien d'un dialogue où ensemble, parents et enseignant, ils échangent de l'information sur le jeune, sur son comportement en classe, sur des pratiques pouvant l'aider, etc. Cependant, des parents observent que ce ne sont pas tous les enseignants qui veulent communiquer. Pourtant, selon eux, la communication aide à aplanir différents problèmes et à clarifier certains malentendus.

Je crois que c'est très important d'être capable d'avoir un dialogue et ce n'est pas toutes les enseignantes qui sont prêtes à ça. Il peut y avoir des perceptions, que ça soit la réalité ou non. On a eu des difficultés au début. Il fallait expliquer la position de chacun, les non-dit et ce qu'on pensait qui arriverait. Maintenant la relation est très bonne. Je m'assure qu'à chaque fois que je la vois, qu'elle me tienne au courant des retards ou des problèmes. (Parent 11)

L'objectif premier des parents est donc de travailler avec l'enseignant pour le bien-être de leur enfant. Tout obstacle à cet objectif conduira possiblement à une insatisfaction. D'autres observent que la relation est plus facile lorsque les enseignants réalisent que leurs demandes ne sont pas extravagantes.

Les enseignants avec qui ça a bien été, c'était parce qu'ils s'apercevaient que ce n'était pas si difficile que ça. Tu leur dis : « il a besoin de plus de stimuli, il passe à côté, met la main sur l'épaule et repart, c'est pas difficile à faire ça ». Ce n'est pas des choses énormes qu'on leur demande. (Parent 6)

Puis, pour les parents, le respect des caractéristiques de leur enfant est important. Ils s'attendent à ce que les pratiques de l'enseignant tiennent compte de ces dernières. Dans

le cas contraire, le parent exprime une insatisfaction quant aux attitudes⁸ d'écoute de l'enseignant et par le fait même, quant à sa relation.

C'était plus difficile avec l'autre enseignante parce qu'elle me disait « oui, oui », mais elle ne mettait pas en action les stratégies. C'est beau de suivre tout le monde, mais il n'y a pas d'apprentissage qui se fait là. (Parent 3)

Il arrive également qu'un parent observe que la relation avec l'enseignant est difficile justement à cause des caractéristiques de son enfant ou encore de ses propres demandes. Ainsi, des parents réalisent au cours de l'année scolaire que leur première impression négative change positivement.

Depuis quelques temps, je réalise que ce n'est pas nécessairement elle et moi qui avons une moins bonne relation mais c'est plutôt ce que mon fils lui fait vivre. Elle peut être moins bonne aussi parce que je lui demande de l'énergie : je lui demande d'écrire des choses, de faire des choses particulières. D'un autre côté, il y a un aspect que je n'avais pas vu d'elle c'est lorsqu'elle m'a dit : « bien j'apprends avec N... ». J'ai réalisé que finalement elle voit peut-être mon fils comme un défi pas comme une charge. (Parent 13)

En somme, ces propos montrent, d'une part, l'existence d'un lien entre les attentes des parents à l'égard de l'enseignant, les pratiques de ce dernier et les représentations qu'ils auront de leur relation parent-enseignant, et d'autre part, la possibilité que leurs représentations de la relation avec l'enseignant évolue.

Enfin, deux préoccupations semblent influencer sur la façon dont les parents voient la relation avec l'enseignant. L'une concerne ce qu'ils croient que les enseignants pensent d'eux. En effet, les parents veulent être perçus comme des alliés des enseignants et non pas des ennemis. L'autre est la préservation de la relation enfant-enseignant c'est-à-dire qu'un parent considèrera la relation de son enfant avec son enseignant plus importante que sa propre relation avec ce dernier. Autrement dit, un parent considèrera sa relation avec l'enseignant comme secondaire s'il constate que son enfant est heureux dans cette

⁸ Le terme attitude est utilisé par les participants. Rappelons que la notion d'attitude est définie dans la théorie des représentations sociales comme étant une forme spécifique d'occurrence d'une représentation sociale ou d'une combinaison de représentations sociales partiellement déterminée par la situation. L'attitude fournit "la raison" des opinions ou prises de position enregistrées, et la représentation sociale fournit la raison de l'attitude.

classe, même si l'enseignant a des pratiques qui ne correspondent pas à la vision du parent. Nous verrons dans les représentations des rôles que ces préoccupations peuvent influencer sur les pratiques des parents.

5.3.2 Représentations des enseignants quant à leur relation avec les parents d'élèves dysphasiques

Lorsque les enseignants s'expriment sur leur relation avec la famille de leur élève dysphasique, les commentaires sont positifs. Tous sans exception remarquent la disponibilité et l'implication de ces parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Ces derniers, selon les enseignants, ont conscience que la réussite de leur enfant est liée à leur implication et à leur collaboration avec les différents milieux. D'ailleurs, les enseignants constatent que ces parents connaissent le diagnostic de leur enfant depuis un certain nombre d'années de sorte qu'ils comprennent bien leurs difficultés et les mesures nécessaires pour les aider. Par conséquent, une mesure proposée par l'enseignant est généralement bien accueillie.

C'est des parents qui sont conscients de la difficulté de leur enfant depuis le très jeune âge, souvent diagnostiqué vers l'âge de 2 ans. Ils mettent tout en place, ils travaillent fort. Je pense que c'est des parents qui s'investissent beaucoup qui sont habitués à collaborer avec le milieu. (Enseignant 3).

Certains enseignants ayant enseigné plus d'une fois à un élève dysphasique remarquent des différences entre les familles d'enfant dysphasique. Ils notent que certaines difficultés relationnelles peuvent être dues à des facteurs autres que la personne elle-même, notamment l'inconnu quant au futur de leur enfant, la fatigue du parent se battant constamment pour obtenir des services, le changement de personnel, etc. :

Ce sont des gens que j'aime beaucoup qui se battent pour avoir des services, des gens qui ont été mis face à rien tout d'un coup du jour au lendemain. Des gens qui vivent de l'insécurité. Je leur lève mon chapeau. J'ai vu des gens séparés, s'épauler pour dire « c'est pour notre fille, on est séparé, on ne s'entend pas, mais pour ça on va y aller ensemble ». (Enseignant 6)

Par ailleurs, les attitudes des parents semblent influencer les représentations des enseignants. Ainsi, quelques enseignants décrivent le respect que les parents ont vis à vis

d'eux ou encore, la satisfaction que les parents ressentent quant à l'attention que l'enseignant porte à leur enfant.

C'est très aidant pour un professeur de sentir que les parents apprécient beaucoup le travail que tu fais pour leur enfant puis ils n'en demandent pas plus. C'était ça mon inquiétude, je savais que la petite était limitée. (Enseignant10)

L'inverse est également vrai. Un enseignant se heurtant à des attitudes plus négatives aura une représentation moins positive de sa relation avec la famille. Par exemple, un enseignant (Enseignant 7) remarque que sa relation quoique bonne n'est pas toujours facile. Il observe que ces parents veulent que leur fille soit intégrée mais refusent tout soutien autre que l'accompagnement par une technicienne en éducation spécialisée ou un appareil auditif. Ce qui, pour l'enseignant, est un paradoxe, car selon lui pour que l'intégration scolaire fonctionne, il doit y avoir de l'adaptation scolaire. De plus, cet enseignant ne veut pas que les parents mettent en doute ses compétences.

Je n'ai pas de problème parce qu'ils ne viennent pas jouer dans notre plate-bande. (Enseignant 7)

On peut penser que sa réaction sera plutôt négative face à un parent questionnant ses pratiques. Cela suggère l'existence d'un lien entre les représentations que les enseignants ont de l'intégration scolaire, leurs attentes à l'égard des parents, les pratiques de ces derniers et les représentations des enseignants de la relation parent-enseignant.

En somme, parents et enseignants recherchent une bonne relation de collaboration, de communication, de compréhension, etc. Toutefois, les représentations parentales quant à la relation parent-enseignant divergent de celles des enseignants. En effet, les enseignants rencontrés sont majoritairement satisfaits de leur relation avec les parents alors que ces derniers émettent des propos plus mitigés. Deux raisons peuvent expliquer ces divergences. Premièrement, la majorité des enseignants de cette étude ont eu des liens avec une famille d'enfant dysphasique, parfois deux, tandis que les parents ont établi une nouvelle relation avec un enseignant à chaque année scolaire. Les parents font donc face à une plus grande diversité d'attitudes et de pratiques et le travail de

construction de la relation de collaboration est à recommencer pratiquement à chaque année. Deuxièmement, les enseignants rencontrent plusieurs familles avec des problématiques diverses alors que les parents vivent généralement une problématique unique, celle de leur enfant dysphasique. Leur point de comparaison pour évaluer leur relation parent-enseignant n'est donc pas le même.

Ces résultats rejoignent ceux d'études se penchant sur la relation parent-enseignant. Des auteurs observent que selon les parents la dynamique de la relation parent-enseignant dépend des attitudes des enseignants. Des attitudes d'ouverture et d'écoute ainsi qu'une sensibilisation aux élèves différents assurent une communication plus constructive (Beauregard, 2002; Bennett et al., 1997; Brophy et al., 1998; Leyser et Kirk, 2005; Norwich et al., 2006; Ryndak et al., 1996). Le parent n'est pas toujours sur la défensive à expliquer les comportements de son enfant. Par ailleurs, les études s'intéressant aux enseignants montrent des avis partagés chez ceux-ci quant à la relation avec les parents. Certains enseignants désireraient une plus grande implication de la part des parents alors que d'autres la jugent suffisante (Brophy et al., 1998; Norwich et al., 2006; Soodak et Erwin, 1995). Certains sont inquiets devant une plus grande présence des parents. Or, nos données montrent que nos enseignants sont généralement enthousiastes devant l'implication des parents. En fait, l'image qu'ils ont des parents d'enfants dysphasiques est positive alors que nous ne pouvons en dire autant de la part des parents à leur égard.

5.4 Représentations des rôles des enseignants et des parents

Rappelons d'abord les trois angles sous lesquels le rôle peut être compris. Le *rôle joué* réfère aux pratiques réelles de l'individu dans une situation donnée. Le *rôle attendu* renvoie aux attentes explicites ou implicites que l'on a quant aux pratiques d'un individu selon son appartenance à un groupe. Enfin, le *rôle souhaité* réfère aux pratiques qu'un individu voudrait avoir dans cette situation.

Dans un premier temps, nous présentons la description générale du rôle donnée par les parents et les enseignants lorsqu'il y a en a une. Nous décrivons ensuite les pratiques

vécues auxquelles ils réfèrent pour décrire leur rôle selon une typologie respective à chaque groupe de participants. Nous terminons en exposant les représentations du rôle attendu (ce qu'ils pensent que l'on attend d'eux) et celles du rôle souhaité. Lorsque cela est possible nous identifions les facteurs influençant les pratiques. Nous terminons en discutant les points de convergences et les points de divergences des représentations des deux groupes.

5.4.1 Rôles des parents

5.4.1.1 Rôle joué

Les parents rapportent plusieurs situations au cours desquelles ils exposent la manière dont ils assument leur rôle dans la réalité. À leurs yeux, leur rôle varie selon les situations et les besoins de l'enfant dysphasique.

Mon rôle est un rôle de protecteur, de fournisseur (de matériel, de trucs), d'éducateur, de mère, de soignant (faire à la maison des sessions d'orthophonie, d'ergothérapie). C'est tout en fonction du bien-être de ton enfant. (Parent 9)

Selon eux, leur rôle ressemble à celui d'un parent d'enfant ordinaire mais se différencie dans les pratiques. Par exemple, le parent d'un enfant sans difficulté assiste aux visites annuelles chez le médecin, le dentiste, etc. À cela s'ajoute pour le parent d'enfant dysphasique sa participation aux évaluations de son enfant (neurologie, orthophonie, psychologie, etc.), aux sessions de stimulation langagière, etc. Ces parents sont en mesure de décrire la différence dans la façon d'exercer son rôle de parent auprès d'enfants ordinaires et auprès d'enfants dysphasiques puisqu'ils ont d'autres enfants qui eux ne présentent pas de difficulté.

Les parents se considèrent comme les premiers intervenants de leur enfant. Ils veulent être consultés pour toute décision concernant ce dernier. Plusieurs remarquent néanmoins que le milieu scolaire et ses intervenants reconnaissent peu certaines de leurs compétences. Conséquemment, ils ne sont pas toujours écoutés et acceptent difficilement cette situation.

Pour les parents, on vit avec notre enfant à la maison, on sait de quoi on parle. La crédibilité des parents auprès des professeurs, des commissions scolaires, elle est nulle « les parents, ils ne connaissent rien, ils ne savent rien. C'est nous les spécialistes ». Alors, il faut qu'on fasse notre chemin. (Parent 6)

Les parents se voient du reste comme le pivot de l'équipe gravitant autour de leur enfant. Ils sont le chaînon reliant tous ces intervenants qui proviennent de différents milieux (scolaire, de la santé, social, etc.). Les parents s'assurent alors que ces derniers possèdent les connaissances et le soutien nécessaires pour que leurs interventions soient efficaces.

On dirait que tu es le catalyseur. Tu es la personne qui va s'assurer justement que les rencontres se fassent. Tu vas réunir tout le monde et les informer, t'assurer qu'ils sont à la fine pointe, qu'ils ont les derniers rapports et ainsi de suite. (Parent 11)

Par ailleurs, quelques parents se voient comme des pionniers en ce qui a trait à l'intégration d'enfant dysphasique en classe ordinaire. Ils reçoivent le message de leur commission scolaire que ce type d'intégration ne s'est jamais fait et qu'ils sont par conséquent les premiers à vivre une telle expérience. Or, nous savons que des enfants dysphasiques vivent l'intégration scolaire en classe ordinaire depuis plus de dix ans. Cette attitude de certaines commissions scolaires soulève donc quelques questions. Comment expliquer que l'on présente cet argument aux parents alors que d'autres élèves dysphasiques ont vécu une expérience d'intégration et cela au sein de la même commission scolaire? Est-ce le fait d'un manque de communication entre les directions d'école et les dirigeants des commissions scolaires? À quel intervenant incombe la responsabilité de transmettre l'information? Voit-on l'importance de partager cette information et les moyens à mettre en place pour la réussite de l'intégration scolaire en classe ordinaire?

Afin de mieux saisir le portrait des pratiques parentales qui décrivent l'exercice du rôle, nous nous sommes basés sur la typologie d'Epstein pour les classifier. Six dimensions composent cette typologie : obligations et soutien à l'égard de l'enfant (type 1), communication foyer-école (type 2), implication dans la vie scolaire (type 3), suivi à la

maison (type 4), participation aux comités décisionnels (type 5) et partenariat avec la communauté (type 6). Le tableau 5.3 situe le nombre d'unités de sens pour chaque dimension et le nombre de participants correspondant à ces énoncés.

TABLEAU 5.3
Dimensions des pratiques parentales

Dimensions	Unité de sens (nb.)	Participants* (nb.)
Communication foyer-école	163	11
Obligations et soutien	46	10
Suivi scolaire à la maison	25	11
Participation aux comités officiels	23	8
Implication scolaire de la famille	17	7
Partenariat avec la communauté	5	5
Total	279	11

* Nombre de participants impliqués sur un total de 11

D'abord, nous constatons que tous les parents ou presque rapportent exécuter des pratiques appartenant aux dimensions « communication foyer-école », « obligation et soutien » et « suivi scolaire à la maison ». La dimension « communication foyer-école » est la plus importante, non seulement parce que tous les parents y réfèrent mais c'est également celle qui comprend le plus grand nombre d'unités de sens, soit plus de 55 %. Si nous examinons le ratio unités de sens / parent, cela suggère une moyenne de 13 références à une pratique de communication par parent. Ce ratio baisse à quatre pour les pratiques d'obligations et de soutien à l'enfant puis à 2,5 pour le suivi scolaire à la maison. Cela montre la grande importance pour les parents de la dimension «communication foyer-école ».

Notons que tous les résultats ont pu être classés dans la typologie d'Epstein de telle sorte que celle-ci semble refléter de façon complète les pratiques parentales. Bref, nous n'avons pas eu besoin de créer une nouvelle dimension. D'autre part, la recension d'écrits nous a permis d'attribuer des pratiques spécifiques pour chaque dimension. Nous avons présenté, dans le cadre de référence, un tableau qui les décrit (tableau 3.1). Or, des pratiques nouvelles non-mentionnées par les auteurs sont apparues au cours de

l'analyse. Nous les distinguons dans les tableaux suivants par un astérisque. Examinons de plus près le contenu des principales dimensions que les parents soulignent.

Pratiques de communication foyer-école (type 2)

Les parents utilisent différents moyens pour communiquer avec les enseignants ou un membre de l'équipe-école. Cela peut être une rencontre, un appel téléphonique ou un message écrit dans l'agenda. Outre les rencontres officiels telles celle de début d'année scolaire, la remise de bulletins, l'élaboration du plan d'intervention adaptée (PIA), les parents communiquent avec l'école pour diverses raisons. Le tableau 5.4 indique la répartition et la fréquence à laquelle chacune de ces raisons est mentionnée.

TABLEAU 5.4
Communications des parents avec l'école

Les pratiques sont :	Unités de sens (nb.)	Participants* (nb.)
Échanger et sensibiliser les intervenants sur les caractéristiques de leur enfant dysphasique	43	11
Participer au plan d'intervention adapté (PIA) ou rencontre multidisciplinaire	22	11
Demander des rencontres, des adaptations, des évaluations, etc.**	20	10
Faire le lien entre intervenants**	13	5
Vérifier la mise en place de conditions facilitant l'intégration scolaire de leur enfant **	11	6
Discuter avec des intervenants scolaires du classement scolaire ou du diagnostic de son enfant**	10	7
Fournir des rapports, du matériel	10	5
Informers les intervenants scolaires sur la dysphasie**	10	4
Assister aux rencontres annuelles (remise de bulletin, etc.)	9	8
Signaler sa disponibilité et offrir son soutien	8	6
Recevoir des informations des intervenants scolaires	6	4
Participer à des soirées d'information	0	0
Total	163	11

* Nombre de participants impliqués sur un total de 11

** Pratiques non mentionnées par les auteurs cités dans la recension des écrits

À la lecture du tableau, nous constatons d'une part que les buts des communications sont multiples et d'autre part, que des pratiques non identifiées par les auteurs (au nombre de cinq) précédemment mentionnées émergent des propos des parents. Les buts de ces communications avec l'école sont le plus souvent d'échanger sur les caractéristiques de leur enfant dysphasique. Cela peut avoir lieu lors de rencontres organisées par l'école ou encore à la demande des parents; de participer au plan d'intervention adapté (PIA) et de formuler des demandes précises (rencontres, adaptations, évaluations). Les autres

raisons de ces communications sont, en ordre décroissant de fréquence, de participer aux rencontres officielles (rencontres obligatoires prévues par la loi sur l'instruction publique du Québec), de discuter du classement scolaire de leur enfant, de faire le lien entre les intervenants, de vérifier la mise en place de conditions facilitant l'intégration scolaire, de signaler leur disponibilité, de fournir du matériel aux enseignants et d'informer les intervenants scolaires sur la dysphasie. L'apparition de pratiques non-mentionnées par les auteurs suscite une question. Ces pratiques telles qu'elles sont exprimées semblent inhérentes à la situation d'un enfant ayant des besoins particuliers mais le seraient-elles dans d'autres contextes que l'intégration scolaire?

La dimension « communication foyer-école » ne touche pas que les pratiques de communication du foyer vers l'école, elle se rapporte également à celles de l'école vers le foyer. Or, seulement quatre parents sur onze mentionnent recevoir de l'information de la part des intervenants scolaires. Cela signifie-t-il que la communication se fait plutôt de la maison à l'école que de l'école à la maison ou est-ce une perception des parents? Nous reviendrons sur cette question ultérieurement. Enfin, aucun des parents rencontrés ne mentionne sa participation à des soirées d'information à l'école. Comme nous le verrons dans les pratiques de « partenariat avec la communauté », ces parents participent plutôt à des soirées d'information qui ciblent la population de personnes dysphasiques. Or, généralement les soirées d'information proposées par l'école concernent des sujets qui s'adressent à tous les parents tels la discipline, la sexualité, etc.

Le tiers des communications foyer-école vise un échange entre le parent et un membre de l'équipe-école et cela concerne tous les parents participants. Ces communications touchent l'enfant dysphasique lui-même et ont souvent comme objectif d'expliquer certains de ses comportements.

On expliquait les comportements de J... Ce n'était pas de leur dire quoi faire mais c'était de leur expliquer que J... a peur des ballons. S'il y a des ballons dans le gymnase, il va aller s'asseoir dans un coin, il va se mettre les deux mains sur les oreilles. Les bruits forts, les explosions tout cela lui fait peur. (Parent 2)

Les parents sensibilisent l'enseignant ou tout autre intervenant aux particularités de leur enfant. Pour eux, il est important que ceux-ci comprennent les comportements de leur enfant et sachent que ces façons d'agir ne sont pas dues à un trouble de comportement mais bien à la dysphasie. Il arrive que les échanges se rapportent à des pratiques professionnelles jugées inadéquates par des parents. Pour eux, c'est une situation délicate et ils insistent sur le tact et la diplomatie nécessaires pour ne pas heurter leur interlocuteur. Cependant, lorsque les pratiques de ce dernier vont à l'encontre de leurs croyances, alors ils deviennent plus fermes dans leur demande.

Il avait toujours une TES⁹, et il a fallu que je lui dise: « regarde, il a un cahier avec toutes les étapes à faire, il faudrait qu'il les fasse lui-même ». À un moment donné, il a apporté un texte de deux pages. Je suis retournée et j'ai dit à l'enseignante : « on en avait parlé au début de l'année. C'est impossible qu'il ait écrit ces deux pages-là; ça été écrit par quelqu'un d'autre. C'est toi le professeur, j'aimerais que tu interviennes auprès de la TES et que tu lui parles ». (Parent 3)

Le deuxième élément important est la participation parentale au plan d'intervention adapté (PIA). Tous les parents y participent, par contre, nous ne savons pas en quoi consiste la nature de cette implication. Il peut s'agir de l'enseignant ou d'un professionnel scolaire qui consulte les parents avant la rencontre, de la direction d'école qui contacte les parents pour planifier la rencontre, de la façon dont se déroule cette rencontre, etc. Les parents ont l'impression de jouer un rôle actif dans l'élaboration du plan lorsqu'ils reconnaissent leur enfant dans les propos des intervenants.

Ils me disaient « bon les difficultés sont à tel niveau dans la lecture » c'était vraiment précis. Tu voyais que l'orthopédagogue l'avait évalué puis qu'elle savait de qui elle parlait. Ça été très agréable parce que je me disais « ils ont vraiment pris le temps de s'informer » surtout les intervenants, TES, orthophoniste, orthopédagogue. Ces trois personnes étaient très ouvertes à ce qu'on apportait et à ce qu'on demandait. (Parent 7)

Nous remarquons, dans cet énoncé, que la satisfaction du parent provient de la place que l'équipe-école lui laissait pour s'exprimer. Ce parent, ainsi que plusieurs autres, rapporte vivre des situations plus difficiles à différentes occasions. Ainsi, certains doivent eux-même demander une rencontre pour le plan d'intervention. Or, selon la loi sur

⁹ TES est un acronyme pour technicien en éducation spécialisée

l'instruction publique, la convocation de cette rencontre est sous la responsabilité de la direction d'école. D'autres parents relèvent que la rencontre a lieu à des moments où ils ne sont pas disponibles. Conséquemment, ils doivent changer leur horaire. Enfin, quelques uns ont l'impression que le plan est préparé à l'avance et que leur présence n'est qu'accessoire.

C'est le résultat de LEUR plan d'intervention. Ils se rencontrent AVANT de rencontrer les parents, ils montent TOUT le plan. Après, ils sortent de la réunion, ensemble. Ils viennent te chercher et là tu t'assois. Ils te décrivent le plan l'un après l'autre. Tu es d'accord ou pas ça ne compte pas. Ça ce n'est pas un plan d'intervention que l'on fait ensemble. (Parent 9)

Une telle façon d'agir est ici interprétée par le parent comme une collusion qui l'évince du processus d'élaboration du plan d'intervention comme tel.

Le troisième type de pratique rapporté par les parents concerne les demandes de rencontre soit pour présenter les particularités de leur enfant à l'enseignant, pour clarifier un point, ou pour l'élaboration du plan d'intervention. Il peut s'agir d'une demande d'évaluation auprès d'un professionnel scolaire, d'adaptation de matériel, de conditions facilitant les évaluations scolaires, etc. Cela peut être aussi l'occasion d'exprimer le désir d'être informé sur tout ce qui concerne l'enfant; l'objectif visé étant d'éviter qu'une situation devienne conflictuelle.

Les pratiques de communication décrites précédemment découlent des attentes des parents à l'égard de l'école. Par exemple, le parent qui veut que l'enseignant comprenne les difficultés de son enfant le rencontrera pour lui expliquer comment son enfant fonctionne. Ou, le parent qui reçoit peu d'information sur l'évolution de son enfant demandera une rencontre pour être informé à ce sujet.

Ils ont compris que je voulais être tenu au courant en tout cas quand il y avait des problèmes et que, s'ils l'oubliaient, je reviendrais leur dire. (Parent 13)

Plus de la moitié des parents rapporté faire un travail de « supervision ». Ces parents entendent par là leur besoin de vérifier si les conditions essentielles pour l'intégration

scolaire de leur enfant sont en place. Par exemple, quelques uns s'assurent que l'enseignant sait qu'il a un élève dysphasique dans sa classe et ce qui a été fait l'année précédente. D'autres vérifient si le plan d'intervention est bien appliqué ou encore, l'état des connaissances des enseignants sur la dysphasie. Dans le cas où celui-ci est insuffisant, ils informent les enseignants ou font en sorte qu'ils reçoivent l'information spécifique à la dysphasie. Ainsi, ils leur présentent des documents écrits, des documents audiovisuels, etc.

*On faisait de la formation, on leur parlait de ce qu'était la dysphasie, de J..
(Parent 2)*

Parfois, ils invitent une orthophoniste qu'ils connaissent pour expliquer la dysphasie à l'équipe-école. L'objectif étant de faire comprendre aux intervenants que le comportement de leur enfant est relié à la dysphasie et non à une attitude surprotectrice de leur part. Plus du tiers des parents observent d'ailleurs qu'ils ont un rôle de liaison entre les intervenants du milieu scolaire ou entre le milieu scolaire et le milieu médical. Parfois, il s'agit de fournir du matériel à l'enseignant. Par exemple, un parent fournira un adaptateur de crayon et montrera à l'enseignant son fonctionnement. Cela peut être que le parent informe le nouvel enseignant, les enseignants spécialistes ou les intervenants scolaires de la condition de son enfant et des moyens à mettre en place pour que son enfant soit fonctionnel en classe.

*C'est nous qui faisons le lien entre le pédopsychiatre puis l'école et entre les profs. Il y avait son professeur titulaire, le professeur de science morale, le professeur d'éducation physique. Personne n'avait dit quoi que ce soit aux professeurs spécialistes, c'est moi qui l'ai fait. Ils ne se passent pas l'information.
(Parent 2)*

Le fait que l'information ne soit pas transmise d'un intervenant à l'autre, oblige le parent à de telles pratiques. Pour plusieurs, ce rôle devrait revenir à la direction d'école mais peu de parents rapportent avoir observé cela. Ce constat conduit à quelques interrogations. D'abord, y a-t-il une personne responsable de la transmission du dossier de l'élève dysphasique? Si oui, quelles sont les raisons pour lesquelles l'information n'est pas transmise? Cette information non transmise a des conséquences sur les enseignants et sur les parents. Les enseignants non-informés ne connaissent pas les

difficultés exactes de leur élève dysphasique, les moyens mis en place l'année précédente, ce qui a fonctionné, ce qui a échoué, etc. Selon les parents, l'enseignant non informé aurait plus de difficultés à comprendre les comportements de leur enfant, sa dysphasie et à intervenir de façon adéquate. Cela signifie pour eux un alourdissement de leur tâche et l'obligation pour plusieurs de recommencer chaque année ce travail de sensibilisation, de supervision, d'information, de formation, etc.

Les communications parent-école portent également sur le classement et le diagnostic de l'enfant. Il arrive qu'un parent ne soit pas en accord avec le classement de son enfant et il fait alors des démarches pour modifier celui-ci. Certains parents sont choqués lorsqu'ils apprennent que devant la réussite scolaire de leur enfant, celui-ci n'est plus considéré comme étant dysphasique et conséquemment, qu'il perd son code (34) avec les services qui y sont rattachés.

Le gag le pire, c'est quand la commission scolaire a subito décidé qu'administrativement R... était guérie. Pour cent raisons magouilles administratives, tout est remis en question. Sans tenir compte, mais ne serait-ce qu'un tant soit peu, de la réalité que vit le gamin et les parents. (Parent 8)

Des parents profitent des différentes rencontres pour offrir leur soutien et faire savoir qu'ils sont présents. Ils veulent que le milieu scolaire sache qu'ils font tout en leur pouvoir pour aider leur enfant.

Être près de ces gens-là, les sensibiliser, leur faire voir que je suis présente, leur montrer ce que je suis prête à faire pour aider mon enfant. Leur faire comprendre que s'il y a des choses qui ne fonctionnent pas, il ne faut pas attendre au bulletin mais m'appeler avant pour que je puisse les régler. Leur montrer que je les règle aussi. (Parent 6)

Ils observent que les intervenants scolaires ont des réactions différentes à l'égard de leur implication. Certains sont surpris et soulagés alors que d'autres semblent être perturbés par cette présence.

Tu es perçu de 2 façons : soit comme la mère fatiguante ou celle qui exagère le cas de son enfant. Parce que quand on le voit ce beau bonhomme, avec ses cheveux frisés, ses grands yeux bruns...on ne le voit pas qu'il est dysphasique. (Parent 11)

Toutes ces pratiques de communication amènent les parents à dire qu'ils défendent les droits de leur enfant et qu'ils vivent cette situation comme une bataille à refaire annuellement.

On essaie d'être très présents et de montrer qu'on ne considère pas que c'est acquis. Pour nous ça va rester une bataille. Je pense qu'on va devoir se murer à chaque année. Donc notre rôle, on est un peu comme... pas les chiens de garde, mais c'est presque ça. (Parent 8)

Pratiques d'obligations et de soutien à l'enfant (type 1)

Les pratiques d'obligations et de soutien à l'enfant concernent essentiellement celles reliées au bien-être physique, social et affectif de l'enfant. Celles que l'on retrouve dans le tableau 5.5 sont particulières au parent d'un enfant dysphasique. Il est possible que la dimension « obligations et soutien » soit composée d'autres éléments dans le cas d'un autre type de déficience ou de problème scolaire.

TABLEAU 5.5
Pratiques parentales d'obligations et de soutien à l'enfant

Les pratiques sont :	Unités de sens (nb.)	Participants* (nb.)
Assurer le suivi médical	15	9
Soutenir affectivement l'enfant	10	7
Favoriser l'intégration sociale **	6	5
S'informer sur la dysphasie**	6	4
Préparer l'enfant à l'intégration scolaire**	5	2
Voir au bien-être de son enfant et à sa sécurité	4	3
Participer à des groupes d'éducation	0	0
Total	46	11

* * Nombre de participants impliqués sur un total de 11

** Pratiques non mentionnées par les auteurs cités dans la recension des écrits

Tous les parents font part du soutien qu'ils donnent à leur enfant. Celui-ci prend différentes formes : suivi médical, soutien affectif, participation des parents dans différents loisirs, etc. Le suivi médical est celui qui ressort le plus. Il consiste à suivre des thérapies en orthophonie pour que l'enfant développe son langage et puisse ainsi

communiquer avec son entourage ou bien, des sessions d'ergothérapie pour améliorer la motricité de l'enfant. Cela peut être aussi de poursuivre les évaluations pour obtenir le portrait exact des difficultés et des forces du jeune, etc. Bref, les parents font tout en leur pouvoir pour que l'enfant soit outillé pour affronter un jour le monde adulte et réaliser ses rêves personnels et professionnels. Par conséquent, ils sont très impliqués dans ces thérapies car c'est à eux que revient, d'une part, la responsabilité d'appliquer à la maison ce qui doit être fait pour stimuler l'enfant dysphasique et d'autre part, le rôle de courroie de transmission de l'information d'un intervenant à l'autre.

Quand mon enfant va en orthophonie, c'est pas juste lui qui y va, c'est moi aussi. Je prends des notes, elle me forme et après on refait les exercices toute la semaine.
(Parent 3)

Ce suivi médical leur demande donc un engagement personnel que ce soit en transport, en temps ou en argent. Il alourdit leurs responsabilités d'autant plus qu'ils ont également un rôle d'obligations et de soutien auprès des autres enfants de la famille.

Ça en demande plus. Ça me demande des services en privé, ça me demande du voyage. Au niveau monétaire les orthophonistes c'est assez dispendieux. Il faut y aller, habiller les trois enfants, partir, monter à S... ça demande du temps.
(Parent 7)

Cet alourdissement de la tâche des parents semble plus présent chez les parents ayant choisi l'intégration en classe ordinaire. Certains diront qu'ils compensent pour le manque de services et de soutien de l'école. Les parents ayant vécu la classe ordinaire et la classe de langage comme mode de scolarisation pour leur enfant remarquent la différence entre les deux types de classes.

Le deuxième élément qui ressort est le soutien affectif. Il consiste en des encouragements, à l'aider, à consoler l'enfant lorsque cela va mal à l'école, etc. C'est aussi voir à la sécurité de l'enfant et intervenir s'il y a lieu.

C'est d'être à son écoute et de détecter si elle lance des messages; si elle parle de difficultés. On lui demande comment ça se passe à l'école. Donc, on veut être sûrs qu'il n'y a rien. Elle nous raconte si elle a une mauvaise note, si elle a une bonne note. On essaie de comprendre, de suivre sa journée, qu'est-ce qu'elle a retenu, qu'est-ce qui l'a marquée... (Parent 8)

Les parents ont aussi des pratiques permettant à leur enfant de s'intégrer socialement : en lui expliquant comment se comporter avec des amis, en l'inscrivant à des activités ou bien, en s'impliquant directement dans l'activité.

C'est sûr qu'à un moment donné notre fils est exclu. Nous qu'est ce qu'on fait pour l'intégrer dans le quartier? C'est nous autres qui est là le samedi dans la rue avec tous les autres petits gars. On ne voit pas d'autres parents! Je suis là pour les amuser mais aussi pour m'assurer qu'A... est intégré sans que ça paraisse. On part une partie de ballon chasseur ou de soccer et que je vois qu'A... a de la difficulté, ou qu'il ne suit les règlements, je vais être lui dire : regarde A... c'est ça qu'il faut faire. Pour qu'il n'y ait pas de chicane, pour que les autres petits gars ne disent pas: «t'es bien niaisieux, c'est pas comme ça»». (Parent 11)

On saisit dans ce propos l'importance pour les parents que leur enfant fasse partie intégrante du groupe. En s'impliquant de la sorte, ils s'assurent d'une part, que leur enfant participe à une activité de façon sécuritaire et d'autre part, qu'il est guidé pour savoir agir en société.

Seulement trois parents rapportent dans les entretiens avoir cherché de l'information sur la dysphasie. Nous pensons que cet élément ressort moins car l'objectif principal de notre recherche est de connaître les représentations sociales que les parents ont de leur rôle dans le contexte d'intégration scolaire.

Enfin, deux parents rapportent préparer leur enfant à l'intégration en classe ordinaire en commençant les apprentissages académiques avant l'entrée scolaire. Ils s'assurent ainsi que leur enfant a un minimum de connaissances pour réussir sa première année en classe ordinaire.

On a commencé le programme du premier cycle cela fait déjà un an. J'ai acheté le programme de français parce que N... semble doué en mathématiques. J'essaye de travailler la compréhension, l'écriture et la lecture. (Parent 13)

Pratiques de suivi à la maison (type 4)

La dimension « suivi à la maison » se divise en quatre éléments. Notons que deux éléments dans le tableau 5.6 n'apparaissent pas dans le cadre de référence soit : compléter le travail scolaire à la maison et prendre de l'avance sur le programme.

TABLEAU 5.6
Pratiques parentales de suivi à la maison

Pratiques	Unités de sens (nb.)	Participants* (nb.)
Faire les leçons et devoirs	18	11
Compléter le travail scolaire à la maison**	3	3
Prendre de l'avance sur le programme*	2	2
Signer l'agenda	2	2
Total	25	11

* Nombre de participants impliqués sur un total de 11

** Pratiques non mentionnées par les auteurs cités dans la recension des écrits

Tous les parents considèrent qu'aider leur enfant dans ses leçons et ses devoirs fait partie de leur rôle. Outre prévoir un endroit où leur enfant exécute ses devoirs, ils vérifient auprès de ce dernier sa compréhension des consignes, ils refont les leçons plusieurs fois pour que l'enfant se souvienne de la matière, etc. Ils s'assurent également que la tâche est accomplie de la bonne manière. Tout cela se fait quotidiennement car l'enfant dysphasique a plus de difficulté qu'un enfant ordinaire à s'organiser, à acquérir des notions, à les transférer dans d'autres situations, etc. En fait, les parents essaient, par ces répétitions, de créer une empreinte cognitive.

On n'arrête pas. J'ai deux enfants dysphasiques. Les devoirs durent 2 à 3 heures par soir pour chaque enfant. Les travaux en anglais, il faut aller chercher chaque mot dans le dictionnaire, chaque terme, essayer avec ces mots-là de composer des phrases. Lorsqu'ils copient les brouillons, ils recopient les fautes. Il faut tout surveiller. (Parent 6)

Outre la charge de travail que demande cette supervision des leçons et des devoirs, des parents se heurtent à d'autres difficultés. Il arrive que des enfants dysphasiques oublient le matériel nécessaire pour faire les leçons et devoirs. Ces oublis peuvent être reliés aux caractéristiques de la dysphasie mais également au soutien que l'enfant obtient en classe. Par exemple, l'enseignant explique les consignes des leçons et des devoirs pendant que l'enfant dysphasique est sorti de la classe pour sa période d'orthopédagogie. Il ne reçoit pas alors l'information nécessaire pour qu'il puisse exécuter correctement son devoir.

Souvent il n'a pas les choses dont il a besoin pour faire ses devoirs. Il est en orthophonie pendant que le prof prépare le sac avec les autres élèves. Donc il revient, puis là la cloche sonne, il faut qu'il parte. Personne ne vérifie s'il a son matériel dans son sac. (Parent 7)

Les parents doivent prévoir un moyen pour pallier ce problème. Ils demandent parfois à l'enseignant de réviser avec l'enfant dysphasique le matériel dans le sac d'école mais la réponse qu'ils obtiennent n'est pas toujours favorable. Certains parents rapportent vivre des moments difficiles avec leur enfant durant la période des leçons et des devoirs. Ils choisissent alors de conserver la relation avec leur enfant même si cela signifie que l'enfant ne complètera pas son travail.

Je suis une mère qui exige de mes enfants qu'ils travaillent, mais je ne m'assoierai pas à table avec mon fils puis dire « écoute tu vas travailler 2 heures » en voyant qu'il est découragé et qu'il est fatigué. Je connaissais jusqu'où il pouvait aller. Alors je l'aidais puis quand je voyais que c'était assez, j'écrivais une note dans l'agenda. (Parent 4)

Dans quelques cas, il s'ajoute aux leçons et aux devoirs le travail non complété en classe. Des enseignants demandent aux parents de terminer à la maison le travail qu'ils n'ont pu compléter en classe, ce qui allonge la période des devoirs et leçons. Rappelons que le suivi scolaire à la maison est une des attentes des enseignants à l'égard des parents. Enfin, deux parents mentionnent prendre de l'avance dans le programme scolaire. Ils demandent, par exemple, à l'enseignant de fournir les leçons et les devoirs à faire le vendredi de telle sorte que l'enfant en fait quelques uns durant la fin de semaine. Ou bien, ils continuent les séances d'orthophonie ou d'orthopédagogie en cabinet privé

après l'école ou durant les périodes de vacances. Ils s'assurent ainsi que leur enfant ne perd pas les acquis qu'il a faits durant l'année scolaire.

Pratiques de participations aux prises de décisions (type 5)

Cette dimension comprend les pratiques où les parents participent aux comités officiels. Celles-ci figurent au tableau 5.7.

TABLEAU 5.7
Pratiques parentales de participation aux prises de décisions

Pratiques	Unités de sens (nb.)	Participants* (nb.)
Faire des représentations auprès du service complémentaires et des comités officiels pour défendre les intérêts de l'enfant	15	7
Participer aux comités officiels	9	4
Appui aux programmes scolaires	0	0
Total	23	9

* Nombre de participants impliqués sur un total de 11

Dans la dimension « participation aux prises de décisions » nous considérons uniquement les situations rapportées par les parents concernant leurs démarches auprès d'instances administratives ou légales excluant la direction d'école. Les auteurs décrivent ces pratiques par le terme « *advocacy* » c'est-à-dire que les parents défendent les intérêts de leur enfant. Notons que les propos concernant l'équipe-école (enseignants, direction d'école, professionnels scolaires, etc.) ont été analysés dans la dimension « communication foyer-école ».

Ce à quoi les parents réfèrent le plus sont les « demandes ou représentations auprès des instances administratives ». Plus de la moitié d'entre eux ont cette pratique. Elle a lieu lorsqu'ils se heurtent à des réponses insatisfaisantes de la part de l'équipe-école. Certes, ils discutent en premier avec la direction d'école mais ils contactent le conseiller pédagogique ou des dirigeants de la commission scolaire (direction des services

complémentaires) lorsqu'ils sont mécontents des informations reçues. Le conseiller pédagogique en adaptation scolaire est généralement celui avec lequel ils communiquent le plus, soit pour obtenir de l'information ou encore pour revendiquer des services, des adaptations ou un changement de pratiques chez les membres de l'équipe-école.

Je ne savais plus où aller alors j'ai rencontré le conseiller pédagogique pour établir qu'est-ce qui allait se passer, qu'est-ce qu'il y allait avoir comme aide, qu'est-ce qu'ils allaient faire par rapport à M... Le rôle que j'ai joué c'était vraiment d'aller chercher plus d'information puis après je l'a transmise à la direction d'école. (Parent 10)

Les comités officiels auxquels participent moins de la moitié des parents sont les comités prévus par la loi sur l'instruction publique (comité d'école, le comité consultatif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), etc.). Deux objectifs sont visés par cette implication. L'un est d'obtenir une meilleure connaissance des rouages administratifs et légaux du milieu scolaire. Un parent croit du reste que sa présence parmi ces comités aplanit certaines difficultés avec les dirigeants scolaires.

J'ai l'information qu'il me faut et je sais quelles ficelles tirer...ce qui peut être fait et ce qui ne peut pas être fait. J'ai une connaissance du système que tous les gens n'ont pas la chance d'avoir. (Parent 8)

L'autre objectif est de faire connaître aux dirigeants de la commission scolaire la situation que les élèves vivent dans leur école. Notons que les parents poursuivant cet objectif rapportent vivre des situations difficiles avec l'équipe-école.

Il a perdu sa TES. En plus ils l'ont changé de classe. Là, je suis entrée sur le comité EHDAA. Je suis allée plus haut. Quand je me suis aperçue que juste jouer le petit jeu en bas ça ne passait pas, je me suis dit : embarquons dans les grandes lagues. Je me suis fait connaître dans le comité EHDAA, j'ai amené, pas mes problèmes, mais les problèmes que plusieurs enfants dysphasiques vivaient à la commission scolaire. J'ai l'impression que ça n'a pas tombé dans l'oreille d'un sourd. (Parent 9)

Un parent rapporte avoir vécu une situation où la direction de son école a influencé le vote lors des élections pour le comité d'école de telle sorte que sa candidature n'a pas été retenue ce qui est interdit par la loi.

J'ai voulu me faire élire au conseil d'établissement en disant que je faisais partie du comité HDAA, ma formation [je suis enseignante]. Je leur ai fait peur!. Le directeur a pris la parole : « Ici, les élèves en adaptation scolaire ne sont pas nombreux ». Je n'ai pas été élue, mais c'est revenu au comité au HDAA et les gens étaient tellement fâchés, y compris le directeur des services complémentaires. On a alors émis une recommandation pour qu'il y ait à l'avenir une représentation des enfants en adaptation scolaire au sein des conseils d'établissements. (Parent 2)

Pratiques d'implication à la vie scolaire (type 3)

L'implication des parents à la vie scolaire peut prendre différentes formes : du bénévolat, de la participation aux activités scolaires et para-scolaires, le fait d'assister à des formations offertes par l'école, de visiter la classe dans laquelle l'enfant peut aller, etc. Le tableau 5.8 regroupe les unités de sens selon les éléments composant cette dimension et le nombre de participants qui y réfèrent.

TABLEAU 5.8
Pratiques parentales d'implication des parents dans l'école

Pratiques	Unités de sens (nb.)	Participants* (nb.)
Faire du bénévolat en classe	8	6
Faire du bénévolat à l'école	6	3
Visiter les classes	2	2
Suivre une formation	1	1
Activités para-scolaires	0	0
Total	17	7

* Nombre de participants impliqués sur un total de 11

La participation des parents aux activités scolaires ou para-scolaires n'a été mentionnée par aucun parent. Cela s'explique en partie par la période à laquelle nous avons recueillie les données. Les enseignants utilisaient alors divers moyens de pression dans leurs revendications professionnelles entre autres l'annulation de toutes les activités scolaires et para-scolaires.

Par ailleurs, la disponibilité des parents varie d'une famille à l'autre. Par exemple, la disponibilité n'est pas la même chez une famille dont les deux parents travaillent à temps plein, une famille comprenant plusieurs enfants, ou celle dont un seul membre travaille à l'extérieur de la maison. Ces différentes raisons expliqueraient l'implication moindre de certains parents à l'école.

L'élément qui revient le plus est celui du bénévolat en classe. Ces parents aident l'enseignant pour différentes activités. Il peut s'agir de lecture auprès des enfants, d'assister l'enseignant dans un atelier, etc. L'autre forme de bénévolat consiste à apporter son aide dans l'école pour la préparation d'un spectacle, pour une campagne de vaccination, etc. L'intention derrière cette pratique est de montrer à l'enseignant que le parent est disponible.

Je vais l'aider en classe. Je lui ai dit « écoute je suis disponible, je suis une maman à maison, alors j'aime ça aller aider ». (Parent 4)

Par ailleurs, deux parents notent que leur présence en classe avait comme objectif de combler le manque de soutien à l'enseignant et à l'enfant.

La commission scolaire ne voulait pas libérer personne, mettre d'accompagnateur à la maternelle alors j'ai fait du bénévolat de septembre à décembre environ. (Parent 2)

Quelques parents rapportent avoir fait part de leur désir de s'impliquer dans la classe. Il semble toutefois que cette offre ne soit pas toujours accueillie positivement, ou bien, l'enseignant ou la direction d'école ne les contactent pas. Un parent relève qu'il a dû apprivoiser l'équipe-école pour que son aide soit finalement acceptée.

Au départ ils ont peur. Ils avaient même peur que je regarde à travers la fenêtre pour voir si l'enfant travaillait, qu'est-ce qu'ils faisaient avec. Il a fallu que je donne beaucoup de temps, que je garde ma place et que je fasse confiance au professeur. Les professeurs me connaissent maintenant. Chacun respecte les connaissances de l'autre. (Parent 3)

Nous observons dans cet énoncé que ce parent a ajusté ses pratiques selon les craintes des membres de l'équipe-école. Il a d'abord rassuré la direction d'école et l'enseignant

avant d'être plus présent à l'école. Notons que lors des entrevues, tous les parents parlent de la façon d'aborder les enseignants et les intervenants scolaires. Ils ne veulent pas offusquer ces derniers.

Quelques parents mentionnent visiter la future école ou la future classe de leur enfant avant l'entrée scolaire afin de s'assurer que cette classe répond aux besoins de leur enfant. Enfin, un parent participe à une activité de formation s'adressant aux intervenants de la commission scolaire par intérêt personnel.

Je suis allée là parce que ça m'intéressait. Moi je prends le plus de formations que je peux. J'en connaissais tellement plus qu'eux autres, qu'ils pensaient tous que j'étais une intervenante spécialisée auprès des enfants dysphasiques. (Parent 9)

Ce parent constate l'ignorance des intervenants à l'égard de la dysphasie. Ce propos rejoint ceux émis par d'autres parents. Ces derniers ne comprennent pas d'ailleurs pour quelles raisons les enseignants et les intervenants scolaires ne font pas appel à leurs connaissances lorsqu'un élève dysphasique est intégré en classe ordinaire.

Pratiques de partenariat avec la communauté (type 6)

Les pratiques de partenariat avec la communauté consistent à mettre en place les moyens pour intégrer leur enfant à la communauté et à obtenir du soutien des différents organismes communautaires, organismes ministériels (santé, services sociaux, etc.). C'est la dimension contenant le plus petit nombre d'unité de sens et à laquelle peu de parents ont fait allusion. Le tableau 5.9 présente les résultats pour ce type de pratiques.

TABLEAU 5.9
Pratiques parentales de partenariat avec la communauté

Pratiques	Unités de sens (nb.)	Participants* (nb.)
Obtenir du soutien de différents organismes communautaires	5	5
Mettre en place les moyens pour intégrer leur enfant à la communauté	0	0
Total	5	5

* Nombre de participants impliqués sur un total de 11

En fait, les parents rapportent une seule pratique concernant le partenariat avec la communauté. Il s'agit de leur inscription au sein d'un organisme oeuvrant auprès des enfants dysphasiques. Ils participent à des conférences sur la dysphasie, ou l'intégration scolaire et sociale, à des colloques, etc. Certains s'impliquent également au sein de l'administration de ces organismes soit en tant qu'administrateur ou organisateur d'activités. Le fait de rencontrer d'autres parents vivant une situation semblable encourage certains parents à poursuivre leur cheminement.

Mon amie (rencontrée à l'AQEA) et moi on a beaucoup d'enfants. Elle aussi son premier enfant est dysphasique. On discute beaucoup puis comme son garçon il est plus âgé que ma fille ça me donne une bonne idée de ce qu'il faut faire avec A.... (Parent 12)

Cependant, ce ne sont pas tous les parents qui sont confortables avec les groupes d'aide mutuelle. Certains craignent que cela ne contribue à stigmatiser leur enfant.

Je ne vais jamais à aucune de leurs activités parce que je ne me sens pas bien. Je ne me vois pas arriver là puis dire : « je ne veux pas qu'il ait d'étiquette ». J'ai toujours trouvé ça un peu difficile d'étiqueter mon enfant comme ça. (Parent 7)

Soulignons que tous les parents de cette étude sont membres d'un organisme communautaire. C'est par l'entremise de ces organismes que nous avons recruté les parents.

5.4.1.2 Rôle attendu

Nous avons identifié les rôles joués des parents ainsi que les pratiques qui en découlent. Le rôle attendu concerne les pratiques que l'on attend d'un individu selon son appartenance à un groupe. Les parents ont décrit ce rôle attendu à partir des attentes qu'ils pensaient que les autres (enfant, enseignant, équipe-école et milieu scolaire) avaient à leur endroit.

Quelques parents disent ignorer les attentes que leur enfant dysphasique a envers eux. Diverses raisons expliquent cela. D'abord, quelques parents (3/11) mentionnent ne pas s'être interrogés à ce sujet et ainsi ne pas avoir de réponse. Par ailleurs, le syndrome dysphasique et sa sévérité ou l'âge de l'enfant peuvent expliquer la méconnaissance des parents. L'enfant n'a pas nécessairement le développement langagier et cognitif suffisant pour exprimer ses attentes à ses parents. Par contre, plusieurs parents croient que leur enfant désire être soutenu par eux que ce soit au niveau scolaire ou social.

Quand il m'arrive avec une situation X, il aime bien que je la règle. Quand son professeur écrit quelque chose de négatif, c'est sûr qu'il s'attend à ce que j'aie le voir puis que je lui dise ma façon de penser. (Parent 7)

Nous avons vu qu'en ce qui concerne la dimension « communication foyer-école » les parents satisfont ces attentes lorsqu'ils rencontrent l'enseignant ou les intervenants scolaires pour expliquer les comportements ou les difficultés de leur enfant.

Outre le bien-être physique et le soutien affectif, ce que les enseignants, les autres membres de l'équipe-école et le milieu scolaire attendent des parents se rapporte, selon eux, au suivi scolaire. Il peut s'agir de l'aide aux leçons et devoirs, de compléter le travail scolaire, de fournir les rapports d'évaluations et dans le cas de l'orthophoniste, de poursuivre le travail thérapeutique.

C'était faire le suivi à la maison, m'assurer qu'elle avait le matériel pour les devoirs, faire ses exercices d'orthophonie. (Parent 12)

Deux choses ressortent ici : d'une part, si nous examinons ce que les parents ont révélé du rôle qu'ils jouent dans les faits, il semble que tous rencontrent ce qu'ils perçoivent être des attentes à leur égard. Le « suivi scolaire » est un bon exemple. D'autre part, les représentations des parents quant à leur rôle attendu correspondent aux attentes exprimées par les enseignants. En effet, nous avons vu précédemment que la principale attente des enseignants envers les parents est le suivi scolaire; même lorsqu'ils s'expriment sur la relation parent-enseignant, ils jugent la situation à partir du suivi à la maison.

Par ailleurs, les réactions des intervenants à l'endroit de leur implication confondent les parents. Ils ont l'impression que les enseignants souhaitent leur implication mais pas trop. Notons que cette ambivalence chez les enseignants quant à l'implication des parents a déjà été observée par plusieurs auteurs (Brophy et *al.*, 1998; CSE, 1996; CFE, 1995, 2001; Soodak et Erwin, 1995). Les parents ont le sentiment que les enseignants attendent d'eux un rôle passif c'est-à-dire s'en tenir à faire ce qu'on leur demande notamment en ce qui a trait au suivi scolaire. Or, ils veulent s'impliquer activement dans le parcours scolaire de leur enfant ce qui les amène à dire que ce que les intervenants scolaires attendent d'eux se résume à ne pas déranger.

Vu qu'on essaie de faire bouger les choses, c'est pas toujours bien perçu. Donc on doit être considéré un peu trop agressifs dans le sens positif du terme, proactifs. - En bon français, on est dans la catégorie des emmerdeurs! - Des gens qui veulent pas juste attendre que ça se passe. (Parent 8)

Certains parents expliquent cette attitude par la représentation qu'ils croient que les enseignants ont généralement de l'implication des parents à l'école.

On dirait qu'à l'école, ils sont habitués que les parents ne s'impliquent pas trop. Ils ont l'impression d'être seuls là-dedans. Quand tu t'impliques, ça les surprend, ça les dérange. Ils ne sont plus seuls à tout décider. (Parent 10)

Par contre, d'autres croient que les enseignants veulent garder le monopole sur leur travail et leur classe. Autrement dit, selon les parents, les enseignants veulent qu'ils s'impliquent mais ils ne veulent pas se faire dire comment fonctionner avec l'élève

dysphasique. L'analyse du rôle des enseignants qui sera faite dans la prochaine section permettra de voir si cela correspond à la réalité des enseignants.

5.4.1.3 Rôle souhaité

Mentionnons d'abord que plusieurs parents ont répondu à la question sur le rôle souhaité en parlant du rôle qu'ils attendent de l'école plutôt que du rôle parental qu'ils souhaitent jouer. Nous les traiterons par conséquent comme tel et nous reviendrons, dans la discussion, sur les raisons expliquant ce phénomène.

Nous constatons que les rôles joués et les pratiques qui en découlent ne correspondent pas totalement à ce que les parents souhaitent. Ils considèrent que prendre soin de leur enfant fait partie de leur rôle même s'ils ne sont pas toujours certains que les décisions prises sont les bonnes pour lui. Leur satisfaction quant à leur rôle face à la scolarisation de leur enfant varie de l'un à l'autre. Quelques parents expriment une satisfaction à l'égard de ce rôle même s'ils considèrent que leur tâche est lourde.

D'une certaine façon je suis satisfaite de mon rôle, mais peut-être pas avec autant d'intensité. Un bon parent, c'est un parent qui est présent dans la vie de son enfant, à mes yeux. (Parent 11)

Cependant, d'autres sont mécontents parce qu'ils ne jouent pas le rôle qu'ils voudraient jouer. En fait, ils voudraient un rôle plus actif.

Au niveau scolaire il y a tellement pas de place pour les parents que je m'attendais pas à avoir un rôle facile. Je le savais que j'aurais à me battre parce que je voulais plus que ce qu'ils me donnaient comme rôle. (Parent 13)

Pour eux, leur rôle va plus loin que le seul suivi scolaire. Ils reprochent notamment aux intervenants scolaires la scission entre le milieu familial et le milieu scolaire. Ils voudraient être considérés comme membres à part entière de l'équipe-école, développer un partenariat avec l'école et ainsi partager leur savoir avec le milieu. Ils estiment que les connaissances qu'ils ont accumulées au cours de leur vécu de parent d'enfant dysphasique pourraient aider les enseignants dans leurs interventions. Bref, ils

voudraient que le milieu les considère comme des experts et les consulte au même titre que tout autre professionnel.

Ce que je trouve difficile, c'est d'avoir juste la partie maison, c'est de ne pas voir la partie école. Parce que moi, j'ai fait beaucoup de choses avec lui puis là, il commence l'école et on n'a plus besoin de moi! Mais... la dysphasie c'est une question de feeling aussi; il y a des choses que je ressens parce que je le connais. Je pense qu'on devrait plus intégrer les parents au niveau de l'école. Parce que quand on a un enfant dysphasique, on devient PLUS qu'un parent, on apprend TELLEMENT de choses! On n'a pas de diplôme pour ça, mais... on a tellement de méthodes, on a essayé tellement de manières de lui montrer telle affaire ou telle autre. On a l'expérience que quelqu'un qui a étudié en éducation spécialisée n'a pas nécessairement. (Parent 13)

Les parents voudraient également être mieux informés sur ce qui se passe. Quelques uns croient qu'ils exerceraient mieux leur rôle en ayant plus d'information.

Que j'aie plus d'information pour savoir exactement quelle était l'aide que mon fils aurait eu. Combien d'heures par semaine, est-ce qu'il aurait eu une orthophoniste, une orthopédagogue?. Qui est son accompagnatrice? C'est des choses que je trouve importantes avant de mettre l'enfant dans la classe régulière. Avoir su je ne l'aurais pas mis dans cette classe. (Parent 4)

Tous les parents voudraient également mieux appuyer le travail des enseignants mais pour cela il faut que la communication entre les intervenants scolaires et eux soit meilleure. Ainsi, par exemple, la transmission d'information sur l'enfant dysphasique rendrait le travail de tous les intervenants plus efficace. Ils n'auraient pas à recommencer à chaque année les explications sur les comportements de leur enfant, à sensibiliser les intervenants sur les difficultés et les forces de leur enfant, à négocier des services, des adaptations et le soutien nécessaire à sa réussite, etc. Conséquemment, leurs tâches de parents seraient allégées et ils pourraient consacrer leur temps à des tâches qu'ils considèrent plus pertinentes. Certains souhaitent être plus présents en classe soit pour comprendre le fonctionnement de leur enfant, soit pour examiner ce qui fonctionne ou pas. L'objectif de cette présence étant de proposer des solutions aux enseignants. Somme toute, ils souhaitent maximiser leur rôle et ils ont des attentes envers le milieu scolaire à cet égard.

Par ailleurs, lorsque les parents parlent du rôle qu'ils souhaiteraient avoir, ils parlent davantage des attitudes et des pratiques des intervenants scolaires à l'égard de l'exercice de leur rôle parental. Ils aimeraient que ces derniers aient des attitudes d'ouverture et d'écoute envers eux. Selon eux, les enseignants seraient moins sur la défensive et constateraient que l'objectif visé est d'aider leur enfant et les intervenants oeuvrant auprès de lui.

De collaborer davantage, de participer, de se sentir écoutés, acceptés. Nous autres on n'y allait pas en jugement. On était dérangeants, on leur disait quoi faire et puis eux autres pensaient savoir quoi faire. (Parent 2)

Cet énoncé montre une impression rapportée par plusieurs parents : des enseignants et des intervenants scolaires craignent d'être jugés par les parents lorsque ces derniers voient leur façon de faire avec les élèves. Plusieurs parents exposent des situations où ils se sentent obligés de rassurer les enseignants car ils ne sont pas là pour les juger mais bien pour travailler avec eux. Cette crainte d'être jugé par les parents pourrait expliquer l'ambivalence des enseignants envers l'implication des parents.

En somme, nous avons examiné, dans cette section, les rôles joués, attendu et souhaité des parents. Les pratiques ont été classées selon la typologie d'Epstein et d'autres pratiques non recensées par les auteurs ont émergé des données recueillies. Il est apparu que la communication est primordiale et qu'elle poursuit des buts multiples. Chaque but appelant une pratique particulière. Par ailleurs, nous avons remarqué que les représentations parentales quant au rôle attendu d'eux correspondent aux attentes que les enseignants ont exprimé avoir envers les parents. Lorsque les parents parlent du rôle souhaité, ils s'expriment surtout sur les attentes qu'ils ont à l'égard du milieu scolaire et de ses intervenants. Selon eux, si le milieu scolaire mettait en place les conditions nécessaires pour la réussite de l'intégration scolaire de leur enfant ils pourraient enfin jouer le rôle qu'ils souhaitent. Cela suggère un lien entre le rôle joué et ses pratiques, et le rôle souhaité. Autrement dit, un parent insatisfait des pratiques que le milieu lui impose souhaiterait un autre rôle.

Enfin, lorsque les parents exposent une situation, ils décrivent leurs réactions et leurs émotions. Aucun parent n'est entièrement satisfait de ce qu'il vit. En fait, leur satisfaction est ponctuelle. Il peut s'agir d'un moment avec un enseignant ou un intervenant scolaire où ils ressentent alors un certain soulagement. Par contre, devant les difficultés auxquelles ils se heurtent, tous parlent de la colère, de l'impuissance, de la méfiance, parfois du découragement voire même de la détresse qu'ils éprouvent à un moment ou un autre. Ces réactions sont reliées d'une part, au fait que les conditions essentielles à la réussite de l'intégration scolaire de leur enfant soient respectées ou non (par exemple, un parent est en colère parce que le soutien à son enfant est coupé), et d'autre part, aux attitudes et aux pratiques des enseignants et des intervenants scolaires à l'égard de leur enfant et d'eux-mêmes.

5.4.2 Rôles des enseignants

5.4.2.1 Rôle joué

Tout comme pour les parents, les enseignants rapportent plusieurs situations au cours desquelles ils exposent la manière dont ils assument leur rôle dans la réalité. À leurs yeux, leur rôle varie selon les situations et les besoins de l'élève dysphasique.

Plusieurs enseignants se perçoivent comme la personne accompagnant l'élève dysphasique dans son cheminement scolaire en se mettant à sa portée.

C'est de me mettre à sa portée, de prendre le temps de l'écouter sans dire « dépêche-toi », de le laisser s'exprimer, d'utiliser beaucoup de visuel. D'essayer de toucher à tout autant l'écoute, le visuel, le toucher, lui dire son nom, je trouve que ça les rassure. (Enseignant 4)

L'élève dysphasique est le point de départ pour l'enseignement. Ils examinent d'abord ses connaissances puis son évolution, ses caractéristiques, ses besoins. Ils ajustent leurs pratiques à partir de ces critères. Leur enseignement est donc adapté à chacun. Certains disent mettre en place les moyens pour rendre son cheminement semblable à celui d'un

élève ordinaire et lui permettre ainsi de s'intégrer au groupe-classe. Quelques uns observent qu'il faut s'avoir s'adapter, accepter et aimer les élèves pour faire leur travail.

Un enseignant se voit comme la personne ressource de l'élève en difficulté c'est-à-dire la personne sur laquelle repose la progression scolaire de ce jeune. Il considère qu'une fois l'enfant assigné à sa classe, la responsabilité de l'intégration scolaire lui incombe car il reçoit peu, pour ne pas dire aucun soutien de la part des professionnels scolaires de son école.

Un coup que l'enfant est dans la classe, tu ne les revois plus ces gens-là (professionnels scolaires). Puis, ils ne sont pas très disponibles. C'est là que je conclus que la principale personne ressource c'est moi. (Enseignant 9)

C'est lui qui mettra en place les moyens pour que le jeune acquière des connaissances et évolue dans le curriculum. Enfin, un enseignant remarque qu'il est un modèle pour ses élèves. Ainsi, ses pratiques à l'égard de l'élève dysphasique influenceront celles des autres élèves de la classe.

On déteint sur nos jeunes. On est vraiment un modèle, dans notre façon d'être, notre façon de s'habiller, dans nos propos. Je trouve que le grand rôle qu'on a, c'est de déteindre positivement sur les jeunes, d'aider les jeunes à accepter cette différence, de ne pas voir ça comme un gros fardeau. (Enseignant 10)

Afin de mieux saisir le portrait des pratiques des enseignants qui décrivent l'exercice du rôle, nous avons classé celles-ci selon la typologie proposée dans le cadre de référence et qui s'inspire d'un document du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2002). Les pratiques sont réparties en cinq dimensions : pédagogique, organisationnelle, professionnelle, administrative et relationnelle. Le tableau 5.10 situe le nombre d'unités de sens pour chaque dimension et le nombre de participants correspondant à celles-ci.

TABLEAU 5.10
Dimensions des pratiques des enseignants

Dimensions	Unités de sens (nb.)	Participants* (nb.)
Relationnelles	131	9
Professionnelles	60	9
Pédagogiques	57	9
Organisationnelles	25	8
Administratives	9	4
Total	282	9

* Nombre de participants impliqués sur un total de neuf

Nous constatons que tous les enseignants à une exception près rapportent exécuter des pratiques pour quatre des cinq dimensions. Cependant, elles n'ont pas toutes la même importance à leurs yeux. Nous constatons que la dimension relationnelle est la plus importante, soit plus de 49 %. En effet, le ratio unités de sens / enseignant indique une moyenne de 13 mentions pour les pratiques relationnelles. Ce ratio baisse à six lorsqu'il s'agit de pratiques « professionnelle et pédagogique » et à trois pour la dimension organisationnelle. Enfin, les pratiques appartenant à la dimension administrative sont celles auxquelles les enseignants réfèrent le moins.

Notons que tous les résultats ont pu être classés selon la typologie inspirée d'un avis du Conseil Supérieur de l'éducation, celle-ci semble donc refléter de façon complète les pratiques des enseignants. En effet, nous n'avons pas eu besoin de créer une nouvelle dimension. En outre, la recension d'écrits nous a permis d'attribuer des pratiques spécifiques pour chaque dimension. Nous avons présenté, dans le cadre de référence, un tableau (3.2) qui les décrit. Or, quelques pratiques nouvelles non-mentionnées par les auteurs sont apparues au cours de l'analyse. Nous les distinguons dans les tableaux par un astérisque. Maintenant, examinons de plus près les principales dimensions qu'elles soulignent.

Pratiques relationnelles

La dimension relationnelle réfère à la collaboration des enseignants avec d'autres individus. Elle se divise en trois catégories : collaborer avec les intervenants, collaborer avec les parents et établir une relation avec les élèves. Le tableau 5.11 indique la répartition et la fréquence pour chaque catégorie.

TABLEAU 5.11
Pratiques relationnelles des enseignants

Pratiques	Unités de sens (nb.)	Participants* (nb.)
Collaborer avec les intervenants	61	9
Collaborer avec les parents	44	9
Établir des relations avec les élèves **	27	9
Total	133	9

* Nombre de participants impliqués sur un total de neuf

** Pratiques non mentionnées par les auteurs cités dans la recension des écrits

Tous les enseignants parlent de leur relation avec les différentes personnes concernées par l'intégration scolaire. Par contre, ces relations n'ont pas la même importance à leurs yeux. Ainsi, ils s'expriment deux fois plus souvent sur leur relation avec les intervenants que sur celle avec les élèves.

La catégorie « collaborer avec les intervenants » est celle à laquelle les enseignants réfèrent le plus lorsqu'ils parlent de leurs pratiques relationnelles. Elle concerne des intervenants provenant de différents milieux. Bien entendu, ils collaborent plus souvent avec les professionnels scolaires mais certains intervenants proviennent du milieu de la santé et des services sociaux entre autres des orthophonistes, des ergothérapeutes, des travailleurs sociaux, etc. Ils sont généralement rattachés à un centre de réadaptation ou à un centre hospitalier ou encore, ils travaillent en cabinet privé. Pour les élèves dysphasiques, les enseignants rencontrent surtout les professionnels scolaires suivants : techniciens en éducation spécialisée, orthopédagogues, et orthophonistes. Ces

intervenants seraient différents si l'élève présentait un autre type de difficulté. Par exemple, les enseignants seraient en relation avec des psycho-éducateurs, des psychologues ou des travailleurs sociaux pour un élève avec des troubles graves du comportement.

La collaboration vise différents objectifs tel le partage d'information sur l'élève, sur la dysphasie, sur des outils pédagogiques, etc.

Souvent je vais questionner l'orthophoniste pour qu'elle me donne des pistes au niveau du langage, qu'est ce que je peux faire avec lui, ce qui est spécifique à lui. (Enseignant 8).

Parfois, ils discutent de la pertinence de moyens alternatifs comme la prise de Ritalin, ou bien des mesures de soutien nécessaires à la réussite scolaire de l'élève dysphasique. Ils examinent également sa progression scolaire, ses besoins, etc. Certains enseignants ont une collaboration plus étroite avec un professionnel scolaire. C'est notamment le cas des techniciens en éducation spécialisée (TES) ou des orthopédagogues. Par contre, ce ne sont pas tous les élèves dysphasiques et leurs enseignants qui obtiennent ce soutien. Des choix administratifs sont faits à ce sujet. Par exemple, certaines écoles n'ont pas le budget nécessaire pour fournir un technicien à l'élève dysphasique intégré ou encore, d'autres décident de réserver les services d'orthopédagogie pour les élèves du pré-scolaire et du premier cycle primaire.

Les enseignants interrogés jugent la collaboration avec l'orthopédagogue essentielle à leur travail. Ils vont discuter ensemble de l'élève, les méthodes d'enseignement, les évaluations, etc. Par exemple, des orthopédagogues complètent, en classe fermée, le travail commencé par l'enseignant titulaire, ou bien travaillent parallèlement (co-enseignement) la même matière scolaire.

L'orthopédagogue avait une bonne collaboration avec moi, elle venait me dire : « Où en es-tu rendue? Voici ce que j'ai fait, regarde j'ai remarqué telle chose ». Moi je l'aide et elle, elle m'aide. J'applique dans ma classe, la méthode qu'elle enseigne. Je vous dirais que c'est essentiel qu'il y ait un travail d'équipe. (Enseignant 2)

Ce phénomène ressort également pour les techniciens en éducation spécialisée. Les enseignants qui ont un technicien apprécient sa participation même si au début certains ont des craintes quant à la place qu'il va prendre dans la classe. Un enseignant explique que des collègues refusent de travailler avec un élève dysphasique parce que celui-ci doit être accompagné par un TES. Ils craignent d'être jugé par ce dernier ou encore, qu'il empiète sur leur champ d'expertise.

J'ai remarqué que les enseignantes qui sont moins à l'aise pour travailler avec ces élèves, c'est parce qu'elles ont une éducatrice dans leur classe. (Enseignant 4)

Cependant, ce n'est pas le cas des enseignants de notre étude. Ces derniers apprécient sa présence. Ils ne veulent pas toutefois passer leur temps à vérifier le travail fait par le technicien en éducation spécialisée, que ses actions nuisent aux leurs ou encore, que ce dernier empiète sur leur domaine. Par conséquent, la concertation entre les deux est primordiale avant d'interagir avec l'élève dysphasique. Ainsi, ils s'assurent d'une part, du respect des rôles de chacun et d'autre part, de la continuité dans les interventions.

Par ailleurs, le rôle du technicien varie selon les besoins de l'enseignant. Parfois, l'enseignant demande au TES de faire un lien entre lui et les parents de l'élève dysphasique. Il peut ainsi obtenir de l'information ou encore s'assurer qu'un suivi a lieu à la maison.

La TES fait un lien avec la mère. Elle l'appelle à l'occasion. Des fois, il y a des choses qui me chicotent. Elle me dit « tiens je voulais l'appeler ». Je lui demande alors de lui parler de mon problème. (Enseignant 5)

Enfin, ils voient le travail du technicien comme un appui à leur travail pédagogique. Par exemple, certains profitent de la présence du TES pour observer l'élève dysphasique en situation pédagogique et dans son interaction avec un autre adulte ou bien pour s'attarder aux autres élèves du groupe-classe. Il peut s'agir de calmer l'élève s'il fait une crise. Il ressort des propos précédents que même si les enseignants voient le rôle du TES comme soutien à leur travail pédagogique, cela leur demande des pratiques différentes. Par exemple, un enseignant explique au technicien le fonctionnement qu'elle attend de lui alors qu'un autre lui demandera de quelle façon il va travailler pour atteindre l'objectif

visé. Ces observations suggèrent que le mandat du technicien en éducation spécialisée doit être clairement établi dès le début de cette collaboration afin d'éviter tout conflit possible. Les orthophonistes sont le troisième type d'intervenants avec lesquels les enseignants collaborent. Ils déplorent néanmoins le peu de disponibilité de ces professionnels. Malgré tout, ils rapportent avoir rencontré au moins une fois l'orthophoniste où il présente le dossier de l'élève et donne des explications plus ou moins brèves sur ce qu'est la dysphasie. Pour les enseignants cela est nettement insuffisant. Ils auraient besoin d'un plus grand soutien de la part de ce professionnel pendant l'intégration scolaire de l'enfant dysphasique dans leur classe.

La catégorie « collaboration avec les parents » est la deuxième en importance dans les pratiques relationnelles des enseignants. Notons que dans la section sur les rôles de parents, peu d'entre eux rapportaient recevoir une communication de l'enseignant. Or, les résultats ici montre le contraire c'est-à-dire que les enseignants de cette étude font des démarches pour communiquer avec les parents de leur élève dysphasique.

La communication avec les parents est privilégiée et les moyens utilisés sont divers (agenda, appel téléphonique, rencontres). Cette communication peut être faite sur une base quotidienne ou sporadique.

*On a une communication journalière, on s'écrit à tous les jours, dans un cahier de communication. On se téléphone souvent. On se voit au plan d'intervention.
(Enseignant 7)*

Les objectifs visés par cette collaboration varient et ressemblent à ceux poursuivis au près des intervenants notamment lorsqu'il s'agit d'obtenir de l'information ou du soutien. D'abord, les enseignants désirent que les parents de l'élève dysphasique les rencontrent et leur parlent de ce dernier : ses forces, ses difficultés, ses façons de réagir, etc. Ces informations permettent à l'enseignant de mieux saisir le portrait de l'élève et d'ajuster ses interventions en fonction de ses besoins. En même temps, cette rencontre leur permet de jauger la relation qu'ils auront avec ces parents.

Au mois d'août, avant la rentrée, la mère est venue me le présenter. J'ai trouvé ça très bien. Je me suis dit « On a été capable de se parler, ça devrait être correct ». (Enseignant 3)

D'ailleurs, établir un lien de confiance avec la famille est une priorité pour eux car il permet une meilleure collaboration.

Mon premier but, c'était de faire une alliance avec la famille, de m'associer. (Enseignant 9)

Certains enseignants exposent leurs attentes et s'informent de celles des parents. Ils expliquent également le fonctionnement de leur classe. Quelques uns développent, du reste, un système d'accueil pour l'élève en difficulté dont l'enfant dysphasique. D'autres informent les parents sur l'intégration scolaire en classe ordinaire de leur enfant et les conséquences sur le vécu de celui-ci et le leur.

Au début on s'est rencontré parce qu'au prime abord je trouve ça important qu'ils sachent qui je suis. C'est quoi mes attentes par rapport à M... Qu'eux autres soient aussi au courant de tout ce qui était mis en place et quels changements ça apportait au niveau du vécu (Enseignant 8)

Parfois, les enseignants discutent avec les parents du cheminement scolaire de l'élève, expliquent les évaluations à venir ou les adaptations scolaires prévues, décrivent les services qu'il obtient ou pas, les démarches que les parents peuvent effectuer dans le cas où leur enfant n'obtient pas les services, etc.

Je lui ai expliqué qu'il n'y en a pas ici (des services) que même si je faisais des pieds et des mains je n'en aurai pas. Je lui ai dit que si elle avait des assurances cela serait plus facile de l'envoyer au privé. (Enseignant 2)

Ils s'attendent aussi à ce que ces derniers les appuient dans leur travail pédagogique. Ils vont donc les solliciter en ce sens notamment pour régler un problème disciplinaire, faire les leçons et les devoirs, compléter à la maison le travail scolaire, etc.

Je leurs mets plus de petites notes, des petites choses à travailler. Je les appelle un petit peu plus souvent. (Enseignant 5)

Plusieurs rapportent également rassurer les parents. Ces derniers vivent plusieurs angoisses en ce qui concerne le futur de leur enfant dysphasique, son intégration scolaire dans la classe, son bien-être, etc. Les enseignants essaient alors de les reconforter soit en les informant sur différents aspects, en leur faisant part de leur disponibilité, etc.

Au début c'est de les sécuriser parce que c'est des gens qui revivent la même chose d'année en année. Ils s'inquiètent pour leur enfant. Je leur téléphone en début d'année : « vous venez n'importe quand dans l'année, attendez pas le bulletin ». Les enfants qui avaient des grosses difficultés j'étais capable de recevoir les parents une semaine avant la remise de bulletin ou de prendre le temps au téléphone. (Enseignant 6)

Notons que quelques enseignants, eux-mêmes parents d'enfants en difficulté, remarquent agir rapidement lorsqu'un parent leur fait une demande car ils connaissent l'incertitude et l'inquiétude vécues par ces derniers. Mais il n'y a pas que les parents qui soient inquiets. Plusieurs enseignants rapportent vivre des inquiétudes à l'égard de l'intégration scolaire de l'élève dysphasique. D'abord, peu connaissent la dysphasie et ils se questionnent sur leur compétence à pouvoir enseigner à cet élève. Ils ont également conscience qu'il n'y aura pas que cet élève qui aura des besoins et ils se demandent comment ils pourront répondre aux besoins de tous. En fait, les enseignants se posent plusieurs questions pour lesquelles ils n'ont pas de réponse lorsque commence leur expérience d'intégration scolaire d'élève dysphasique. D'autre part, certains enseignants notent qu'ils ne sont pas seuls dans cette situation et qu'ils peuvent à tout le moins consulter les parents qui, eux, possèdent des connaissances sur la dysphasie et leur enfant, et auxquelles ils peuvent faire appel en tout temps.

On a des rencontres fréquentes avec les parents. C'est très important. Je demandais aux parents : « Est-ce que vous sentez que T... progresse? Oui. Avez-vous des trucs à me donner? Qu'est ce que je devrais faire ». Je posais beaucoup de questions. (Enseignant 10)

La catégorie « établir une relation avec les élèves » est une pratique non-mentionnée par les auteurs probablement parce que celle-ci va de soi dans la profession enseignante. Pourtant, tous les enseignants se disent préoccupés par la relation avec leur élève dysphasique car la communication est plus difficile due à la dysphasie et aux caractéristiques de celle-ci.

*Je ne savais pas comment serait notre relation, ça m'inquiétait beaucoup.
(Enseignant 3)*

Ils insistent sur l'importance d'établir ce lien et mettent en place différents moyens leur permettant de le créer autant avec les élèves dysphasiques qu'avec les autres élèves de la classe. Ils veulent que cette relation soit positive et que le jeune dysphasique aime venir à l'école. Leurs pratiques relationnelles visent d'abord à établir un lien de confiance pour que ce dernier se sente bien dans leur classe.

Je pense que la base, c'est vraiment établir ce lien de confiance. Je lui écrivais des petits mots, je mettais ça dans son agenda puis elle partait le soir et elle lisait ça avec sa mère (Enseignant 10)

Tous les enseignants favorisent la communication avec l'élève dysphasique pour non seulement établir une relation avec lui mais également stimuler son langage. Conséquemment, ils optent pour des pratiques facilitant les échanges verbaux comme se placer physiquement à portée d'écoute du jeune ou lui laisser le temps de s'exprimer. Certains développent la communication en partant de ses intérêts ou en l'obligeant à devenir plus autonome.

Je ne veux pas que la TES soit toujours à côté d'elle. Je veux qu'elle apprenne à demander de l'aide comme les autres, qu'elle lève sa main, qu'elle attende que je lui dise que c'est OK. Comme cela, elle apprend à devenir autonome. (Enseignant 7)

Par ailleurs, la relation qu'ils développent avec les autres élèves de leur groupe-classe est l'autre préoccupation derrière leurs pratiques relationnelles. Plusieurs s'interrogent sur la qualité de l'attention qu'ils donnent aux autres élèves.

L'enfant qui n'est pas en grande difficulté, il faut s'en occuper aussi. Il faut développer son potentiel parce qu'en intégration scolaire, on met beaucoup l'accent sur l'enfant qu'il faut aider mais l'autre p'tit pit qui traîne de la patte, qui ne ressort pas parce qu'il est dans la moyenne, lui aussi il a besoin que je m'occupe de lui (Enseignant 3).

Le besoin d'équité envers les enfants à leur charge et l'inquiétude face aux problèmes de gestion du temps que cela impose sont des hypothèses pouvant expliquer cette préoccupation.

Pratiques professionnelles

La deuxième dimension obtenant le plus d'unité de sens (21 %) est celle des pratiques professionnelles. Cette dimension regroupe les pratiques rattachées à la formation et aux personnes-ressource. Le tableau 5.12 montre le nombre d'unité de sens pour chaque catégorie de pratiques professionnelles.

TABLEAU 5.12
Pratiques professionnelles des enseignants

Pratiques	Unités de sens (nb.)	Participants* (nb.)
Assister à des formations professionnelles, me former	22	8
Consulter une personne-ressource	14	7
Sensibiliser les autres à la différence**	13	7
Agir comme personne-ressource	11	7
Total	59	9

* Nombre de participants impliqués sur un total de neuf

** Pratiques non mentionnées par les auteurs cités dans la recension des écrits

Notons en premier lieu une catégorie non-mentionnée par les auteurs qui émerge des propos des enseignants : il s'agit de la sensibilisation des autres à la différence. La catégorie personne-ressource quant à elle est divisée en deux : agir comme personne-ressource ou consulter une personne-ressource.

D'abord, les enseignants considèrent la formation comme faisant partie de leur rôle. Selon eux, la société évolue rapidement et les connaissances acquises durant leurs études de premier cycle universitaire (baccalauréat) ne suffisent plus. Ils suivent des formations

pour obtenir des connaissances récentes mais également pour savoir ce qui se passe ailleurs.

Je voulais retourner pour voir s'il y avait de nouvelles choses, de nouveaux trucs. Je pense qu'il faut y retourner de temps à autre. Quand tu te dis dans ta tête « j'ai déjà suivi ça je n'ai pas besoin d'y retourner » tu viens de couper ton ouverture d'esprit et de perdre l'occasion d'échanger avec des collègues de travail. De voir aussi comment ça fonctionne dans d'autres écoles, est-ce qu'ils sont ouverts à d'autres possibilités. (Enseignant 6)

Notons que le besoin de formation ne vise pas uniquement la question de la dysphasie. Ces formations sont offertes par des commissions scolaires ou des organismes oeuvrant auprès des élèves en difficulté :

Le centre de réadaptation de l'élève m'a donné des formations sur la dysphasie. Je trouvais cela tellement enrichissant pour moi que je ne comptais pas mon temps. Parce que je l'ai appliqué toute l'année avec la puce. (Enseignant 10)

Des enseignants remarquent que l'information sur les formations proposées n'est pas toujours diffusée. Ils ont de la difficulté à l'obtenir et observent qu'elle leur vient souvent à la suite d'une demande de leur part. Il semble qu'une partie de l'information se perd dans les structures administratives.

J'ai déjà suivi une formation sur le syndrome de Tourette dans une autre école pour un autre enfant mais c'était encore par ma propre démarche. Jamais on ne m'a même avisée que ça existait ces formations là. (Enseignant 7)

Du reste, ils considèrent ces formations insuffisantes soit en terme de durée ou de contenu.

J'ai demandé de la formation...mais ça durée à peine une heure, une heure et demie, dans le bureau de la direction avec elle. (Enseignant 3)

Les connaissances peuvent être également acquises de façon informelle notamment en consultant des écrits, des sites internet, etc. Plusieurs enseignants demandent conseil à différentes personnes-ressources pour les aider dans leur tâche. Ces personnes-ressources sont des professionnels scolaires (orthophonistes, orthopédagogues, conseillers pédagogiques) des professionnels non-scolaires (centre de réadaptation) ou

les parents de l'élève dysphasique. L'aide que les enseignants recherchent varie de l'un à l'autre : obtenir des trucs, saisir les difficultés du jeune, connaître le type de stratégies ou de méthodes d'enseignement à utiliser avec lui, les démarches à faire pour obtenir du soutien, etc. Les rencontres informelles avec ces personnes, notamment les professionnels scolaires, leur permettent d'obtenir plus rapidement l'information sans passer par les démarches officielles qui sont parfois fastidieuses.

Quand on a la chance de croiser des psychologues dans l'école, de demander « qu'est ce que tu en penses? » sans toujours passer par une demande d'aide écrite...c'est comme ça qu'on va souvent chercher de l'aide pour ces enfants. (Enseignant 2)

Par ailleurs, les connaissances accumulées par les enseignants, que ce soit au cours des formations, des consultations ou de leur expérience d'intégration, les habilitent à agir comme personne-ressource. Par exemple, ils transmettent à leurs pairs les connaissances nouvellement acquises.

Je pense que c'est mon rôle de diffuser ces connaissances à un moment donné. Beaucoup de profs avec des enfants en difficulté viennent me voir pour me demander « M...tu penses-tu qu'il est ceci, qu'il est ça? As-tu quelque chose là-dessus? » (Enseignant 6)

Enfin, plusieurs enseignants s'attribuent le rôle de sensibiliser leur entourage sur la différence. Ce devoir de sensibilisation ne concerne pas que les élèves dysphasiques mais toute la population d'élèves en difficulté. Notons que plusieurs auteurs considèrent que la responsabilité de sensibiliser les autres parents, les autres membres de l'équipe-école ne revient pas aux enseignants mais plutôt à la direction d'école (Andrews et al., 2000; CSE, 1996; Federico et al., 1999; Lipsky et al., 1996; Vidovich et al., 1998). Alors, comment expliquer que deux tiers des enseignants sensibilisent leur entourage?

Pratiques pédagogiques

La dimension des pratiques pédagogiques est aussi importante pour les enseignants que la dimension précédente. Elle touche toutes les tâches reliées à la pédagogie. Le tableau 5.13 reprend les éléments qui la composent.

TABLEAU 5.13
Pratiques pédagogiques des enseignants

Pratiques	Unités de sens (nb.)	Participants* (nb.)
Adapter le matériel, les méthodes d'enseignements	28	9
Participer à l'élaboration du plan d'intervention adapté (PIA)	13	6
Faire de la récupération avec l'élève dysphasique	6	6
Préparer les leçons et devoirs	6	5
Adapter l'évaluation	4	3
Total	57	9

* Nombre de participants impliqués sur un total de neuf

Tous les enseignants parlent de leurs pratiques pédagogiques, cependant les éléments composant cette dimension n'ont pas tous la même importance. Seules les pratiques didactiques sont relevées par tous. C'est plus de la moitié des unités de sens de cette dimension. Ces pratiques consistent à mettre en place les adaptations nécessaires pour faciliter l'apprentissage de l'élève soit en créant ou en adaptant des outils pédagogiques, des stratégies d'enseignement, etc. Plusieurs enseignants favorisent les moyens visuels pour expliquer une notion ou donner une consigne à l'élève dysphasique. Celui-ci, à cause de sa déficience langagière, a difficilement accès aux informations verbales. Par conséquent, l'enseignant doit trouver une autre entrée cognitive pour que le jeune puisse comprendre l'information donnée. Les entrées visuelles et kinesthésiques sont alors privilégiées. Les enseignants se questionnent sur l'efficacité de leur méthode d'enseignement et orientent certaines pratiques en fonction de l'élève et cela, pas uniquement pour l'élève dysphasique.

Il faut aussi ajuster les apprentissages ou ce que je vais travailler avec l'enfant. Je vais avoir à modifier des choses. Mais, je pense qu'on le fait avec tous les enfants quand on fait de la différenciation dans une classe. On prépare des choses pour lui spécifiquement. Le jeune dysphasique c'est le français donc on prépare des choses pour travailler le vocabulaire, l'écriture. (Enseignant 8)

Notons que peu d'enseignants expliquent de façon détaillée leurs pratiques didactiques c'est-à-dire que lorsqu'ils parlent d'adaptation, ils le font de manière générale. Nous ne

savons pas exactement ce qu'ils adaptent, comment ils adaptent, le but recherché par l'adaptation, etc.

Participer à l'élaboration du plan d'intervention est la deuxième pratique mentionnée mais par seulement six enseignants. Ce qui paraît étonnant puisque, selon la loi sur l'instruction publique, l'élaboration de celui-ci est obligatoire.

La rencontre pour le plan d'intervention est perçue par quelques enseignants comme un autre moyen pour aller chercher et partager de l'information sur l'élève. Selon eux, cette rencontre permet d'évaluer l'atteinte des objectifs ou pas, les changements à apporter, rassurer les parents, etc. Certains se plaignent néanmoins que ces rencontres alourdissent leur tâche et sont quelques fois une perte de temps.

*On se réunit, on parle, on fait un plan d'intervention, bien du babillage
(Enseignant 9)*

D'autres constatent que des décisions les concernant sont prises sans qu'ils soient consultés qu'il s'agisse de l'école, de la commission scolaire ou du ministère de l'Éducation.

*Je suis libérée une période pour aller faire le plan d'intervention, mais ça arrive souvent que ma période est finie, que le plan n'est pas terminé et ils poursuivent. Ça me frustre parce qu'ils ne connaissent pas le fonctionnement de l'élève en classe. Ils prennent des décisions qui m'engagent moi sans que je le sache
(Enseignant 7).*

Quelques enseignants planifient des moments durant la semaine pour faire de la récupération avec leur élève dysphasique. Quelques uns se questionnent sur la pertinence de cette pratique. Ils pensent que celui-ci n'en a pas nécessairement besoin. Certains le font parce que l'élève est reconnu comme handicapé et que selon la loi sur l'instruction publique, il doit recevoir des services dont la récupération.

Présentement il n'en aurait pas besoin tant que ça, bon il a une cote et on dirait qu'on essaie de lui donner tous les services qu'on a. (Enseignant 5)

D'autres le font pour s'assurer que le jeune dysphasique ne prend pas de retard par rapport aux autres élèves.

Je le prends en récupération, je lui montre la matière qu'on va voir dans la semaine. Comme ça quand il arrive en classe, il n'est pas perdu (Enseignant 6)

Quelques enseignants s'expriment sur les devoirs et leçons qu'ils préparent pour l'élève dysphasique. Pour eux, la période des leçons et devoirs permet d'assurer une continuité entre l'école et la maison. Les parents prennent connaissance ainsi des apprentissages effectués par leur enfant. Certains considèrent que de ne pas donner de devoirs et leçons déresponsabilise les parents à l'endroit de leur enfant. Notons que deux enseignants affirment adapter les leçons et les devoirs selon les disponibilités des parents.

Enfin, la dernière catégorie de pratique dans la dimension pédagogique concerne l'évaluation. Ce type de pratique a été très peu abordé par les enseignants. Un enseignant considère que l'évaluation lui permet de voir l'écart entre l'élève dysphasique et les autres alors que d'autres expliquent les ajustements qu'ils apportent à leurs corrections de telle sorte que l'élève ait l'impression de réussir aussi bien que les autres.

Je n'écrivais jamais ses notes quand il y avait un échec parce que je ne voulais pas qu'elle voit que des mauvaises notes sur ses copies, mais qu'elle voit aussi ce qu'elle avait réussi à faire. (Enseignant 2).

Pratiques organisationnelles

Les pratiques organisationnelles réfèrent à l'encadrement de l'élève dysphasique, à la gestion du temps ainsi qu'aux activités para-scolaires. Le tableau 5.14 regroupe les unités de sens selon les éléments composant cette dimension et le nombre de participants qui y réfèrent.

TABLEAU 5.14
Pratiques organisationnelles des enseignants

Pratiques	Unités de sens (nb.)	Participants* (nb.)
Encadrer l'élève dysphasique	15	8
Gérer le temps	10	6
Organiser des activités para-scolaires	0	0
Total	20	8

* Nombre de participants impliqués sur un total de neuf

D'abord, nous remarquons dans ce tableau qu'aucun enseignant ne mentionne les activités para scolaires. Cela peut s'expliquer par le fait que les enseignants, lors de la cueillette de données, négociaient une nouvelle convention collective et comme moyens de pressions n'organisaient pas d'activités para-scolaire.

L'encadrement de l'élève dysphasique est la principale pratique organisationnelle mentionnée. L'encadrement consiste généralement à surveiller des élèves, faire du tutorat, développer les habiletés sociales, etc. Mais l'encadrement prend un caractère particulier quand il s'agit de l'élève dysphasique. Les enseignants doivent d'abord observer le jeune dysphasique soit pour comprendre ses comportements, soit pour s'assurer qu'il saisit la consigne ou que le travail s'effectue de la bonne façon, etc.

C'est sûr qu'il faut que j'aie vu s'il a bien compris la tâche. L'idéal c'est de leur demander « explique-moi donc ce que tu as compris, puis explique-moi ce qu'il faut que tu fasses » (Enseignant 3).

Puis, ils mettent en place des conditions pour qu'il évolue dans un milieu qu'il reconnaît. Par exemple, ils préparent le jeune dysphasique à un changement d'horaire ou à une nouvelle présence pour qu'il ne soit pas perturbé lorsque le changement arrivera. Concernant leur pratique « gestion de temps », quelques enseignants développent des moyens pour se faciliter la tâche. Par exemple, un enseignant explique qu'il utilise un système de pictogrammes pour faire comprendre à des élèves turbulents qu'ils dérangent les autres. Ainsi, il ne passe pas son temps à les surveiller et à faire de la discipline.

L'année passée j'avais 9 enfants au Ritalin, alors j'avais des petits pictogrammes de STOP. Ça m'aidait beaucoup parce que c'était spécifique. Ces choses là, ce sont des économiseurs d'énergie parce que t'amènes l'enfant à s'autorégulariser à partir des pictos au lieu de venir te voir tout le temps ou toi de toujours intervenir. (Enseignant 9)

Du reste, plusieurs enseignants parlent du manque de temps et de la difficulté à optimiser leur mandat. Les tâches multiples qu'ils doivent accomplir, les coupures de services, le ratio élèves / enseignant trop élevé dans certains cas, le nombre d'élèves en difficulté dans leur classe (ils en ont plus d'un), toutes les demandes que le milieu fait à leur endroit diminuent le temps qu'ils ont à consacrer à l'élève dysphasique et aux autres élèves. Pour eux, ce sont des effets directs de l'intégration scolaire.

On a pas toujours le temps de s'occuper d'eux adéquatement. L'accompagnatrice est là mais un laps de temps. Ils nous coupent tout le temps les services. Si l'enfant va bien on coupe encore plus les services. On en remet beaucoup à l'enseignante. Cela m'oblige à changer mes activités parce quand l'accompagnatrice n'est pas là, je ne peux faire la même chose avec lui. Ça demande beaucoup plus d'organisation. (Enseignant 6)

Malgré ce manque de temps, peu d'enseignants mentionnent les activités qu'ils prévoient pour mieux gérer celui-ci. Ce qui nous amène à nous demander s'ils mettent en place de tels moyens.

Pratiques administratives

Les pratiques administratives sont celles auxquelles les enseignants réfèrent le moins. Seulement 3 % des unités de sens se rattachent à cette dimension. Le tableau 5.15 regroupe les tâches qui y sont reliées.

TABLEAU 5.15
Pratiques administratives des enseignants

Pratiques	Unités de sens (nb.)	Participants* (nb.)
Faire des tâches administratives	7	4
Participer à des associations professionnelles	2	2
Superviser des stages	0	0
Insertion professionnelle	0	0
Total	9	4

* Nombre de participants impliqués sur un total de neuf

Les pratiques administratives concernent essentiellement l'implication au sein de comités scolaires. Bien qu'un seul enseignant ait émis un commentaire à ce sujet durant son entretien individuel, il est arrivé à plusieurs occasions, lors des contacts téléphoniques ou une fois l'enregistrement terminé, que d'autres enseignants parlent de leur implication dans ces comités scolaires (comité d'école, comité para-scolaire, etc.). D'autre part, les démarches que l'enseignant effectue pour obtenir des services pour son élève, une dérogation de matière ou des évaluations professionnelles sont considérées comme des pratiques administratives.

L'orthophoniste, c'est moi qu'il a fallu qui pousse pour qu'il la revoie. Elle ne venait plus. Si moi je n'avais pas été la voir, il n'aurait pas eu ses trois rencontres d'orthophonie prévues dans le plan d'intervention. (Enseignant 9).

L'implication au sein d'associations professionnelles vise uniquement l'assistance aux assemblées syndicales des enseignants. Notons qu'aucun n'enseignant ne mentionne des associations regroupant soit des professionnels (Association des orthopédagogues du Québec, Association des enseignants en adaptation scolaire ou encore, Association des enseignants et enseignantes du primaire, etc.) soit des parents et des professionnels (Association des enfants dysphasique-audimutité (AQEA), Association des élèves avec des troubles d'apprentissage (AQETA), Dysphasie plus, etc.).

Enfin, nous observons dans ce tableau qu'aucun enseignant ne s'exprime sur les supervisions de stages ou l'insertion professionnelle. Cela s'explique par le fait que les enseignants rencontrés ne supervisaient pas d'étudiants lors de l'entretien. Quant à l'insertion professionnelle, tous les enseignants ayant plus de quatre années d'expérience, celle-ci est probablement moins présente à leur esprit.

5.4.2.2 Rôle attendu

Nous avons identifié les rôles joués par les enseignants ainsi que les pratiques qui en découlent. Le rôle attendu concerne les pratiques que l'on attend d'un individu selon son appartenance à un groupe. Ainsi, les enseignants ont décrit leur rôle attendu à partir des attentes qu'ils pensaient que les autres (enfant, parents, équipe-école et milieu scolaire) avaient à leur endroit.

Certains enseignants croient que leur élève dysphasique n'a pas d'attentes envers eux. Quelques raisons peuvent expliquer cette représentation : le type de dysphasie et sa sévérité, l'âge de l'enfant, etc. Ainsi, un enseignant décrit son élève dysphasique comme ayant plusieurs traits autistiques et conséquemment sa compréhension des interactions entre individus est atteinte. Un autre croit que son élève est trop jeune pour exprimer ce qu'il attend. Enfin, un troisième souligne qu'un élève consulté pour son choix de classement va probablement avoir plus d'attentes à l'égard de l'enseignant qu'un élève qui n'est pas consulté. Par ailleurs, six enseignants croient que l'élève dysphasique souhaite se sentir bien dans la classe en lui donnant l'attention dont il a besoin.

Que je puisse prendre le temps de l'écouter puis de le comprendre quand il s'exprime ou quand il y a des choses qu'il ne comprend pas. Mais c'est sûr que ça m'amène à modifier mon rôle pour bien répondre au besoin qu'il peut avoir.
(Enseignant 8)

Quant aux parents d'enfants dysphasiques, les enseignants croient que ces derniers ont les mêmes attentes que tout autre parent à leur égard : accepter leur enfant tel qu'il est, l'encadrer et le valoriser, etc. En ajoutant néanmoins une touche particulière à sa différence.

Ils s'attendaient, comme tout parent, à ce qu'on traite leur enfant d'une manière unique. Ils veulent qu'on prenne leur enfant en cas par cas. Ils le sont tous. Mais c'est sûr qu'on ne peut pas donner la même quantité. (Enseignant 2)

Dans le même ordre d'idée, plusieurs croient que les parents s'attendent à ce que les enseignants agissent comme eux et mettent en place tout ce qu'il faut pour que l'enfant fasse des apprentissages.

La mère veut beaucoup pour son fils. Elle travaille très fort, la 1^{re} journée de la semaine, la feuille de leçons tout est déjà fait, la 2^e journée c'est les devoirs puis c'est comme cela toute la semaine. Donc j'ai l'impression qu'elle s'attend à la même chose de moi, que j'offre un service à son enfant. (Enseignant 4)

Notons qu'aucun enseignant n'émet de commentaires sur des attentes parentales concernant les pratiques pour faciliter l'intégration sociale de leur enfant. Or, nous avons établi antérieurement que plusieurs parents choisissent l'intégration scolaire pour faciliter l'intégration sociale et ils ont des attentes spécifiques à cet égard.

Quelques enseignants rapportent que l'équipe-école et le milieu scolaire s'attendent à ce qu'ils agissent comme des professionnels de l'enseignement. Par ailleurs, le milieu scolaire aurait une attente implicite à leur égard : atténuer les problèmes possibles pouvant survenir des parents. Ils appuient leurs dires sur l'absence d'intérêt envers eux et l'élève dysphasique.

Les attentes de la direction ça serait « arrange-toi pour qu'il n'y ait rien qui rebondisse au secrétariat! ». C'est très vulgarisé mais c'est comme ça que je le vois : « Intègre-les, fais le temps que t'a à faire avec ». (Enseignant 3)

5.4.2.3 Rôle souhaité

Le rôle souhaité réfère aux pratiques qu'un individu voudrait assumer. Nous retrouvons un phénomène identique à celui du rôle souhaité des parents c'est-à-dire que les réponses des enseignants expriment plutôt leurs attentes envers le milieu scolaire.

Tous les enseignants rencontrés ne souhaitent pas changer de rôle. Par contre, ils désirent des conditions leur permettant d'aller plus loin dans l'exercice de celui-ci c'est-à-dire approfondir leurs connaissances, développer de meilleurs outils pédagogiques, revenir sur des notions mal comprises, mieux communiquer avec l'élève, etc.

J'aimerais beaucoup qu'au niveau de la communication aller plus loin. J'ai déjà enseigné à la maternelle puis on avait du temps. Mais en première année, on rush, on parle moins puis on fait moins de causeries. (Enseignant 5)

Un enseignant observe qu'il aimerait que les dirigeants du milieu scolaire écoutent davantage ce que les enseignants ont à dire en ce qui concerne les élèves en difficulté et l'intégration scolaire. Selon lui, le milieu scolaire répondrait mieux alors aux besoins des élèves.

Je ne suis pas syndicaliste mais quand on sort dans la rue c'est qu'il manque de professionnels. C'est ridicule, puis on est dans un milieu qui a des besoins et rien pour y répondre. (Enseignant 6)

En somme, nous avons examiné dans cette section les rôles joués, attendus et souhaités des enseignants. Les pratiques ont été classées selon la typologie construite à partir d'un avis émis par le Conseil supérieur de l'éducation et quelques unes non-recensées par les auteurs ont émergé des données recueillies. Il est apparu que la dimension relationnelle est primordiale pour les enseignants. Ils cherchent ainsi à acquérir de l'information et à établir des liens. Par ailleurs, les perceptions des enseignants quant à ce qui a trait au rôle attendu rejoignent leurs pratiques en tant que professionnel de l'enseignement et d'autre part, elles correspondent à certaines attentes exprimées par les parents à leur endroit. Enfin, lorsqu'ils parlent du rôle souhaité, ils se disent satisfaits du rôle qu'ils jouent mais ils voudraient avoir des conditions qui leur permettraient d'exploiter leurs compétences professionnelles.

Enfin, les enseignants, lorsqu'ils exposent une situation, décrivent leurs réactions et les émotions qui s'ensuivent. Tous apprécient le soutien qu'ils obtiennent des parents. Certains sentent leur travail valorisé par les parents. Par contre, certains ressentent de la frustration, de la colère, de l'impuissance devant les difficultés auxquelles ils se

heurtenant. Ces réactions sont en lien d'une part, avec le respect des conditions essentielles à la réussite de l'intégration scolaire et d'autre part, avec les attitudes et les pratiques des intervenants scolaires à l'égard de l'élève et d'eux-mêmes.

En résumé, nous avons présenté l'analyse et l'interprétation des résultats. Les parents et les enseignants décrivent les caractéristiques de l'enfant-élève dysphasique. Ceux qui ont plus d'un enfant ou d'un élève dysphasique apportent les nuances qui différencient les individus entre eux. Les parents et les enseignants observent qu'ils adaptent leurs pratiques selon les caractéristiques de l'enfant. Les connaissances qu'ils ont sur lui et la dysphasie faciliteront d'ailleurs leur rôle.

Pour les parents et les enseignants, l'intégration scolaire signifie que l'élève en difficulté est intégré en classe ordinaire et reçoit le soutien nécessaire. Les représentations de la classe spéciale ne faisaient pas partie de cette étude, mais la vision que les participants ont de celle-ci ressort de leurs propos. Il est important de la prendre en considération, car elle joue sur le choix d'intégrer ou non l'élève en difficulté. Les motifs invoqués pour le choix varient. D'abord, les enseignants observent qu'ils peuvent difficilement refuser un élève dysphasique dans leur classe. Ils ajoutent cependant qu'ils apprécient le fait d'être consultés par la direction d'école avant que cet élève fasse partie de leur groupe-classe. Les parents, pour leur part, choisissent l'intégration scolaire pour que leur enfant vive l'intégration sociale et une progression dans les matières scolaires.

Ce choix d'intégration scolaire qu'il soit volontaire ou non amène chez les participants plusieurs attentes. Pour les parents, elles concernent surtout l'enseignant de leur enfant et les intervenants qui gravitent autour de lui alors que pour les enseignants, elles touchent surtout les parents et les intervenants scolaires qui travaillent avec eux. Les

parents et les enseignants s'attendent à avoir une bonne collaboration avec les individus concernés par l'intégration scolaire de l'enfant-élève dysphasique et le soutien nécessaire. Quelques participants, que ce soit des parents ou des enseignants, disent ne plus avoir d'attente à l'égard du milieu scolaire et de ses intervenants, car ils ont trop souvent été déçus par la façon on a répondu à leurs attentes.

Les représentations que les parents et les enseignants ont de leur relation diffèrent selon le groupe. Les enseignants sont satisfaits de leur relation avec les parents. Ils s'expriment sur la grande collaboration de ces derniers, des outils qu'ils leur fournissent, de l'admiration qu'ils ont pour ces parents. Les parents, pour leur part, observent que leur relation avec l'enseignant va dépendre des attitudes de celui-ci : son ouverture, son écoute, son empathie. Parfois, la relation est constructive d'autres fois elle est très difficile.

Les parents se voient, dans le processus d'intégration scolaire, comme les premiers intervenants auprès de leur enfant. Quelques uns se voient également comme des pionniers, c'est-à-dire qu'ils sensibilisent le milieu scolaire à l'intégration scolaire de l'enfant dysphasique. Les parents agissent en fonction des rôles qu'ils s'attribuent et plus de la moitié des pratiques qui en découlent, concernent la communication foyer-école. Il peut s'agir d'informer les enseignants sur les caractéristiques de leur enfant, d'assister aux rencontres, etc. Ils insistent sur le tact que la communication demande afin de ne pas vexer ou insulter. La deuxième dimension à laquelle les parents réfèrent le plus concerne leurs obligations et le soutien à l'enfant. Des pratiques non mentionnées par les auteurs apparaissent au cours de l'analyse. Il peut s'agir de faire le lien entre les différents intervenants, de demander des rencontres pour obtenir de l'information ou du soutien, de mettre en place des activités facilitant l'intégration sociale et scolaire de leur enfant, etc. Les parents ont également des représentations du rôle qu'on attend d'eux. Elles concernent particulièrement l'appui qu'ils donnent au travail pédagogique des enseignants. Enfin, si certains parents se disent satisfaits de leur rôle, d'autres rapportent le contraire. Cependant, tous s'entendent pour réclamer des conditions qui leur permettraient de remplir adéquatement leur rôle de parent.

Les enseignants, pour leur part, voient leur rôle comme celui d'une personne ressource qui chemine avec l'élève dysphasique. Un enseignant quant à lui voit son rôle comme celui de modèle. L'intégration scolaire pour cet enseignant signifie « le droit à la différence ». Il explique que ses actions autant verbales que non verbales montrent aux autres élèves comment agir en société envers les personnes différentes. Ils sont également préoccupés par la qualité de l'attention qu'ils donnent aux autres élèves de la classe. Ils ne veulent pas que ces derniers soient pénalisés par la présence de l'élève dysphasique. Quelle que soit la vision de leur rôle, les enseignants, tout comme les parents, agissent en conséquence de celle qu'ils ont adoptée. Près de la moitié des pratiques concernent la collaboration que ce soit avec les autres intervenants scolaires, les parents ou les élèves. Les deux autres dimensions auxquelles les enseignants réfèrent concernent les pratiques professionnelles et les pratiques pédagogiques. Ainsi, ils font les démarches nécessaires pour recevoir l'information ou la formation dont ils ont besoin, ils mettent en place les moyens qu'ils ont à leur portée pour que l'élève dysphasique progresse, etc. Quelques pratiques non mentionnées par les auteurs apparaissent au cours de l'analyse. Elles concernent notamment la sensibilisation qu'ils font sur le respect de la différence. Les enseignants ont également des représentations du rôle qu'on attend d'eux. Outre celle d'agir comme des professionnels, ils croient que les parents s'attendent à ce que les enseignants mettent en place ce qu'il faut pour que leur enfant apprenne et communique avec eux. Enfin, les enseignants se disent satisfaits de leur rôle, cependant, ils souhaiteraient avoir des conditions qui leur permettraient de remplir leur rôle plus efficacement.

Par ailleurs, différents facteurs influencent les pratiques des parents et des enseignants : les caractéristiques de l'enfant-élève, le soutien, la formation, le ratio enseignant/élève, la disponibilité des intervenants scolaires, etc. Enfin, les expériences d'intégration scolaire que les parents et les enseignants vivent, produisent chez eux différentes émotions.

6 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les données recueillies auprès des participants nous ont permis de cerner les représentations que les participants ont de l'enfant-élève dysphasique, de l'intégration scolaire, de la relation parent-enseignant, de leurs rôles et des pratiques associées à ces rôles. Nous avons pu également établir des liens entre ces notions. La figure 6.1 (p. 191) illustre ces liens. Elle montre que des variables, d'ordre affectif ou autre, peuvent influencer les représentations que les parents et les enseignants ont de leurs rôles et de l'intégration scolaire.

Les résultats nous ont également permis d'identifier des points de convergences et des points de divergences d'abord, entre les membres d'un même groupe (convergences et divergences abordées dans le chapitre précédent), puis entre les deux groupes de participants. Qu'il s'agisse des parents ou des enseignants, ce sont les mêmes liens qui relient les notions entre elles (voir figure 6.1). Ainsi, les représentations des participants de leur rôle découlent des représentations qu'ils ont de l'enfant-élève. Cependant, la posture du participant différenciera ces représentations. Le parent se représentera son rôle à partir de son vécu et de sa vision de son enfant alors que l'enseignant se représentera son rôle à partir de son expérience et de sa vision de l'élève.

Nous retrouvons d'autres points communs entre les deux groupes notamment dans certains éléments de leurs représentations de l'intégration scolaire, dans leurs attentes à l'égard de la commission scolaire et dans les facteurs environnementaux qui influent sur leurs rôles. Les émotions ressenties par les deux groupes sont aussi similaires. Par contre, elles peuvent être dues à des raisons différentes. Ces convergences et ces divergences entre les deux groupes (parents, enseignants) sont reprises dans la discussion qui suit.

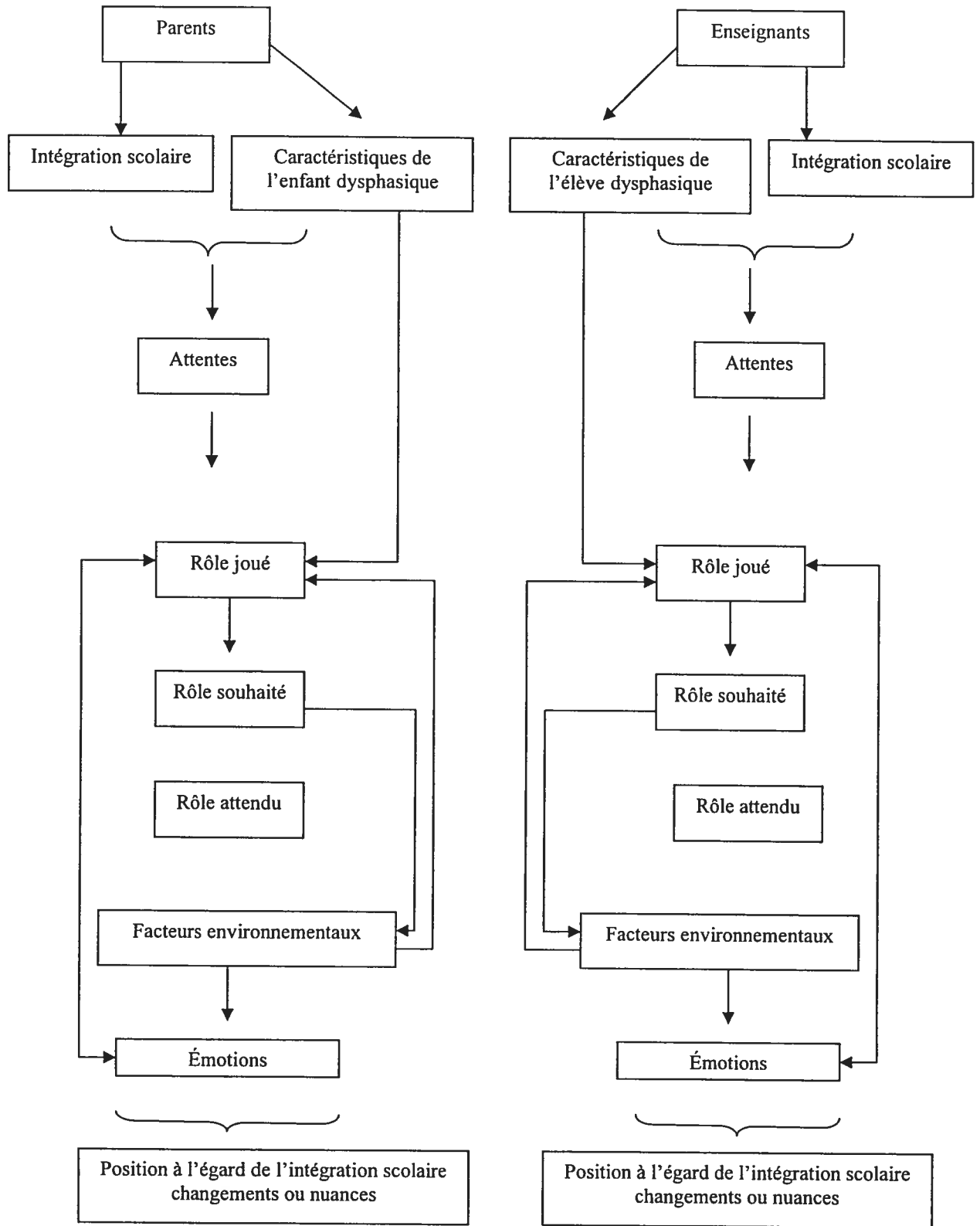


Figure 6.1 : Liens entre les notions

6.1 Convergences dans les représentations de l'enfant-élève dysphasique

Le premier constat qui ressort des résultats est que les parents et les enseignants n'ont pas une représentation différente de l'enfant-élève dysphasique. Tous, lorsqu'ils parlent de ce dernier, décrivent ses caractéristiques : ses difficultés langagières, ses forces, ses comportements, son tempérament, etc. Même si les parents et les enseignants ne sont pas reliés, dans cette étude, au même enfant, nous retrouvons des convergences dans les représentations de ces caractéristiques. Ainsi, parents et enseignants s'expriment sur le désir de communication de l'enfant-élève dysphasique avec les autres, de sa difficulté à comprendre les consignes complexes ou les abstractions, de sa persévérance malgré ses difficultés, etc. Ce sont des caractéristiques que nous retrouvons chez plusieurs jeunes dysphasiques et qui, rappelons-le, influencent les pratiques des participants.

Il serait intéressant, dans une recherche ultérieure, d'examiner si ces représentations sont les mêmes lorsqu'il s'agit des parents et des enseignants du même enfant-élève. Certains propos émis par les parents et les enseignants de cette étude, notamment lorsqu'ils s'expriment sur la relation famille-école, supposent l'existence de divergences. Par exemple, des parents interrogés mentionnent rencontrer l'enseignant de leur enfant pour lui expliquer les comportements de ce dernier. Ils soulignent que ces enseignants associent les difficultés de leur enfant à des troubles de comportements plutôt qu'à la dysphasie. Propos que nous n'avons pas entendu chez les enseignants interrogés. Cela soulève l'hypothèse de divergences possibles dans les représentations de l'enfant-élève chez le parent et l'enseignant du même enfant-élève dysphasique.

6.2 Convergences et divergences dans les représentations de l'intégration scolaire

Les représentations des parents et celles des enseignants quant au concept d'intégration scolaire convergent sur un point : tous voient l'intégration scolaire comme une occasion d'offrir à un enfant présentant des difficultés la possibilité de poursuivre son cheminement scolaire en classe ordinaire. Le soutien fait également partie du concept

d'intégration scolaire et c'est un élément central autant pour les parents que pour les enseignants. Pour tous, l'intégration scolaire ne peut réussir sans le soutien nécessaire.

Par ailleurs, la vision qu'ils ont de la classe spéciale joue sur leur façon de concevoir l'intégration scolaire. La classe spéciale dans une école ordinaire n'est pas retenue, par eux, comme une forme d'intégration scolaire. Lorsque les participants font allusion à la classe spéciale, c'est en terme de milieu homogène et adapté aux élèves dysphasiques comme les classes de langage que l'on retrouve dans certaines commissions scolaires.

Les enseignants considèrent que l'objectif premier de l'intégration scolaire est la progression scolaire de l'élève. Or, lorsqu'ils constatent que l'élève dysphasique ne peut progresser dans la classe ordinaire pour diverses raisons, la classe spéciale devient pour eux la meilleure option. Ils la voient comme un milieu sécuritaire et qui répond aux besoins de l'élève dysphasique en offrant le soutien nécessaire. Les parents, pour leur part, ne voient pas tous la classe spéciale de la même façon. La vision que certains parents ont de la classe spéciale rejoint celle des enseignants, par contre, d'autres parents la considèrent comme une forme de ghetto qui ne représente pas la réalité dans laquelle les individus d'une société évoluent tous les jours. Cela suggère que les représentations que les participants ont de la classe spéciale influent sur leurs représentations de l'intégration scolaire. Par exemple, les enseignants pour qui intégration scolaire signifie progression scolaire, favoriseront la classe spéciale lorsqu'ils remarquent que leur élève dysphasique prend beaucoup de retard par rapport à l'ensemble du groupe-classe.

D'autre part, tous les parents considèrent que l'intégration sociale est indissociable de l'intégration scolaire. Ils voient évoluer leur enfant dans tous les contextes et considèrent que la meilleure façon pour que celui-ci s'intègre socialement est d'exploiter toutes les occasions possibles. L'intégration scolaire en classe ordinaire est l'une de ces occasions, car elle reproduit, à leurs yeux, ce que tout individu vit en société, d'autant plus que leur enfant y est présent plusieurs heures par semaine, augmentant ainsi ses chances de socialiser. Notons que peu d'enseignants font référence de façon explicite à la classe

ordinaire comme moyen d'intégrer socialement l'enfant-élève dysphasique, soit que l'intégration sociale va de soi pour eux ou qu'elle est secondaire.

Bien qu'elle soit presque essentiellement inspirée de leur vécu, la façon dont les enseignants et les parents de cette étude conçoivent et décrivent l'enfant-élève dysphasique de même que l'intégration scolaire recoupe en partie le discours officiel du ministère de l'Éducation et en partie les écrits scientifiques. Les représentations des enseignants prennent leur source particulièrement dans le discours officiel, mais avec quelques nuances que leur suggère leur expérience professionnelle. Les représentations des parents prennent leur source principalement dans leur vision du monde, de la vie en société et dans ce qu'ils souhaitent ou pensent normal de souhaiter pour le futur de leur enfant. Ils recherchent la normalité pour leur enfant sans toutefois préciser ce qu'ils entendent par normalité.

Certaines contradictions ressortent dans le discours des participants. D'abord, les parents ne nient pas que leur enfant est différent, ils ne veulent pas cependant que cette différence stigmatise leur enfant. En même temps, certains parents insistent sur cette différence pour expliquer et justifier les comportements et les difficultés de leur enfant. Ils réagissent à l'absence d'ouverture de la part de certains intervenants envers la différence. D'autres parents vont plutôt insister pour que leur enfant jouisse des mêmes opportunités que les autres enfants ne présentant pas de difficultés. Cependant, ils réagissent lorsqu'ils constatent que l'intégration scolaire signifie, pour certains enseignants, que leur enfant agisse et réussisse comme les autres élèves.

Nous retrouvons des ambiguïtés semblables chez les enseignants. Certains enseignants vont parler de l'importance de sensibiliser les autres élèves de la classe à la différence et de comprendre que les individus d'une société n'agissent pas tous de la même façon, mais en même temps, comme leur élève dysphasique a une progression scolaire plus lente et que l'écart entre lui et les autres élèves de la classe augmente, ils en concluent que la classe ordinaire n'est peut-être pas le meilleur placement pour cet élève. Il semble que les participants ont une idéologie de l'intégration scolaire qui ne correspond pas à sa

réalité complexe. Lorsque leur idéologie est confrontée à la réalité, cela crée des équivoques chez les parents et chez les enseignants. Ces ambiguïtés suggèrent un besoin de clarifier les visions que les parents et les enseignants ont de notions telles la normalité, le respect de la différence, etc.

6.2.1 Approches d'intégration scolaire et les représentations des participants

Il est difficile dans cette étude d'associer précisément les représentations des participants à l'une ou l'autre des approches ou des modèles d'intégration scolaire. Les définitions proposées par les participants, mais aussi l'ensemble de leurs propos tout au long de l'entretien, donnent quelques indices permettant de mieux les situer sans toutefois, pouvoir les associer précisément à une approche spécifique. Par exemple, un des enseignants et quelques parents définissent l'intégration scolaire en terme de droits à la différence et de droits des élèves en difficulté de vivre les mêmes opportunités que les autres élèves. Nous retrouvons cette idéologie chez les tenants de l'approche d'*inclusion* totale, laquelle prône l'intégration scolaire de tous les élèves, sans exception, en classe ordinaire. Or, à d'autres occasions, ces mêmes participants affirment que certains élèves présentant des difficultés particulières notamment les troubles graves de comportement ou les troubles envahissants du développement profiteraient mieux d'un placement en classe spéciale. Ce commentaire oriente alors leur vision vers l'approche de l'*inclusion* partielle, laquelle prône la classe ordinaire pour tous les élèves sauf pour ceux présentant des incapacités sévères. Cela suggère que, pour les participants, l'approche d'intégration scolaire proposée doit coller aux caractéristiques et aux besoins de l'enfant visé. Mais en même temps, cette représentation évolue selon la progression de l'enfant-élève et selon la satisfaction que les participants éprouvent envers l'une ou l'autre des approches. Par exemple, certains parents ont changé leur choix d'intégration scolaire en classe ordinaire pour un placement de leur enfant en classe spéciale à la suite d'expériences non satisfaisantes. Ils éprouvent alors différents sentiments comme la colère, le découragement, etc. Ces nuances indiquent le besoin de clarifier le discours et la position de chaque intervenant (parent, enseignant, professionnel, direction d'école, etc.) concerné par l'intégration scolaire de l'enfant-élève dysphasique.

6.3 Choix, volontaire ou non, des participants envers l'intégration scolaire

Les résultats de cette étude montrent que le choix d'intégrer en classe ordinaire n'est pas toujours volontaire. Si les parents ont choisi la classe ordinaire, ce n'est pas nécessairement le cas des enseignants. Les parents invoquent principalement deux motifs qui découlent directement de leurs représentations de l'intégration scolaire pour expliquer leur choix de la classe ordinaire : l'intégration sociale et la progression scolaire de leur enfant. Ces motifs sont, en réalité, les objectifs que les parents visent lors de leur choix. D'une part, ils veulent que leur enfant développe des habiletés sociales et s'intègre dans un groupe et d'autre part, ils veulent que la scolarité de leur enfant permette à celui-ci d'acquérir des connaissances qui lui permettront de poursuivre ses propres rêves et d'être autonome dans sa vie d'adulte. C'est pour quoi ils refusent la classe spéciale qu'ils conçoivent comme un milieu homogène où tout est adapté en fonction des difficultés de l'enfant, ce qui ne représente pas la réalité. Lors de leur choix, les parents favorisent l'un des deux objectifs : favoriser l'intégration sociale ou l'acquisition de connaissance. Cependant, au cours de leur expérience d'intégration scolaire, ils réalisent que les deux objectifs sont interdépendants. Or, devant l'échec de l'atteinte de l'un des deux ou des deux objectifs, déçus du manque de collaboration de certains enseignants ou d'intervenants scolaires, du peu d'ouverture face aux difficultés de leur enfant, quelques parents choisissent alors une autre option, entre autres la classe spéciale, pour leur enfant.

Les enseignants, pour leur part, ont l'impression de ne pas avoir le choix d'accepter ou de refuser la présence d'un élève dysphasique dans leur classe. Ils ont une obligation professionnelle, voire morale, d'accueillir les élèves en difficulté dans leur classe depuis la loi sur l'instruction publique de 1999. En effet, lors de l'élaboration de cette loi et de la politique d'adaptation, le gouvernement du Québec a clairement indiqué son intention de favoriser l'intégration scolaire des élèves en difficultés en classe ordinaire dans l'école du quartier. Même si les enseignants n'ont pas vraiment le choix d'être impliqués dans l'intégration scolaire, il est clair qu'ils visent un objectif précis et que celui-ci est leur priorité : la progression scolaire de l'élève dysphasique. Ils poursuivent cependant

un objectif implicite très important à leurs yeux : ils veulent s'assurer que les autres élèves de la classe ne subissent pas les conséquences négatives du fait de la présence de l'élève dysphasique dans la classe. En fait, cet objectif est une préoccupation des enseignants. Ils considèrent qu'ils ont les mêmes responsabilités envers tous les élèves et que chacun a droit à leur attention. Or, si l'un d'eux exige davantage, peu importe les raisons, et que cela se fait au détriment des autres élèves, particulièrement ceux qui ont des difficultés, l'enseignant s'interroge alors sur la pertinence de l'intégration de cet élève dans sa classe. Certains, devant les difficultés d'atteindre leurs objectifs, penseront que la classe spéciale serait plus favorable pour l'élève. Il obtiendrait ainsi le soutien dont il a besoin. Ceci est une préoccupation présente quelque soit la nature de la difficulté de l'élève.

Les motifs invoqués par les parents concernant le choix d'intégration scolaire sont les mêmes que ceux rapportés par plusieurs auteurs (Bennett et *al.* 1997; Beauregard, 2002; Jenkinson, 1998; Palmer et *al.*, 1998, 2001; Pivik et *al.*, 2002; Ryndak et *al.*, 1996). Les parents choisissent la classe ordinaire d'abord pour des motifs sociaux et scolaires. Ces résultats concordent avec ceux d'une recherche précédente que nous avons menée auprès d'une population semblable (Beauregard, 2002). Les résultats de l'étude actuelle rejoignent également ceux de plusieurs études concernant les enseignants (Butler et Boscardin, 1997; Evans et Lunt, 2002; Kabano, 2000; Slee, 2001). Kabano (2000) qui a fait une étude auprès d'enseignants québécois remarque que ceux-ci considèrent l'intégration scolaire comme une pratique imposée de l'extérieur. Dans la loi sur l'instruction publique, le ministère de l'Éducation favorise le placement de l'élève en difficulté en classe ordinaire. Ces enseignants ne voient pas la possibilité de refuser l'intégration d'un élève HDAA dans leur classe. Ils ont également l'impression qu'ils subiraient des pressions de la part de la direction s'ils refusaient l'intégration scolaire. Ces propos rejoignent ceux de nos participants enseignants.

Les résultats montrent également que le soutien d'autres intervenants est un facteur très important dans le choix d'intégration scolaire et détermine l'atteinte des objectifs, car leur présence ou leur absence facilitera ou nuira à la réussite de l'intégration scolaire.

Par exemple, des enseignants mentionnent que la présence d'un technicien en éducation spécialisée en classe leur permet de partager leur attention de façon plus équitable. Ou encore, des parents expliquent qu'ils peuvent aider leur enfant à faire ses devoirs, car le technicien s'est assuré que l'élève avait le matériel nécessaire pour les faire. Bref, le soutien mis en place permet aux participants de jouer leur rôle tel qu'ils se le représentent.

6.4 Convergences et divergences dans les attentes des participants

Que le choix de l'intégration soit volontaire ou non, les parents et les enseignants ont des attentes précises à l'égard des différents individus concernés par l'intégration scolaire de l'enfant-élève dysphasique. Ces attentes découlent des représentations qu'ils ont de l'intégration scolaire et des objectifs visés par celle-ci. Le bien-être étant au centre des préoccupations de chacun, tous s'attendent à ce que les moyens soient mis en place pour la réussite de l'intégration scolaire. Cela concerne notamment le soutien nécessaire pour la réussite de l'intégration scolaire de l'enfant-élève dysphasique, pour faciliter sa progression scolaire et son insertion sociale. Ils s'attendent notamment à des attitudes d'ouverture, d'écoute et d'empathie à l'égard de l'enfant-élève dysphasique. D'ailleurs, ils mettent en valeur les pratiques des intervenants scolaires (professionnels, dirigeants, etc.) qui montrent de l'intérêt envers l'enfant et son cheminement. Les participants s'attendent aussi à des attitudes et pratiques semblables à leur égard. Lorsque ces attentes ne sont pas comblées, des participants se sentent lésés dans l'exercice de leur rôle, cela peut aller jusqu'à un découragement devant la lourdeur des structures du milieu scolaire. Ils vivent des désillusions qui peuvent conduire certains d'entre eux à un désengagement à l'égard de l'intégration scolaire. Cependant, les participants qui voient leurs attentes comblées sont satisfaits, voire soulagés dans certains cas. Cela leur confirme que le choix d'intégration scolaire pour cet enfant ou cet élève était le bon et ils se disent prêts à recommencer ou à continuer.

Certaines attentes sont plus spécifiques à un groupe qu'à l'autre. Les parents s'attendent à ce que l'enseignant fasse tout en son pouvoir pour que leur enfant évolue autant sur le

plan scolaire que social, c'est-à-dire que l'enseignant met en place les adaptations nécessaires pour que leur enfant acquière des connaissances, qu'il facilite l'insertion sociale de leur enfant dans la classe, qu'il tienne compte des difficultés langagières de leur enfant, etc. Les parents s'attendent également à ce que l'enseignant les consulte pour toute décision, qu'il communique avec eux lorsqu'il ne comprend pas un comportement de l'enfant ou encore, avant qu'une situation ne dégénère, etc.

Pour leur part, les enseignants conscients qu'ils n'ont pas que cet élève dans leur classe s'attendent à ce que les parents prennent cette réalité en considération. Ils veulent en outre que ces derniers aient conscience que la réussite scolaire de l'enfant ne repose pas que sur leurs épaules. Les enseignants s'attendent donc à une implication de la part des parents notamment en ce qui concerne le suivi à la maison. Ils veulent qu'il y ait cohérence entre les exigences à la maison et celles à l'école. Par exemple, lorsqu'ils mettent un outil pédagogique en place, les enseignants s'attendent à ce que le parent applique le même outil à la maison.

Nous observons également que les deux groupes peuvent avoir la même attente, mais voir différemment la façon dont elle sera comblée. C'est notamment le cas de la collaboration parent-enseignant. Les enseignants voient la collaboration avec les parents comme un appui à leur travail pédagogique alors que les parents voient leur collaboration comme un partenariat avec l'enseignant et l'école de leur enfant. Les parents se sont exprimés à plusieurs reprises sur la nécessité de développer un partenariat avec l'enseignant et l'école, et des déceptions qu'ils vivent devant le peu de volonté de la part du milieu scolaire à cet effet, cependant, aucun enseignant, durant les entretiens, a fait allusion à un partenariat avec les parents. De plus, si les enseignants sont satisfaits de leur relation avec les parents, nous ne pouvons dire que cela est réciproque chez les parents. Ceux-ci mettent en relief plusieurs situations difficiles. Ils parlent de la façon dont l'école les accueille, les réponses qu'ils obtiennent à leur demande, etc. Ils expriment de la colère, du découragement, parfois du ressentiment à l'égard de certains enseignants et intervenants scolaires. Il ne faut pas oublier que les parents rencontrés ont une relation avec d'autres enseignants que ceux ayant participé à

cette étude et vice versa. Cela confirme, cependant, le lien entre des attentes comblées et la satisfaction à l'égard de la situation et cela montre le besoin de clarifier ce que chacun entend par attente et collaboration.

À certains égards, les résultats de cette étude vont dans le même sens que les écrits scientifiques. Des auteurs ont fait ressortir chez les parents et les enseignants un lien entre les objectifs et les attentes (Bennett et *al.*, 1997, 1998 ; Butler et Boscardin, 1997 ; Connor, 1997 ; Fisher et *al.*, 1998 ; Hanson et *al.*, 1998 ; Kabano, 2000 ; Jenkinson, 1998 ; Parent et *al.*, 1993 ; Scruggs et Mastropieri, 1996 ; Slee, 2001). Par exemple, les parents s'attendent à ce que les enseignants favorisent les opportunités d'intégration sociale pour leur enfant. Ces auteurs ont observé également que le soutien pour l'enfant, les parents et les enseignants est une attente prioritaire de chacun. Enfin, quelques auteurs ont mis en relief la vision différente que les parents et les enseignants ont de leur collaboration (Bennett et *al.*, 1997; Beveridge, 2005; Bronwell et *al.*, 2006; Brophy et *al.*, 1998). Ces auteurs ont observé, dans leurs études respectives, que les parents veulent s'impliquer dans le parcours scolaire de leur enfant mais que les enseignants attendent plutôt d'eux un appui à leur travail pédagogique. D'un autre côté, ils observent que l'implication des parents est considérée par certains enseignants comme une forme d'ingérence dans leur travail.

6.5 Facteurs influençant les représentations des rôles

Nous avons vu dans le chapitre précédent que les participants mettent en place les pratiques qu'ils jugent nécessaires pour remplir leurs rôles. Ces rôles joués sont composés de différentes dimensions, certaines plus importantes que d'autres. Les dimensions reliées à la relation et à la communication sont les plus importantes pour les deux groupes. Cependant, les objectifs poursuivis peuvent différer d'un groupe à l'autre et même au sein des membres d'un même groupe. Cela suggère que, dans la relation et la communication foyer-école, il importe de connaître précisément les objectifs poursuivis par l'un et par l'autre, et non pas assumer que chacun vise les mêmes.

Les autres dimensions des rôles joués étant spécifiques à chaque groupe, il est difficile d'identifier des points convergents ou divergents pour celles-ci. Cette étude montre toutefois que la source des représentations des rôles de même que les facteurs influençant ces représentations et les pratiques conséquentes sont similaires.

Les représentations des participants de leur rôle prennent source dans leurs représentations de l'enfant-élève dysphasique, de l'intégration scolaire, des objectifs poursuivis par celle-ci et des attentes qui en découlent. Ils ont une vision du rôle qu'ils vont jouer et des pratiques qu'ils doivent avoir pour remplir ce rôle. Ils ont également une idée de ce que devrait être le rôle de l'autre et ce que l'autre attend d'eux. Par exemple, le parent a une idée de ce devrait être le rôle de l'enseignant et ce que l'enseignant attend de lui comme parent. Ces représentations vont orienter leurs pratiques.

Nous avons vu également que différents facteurs peuvent faciliter ou compliquer l'atteinte des objectifs dans l'intégration scolaire de l'élève dysphasique. Ils sont aussi les conditions essentielles identifiées par différents auteurs (Andrews et Lupart, 2000; Doré et *al.*, 1996; Goupil 1997; Lavallée et *al.*, 1986; Snell et Brown, 2005). La présence ou l'absence de ces conditions peut alléger ou alourdir les tâches des parents et des enseignants. Des pratiques compensatoires sont alors adoptées pour pallier les lacunes du milieu scolaire. Ainsi, tant les parents que les enseignants décrivent des pratiques non mentionnées dans les écrits (annexes D et E). Par exemple, la majorité des enseignants rapporte sensibiliser les autres élèves de la classe de même que les autres parents, les autres membres de l'équipe-école à la différence et au respect de celle-ci. Des parents, pour leur part, informent l'enseignant sur la condition de leur enfant ou transmettent les rapports des professionnels de la santé à l'enseignant, etc.

Les diverses situations que les participants vivent dans ce contexte, produisent chez ces derniers diverses émotions qui peuvent être positives (joie devant le succès de l'enfant-élève, soulagement, respect, satisfaction, etc.) ou négatives (colère, frustration, découragement, insatisfaction, etc.) à l'égard de l'intégration scolaire et des rôles qu'ils

jouent. Tout dépendra de la façon dont le milieu répondra à leurs attentes, des pratiques des autres individus concernés par l'intégration scolaire et de la façon dont eux-mêmes peuvent remplir leur rôle. D'une façon ou d'une autre, ce vécu modifie les représentations que les parents et les enseignants ont de l'intégration scolaire et de leurs rôles dans ce contexte. Dans certains cas, particulièrement chez les parents, cela ira jusqu'à souhaiter de jouer un autre rôle, celui que tout parent d'enfant ordinaire joue. Connaître les représentations des parents et des enseignants quant à leur rôle nous permet de mieux comprendre l'analyse qu'ils font de leur implication et de la relation parent-enseignant, et des conditions qui mènent à un engagement clair et renforcé ou à un désengagement.

Les participants ont également une vision de ce qu'on attend d'eux (rôle attendu). Les parents pensent que les enseignants attendent d'eux un suivi scolaire à la maison et ils adoptent les pratiques correspondantes. Or, lorsque les enseignants s'expriment sur leurs attentes, ils mentionnent le suivi scolaire à la maison. La représentation des parents quant au rôle attendu correspond aux attentes exprimées par les enseignants et cela est réciproque. Puisque les parents et les enseignants que nous avons rencontrés ne sont pas du même milieu et ne sont pas les parents et les enseignants du même enfant-élève dysphasique, nous ne pouvons déduire ou caractériser un lien entre le rôle attendu des uns et les attentes des autres. Toutefois, cet élément soulève la réflexion et justifie de poser l'hypothèse d'un tel lien, lien qui reste évidemment à vérifier. Une recherche, menée auprès des parents et des enseignants des mêmes enfants-élèves dysphasiques, pourrait apporter des éléments de réponses et vérifier si les attentes correspondent bien aux représentations du rôle attendu. Ces résultats indiquent également l'importance dans la relation parent-enseignant de connaître les attentes de l'un à l'égard de l'autre et de vérifier les représentations que l'on a du rôle attendu. Dans le cas où il n'y a pas correspondance entre les attentes et les représentations du rôle attendu, il faut penser à trouver un consensus pour que la relation parent-enseignant soit constructive.

6.6 Posture, émotions et position à l'égard de l'intégration scolaire

Nous avons mentionné auparavant que les expériences d'intégration scolaire vécues par les parents et les enseignants produisent chez eux différentes émotions qui, elles, conduisent à des questionnements. Ces derniers entraînent d'ailleurs des changements de pratiques. Les parents et les enseignants revoient alors leur position envers l'intégration scolaire soit en la renforçant, soit en la nuancant ou en se désengageant. Ainsi, quelques-uns, devant les grandes difficultés qu'ils rencontrent ou le peu de progrès de l'enfant ou de l'élève, croient que la classe spéciale répondrait mieux aux besoins de celui-ci.

Dans le même ordre d'idée, quelques participants que ce soit des parents ou des enseignants sont désillusionnés devant le manque de prise en charge de la différence par le milieu scolaire. Ils s'interrogent notamment sur la volonté de parents, d'enseignants, de professionnels, d'intervenants scolaires et même de la société québécoise, quant à vouloir réussir l'intégration scolaire et sociale des personnes différentes. Ils en arrivent à ne plus croire à ce système. Certains participants durcissent leur position. Ils deviennent plus exigeants et revendicateurs. Ils n'acceptent pas n'importe quelles réponses ou actions. D'autres constatent que cela est plus difficile qu'ils pensaient, mais ils décident tout de même de poursuivre l'intégration scolaire. Ils nuancent donc leur position. Finalement, quelques-uns ont vécu une expérience positive qui les a rassurés quant au choix d'intégration scolaire pour cet enfant-élève. Ils se disent prêts à recommencer.

Il ressort de la discussion que la posture du participant (parent, enseignant) est primordiale dans sa façon de concevoir son rôle. Pour le parent, il s'agit de son enfant. Il a une posture, des responsabilités à l'égard de son enfant et des buts qui diffèrent de l'enseignant. Il n'a ni les relations ni les responsabilités de l'enseignant envers les autres élèves de la classe dans laquelle son enfant est intégré. Le parent voit évoluer son enfant dans différents milieux (famille, école, société) et à différentes étapes de sa vie (naissance, enfance, adolescence, vie adulte). Le parent, à la naissance de son enfant, a une vision de son rôle et imagine les activités qu'il fera avec cet enfant : jouer au ballon, lire des livres, etc. Cette vision change lorsqu'il apprend que son enfant a une déficience

langagière soit la dysphasie. Une fois le choc de l'annonce passé, il entreprend différentes démarches lui permettant de connaître et comprendre la dysphasie, il participe à différentes thérapies et apprend à fonctionner avec son enfant dysphasique, il rencontre d'autres parents ou des intervenants, etc. Il sélectionne ainsi certaines informations et en rejette d'autres jusqu'à ce qu'il se soit reconstruit une représentation de son enfant qui tient compte de cette déficience. Il adapte son rôle de parent d'enfant ordinaire à celui de parent d'enfant dysphasique.

L'enseignant, de son côté, voit l'élève dans un temps limité (une année scolaire), il ne l'a pas connu et ne le suivra pas à toutes ses étapes de développement. Il se construit une représentation de son rôle en grande partie à partir de sa formation et de son expérience dans l'enseignement. Sans nécessairement connaître la dysphasie, il a une représentation de ce que doit être son rôle d'enseignant dans le contexte d'intégration scolaire auprès d'enfants présentant des difficultés et des besoins particuliers. Il adaptera son rôle en fonction des caractéristiques de l'élève dysphasique. Nous comprenons que la posture occupée par l'un et par l'autre rend contextuelle la réalité de chacun différemment et joue sur la représentation que parents et enseignants ont de l'intégration scolaire, de leurs rôles et des attentes qu'ils nourrissent envers les personnes impliquées dans la question d'intégration scolaire.

Les résultats montrent l'importance de la posture des participants (parent, enseignant) sur la représentation qu'ils ont de l'intégration, le choix et les objectifs poursuivis dans ce choix. Nous avons vu que pour les parents, l'intégration sociale est indissociable de l'intégration scolaire, ce qui ne ressort pas chez les enseignants. On peut se demander si cette différence de point de vue peut être source de conflits. Par exemple, comment les parents et les enseignants vont-ils s'entendre sur les besoins de l'enfant intégré si l'un vise l'intégration sociale et l'autre la progression scolaire? Les attentes vont être également influencées par la posture du participant. La posture des participants, en fait, transparaît dans les représentations qu'ils ont des concepts étudiés.

En résumé, les représentations que les participants ont de l'enfant-élève dysphasique et de l'intégration scolaire sont les fondements sur lesquels d'autres représentations se construisent. Elles sont comme une compréhension de la mission éducative de l'école. C'est autour de ces représentations que les parents et les enseignants construisent leur vision de leur rôle dans le contexte d'intégration scolaire et ils ont les pratiques conséquentes. Par ailleurs, différents facteurs influencent ces pratiques. Certains sont associés aux structures du milieu scolaire et d'autres aux pratiques et attitudes des individus concernés par l'intégration scolaire. Enfin, les émotions ressenties par les parents et les enseignants au cours des diverses expériences d'intégration scolaire de même que le changement de position à l'égard de l'intégration scolaire qui s'ensuit, influencent à leur tour les pratiques des participants. Cela suggère l'existence d'un lien circulaire entre les rôles, les pratiques et les facteurs qui les influencent, les émotions qui surgissent de la situation et du changement de position.

7 CONCLUSION

Le but de cette étude était de mettre en lumière les représentations des parents et des enseignants du primaire de leur rôle dans l'intégration scolaire d'élèves dysphasiques en classe ordinaire. Mais, la façon dont l'on conçoit son rôle auprès de l'enfant s'appuie sur une compréhension et une vision de ce qu'est la dysphasie, ce qui caractérise l'enfant-élève dysphasique, sur une définition personnelle de l'intégration scolaire et les attentes que l'on a à cet égard. Ces représentations ont donc été examinées en premier lieu. Les représentations des rôles ont ensuite été examinées sous trois angles, rôle joué, rôle attendu et rôle souhaité, et situées en fonction de la relation famille-école (parent-enseignant). La théorie des représentations sociales de Moscovici (1961) est celle qui a permis de mieux saisir les représentations et leurs incidences sur les rôles des parents et des enseignants.

Quatre concepts ont été définis : élève dysphasique, intégration scolaire, rôle et représentations sociales. Nous avons constaté que chacun peut être défini différemment. Par exemple, il existe trois approches de la notion d'intégration scolaire. Toutes trois visent le même objectif soit d'intégrer l'enfant en difficulté dans un milieu le plus normal possible, mais elles se différencient les unes des autres notamment en fonction de ce qu'on entend par « élève en difficulté » ou de ce qu'est « le milieu le plus normal possible ». Des auteurs ont en outre identifié des conditions pour la réussite de l'intégration scolaire. Certaines conditions sont rattachées aux structures du système (programmes, soutien, etc.) alors que d'autres concernent les valeurs et les attitudes (croyances, ouvertures, etc.). Le respect de ces conditions assurerait un plus grand succès quant à l'intégration scolaire d'élèves en difficulté.

D'autres auteurs se sont penchés sur les perceptions des parents et des enseignants dans le contexte d'intégration scolaire. Ils ont mis en relief que la façon dont les parents ou les enseignants voient l'enfant ou l'élève, comment s'est fait le choix d'intégration scolaire, les attentes, les contraintes et les obstacles auxquels ils se heurtent, sont des

facteurs pouvant influencer les perceptions. Par ailleurs, des auteurs ont examiné les rôles des parents et des enseignants. Ils considèrent que ces rôles sont multidimensionnels, toutefois, ils définissent rarement ce qu'ils entendent par rôle. Ces auteurs décrivent plutôt des composantes (tâches, activités, pratiques) des rôles. Les composantes des rôles parentaux identifiées par les auteurs ont été classées selon la typologie d'Epstein (1995). Les composantes des rôles des enseignants ont été classées selon une typologie que nous avons constituée à partir d'un avis émis par le Conseil supérieur de l'éducation (2002). Cet avis concernait l'organisation du primaire en cycle et identifiait notamment différentes préoccupations soulevées par les enseignants, lesquelles ont servi à organiser les dimensions de la typologie pour les rôles des enseignants.

Trois observations ont ressorti des écrits. D'une part, peu d'études concernaient à la fois les perceptions des parents et des enseignants dans le contexte d'intégration. Lorsqu'une étude poursuivait un tel objectif, les enfants ou les élèves présentaient alors des difficultés différentes. D'autre part, très peu de chercheurs se penchaient sur le rôle des parents et des enseignants dans le contexte d'intégration scolaire. Certains soulignaient le souhait des parents d'être plus impliqués dans le processus d'intégration scolaire de leur enfant ou celui des enseignants de voir les parents participer davantage. Par contre, aucun chercheur ne définissait le concept de rôle ou ne s'attardait sur le rôle que les parents ou les enseignants jouaient. Ils exposaient quelques tâches, activités ou pratiques rapportées par les participants de leur étude. Enfin, très peu d'auteurs se sont penchés sur les représentations des rôles. Or, les parents et les enseignants agissent notamment en fonction de la façon dont ils se représentent un contexte et la façon dont ils voient leur rôle dans ce contexte. D'où, l'objectif dans cette étude, d'identifier les représentations des rôles des parents et des enseignants d'élèves dysphasiques dans le contexte d'intégration scolaire.

La question de recherche a orienté cette étude vers une méthode qualitative interprétative. Cette recherche se veut à la fois exploratoire et descriptive d'un phénomène qui n'a pas encore été étudié. Les participants sont recrutés auprès de

différents organismes concernés par la dysphasie. Ainsi, vingt individus ont participé à cette étude : onze parents et neuf enseignants. Tous répondaient aux critères suivants : leur responsabilité éducative auprès d'un enfant ou d'un élève diagnostiqué dysphasique intégré en classe ordinaire depuis une année. Nous avons choisi des parents et des enseignants qui n'intervenaient pas auprès du même enfant-élève dysphasique.

Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens individuels. L'ensemble des données a été ensuite présenté aux participants pour la discussion et la vérification. Pour cette étape, il y a eu un groupe de discussion pour les parents malheureusement, le groupe de discussion pour les enseignants n'a pas eu lieu, ceux-ci n'ayant pas les disponibilités nécessaires. Chaque enseignant a été donc contacté par téléphone et les résultats ont été validés auprès d'eux. Les données ont été par la suite codées à l'aide d'une grille construite à partir des deux typologies des rôles et des questions de l'entretien. Il s'agissait d'une grille évolutive au sens où de nouvelles catégories se formaient au fur et à mesure de l'analyse des entretiens. Les données ont été analysées par la méthode d'analyse de contenu par thématization continue de Paillé et Mucchielli (2003).

Les résultats ont permis de présenter les représentations que les parents et les enseignants d'élèves dysphasiques ont de leurs rôles dans le contexte d'intégration scolaire. Leurs représentations de l'enfant-élève dysphasique et celles qu'ils ont de l'intégration scolaire sont les bases sur lesquelles s'appuient leurs représentations des rôles dans le contexte d'intégration scolaire. Elles déterminent en outre leurs pratiques. Certaines pratiques sont ainsi en lien direct avec les caractéristiques de l'enfant-élève dysphasique. D'autres sont en lien avec la vision qu'un individu a de l'intégration scolaire.

Les parents et les enseignants ont une représentation de la notion d'intégration scolaire qui est semblable. L'intégration scolaire signifie que l'élève en difficulté est intégré en classe ordinaire avec du soutien. Toutefois, pour les parents, l'intégration scolaire est également un moyen d'intégrer socialement leur enfant. Des parents choisissent

l'intégration scolaire pour faciliter l'intégration sociale, d'autres pour que leur enfant puisse exploiter ses capacités. Quelques uns font ce choix parce que les autres options sont insatisfaisantes à leurs yeux. Les enseignants, pour leur part, ne sont pas toujours consultés pour l'intégration d'un élève dysphasique dans leur classe. Ils déplorent d'ailleurs cette situation, cependant, tous acceptent de remplir ce rôle.

Que les participants choisissent de l'intégration scolaire volontairement ou non, ils ont plusieurs attentes une fois engagés dans le processus. Celles-ci touchent, dans le cas des parents, la communication foyer-école, le soutien à l'enfant, l'insertion sociale et une certaine progression scolaire de leur enfant. Pour les enseignants, les attentes concernent la collaboration avec les parents et les intervenants scolaires, le soutien envers l'élève et eux-mêmes et également une progression scolaire de l'élève.

Les représentations que les participants ont de l'enfant-élève et de ce que devrait être l'intégration scolaire construisent à leur tour les représentations des rôles dans le contexte d'intégration scolaire. Ainsi, les parents se voient surtout comme les premiers intervenants pour leur enfant. Ils veulent être consultés pour toute décision concernant leur enfant. Quelques un se voient également comme des pionniers parce qu'ils ont le sentiment d'ouvrir le chemin de l'intégration scolaire d'enfant dysphasique pour d'autres parents. Les enseignants, pour leur part, se voient comme des personnes-ressources qui cheminent avec l'élève dysphasique. Ils partent de là où se situe l'élève et mettent en place les moyens qui permettent à celui-ci de faire son cheminement scolaire. Un enseignant par ailleurs se voit comme un modèle. Pour lui, toutes ses actions doivent refléter le modèle qu'il veut donner aux élèves de sa classe soit une ouverture sur la différence.

Les représentations que les participants ont de leurs rôles et les attentes qui en découlent, guident leurs pratiques. Ces pratiques ont toutes été classées selon la typologie d'Epstein pour les parents et celle constituée à partir d'un avis du Conseil supérieur de l'éducation pour les enseignants. Par ailleurs, quelques pratiques non mentionnées par les auteurs ont émergé des propos des participants particulièrement chez les parents. Les

dimensions auxquelles les participants réfèrent le plus souvent concernent la communication foyer-école et les relations. Enfin, différents facteurs influencent les pratiques. Il peut s'agir des caractéristiques de l'enfant-élève dysphasique, du soutien, des connaissances sur la dysphasie, des adaptations, des pratiques ou des attitudes des interlocuteurs, etc. Indépendamment de leur ordre d'énumération, nous n'avons pas pu, dans cette étude, déceler si un facteur était plus important qu'un autre.

Les représentations que les participants ont de leur rôle souhaité découlent du rôle joué et des attentes non comblées. Cet aspect du rôle est en quelque sorte une conséquence de l'insatisfaction que des participants ressentent à l'égard de leur rôle joué. En fait, ils souhaitent que le milieu scolaire mette en place les conditions leur permettant de jouer leur rôle efficacement.

Les résultats montrent que des éléments des représentations que ce soient de l'enfant-élève dysphasique, de l'intégration scolaire ou des rôles, sont communs à l'ensemble des membres d'un même groupe et que d'autres représentations sont plus particulières à quelques membres d'un même groupe. Par exemple, tous les parents se voient comme les premiers intervenants auprès de leur enfant dysphasique et quelques uns se voient, en plus, comme des pionniers dans l'intégration scolaire en classe ordinaire d'enfant dysphasique. Par ailleurs, certains éléments des représentations sont communs aux deux groupes, parents et enseignants. Par exemple, quelques parents et enseignants observent que l'enfant dysphasique a le droit de vivre les mêmes opportunités que les autres enfants de la classe ordinaire. Il y a donc des éléments qui convergent et d'autres qui divergent.

Les résultats montrent également que la typologie d'Epstein peut s'appliquer aux pratiques de parents d'enfant dysphasique. Cette typologie, à notre connaissance, n'a pas été utilisée pour étudier les rôles de ces parents dans un contexte précis comme celui d'intégration scolaire. En outre, nous n'avons pas eu besoin d'ajouter de nouvelles dimensions à cette typologie, car toutes les pratiques parentales ont pu être classées selon les dimensions existantes. Les résultats permettent également de voir des exemples

de pratiques tirés de vécu quotidien pour les différentes dimensions. En fait, on voit comment cette typologie s'applique dans le vécu des parents d'enfant dysphasique intégré en classe ordinaire. Nos données permettent d'illustrer la typologie d'Epstein pour une situation pour laquelle elle n'a pas été prévue initialement. Elles apportent ainsi une plus grande compréhension à la situation d'intégration scolaire.

Des remarques similaires peuvent être émises au sujet de la typologie utilisée pour classer les pratiques des enseignants. Cette typologie a été construite en s'inspirant d'un avis émis par le Conseil supérieur de l'éducation (2002) sur, entre autres, les préoccupations relevées par les enseignants au primaire. C'est donc la première fois que cette typologie est utilisée. Elle représente bien les grandes dimensions des rôles des enseignants non seulement dans le contexte ordinaire, mais également dans le contexte d'intégration scolaire. Les pratiques des enseignants nous ont permis d'illustrer la typologie utilisée pour eux. Elles ont également permis d'apporter des nuances particulières et une meilleure compréhension de la situation d'intégration scolaire.

Les connaissances acquises, au cours de cette étude, permettent de comprendre que les représentations confrontées à une réalité se transforment et peuvent conduire à un changement de position à l'égard de cette réalité. Elles indiquent également que les émotions ont une part importante dans cette transformation. Cela suggère que, selon des conditions mises en place et des émotions ressenties, les représentations peuvent être à nouveau modifiées soulevant l'hypothèse suivante : un participant pourrait changer à nouveau sa position à l'égard de l'intégration scolaire si ses attentes sont répondues, s'il joue le rôle qu'il souhaite et s'il ressent une satisfaction à l'égard de ce qu'il vit.

Par ailleurs, les connaissances sur les représentations des rôles et les facteurs pouvant influencer ces représentations, permettraient à des intervenants de guider des actions pour développer un partenariat tout en acceptant que chacun ne partage pas nécessairement les mêmes visions. L'important est, en premier lieu, d'avoir conscience des différences de point de vue.

À partir du moment où le parent et l'enseignant comprend son rôle, les facteurs qui favorisent son exercice de son rôle, la motivation et l'engagement face à ce rôle, il est alors possible d'une part, de favoriser un partenariat parent-enseignant, famille-école et d'autre part, de mettre en place des conditions permettant de développer une collaboration où chacun est considéré sur un pied d'égalité et où il y a de l'écoute et du respect tout en tenant compte des contingences provenant du milieu scolaire et des différences de posture. L'importance de s'assurer de la signification que chacun donne aux termes utilisés (soutien, collaboration, attentes, etc.) devient, ici, une évidence.

Cette recherche comporte certaines limites. Bien entendu, le faible nombre de participants ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population, mais ceci n'est pas le but d'une recherche exploratoire.

Les parents qui ont participé à cette recherche sont tous membres d'une association de parents (AQEA, Dysphasie +, AQETA). Ces personnes sont plus actives dans la défense de leur enfant et informées sur la déficience de leur enfant. Ils ont une vision de ce dont leur enfant a besoin pour progresser dans la vie particulièrement en ce qui concerne sa scolarisation. Ils ont donc, avant même que leur enfant commence l'école, certaines attentes face au milieu scolaire et aux enseignants.

Les parents et les enseignants proviennent de différentes commissions scolaires de la grande région métropolitaine : région de Laval, Laurentides et Lanaudière, Montréal, et Montérégie. Selon la loi, la distribution des services complémentaires est sous la responsabilité des commissions scolaires. Cette distribution de services et le soutien fourni à l'élève dysphasique, aux enseignants et aux parents varient d'une commission scolaire à l'autre, d'une école à l'autre. Il est possible que l'organisation locale et le soutien reçu aient influencé la vision du participant et sa position à l'égard de l'intégration scolaire.

Par ailleurs, nos participants autant parents qu'enseignants avaient différentes expériences dans l'intégration scolaire de l'enfant-élève dysphasique. Certains en étaient

à leur première année d'expérience alors que d'autres avaient quelques années d'expérience. Cette différence dans l'expérience peut influencer les représentations que les participants ont de leur rôle dans le contexte d'intégration scolaire et leurs pratiques. Par exemple, un enseignant qui a plusieurs années d'expérience observe qu'il n'attend rien de sa commission scolaire alors qu'une enseignante qui en est à sa première expérience a plusieurs attentes à l'égard de la direction d'école et du soutien que la commission scolaire fournira.

Enfin, le fait que nous n'ayons pas rencontré les parents et les enseignants du même enfant-élève dysphasique est également une limite. En effet, certains résultats ne peuvent être généralisés. Par exemple, nous ne pouvons dire que les représentations des parents ont de leur rôle attendu correspondent aux attentes des enseignants parce que nous n'avons pas rencontré les enseignants de leur enfant et vice versa. Une réflexion semblable s'applique pour les représentations des parents et des enseignants quant à leur relation parent-enseignant.

Bien entendu, tout ce qui peut lever ces limites pourrait être incorporé dans des pistes de recherche futures. Mais au-delà de ces pistes, d'autres, intéressantes, émergent des résultats. Cette étude a permis d'identifier les éléments composant les représentations ainsi que des pratiques. Cependant, nous ne savons pas de quelle façon les participants exécutent ces pratiques. En effet, plusieurs ont parlé de l'attitude de leur interlocuteur c'est-à-dire comment ce dernier leur faisait part des informations, la façon d'être abordé, etc. Cela suggère que les façons de faire sont importantes aux yeux des participants. Or, nous n'avons pas exploré cette avenue. Une meilleure connaissance sur ces actions permettrait probablement de mieux comprendre les rôles, les relations parent-enseignant et les réactions qui en découlent.

Il y a également possibilité d'aller plus loin dans certains aspects de la recherche notamment examiner un lien possible entre le vécu des participants et les rôles qu'ils ont dans différentes postures. Quelques participants ont une perspective à la fois comme parent d'enfant en difficulté et comme intervenant dans le milieu scolaire. D'autres font

également partie d'une famille dont plusieurs membres sont dans le corps enseignant. Analyser les représentations que les participants ont de différents termes utilisés lors des entretiens serait un autre aspect à approfondir. Tous les participants se sont exprimés sur le soutien nécessaire à la réussite de l'intégration scolaire de l'enfant-élève dysphasique. Toutefois, nous ne savons ce qu'ils entendent par soutien. Quelques autres termes pourraient être analysés de la sorte : normalité, collaboration, communication, implication. Enfin, il pourrait s'agir d'examiner quelle est l'incidence des facteurs identifiés auparavant (soutien, disponibilité, attitudes, pratiques, etc.) sur les pratiques et lesquels semblent les plus importants aux yeux des participants.

Une dernière piste de recherche serait d'appliquer les deux typologies utilisées pour classer les pratiques, celle d'Epstein et celle constituée à partir d'un avis du Conseil supérieur de l'éducation, dans un autre contexte ou auprès d'une autre population pour voir si elles peuvent être transposées ailleurs et si elles reflètent plus d'une réalité.

Les résultats de cette étude permettent également de proposer des réflexions pour la formation et la pratique des futurs maîtres, des enseignants et des parents. Notons que ces pistes de réflexion ne sont pas propres aux parents et aux enseignants d'enfant-élève dysphasique intégré en classe ordinaire au primaire. Elles peuvent s'appliquer à toute personne intéressée par la relation famille-école, les rôles de chacun et l'intégration scolaire.

La première piste de réflexion concerne la relation famille-école et la communication. En effet, plus de la moitié des propos émis par les participants visent la communication et la relation entre la famille et l'école et celle entre les membres de l'équipe-école. Les participants identifient des pratiques et des attitudes qui aident ou nuisent à la communication. Ce qui, du reste, entraîne différentes émotions. Une communication constructive produit une satisfaction chez les participants alors qu'une communication difficile provoque des émotions plutôt négatives comme de la colère, de la frustration, etc. Cela montre l'importance de former les futurs enseignants et les enseignants non

seulement à communiquer avec la famille, mais à communiquer de telle sorte que la relation famille-école soit positive.

Certes, des outils facilitant la communication sont prévus (agenda, plan d'intervention adapté, etc.), mais il semble que leurs utilisations ne soient pas toujours adéquates. En fait, nous observons que les parents et les enseignants supposent que toute autre personne concernée par l'utilisation de l'outil en a la même compréhension qu'eux. Il faut donc clarifier l'utilisation de cet outil. Les pratiques et les attitudes des interlocuteurs (écoute ou manque d'écoute, transmission ou non d'information, etc.) sont également des facteurs qui influencent positivement ou négativement la relation famille-école et la communication. Tous les participants ont mentionné avoir été affectés d'une façon ou d'une autre par un geste ou un commentaire. Une sensibilisation sur la portée des gestes et des commentaires aiderait à améliorer cette difficulté. Enfin, il faudrait éliminer les sous-entendus, les «pris pour acquis». Bref, clarifier et préciser tout ce qui est implicite de telle sorte que chaque personne concernée par la relation famille-école sait de quoi l'autre parle.

Ces observations suggèrent la nécessité par toutes les instances concernées (ministères, commissions scolaires, associations, syndicats, etc.) de valoriser la relation famille-école autant à l'écrit qu'à la formation et à la pratique. Les universités pourraient notamment offrir aux futurs maîtres des cours obligatoires, et non optionnels, sur la relation famille-école et la communication. De plus, ces notions pourraient être incluses dans des cours présentant les populations spéciales ou les fondements de l'éducation. Les différents organismes (commissions scolaires, associations, syndicats, universités, etc.) oeuvrant auprès des enseignants et des parents pourraient offrir des formations, des soirées d'informations, des ateliers sur la relation famille-école. Ce serait l'occasion notamment de sensibiliser les parents et les enseignants à la réalité de chacun et aux limites de celle-ci; de connaître les attentes de chacun; de développer des pratiques et des attitudes de communication, etc. Le but de ces formations étant de faire réaliser que, dans la relation famille-école, parent et enseignant apprennent de chacun et développent un partenariat d'égal à égal.

Une autre piste de réflexion concerne l'allègement des tâches des parents et des enseignants. En effet, les participants observent que leur tâche est alourdie parce que les conditions jugées essentielles à la réussite de l'intégration scolaire ne sont pas respectées et qu'ils doivent compenser de diverses façons pour ces lacunes. Les résultats de cette étude indiquent des sources d'alourdissement de tâches. La communication abordée précédemment est l'une de ces sources. Par exemple, un parent qui n'est pas informé régulièrement sur le parcours scolaire de son enfant doit faire des démarches pour obtenir cette information. Une communication quotidienne ou hebdomadaire soit par agenda ou appel téléphonique allégerait d'une part la tâche des parents, et d'autre part améliorerait la relation parents-enseignant. Par ailleurs, des mesures pourraient viser plus spécifiquement les relations entre les membres de l'équipe-école. Par exemple, la direction d'école pourrait faciliter la rencontre entre les professionnels scolaires et les enseignants ou bien, selon la période de l'année, faciliter les rencontres entre les deux enseignants qui travaillent avec l'élève en difficulté soit l'enseignant de l'année en cours et celui de l'année précédente ou celui de l'année suivante. Ainsi, l'expérience qu'un enseignant a acquise au cours de sa pratique auprès de cet élève pourrait être transmise à l'autre enseignant.

Le manque de soutien est une autre source importante d'alourdissement de la tâche des parents et des enseignants. Le soutien peut prendre différentes formes et touche autant l'enfant-élève, l'enseignant que le parent. Il est également un des éléments composant les représentations de l'intégration scolaire. Sa mise en place est donc primordiale aux yeux des parents et des enseignants et ils adoptent, devant son insuffisance, des pratiques de compensation qu'ils n'auraient pas si le soutien était présent. Par exemple, les parents et les enseignants qui font des démarches auprès de la direction pour obtenir un soutien en orthopédagogie ou en orthophonie alors que ce service devrait être planifié avant l'arrivée de l'enfant-élève dysphasique. En même temps, le milieu scolaire fait face actuellement à une situation où la pénurie d'enseignants et de professionnels, les restrictions budgétaires, etc., rendent l'accès à ce soutien ardu. Par ailleurs, nous observons que les personnes concernées par l'intégration scolaire (parents, enseignants, direction d'école, etc.) n'ont pas toujours la même signification de ce qu'est le soutien.

Certes, il s'agit de services professionnels, mais lesquels, combien de fois ou d'heures par semaine, nous ne savons pas. Il peut également s'agir d'adaptation de matériel, d'évaluation ou encore de pratiques ou d'attitudes d'ouverture à l'égard de l'enfant-élève différent. Les parents et les enseignants verront leur tâche alourdie si le soutien fournie ne correspond pas à leurs représentations car ils voudront combler le manque. Dans un tel contexte, clarifier lors des rencontres ce que chaque personne concernée par l'intégration scolaire d'un enfant-élève entend par soutien devient une nécessité afin de s'assurer que tous ont un langage commun. Il faut également examiner la pertinence du soutien demandé et sa faisabilité c'est-à-dire que le soutien répond aux besoins de l'enfant et que les services permettant de le combler sont accessibles. Par la suite, les responsables de la mise en place du soutien doivent s'assurer de sa continuité soit que le soutien promis ne disparaît pas au bout de quelques semaines ou aussitôt que l'enfant semble s'adapter. Enfin, une réflexion sur les pratiques des personnes concernées par l'intégration scolaire devrait être amorcée pour fournir non seulement un soutien technique, mais également un soutien moral à l'enfant-élève, à l'enseignant et aux parents.

La formation des enseignants est une autre source qui peut causer l'alourdissement de la tâche. Tous les enseignants ont souligné un besoin de formation continue afin d'être plus adéquats dans leurs interventions. Or, ce ne sont pas tous les enseignants qui ont accès à de telles formations. Certes, quelques commissions scolaires en offrent cependant, des enseignants soulignent qu'elles sont nettement insuffisantes et souvent ne répondent pas de façon appropriée à leur besoin. Des enseignants constatent, du reste, qu'ils ne sont pas informés sur ces formations. Les instances responsables de la formation continue (commissions scolaires, universités, syndicats, etc.) devraient offrir de telles formations à plus d'une occasion et diffuser cette information. Par ailleurs, des enseignants observent que la formation s'ajoute à leur tâche déjà pleine. L'accès à ces formations pourrait être facilité par les commissions scolaires en permettant aux enseignants d'y participer sur leur temps de travail et non pas en surplus. Un mécanisme est prévu à cet effet c'est-à-dire que l'enseignant a un allègement dans sa tâche pour la formation. Malheureusement, il semble que cela ne soit pas accessible à tous les enseignants.

On peut également se questionner sur le peu d'exploitation du mentorat, approche andragogique connue, par les commissions scolaires. Les enseignants les plus expérimentés de cette étude observent que les commissions scolaires ne font pas appel à leurs savoirs. Or, selon eux, ce savoir sera perdu lors de leur retraite. Ils se disent prêts à soutenir d'autres enseignants en leur transmettant toute l'expérience qu'ils ont acquise au cours de leur pratique. D'ailleurs, les trois enseignants concernés ont mis en place des actions leur permettant de transmettre leur expérience d'une autre façon. Ainsi, un enseignant a créé une formation sur un système de discipline et de stratégies s'adressant aux élèves hyperactifs avec ou sans déficit d'attention alors qu'un autre enseignant a complété une maîtrise pour pouvoir enseigner l'intégration scolaire et les élèves en difficulté aux futurs enseignants.

Une source importante de frustration chez les participants qui est aussi une cause d'alourdissement de la tâche consiste à l'absence de consultation. Ils déplorent ce fait et perçoivent cette absence de consultation comme un manque de respect à leur égard et une non reconnaissance de leurs savoirs. Par exemple, mentionnons que peu d'enseignants et quelques parents rapportent être consultés avant que l'enfant-élève dysphasique soit intégré en classe ordinaire. Un enseignant prévenu à l'avance de l'arrivée de cet élève aurait le temps nécessaire pour préparer son accueil en s'informant sur la dysphasie, en adaptant le matériel dont il a besoin, etc. Le parent, pour sa part, pourrait préparer son enfant à une nouvelle situation en lui faisant visiter la classe et rencontrer son futur enseignant. Ainsi, le parent ou l'enseignant consulté peut appuyer le travail de ses autres partenaires dans l'intégration scolaire de l'enfant-élève dysphasique ou en difficulté.

Il y aurait également des réflexions à poursuivre sur ce qu'est l'intégration sociale et scolaire, la différence et la normalité aux yeux de la société québécoise et des personnes concernées par ces notions. Parents et enseignants observent devoir sensibiliser l'entourage de l'enfant-élève dysphasique sur sa différence, ses comportements et sur son droit de vivre les mêmes opportunités que les autres élèves. Nous pouvons nous interroger sur le fait qu'après tant d'années à discuter de l'intégration scolaire, celle-ci

soit encore un débat d'actualité dans notre société et que malgré une réforme favorisant l'intégration scolaire des élèves en difficulté il y ait de la résistance dans le milieu scolaire et la société. Ces observations soulèvent plusieurs questions. Comment se fait-il des commissions scolaires présentent à des parents l'intégration scolaire de leur enfant dysphasique comme une première expérience? Pour quelles raisons, des parents croient-ils que l'intégration scolaire n'existe que depuis quelques années? Quelles sont les raisons pour lesquelles l'accueil de l'enfant-élève n'est pas toujours préparé malgré le fait que plusieurs études ont montré sa pertinence? Pourquoi des enseignants remarquent-ils que ce sont toujours les mêmes qui sont présents aux formations et qui intègrent les élèves différents? En fait, pour quelles raisons les conditions jugées essentielles à la réussite scolaire ne sont-elles pas toujours en place?

Enfin, ce contexte de recherche a également permis d'examiner comment des adultes, qui ont des postures différentes dans une problématique particulière, peuvent concevoir leur rôle, communiquer sur lui, apprendre des choses sur celui-ci et l'adapter. Ces connaissances peuvent guider les pratiques d'andragogues ou de formateurs d'adultes notamment ceux des futurs enseignants, en montrant que les représentations des rôles prises pour acquis dans une société reposent, en fait, sur des représentations sociales construites dans une situation particulière.

L'adulte à partir de son vécu et de ses expériences, a sa propre représentation de son rôle selon une situation donnée. Représentation qui ne correspondra pas nécessairement à la vision que les autres adultes ont de ce rôle. L'andragogue, dans sa pratique, doit tenir compte de cet aspect lors de ses interventions c'est-à-dire penser que les adultes qu'il forme ont leurs propres représentations de ce qu'est leur rôle. Il doit également tenir compte du fait que ces adultes ont, par leur vécu, des connaissances qui leur sont propres. En fait, l'adulte en apprentissage, contrairement à l'enfant, a déjà des savoirs dont il faut tenir compte. Ainsi, dans la relation famille-école, parent et enseignant ont à apprendre de chacun, car ils ont leurs propres connaissances. Connaissances qu'ils ont acquises au cours de l'exercice de leurs rôles respectifs et qu'ils peuvent partager pour rendre leurs pratiques plus adéquates et la relation famille-école plus riche. L'enfant-

élève sera le grand gagnant de cette relation. Les personnes qui mettront en place des moyens pour valoriser la relation famille-école et guider les actions en ce sens devront tenir compte de ces aspects.

En somme, le cadre de référence et les outils construits à partir de ce cadre ont permis de répondre à la question de recherche principale ainsi qu'aux sous-questions. De plus, examiner le concept de rôle sous trois angles a permis de décrire comment les parents et les enseignants d'enfants-élèves dysphasiques se représentent leurs rôles dans le contexte d'intégration scolaire et d'identifier des facteurs qui influencent de façon importante l'exercice de ces rôles. Bref, la connaissance que nous avons acquise sur les représentations sociales des parents et des enseignants, nous permet de mieux comprendre la relation parent-enseignant et de proposer des pistes de solutions pour favoriser le développement d'un partenariat chez ces derniers.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: DelVal.
- Abric, J. C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (dir.) *Les représentations sociales*. (pp. 187-203). Paris : Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (1994a). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 1-23). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (1994b). *Pratiques sociales et représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (1996). De l'importance des représentations dans les problèmes de l'exclusion sociale. In J. C. Abric (Ed.), *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Saint-Agne: Eres.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Anadon, A., Garnier, C., et Minier, P. (1994). Relations entre parents et enseignants: étude des représentations sociales. *Vie pédagogique*(89), 44-49.
- Andrews, J., et Lupart, J. (2000). *Inclusive classroom : educating exceptional children*. Scarborough: Nelson, Canada.
- Ashforth, B. E. (2001). *Role Transitions in Organizational Life: An identity-Based Perspective*. Mahaw: Lawrence erlbaum Associates, Publishers.
- Association Québécoise pour les enfants dysphasiques, AQEA. (2006). *Page d'accueil*
En ligne. <<http://www.quea.qc.ca>>. Consulté le 30 mars 2006.
- Ayres, B., et Meyer, L. (1992). Helping teachers manage the inclusive classroom. *The School Administrators*, 49(2), 30-31, 33, 35, 37.

- Avramadis, E., et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion : a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147..
- Barth, F. (1996). Integration and inclusion : equal terms?. *British Columbia of Special education* 20 (3): 36-42.
- Bataille, M. (2000). Représentations, implication, implication des représentations sociales aux représentations professionnelles. In C. Garnier, et Doise, W. (Ed.), *Représentations Sociales et Éducation* (pp. 165-190). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Beauregard, F. (2002). *Perceptions du milieu scolaire par des parents d'enfants dysphasiques intégrés en classe ordinaire au primaire*. Mémoire de maîtrise. UQAM.
- Beckman, P. (2003). Relations parents professionnels dans les structures inclusives. *Éducation et francophonie*, 31(1).
- Beckman, P., Barnwell, D., Horn, E., Hanson, M., Gutierrez, S. et Lieber, J. (1998). Communities, families, and inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 125-150.
- Bélanger, S. (2003). *Identification des attitudes des enseignants face au phénomène de l'inclusion scolaire*. Communication présentée au 71^e Congrès de l'ACFAS, UQAR, Rimouski, mai 2003.
- Béliveau, M. C. (2004). *Au retour de l'école...La place des parents dans l'apprentissage scolaire*. Montréal: Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Bennett, T., Deluca, D., et Burns, D. (1997). Putting inclusion into practice : perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Bennett, T., Lee, H., et Lueke, B. (1998). Expectations and concerns : What mothers and fathers say about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(2), 108-122.

- Beveridge, S. (2005). *Children, Families and Schools: Developing Partnerships for Inclusive Education*. London and New-York: Routledge Falmer.
- Biddle, B. J. (1979). *Role theory: Expectations, identities, and behaviors*. New-York: Academic Press.
- Biddle, B., et Thomas, J.E. (1966). *Role theory: Concepts and Research*. New-York: John Wiley and Sons.
- Bornadi, C., et Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Boscardin, M. L., et Butler, J. E. (1997). Understanding mainstreaming through the perceptions of all participants: a series of dilemmas. *Exceptionality Education Canada*, 7(1), 65-70.
- Bouchard, J.-M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. In R. Pallascio, Julien, L., et Gosselin, G. (Ed.), *Le partenariat en éducation* (pp. 19-35). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Bouchard, J.-M., et Kalubi, J.-C. (2003). Les difficultés de communication entre les intervenants et parents d'enfants vivant des incapacités. *Éducation et Francophonie*, 31(1).
- Boudreault, P., et Moreau, A. (2004). L'inclusion de l'enfant différent dans les services de garde ou au préscolaire: une question d'adaptation pour chacun des partenaires. In E. Palacio-Quintin, J.-M., Bouchard et B., Terrisse (Ed.), *Questions d'éducation familiale* (pp. 369-388). Outremont: Les Éditions Logiques.
- Boudreault, P., Moreau, A., et Kalubi, J.-C. (2001). L'inclusion des enfants qui ont un retard de développement: une préoccupation pancanadienne. In J.-C. Kalubi, Pourtois, J.-P., Bouchard, J.-M., et Pelchat, D. (Ed.), *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs* (pp. 121-138). Sherbrooke: Éditions CRP
- Boutin, G. (1996). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Brophy, K., Webb, P., et Hancock, S. (1998). The process of integration in childcare : reflections of parents and teachers. *Canadian Journal of Research in Early childhood Education/ Revue Canadienne de l'Étude en Petite Enfance*, 5(1), 107-114.
- Brossard, L. (1994a). L'école et la famille: des relations à enrichir. *Vie pédagogique*(89), 19-30.
- Brossard, L. (1994b). On a besoin de l'appui des parents : Points de vue d'enseignants et d'enseignantes. *Vie pédagogique*(89), 25-28.
- Brownell, M., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., et Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: the role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72(2), 169-185.
- Brunet, J.-P., coll. (1996). *Les rôles et les compétences des enseignants et des enseignantes de l'adaptation scolaire*. Québec.
- Butler, J., et Boscardin, M. L. (1997). Understanding mainstreaming through the perceptions of all participants: a case study. *Exceptionality*, 7(1), 19-35.
- Chappuis, R., et Thomas, R. (1995). *Rôle et statut*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Christenson, S., et Sheridan, S. (1992). *Home-school Collaboration: Enhancing Children's academic and social competence*. Silver Spring: The National Association of School Psychologist.
- Christenson, S., et Sheridan, M. (2001). *School and Families: Creating Essentials Connections for Learning*. New-York: The Guilford Press.
- Claes, M., et Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes? *Lien Social et Politiques - RIAC*, 35, 75-85.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16(6), 23-38.
- Coleman, P. (1998). *Parent, Student and Teacher Collaboration: Power of Three*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Comeau, M., Goupil, G., Fillion, M., et Doré, C. (1994). *Études des pratiques des orthopédagogues et de leurs perceptions sur les services aux élèves en difficulté d'apprentissage*. Montréal: Université de Montréal/Université du Québec à Montréal.
- Comité provincial de l'enfance exceptionnelle, COPEX. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Connor, M. (1997). Parental motivation for specialist or mainstream placement. *Support for Learning*, 12(104-110).
- Conseil de la famille. (1995). *L'école et les familles: de son ouverture à leur implication*. Québec: Conseil de la famille.
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2001). *Pour une plus grande complicité entre les familles et l'école*. Québec: Conseil de la famille et de l'enfance.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Être parent d'élève du primaire : une tâche irremplaçable*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage: une mise en oeuvre à soutenir*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education* 34(4), 203-213.
- Cook, B. (2004). Inclusive teachers' attitudes toward their students with disabilities: A replication and extension. *The Elementary School Journal*, 104(4), 307-320.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., et Landrum, T.J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children* 67(1), 115-135.

- Cook, T., et Swain, J. (2001). Parents' perspectives on the closure of a special school: towards inclusion in partnership. *Educational Review* 53(2), 191-198.
- Crozier, G. (2000). *Parents and Schools : Partners or Protagonists?* Sterling: Trentham Books Limited.
- De Carvalho, M. (2001). *Rethinking Family-school Relations: a Critique of Parental Involvement in Schooling*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'information*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Peretti, A. (1993). *Controverses en éducation*. Paris: Hachette Éducation.
- Denzin, N., et Lincoln, Y. (2005). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Unpublished Thèse, Université Laval, Sainte-Foy.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: Complémentarité de trois cadres conceptuels. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 3(2), 30-47.
- Deslandes, R., et Morin, L. (2002). *Rôle des parents dans les apprentissages des enfants: attentes des parents et attentes des enseignants*. Paris : Biennale de Paris.
- Deslandes, R., et Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global. *Vie pédagogique*, (126), 27-30.
- Despard-Léveillé, L. et coll. (1990). *Les parents et vous: garder le lien*. Terrebonne: Commission scolaire Des Manoirs.
- Destrempez-Marquez, D., et Lafleur, L. (1999). *Les troubles d'apprentissage : comprendre et intervenir*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.

- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. In W. Doise, et Palmonari, A. (Ed.), *L'études des représentations sociales* (pp.214-219). Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales: Définition d'un concept. In A. Palmonari, et Doise, W. (Ed.), *L'études des représentations sociales* (pp. 81-94). Lausanne: Delachaux/Niestlé.
- Doré, R., Wagner, S., et Brunet, J.P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Duclos, G. (2001). *Guider mon enfant dans sa vie scolaire*. Montréal: Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Québec : Boréal.
- Dukheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, 6, 273-302.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Dunst, J., Johanson, C., Rounds, T., Trivette, C. et Hamby, D. (1992). Characteristic of parent- professional partnership. In S. Christensen. et S. Sheridan (Ed.), *Home-School collaboration: enchancing children's academic and social competence* (pp. 157-174). Silver Spring, Maryland: The National Association of School Psychologist (NASP).
- Dupuis, P. (1991). *Le système d'éducation au Québec*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, Kauffman, F., et Loel, F. (Ed.), *Social Intervention: Potential and Constraints* (pp. 121-136). New-York: Walter de Gruyter.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In *Encyclopedia of education research*, 6th ed. New York: Macmillan. P. 1139-1151.

- Epstein, J. (1996). Family-school links: How do they affect educational outcomes? In A. Booth, et Dunn, J. (Ed.), *Family-school links: How do they affect educational*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. (2001). *School, Family and Community Partnerships*. Boulder: Westview Press.
- Evans, C. (2004). *Teacher Educational and Special Education/La formation à l'enseignement et l'éducation de l'enfance en difficulté*. Communication présentée au Congrès The Canadian Society for the Study of Education/ Société Canadienne des Études en Éducation, Université du Manitoba, Winnipeg, mai 2004.
- Evans, I., et Lunt, J. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs education* 17(1), 1-14.
- Fan, X., et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fédération de réadaptation en déficience physique du Québec, FDRPQ. (1998). Clientèle des personnes ayant une déficience du langage et de la parole des établissements de réadaptation. *Info-Pop*. bulletin 8, p. 5. Québec : Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- Federico, M., Herrold, W., et Venn, J. (1999). Helpful tips for successful inclusion. *Teaching Exceptional Children*, 32(1), 76-82.
- Fisher, D., Pumpian, I., et Sax, C. (1998). Parent and caregiver impressions of different educational models. *Remedial and Special Education*, 19(3), 173-180.
- Flament, C. (2001). Pratiques sociales et dynamique des représentations. In P. Moliner (Ed.), *La dynamique des représentations sociales* (pp. 43-58). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational research* 43(3), 235-245.

- Fougeyrollas, P. (dir.). (1998). *Révision de la proposition québécoise de classification : processus de production du handicap*. Québec : CQCIDIH/SCCIDIH.
- Fox, N., et Ysseldyke, J. (1997). Implementing inclusion in the middle school level: lessons from a negative example. *Exceptional Children*, 64, 81-98.
- Fuchs, D., et Fuchs, L. (1991). Framing the REI debate: abolitionists versus conservationists. In J. W. Lloyds, Singh, N.N., et Repp, A.C. (Ed.), *The regular Education Initiative: alternative perspective on concepts, issues and models* (pp. 241-255). Sycamore: Sycamore Publishing Compagny.
- Fuchs, D., et Fuchs, L. (1994). Inclusive school movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 40(4), 294-309.
- Fuchs, D., Fuchs, L., et Fernstrom, P. (1993). A conservative approach to special education reform: mainstreaming through trans environmental programming and curriculum-based measurement. *American Educational Research Journal*, 30(1), 149-177.
- Gallagher, J. (1997). The scientific knowledge base of special education: do we know what we think we know? *Exceptional Children*, 64(4), 493-503.
- Gallagher, J. (2001). Neutrality as a moral standpoint conceptual confusion and the full inclusion debate. *Disability and Society*, 16(5), 637-654.
- Gallagher, P., Floyd, J., Stafford, A., Taber, T., Brozovic, S., et Alberto, P. (2000). Inclusion of students with moderate and severe disabilities in education and community settings: Perspectives from parents and siblings. *Education and Training in Mental retardation and Developmental Disabilities*, 53, 135-147.
- Garneau, J. (1996). *Perceptions des enseignants de l'intégration scolaire des élèves en difficulté*. Éducation. Montréal, UQAM.
- Garnier, C., et Doise, W. (2002). *Les représentations sociales: balisage du domaine d'études*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Gartner, A., et Lipsky, D. (1987). Beyond separate education: toward a quality system for all. *Havard Educational Review*, 57(4), 367-395.

- Gauthier, B. (2000). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses Université de Québec.
- Gayet, D. (2004). Entre parents et enseignants: un jeu de représentations contrastés. In E., Palacio-Quentin, J.-M., Bouchard et B., Terrisse (Ed.), *Questions d'éducation familiale (pp. 303-309)*. Outremont: Les éditions Logiques.
- Gayet, D. (1999a). *C'est la faute aux parents: les familles et l'école*. Paris, Syros.
- Gayet, D. (1999b). *L'école contre les parents: synthèse et mise en débat*. Paris, Institut national de la recherche pédagogique.
- Gessler-Werts, M., Wolery, M., Snyder, E.D., Caldwell, N.K. et Salisbury, C. (1996). Supports and resources associated with inclusive schooling: perceptions of elementary school teachers about need and disability. *Journal of Special Education* 30(2), 187-203.
- Gettinger, M., et Waters-Guetschow, K. (1998). Parent involvement in schools: parent and teacher perceptions of roles, efficacy and opportunities. *Journal of Research and Development in Education*, 32(1), 38-52.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 363-386). Paris: Presses Universitaires de France.
- Glaser, B., et Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing.
- Glass, G. V. (1983). Effectiveness of special education. *Policy studies review*, 21(1), 65-78.
- Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire? Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Goupil, G. (1996). *Communication et relations entre l'école et la famille*. Montréal/Toronto: Chenelière/McGraw-Hill.

- Goupil, G. 1997. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Gaëtan Morin, éditeur.
- Goupil, G., et Boutin, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal : Les éditions agence d'Arc Inc.
- Goupil, G., Comeau, M., Coallier, S., et Doré, C. (1996). *Perceptions des relations famille-école de parents recevant des services d'orthopédagogie*. Rapport de recherche inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de psychologie.
- Gouvernement du Québec. (1978). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1998). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Entente intervenue entre le comité patronal pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats des enseignantes et des enseignants qu'elle représente*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Loi sur la protection de la jeunesse*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Green, S., et Shinn, M. (1994). Parents attitudes about special education and reintegration : what is the role of students outcomes? *Exceptional Children*, 61, 269-281.
- Grove, K., et Fisher, D. (1999). Entrepreneurs of meaning. *Remedial and Special Education*, 20(4), 208-215.
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Gunn-Morris, V., et Taylor, L. (1998). Alleviating barriers to family involvement in education : the role of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 219-223.

- Habib, M. (2002). Bases neurologiques des troubles spécifiques d'apprentissage. *Réadaptation*, (486), 16-28.
- Hallahan, D. P., et Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional children : introduction to special education* (6e ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hamre-Nietupski, S. (1993). How much time should be spent on skill instruction and friendship development? Preferences of parents of students with moderate, severe and profound disabilities on facilitating friendships between their students and non-disabled peers. *Educational and Training in Mental Retardation*, 28, 220-231.
- Hanline, M., et Halvorsen, A. (1989). Parents perceptions of the integration transition process: overcoming artificial barriers. *Exceptional Children*, 55, 487-492.
- Hanson, M., Wolfberg, P., Zercher, C., Morgan, M., Gutierrez, S., Barnwell, D., et Beckman, P. (1998). The culture of inclusion: recognizing diversity at multiple levels. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 185-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., et Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-330.
- Hoover-Dempsey, K. V., et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Education Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O., et Brissie, J. (1987). Parent involvement: contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417-435.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., et Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105-131.
- Huberman, M., et Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Individuals with Disabilities Education Act, IDEA. (1990). *Act. 20 U.S.C.* 1400 et seq.

- Jenkinson, J. (1998). Parent choice in the education of students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 45(2), 189-202.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jones, V. F., et Jones, S. L. (1988). *Comprehensive Classroom management: Creating Positive Learning Environments*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jordan, A. (2004). *Teacher educational and special education / La formation à l'enseignement et l'éducation de l'enfance en difficulté*. Communication présentée au Congrès de The Canadian Society for the Study of Education/ Société Canadienne des Études en Éducation, Université du Manitoba, Winnipeg, mai 2004.
- Juspin, A. 1996. *Dysphasie (s) parents : partenaires indispensables*. Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Licenciée en Psychologie. Université de Liège.
- Kabano, J. (2000). *Les représentations sociales d'enseignantes et d'enseignants des classes ordinaires du primaire à propos des élèves handicapés*. Université du Québec à Rimouski/Université du Québec à Montréal, Rimouski.
- Kalubi, J.-C., Bouchard, J.-M., et Beckman, P. (2001). Regards sur les difficultés de communication entre parents et intervenants. In J.-C. Kalubi, Pourtois, J.-P., Bouchard, J.-M., et Pelchat, D. (Ed.), *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs* (pp. 151-164). Sherbrooke: Éditions CRP.
- Kauffman, J. M. (1991). Restructuring in sociopolitical context: reservations about the effects of current reform proposals on students with disabilities. In J. W. Lloyds, Singh, N.N., et Repp, A.C. (Ed.), *The regular Education Initiative: alternative perspective on concepts, issues and models* (Vol. 45-56). Sycamore: Sycamore Publishing Compagny.
- Kauffman, J. M., et Pullen, P. L. (1989). An historical perspective : a personal perspective on our history of service to mildly handicapped and at-risk students. *Remedial and Special Education*, 10(6), 12-14.

- Kavale, K., et Forness, S. (2000). History, rhetoric and reality: Analysis of the inclusion. *Remedial and Special Education, 21*(5), 279-304.
- Kehayai, E., et Perras, E. (2003). *Le centre de recherche en réadaptation et le groupe d'intérêt sur la dysphasie*. Communication présentée dans le 2^e colloque de l'AQEA, Saint-Hyacinthe, avril 2003.
- Klingner, J., et Vaughn, S. (2002). The changing roles and responsibilities of an LD specialist. *Learning Disabilities of Quarterly*.
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. London: The Falmer Press.
- Lareau, A. (1997). Social class, differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. In H. Halsey, P. Brown, et A. Stuart Wells (Ed.), *Education: culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Larousse. (1999). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse-Bordas.
- Lavallée, M., et coll. (1986). *Les conditions de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal: Groupe d'Evaluation des Curriculum (GREC).
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'Analyse Développementale de Contenu: Méthode GPS et Concept de Soi*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lessard, C., et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990: histoire, structure, système*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Leyser, Y., et Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*(3), 271-285.

- Lieber, J., Beckman, P., Hanson, M., Janko, S., Marquart, J., Horn, E., et Odom, S. (1997). The impact of changing roles on relationships between professionals in inclusive programs for young children. *Early Education and Development*, 8(1), 67-82.
- Lieberman, L. M. (1992). Preserving special education for those who need it. In W. Stainback, et Stainback, S. (Ed.), *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives* (pp. 13-26). Boston: Allyn and Bacon.
- Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds apart: Relationship between families and schools*. New-York: Basic Books.
- Lightfoot, S. L. (1981). Toward conflict and resolution: Relationships between families and schools. *Theory into Practice*, 20, 97-103.
- Lilly, M. S. (1992). Labeling: a tired, overworked, yet unresolved issue in special education. In W. Stainback, et Stainback, S. (Ed.), *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives* (pp. 85-96). Boston: Allyn and Bacon.
- Lincoln, Y. S., et Guba, E. C. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Californie : Beverley Hills, Sage.
- Lipsky, D. (1989). The roles of parents. In D. Lipsky, et Gartner, A. (Ed.), *Beyond separate education: quality education for all* (pp. 159-180). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Lipsky, D., et Gartner, A. (1989). *Beyond separate education: quality education for all*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Lipsky, D., et Gartner, A. (1992). Achieving full inclusion: placing the student at the center of educational reform. In W. Stainback, et Stainback, S. (Ed.), *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives* (pp. 3-12). Boston: Allyn and Bacon.
- Lipsky, D., et Gartner, A. (1996). Inclusion, School restructuring, and the Remaking of American Society. *Havard Educational Review*, 66(4), 762-796.

- Lizotte, É. (1995). *Les parents, les intervenants scolaires: des partenaires*. Saint-Luc: Maison Domino-Pocus.
- Lowenbraun, S., Madge, S., et Affleck, J. (1990). Parental satisfaction with integrated class placements of special education and general education students. *Remedial and Special Education, 11*(4), 37-40.
- Lloyd, J. W., et Gambatese, C. (1990). Reforming the relationship between regular and special education: background and issue. In J. W. Lloyds, Singh, N.N., et Repp, A.C. (Ed.), *The regular Education Initiative: alternative perspective on concepts, issues and models* (pp. 3-13). Sycamore: Sycamore Publishing Compagny.
- Lupart, J. (1998). Setting right the delusion on inclusion: implications for Canadian schools. *Canadian Journal of Education, 23*(3), 251-264.
- Lupart, J. (2004). *Teacher Educational and Special Education/La formation à l'enseignement et l'éducation de l'enfance en difficulté*. Communication présentée dans le congrès de The Canadian Society for the Study of Education/ Société Canadienne des Études en Éducation, Université du Manitoba, Winnipeg, mai 2004.
- Lupart, J., et Webber, C. (1996). *Rethinking Regular and Special Education*. Scarborough: Nelson Canada.
- Lusthaus, E., et Lusthaus, C. (1992). From segregation to full inclusion: an evolution. *Exceptionality Education Canada, 2*(1-2), 95-115.
- Maertens, F., et Bowen, F. (1996). Attitudes et changement des attitudes du personnel enseignant envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *Revue Canadienne de Psycho-éducation, 25*(1), 41-59.
- Mc Dermott, R., et Varenne, H. (1995). Culture as disability. *Anthropology and Education Quarterly, 26*, 324-348.
- Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents: La grande explication*. Paris: Plon.

- Meunier, J. G. (2002). Les théories constructives de la représentation sociale et la computationalité. In C. Garnier, et Doise, W. (Ed.), *Les Représentations Sociales* (pp. 227-240). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Miesels, S. (1977). First steps in mainstreaming: some questions and answers. *Young Children*, 33, 4-13.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-famille « Pour mieux faire »*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Ministère de l'Éducation. (1983). *Politique d'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1990). *L'école primaire face aux changements familiaux : Enquête exploratoire dans cinq écoles québécoises auprès du personnel et des parents*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996a). *Les États généraux sur l'éducation. Exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996b). *Les États généraux sur l'éducation. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997a). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997b). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2000). *Les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation*. Québec : Gouvernement du Québec .
- Ministère de l'Éducation. (2003a). *Programme de formation de l'école québécoise : Votre enfant au primaire, information aux parents*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation. (2003b). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec .
- Ministère de l'Éducation. (2004). *Rapprocher les familles de l'école primaire*. Québec : Gouvernement du Québec .
- Mithaug, D. E. (1998). The alternative to ideological inclusion. In S. J. Vitello, et Mithaug, D.E. (Ed.), *Inclusive Schooling National and International Perspective* (pp. 1-23). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mithaug, D. E., et Varenne, H. (1983). *Colorado state wide follow-up survey of special education students*. Denver: Colorado Department of Education.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien Social et Politiques - RIAC*, 35, 63-73.
- Moscovici, S. (1976, 2^e édition). *La Psychanalyse, son image, son public*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de Paris.
- Moscovici, S. (1992). *Communication introductive à la première conférence internationale sur les représentations sociales*. Ravello.
- Mucchielli, A. (1991). *Les Méthodes Qualitatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mugny, G., et Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset: DelVal.
- Murray, M. (1992). Le rôle de l'enseignant. In G. Porter, et Richler, D. (Ed.), *Réformer les écoles canadiennes: perspectives sur le handicap et l'intégration* (pp. 187-204). North York: Institut Roehner.

- Norwich, B., Griffiths, C., et Burden, B. (2005). Dyslexia-friendly schools and parent partnership: inclusion and home-school relationships. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 147-165.
- Organisation coopération et développement économique, OCDE. (1995). *L'intégration scolaire des élèves avec des besoins particuliers*. Paris: OCDE.
- Organisation coopération et développement économique, OCDE. (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris: OCDE.
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, OOAQ. (2005). *Présentation de la nouvelle définition de la dysphasie*. Montréal.
- Organisation Mondiale de la Santé, OMS. « Les enfants dys... (...dyspraxies, dyslexies, dysphasies,...) ». (2004). *In* documentation. En ligne. <<http://enfant.dysphasie.free.fr/classifications.htm>>. Consulté le 19 août 2004.
- Osborne, A. G., et Dimattia, P. (1994). The IDEA's least restrictive environment mandate: legal implications. *Exceptional Children*, 61(1), 6-14.
- Otto, W. (1985). Homework: meta-analysis. *Journal of Reading*, 28, 764-766.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2003). *L'Analyse Qualitative en Sciences Humaines et Sociales*. Paris: Armand Colin.
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A., et Widaman, K. (1998). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 271-282.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., et Nelson, M. (2001). Taking sides: parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.
- Palmonari, A., et Doise, W. (1990). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, 15, 1-27.

- Parent, G., Fortier, R., et Boisvert, D. (1993). Perception de enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 4(2), 177-197.
- Perlman, H. (1973). *L'adulte et ses rôles*. Chicago: Éditions du Centurion / Bayard Éditions.
- Piaget, J. (1978). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu, rêve, et représentation*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piché, E. (2003). *Partenariat MSSS/MEQ*. Communication présentée dans le 2^e Colloque de l'AQEA, Saint-Hyacinthe, avril, 2003.
- Pivik, J., Mc Comas, J., et Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: the politics school long and the construction of the teacher*. New-York: Teachers College, Columbia University.
- Porter, G. (1992). L'enseignant-ressource: le modèle d'un conseiller collaborateur. In G. Porter, et Richler, D. (Ed.), *Réformer les écoles canadiennes: perspectives sur le handicap et l'intégration* (pp. 115-166). North York: Institut Roehner.
- Potvin, P., et Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 18(2), 132-149.
- Pourtois, J.-P., et Desmet, H. (1997). Les relations famille-école: Un point de vue partenarial. In V. Tochon (Ed.), *Éduquer avant l'école: l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques* (pp. 139-148). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Pourtois, J.-P., et Durning, P. (1994). *Education et famille*. Bruxelles : De Broeck Université.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., et Lahaye, W. (2004) Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances, Familles, générations*. 1, 1-13:

- Reynolds, M. C. (1989). An historical perspective: The delivery of special education to mildly disabled and at-risk Students. *Remedial and Special Education*, 10(6), 7-11.
- Reynolds, M. C. (1991). Classification and labeling. In J. W. Lloyds, Singh, N.N., et Repp, A.C. (Ed.), *The regular Education Initiative: alternative perspective on concepts, issues and models* (Vol. 29-41). Sycamore: Sycamore Publishing Compagny.
- Ring, E., et Travers, J. (2005). Barriers to inclusion: a case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 41-56.
- Robert. (2006). *Dictionnaire Petit Robert*. Paris: Seuil.
- Robert. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Seuil.
- Rocheblave-Spenlé, A.-M. (1969). *La notion de rôle en psychologie sociale* (2e ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Rouquette, M. L., et Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Rousseau, N., et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Roussiau, N., et Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales: état des lieux et perspectives*. Sprimont: Pierre Mardaga.
- Roy, J. (1994). Regard sur la situation actuelle et attentes : Du côté des parents :des relations délicates et attentes multiple. *Vie pédagogique*, (89), 23-25.
- Ryndak, D., Downing, J., Jacqueline, L., et Morrison, A. (1995). Parents' perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicap*, 20, 147-157.
- Ryndak, D. L., Downing, J.E., Morrisons, A.P., et Williams, L.J. (1996). Parents' Perceptions of Educational Settings and Services for Children with moderate and Severe Disabilities. *Remedial and Special Education* 17 (2): 106-118.

- Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education, 12*(6), 8-22.
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Saint-Laurent, L., Royer, É., et Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation, 19*(3), 270-286.
- Saint-Pierre, T. 1997. *Étude qualitative sur l'impact de vivre avec un enfant dysphasique pour des parents vivant en région éloignée*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.
- Sand, D., Kozleski, E., et French, N. (2000). *Inclusive school for the 21st century*. Belmont: Wadsworth/Thompson Learning.
- Savicevic, D. M. (1991). Modern conceptions of andragogy: A European framework. *Studies in the Education of Adults, 23*(2), 179-201.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenty, et Savoie-Zjac, L. (Ed.), *Introduction à la recherche* (pp. 171-198). Sherbrooke: Éditions CRP.
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C., et Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d' « élève à risque » et sur les interventions éducatives efficaces*. Sherbrooke: Fonds de recherche sur la société et la culture.
- Scruggs, T. E., et Mastropieri, M. A. (1996). "Teacher perceptions of mainstreaming / inclusion, 1958 - 1995: A research review." *Exceptional Children 63* (1): 59-74.
- Seca, J. M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Seery, M., Davis, P., et Johnson, L. (2000). Seeing eye-to-eye: Are parents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion? *Remedial and Special Education, 21*, 268-278, 319.
- Sharrock, A. (1970). *Home / Schools Relations: Their Importance in Education*. London: MacMillan and Co LTD.

- Skrtic, T. M. (1991). The special education paradox: equity as the way to excellence. *Havard Educational Review*, 61(2), 148-207.
- Skrtic, T. M. (2003). An organizational analysis of the overrepresentation of poor and minority students in special education. *Multiple Voices*, 6(1), 41-57.
- Skirtc, T. M., et Sailor, W. (1996a). School-linked services integration: crisis and opportunity in the transition to post-modern society. *Remedial and Special Education*, 17(5), 271-282.
- Skirtc, T. M., Sailor, W., et Gee, K. (1996b). Voice, collaboration and inclusion: democratic themes in education and social reform. *Remedial and Special Education*, 17(3), 142-157.
- Sileo, T. W., et Prater, M.A. (1998). Preparing professionals for partnership with parents of students with disabilities: textbook consideration regarding cultural diversity. *Exceptional Children*, 64(4), 513 - 528.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice': does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113-123.
- Smylie, M. A., Bay, M., et Tozer, S. E. (1999). Preparing teachers as agents of change. In G. A. Griffin (Ed.), *The Education of Teachers* (pp. 11-45). Chicago: The University of Chicago Press.
- Snell, M. (1991). Schools are for all kids: the importance of integration for students with severe disabilities and their peers. In J. Lloyd, Repp, A., et Singh, N. (Ed.), *The regular Education Initiative: Alternative Perspectives on Concepts, Issues, and Models* (pp. 133-138). Sycamore: Sycamore Publishing Compagny.
- Snell, M. (1998). Characteristics of elementary school classrooms where children with moderate and severe disabilities are included: a compilation of findings. In S., Vitello et D., Mithaug, (Ed.), *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erbaulm Associates, Publishers.
- Snell, M., et Brown, F. (2005). *Instruction of Students with Severe Disabilities* (6 ed.) Upper Saddle River: Prentice Hall.

- Soodak, L. (1998). Parents and inclusive schooling: advocating for and participating in the reform of special education. In S., Vitello, et D., Mithaug, (Ed.), *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. (pp. 113-131). Mahwah: Lawrence Elbaum Associates, Publishers.
- Soodak, L., et Erwin, E. J. (1995). Parents, professionals, and inclusive education: A call for collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(3), 257-276.
- Stainback, S., et Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51, 102-111.
- Stainback, W., et Stainback, S. (1989). *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Stainback, W., et Stainback, S. (1990). Inclusive schooling. In W. Stainback, et Stainback, S (Ed.), *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education* (pp. 3-24). Baltimore: Brookes.
- Stainback, W., et Stainback, S. (1992a). *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stainback, W., et Stainback et S. (1992b). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for all Students*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy: Les presses de l'Université Laval.
- Taylor, S. (1988). Caught in the continuum: A critical analysis of the principle of the least restrictive environment. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13(1), 41-41.
- Tomblin, J.B., Records, N. L., Bucwalter, P. Zhang, X. Smith, E. et O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 40, (6): 1245-1260.

- Turnbull, A. et Turnbull, H. R. (1996). *Families, Professionals and Exceptionality: A Special Partnership*. Columbus: Merrill Publishing Compagny.
- Turnbull, A., Turnbull, H. R., Erwin, E., et Soodak, L. (2006). *Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes through Partnerships and Trust*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson: Merrill Prentice Hall.
- Valeo, A. (1998). Teachers, attitudes, inclusion and the curriculum. *British Columbia Journal of Special Education*, 21(3), 6-19.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presse de l'Université de Montréal.
- Vazan, N. (1998). *Les rencontres parents-enseignant au préscolaire et au primaire : guide pratique pour les enseignantes*. Montréal: La Pensée.
- Vidovich, D., et Lombard, T. P. (1998). Parents', teachers' and administrators' perceptions of the process of inclusion. *Educational Research Quarterly*, 21(3), 41-52.
- Wade, S., et Zone, J. (2000). Creating inclusive classrooms: an overview. In S. Wade (Ed.), *Inclusive Education: a Case Book and Readings for Prospective and Practicing Teacher* (pp. 3-28). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wehman, P., Kregel, J., et Seyfarth, J. (1985). Transition from school to work for individuals with severe handicaps, A follow-up study. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 10, 132-136.
- Weintraub, F. J. (1991). The REI debate: what if everybody is right? In J. W. Lloyds, Singh, N.N., et Repp, A.C. (Ed.), *The Regular Education Initiative: Alternative Perspective on Concepts, Issues and Models* (pp. 67-71). Sycamore: Sycamore publishing Compagny.
- Will, M. C. (1986). Educating children with learning problems: a shared responsibility. *Exceptional Children*, 52(5), 411-416.
- Winzer, M. A. (1998). The inclusions movement and teacher change: where are the limits? *Mc Gill Journal of Education*, 33(3), 229-251.

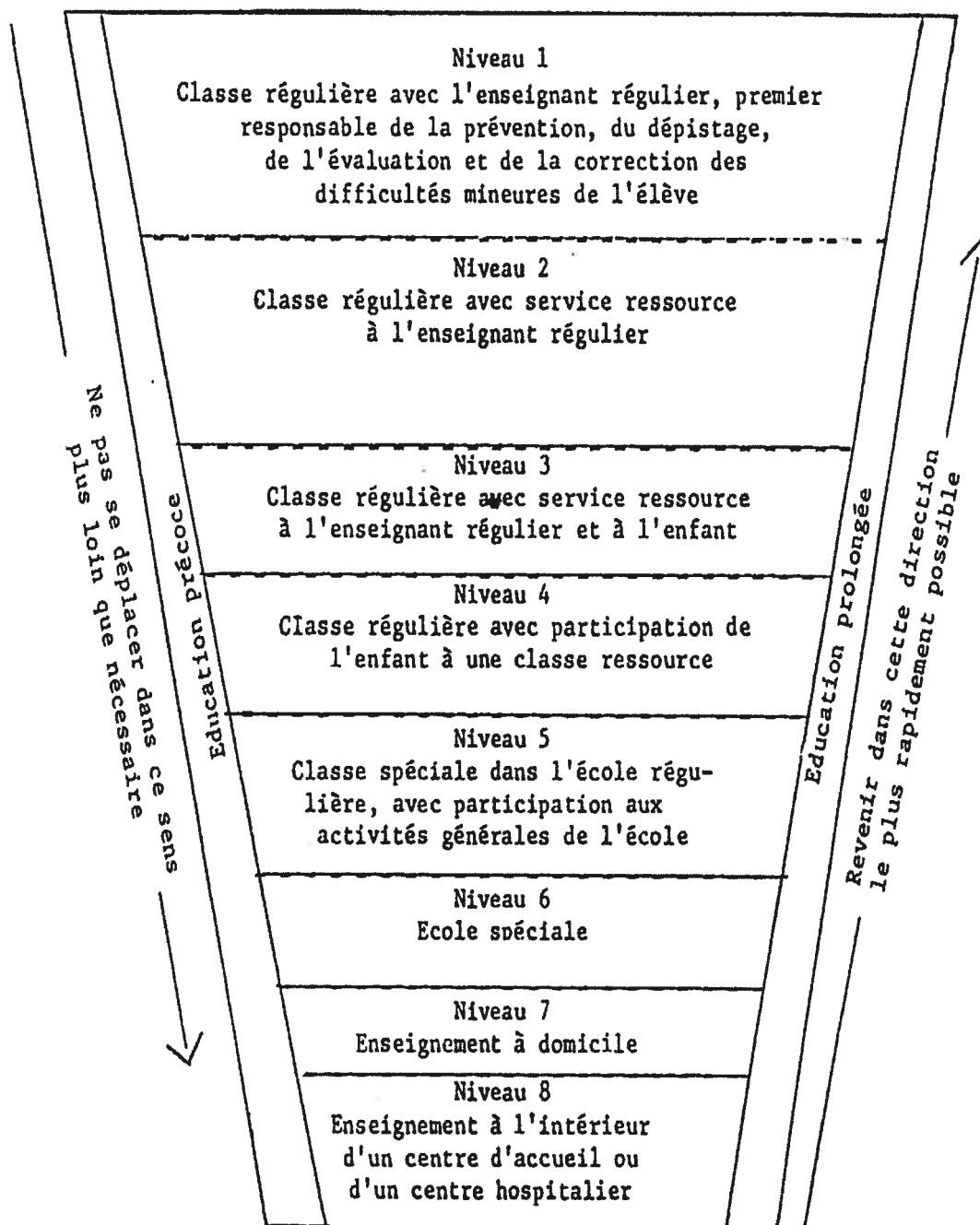
- Wolfensberger, W. 1972. *Normalization: The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, 64(2), 181-196.

ANNEXE A

Systeme en cascade de COPEX

Rapport-Gratuit.com

Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales
d'enseignement^a



ANNEXE B**Définition ministérielle de la dysphasie**

Le ministère de l'Éducation considère que « l'élève a une déficience langagière lorsque son fonctionnement, évalué par une équipe multidisciplinaire, à l'aide de techniques d'observation systématique et d'examen appropriés, permet de diagnostiquer une dysphasie sévère » (MEQ, 2000, p. 12). Le diagnostic doit être confirmé par une orthophoniste faisant partie de cette équipe multidisciplinaire. Le ministère définit la dysphasie sévère comme :

un trouble sévère et persistant du développement du langage limitant de façon importante les interactions verbales, la socialisation et les apprentissages scolaires. L'élève est considéré comme une personne handicapée lorsque son évaluation fonctionnelle révèle la présence de difficultés très marquées sur le plan de l'évolution du langage, de l'expression verbale et de fonctions cognitivo-verbales ou difficultés modérées à sévères sur le plan de la compréhension verbale.

De plus, le ministère spécifie certains critères de diagnostic dans une perspective de classement d'accès à des services éducatifs publics :

- la persistance des troubles sévères au-delà de l'âge de cinq ans;
- un suivi orthophonique régulier d'une durée minimale de six mois;
- une évaluation systématique faite notamment à l'aide d'observations et de tests appropriés;
- le trouble porte sur l'expression dans son ensemble et pas seulement sur la réalisation articulatoire ou phonologique;
- il doit y avoir atteinte sévère de la compréhension.

Enfin, il énumère les diagnostics acceptés :

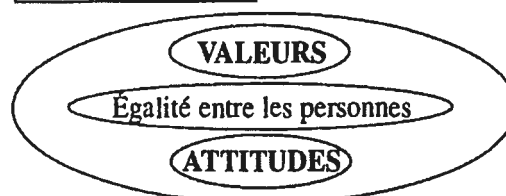
- aphasie congénitale ou de développement;
- syndrome dysphasique de type de surdité verbale;
- syndrome dysphasique de type sémantique-pragmatique;
- syndrome dysphasique de type syntaxique-phonologique;
- syndrome dysphasique de type lexical syntaxique;
- syndrome dysphasique de type dyspraxique;
- syndrome dysphasique affectant la programmation phonologique;
- troubles sévères de langage atypique.

ANNEXE C**Conditions essentielles à la réussite de l'intégration scolaire**

(Doré et *al.*, 1996, p. 21-22)

Dimensions des conditions d'intégration au secondaire

Facteurs sociaux et légaux	Programmes	Services de soutien	Encadrement et suivi
<ul style="list-style-type: none"> • lois • jugements des tribunaux • intervenants scolaires et groupes de pression • opinion publique 	<ul style="list-style-type: none"> • programme commun unique • programme spécifique • adaptations de programme • matériel didactique • sanction des études 	<ul style="list-style-type: none"> • spécialistes • services thérapeutiques • service d'aide à l'apprentissage • bénévoles • cercles d'amis et de soutien 	<ul style="list-style-type: none"> • Plans éducatifs individualisés (PEI) • Élaboration de plans d'action (EPA) • Plan de transition individualisé • indicateurs de réussite



Organisation scolaire	Enseignement et apprentissage	Interactions avec le milieu	Préparation des agents
<ul style="list-style-type: none"> • politiques • culture de coopération • structures d'intégration • soutien administratif • soutien budgétaire • ressources • transport, accessibilité • ratios 	<ul style="list-style-type: none"> • individualisation et personnalisation • apprentissage coopératif • enseignement dans une classe multiprogramme • pédagogie de la maîtrise • apprentissage par activités • «tutorat» 	<ul style="list-style-type: none"> • collaboration école-famille • collaboration école-collectivité 	<ul style="list-style-type: none"> • personnes visées • contenus des activités de préparation • modalités de préparation

ANNEXE D

Dimensions et composantes des rôles parentaux

Rôles des parents en contexte scolaire ordinaire*

Dimensions	Composantes	
	Enfant sans difficulté	Enfant présentant des difficultés
<i>Obligations et soutien de la famille à l'égard de leur enfant</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Bien-être de l'enfant physique : habillement, propreté, ponctualité, comportements positifs (Crozier, 2000; Deslandes, 1996; Epstein, 2001; Gettinger et al., 1998) - échange avec l'enfant, écoute, encouragement (CFE, 2000; Deslandes, 2003; Montandon, 1996); - groupe d'éducation (Epstein, 2001). 	<ul style="list-style-type: none"> - Bien-être de l'enfant physique: habillement, propreté, nourriture, médication, orthèses , etc. (Andrews et al., 2000; Bennett et al., 1997; Sand et al., 2000;); - suivi médical : médical évaluations, traitements et thérapies, rendez-vous (Andrews et al., 2000; Bennett et al., 1997; Brophy et al., 1998; Grove et al., 1999; Lipsky et al., 1989); - déplacements pour le suivi médical (Andrews et al., 2000; Bennett et al., 1997); - s'assurer que l'environnement sécuritaire : modification à l'école, à la maison, transport adapté, etc. (Andrews et al., 2000; Bennett et al., 1997); - s'assurer que l'éducation reçue est appropriée aux besoins de l'enfant (Andrews et al., 2000; Sand et al., 2000); - soutenir son enfant dans ses difficultés, à s'intégrer, etc. (Sand et al., 2000).
<i>Communication entre le foyer et l'école</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontres avec l'enseignant (CFE, 2000; Crozier, 2000; CSE, 1994; Deslandes, 2002, 2003; Epstein, 2001; Gettinger et al., 1998; Hoover-Dempsey et al., 1995 Montandon, 1996); - soirées d'informations (Claes et al., 1996, Epstein 2001; Gettinger et al., 1998; OCDE, 1997) ; - Informations partagées : élève, curriculum, activités, etc. (CFE, 2000; Claes et al., 1996; Epstein, 2001) - soutien de l'école aux parents (OCDE, 1997). 	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontre avec les intervenants scolaires : lieux, heure, délimiter le rôle de chacun (Andrews et al., 2000; Beckman et al., 1998; Bennett et al., 1997; Brophy et al., 1998; Grove te al., 1999; Lipsky; 1989); - informations partagées :sensibilisation sur l'enfant, ses difficultés, son handicap, etc. (Andrews et al., 2000; Beckman et al., 1998; CSE, 1996; Grove et al., 1999; Ryndak et al., 1996; Sand et al., 2000); - soirées d'informations à l'école, les groupes de parents d'enfants en difficulté, etc. (Andrews et al., 2000); - participation au plan d'intervention individualisé : élaboration de programmes pour leur enfant, modification du curriculum (Andrews et al., 2000; Brophy et al., 1998;; Ryndak et al., 1996); - soutien de l'école aux parents Andrews et al., 2000; Beckman et al., 1998; CSE, 1996; Grove et al., 1999;

Dimensions	Composantes	
	Enfant sans difficulté	Enfant présentant des difficultés
		Ryndak <i>et al.</i> , 1996; Sand <i>et al.</i> , 2000); - soutien des parents à l'école (CSE, 1996; MEQ, 1999).
<i>Implication scolaire de la famille</i>	- Formations (Claes <i>et al.</i> , 1996); - activités scolaires (CSE, 1994; Deslandes, 2003; Gettinger <i>et al.</i> , 1998); - activités para-scolaires (Crozier, 2000; Deslandes, 2003; Gettinger <i>et al.</i> , 1998; MEQ, 1990; Montandon, 1996; OCDE, 1997); - visite de la classe (Gettinger <i>et al.</i> , 1998); - bénévolat : collecte de fonds, bibliothèque, etc. (Epstein, 2001; Gettinger <i>et al.</i> , 1998; OCDE, 1997).	- Sensibilisation sur l' <i>inclusion</i> : faire connaître cette approche, développer des moyens, créer un environnement favorable (Beckman <i>et al.</i> , 1998; Grove <i>et al.</i> , 1999) - bénévolat (Andrews <i>et al.</i> , 2000)
<i>Implication des parents dans le travail scolaire de l'enfant à la maison</i>	- Superviser les devoirs : temps, espace (CFE, 2000; CSE, 1994; Crozier, 2000; Deslandes, 2002, 2003 Hoover-Dempsey, 1995, 1997 MEQ, 1990; 2003; Montadon, 1996; Salomon, 1994); - appui des parents pour le travail des enseignants : réagir aux résultats scolaires, favoriser contact positif entre école et élève, exprimer de l'intérêt, etc. (CFE, 2000; CSE, 1994; Deslandes, 2003; Gettinger <i>et al.</i> , 1998; Hoover-Dempsey <i>et al.</i> , 1995).	- Aide aux devoirs (MEQ, 2003).
<i>Participation des parents à la prise de décision, à l'administration et à la défense des intérêts</i>	- Appui aux programmes scolaires (Salomon <i>et al.</i> , 1994); - participation aux comités décisionnels : conseils d'établissement, comité des parents de la commission scolaire, etc. (Claes <i>et al.</i> , 1996; Deslandes, 2003; Epstein, 2001; Gettinger <i>et al.</i> , 1998; MEQ, 2003); - défendre les besoins de l'enfant (Gettinger <i>et al.</i> , 1998).	- Participation aux comités décisionnels : comité consultatif pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, comité d'école, etc. (Andrews <i>et al.</i> , 2000; CSE, 1996; Lipsky, 1989; MEQ : 1999); - défendre les besoins de l'enfant : parents « advocacy » : défense des droits de l'enfant en difficulté, démarche pour que leur enfant reçoive des services, demande et évaluation des programmes, les services et les adaptations pour leur enfant (Andrews <i>et al.</i> , 2000; Bennett <i>et al.</i> , 19997; Brophy <i>et al.</i> , 1998; Lipsky, 1989; Lupart <i>et al.</i> , 1996; Sand <i>et al.</i> , 2000).
<i>Partenariat avec l'école, l'entreprise et autres organisations</i>	- Rencontres avec entreprises, club sociaux, organismes communautaires (Epstein, 2001).	- Mettre en place les moyens intégrer leur enfant à la communauté : rencontre avec les organismes, soirée d'information (Beckman <i>et al.</i> , 1998; Grove <i>et al.</i> , 1999);

Dimensions	Composantes	
	Enfant sans difficulté	Enfant présentant des difficultés
<i>locales</i>		- Aide auprès d'organismes communautaires : association de parents, services de santé et sociaux, etc. (Andrews et <i>al.</i> , 2000; Beckman et <i>al.</i> , 1998; Bennett et <i>al.</i> , 1997).

* Selon divers auteurs et à partir de la typologie d'Epstein

ANNEXE E

Dimensions et composantes des rôles des enseignants

Rapport-Gratuit.com

Rôles des enseignants titulaires en classe ordinaire *

Dimensions		Composantes	
		Élèves ordinaire	Élèves en difficulté**
Pédagogique	Leçons et devoirs	- Préparer, planifier, etc. (CC*** 2000; De Peretti, 1993; Dupuis, 1991; Lessard et al., 1991, 1996; Paquay, 1994; Tardif et al, 1999)	- Planifier, adapter spécifiquement à l'élève en difficulté (Andrews et al., 2000; Lipsky et al., 1989; Murray, 1992)
	Didactique	- Préparer, planifier des activités scolaires (CC, 2000; De Peretti, 1993; Dupuis, 1991; Lessard et al, 1991, 1996; Paquay, 1994 Tardif et al, 1999) - Choisir des stratégies d'intervention et outils pédagogiques selon l'élève, le groupe, la matière, le curriculum, forme, répartition, utilisation, temps de travail, (Altet, 1994; CC, 2000; CSE, 2002; De Peretti, 1993; Dupuis, 1991; Lessard et al, 1991, 1996; MEQ, 2003; Paquay, 1994; Tardif et al, 1999) - Gérer la progression des apprentissages (Altet, 1994; CSE, 2002; De Peretti, 1993; Dupuis, 1991; Tardif et al, 1999) - Accompagner l'élève dans : ses recherches, travaux, activités pédagogiques; dans la formulation de questions, analyse des données, partir des connaissances de l'élève construction de réponses, etc. (Altet, 1994; De Peretti, 1993) - Construire des outils, des stratégies, es activités, etc. (De Peretti, 1993).	- Étudier le programme individuel d'éducation de l'élève (Andrews et al., 2000; Lipsky et al., 1989; Murray, 1992) - Concevoir des activités donnant du temps à l'enseignante et les élèves en difficulté, travailler un à un (Andrews et al., 2000; Federico et al., 1999; Lipsky et al., 1989; Murray, 1992; Sand et al., 2000 Snell, 1998; Snell et Brown, 2005) - Planifier, organiser, évaluer des leçons et des devoirs (Andrews et al., 2000; Lipsky et al., 1989; Sand et al., 2000) - Garder une routine (Andrews et al., 2000) - Modifier le programme, le curriculum, selon les difficultés de l'élève (Andrews et al., 2000; Fédérico et al., 1998; Murray, 1992; Sand et al., 2000; Snell, 1998; Snell et Brown, 2005; Winzer, 1998) - Concevoir, innover, des stratégies, des techniques, des adaptations, du matériel, selon les besoins de l'élève (Andrews et al., 2000; Federico et al., 1999; Lipsky et al., 1989; Sand et al., 2000; Weber, 1994; Winzer, 1998) - Adapter l'environnement physique : de la classe, l'équipement nécessaire, etc. (Andrews et al., 2000; Lipsky et al., 1989; Sand et al., 2000; Snell, 1998; Winzer, 1998) - Présenter l'information de nouvelles façons : visuel, kinesthésique, vidéo, etc. (Andrews et al., 2000; Sand et al., 2000 Snell et Brown, 2005)

Dimensions		Composantes	
		Élèves ordinaire	Élèves en difficulté**
	Plan d'intervention adapté (PIA)		<ul style="list-style-type: none"> - Participer au plan d'intervention adaptée (Andrews et al., 2000; Beckman, 2003; Bennett et al., 1997; Beveridge, 2005; Brophy et al., 1998; Brownell et al., 2006; Lieber, et al., 1997; Lipsky et al., 1989; Murray, 1992; Sand et al., 2000; Snell et Brown, 2005) - Élaborer, évaluer, ajustements, etc. (Andrews et al., 2000; Brophy et al., 1998; Klingner et al., 2002; Murray, 1992; Sand et al., 2000; Snell et Brown, 2005; Wood, 1998) - Identifier les forces et les faiblesses du PIA (Andrews et al., 2000; Murray, 1992; Snell et Brown, 2005; Wood, 1998) - Identifier les forces et les faiblesses de l'approche inclusion pour l'élève (Andrews et al., 2000; Federico et al., 1999; Lipsky et al., 1989; Snell et Brown, 2005;)
	Récupération	Prévenir des difficultés ou retards pédagogiques (Altet, 1994; CC, 2000, Tardif et al., 1999)	- Récupérer avec les élèves à risques, élèves en difficulté (CC, 2000; MEQ, 2000; Tardif, 1999)
	Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer collectivement et individuellement (Altet, 1994; CSE, 2002; MEQ, 2003) - Préparer du matériel d'évaluation, application, correction, production de notes, ajustements conséquents, juger de la validité, fiabilité et pertinence des outils, etc. (Altet, 1994; De Peretti, 1993; Dupuis, 1991; Lessard et al, 1991, 1996; Paquay, 1994; Tardif et al, 1999) - Repérer les élèves qui ont de la difficulté, classement des élèves, rapport à la direction et aux professionnels, etc. (Dupuis, 1991; Lessard et al, 1996; Paquay, 1994; Tardif et al, 1999) 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer les progrès de l'élève selon le curriculum, les examens de fins d'années (Andrews et al., 2000; Ayres et al., 1992; Federico et al., 1999; Klingner et al., 2002; Sand et al., 2000; Snell et Brown, 2005 ; Wood, 1998) - Évaluer en fonction des adaptations (Klinger et al., 2002; Lipsky et al., 1989; Winzer, 1998; Wood, 1998). - Classer l'élève (Federico et al., 1999) - Gérer la progression des apprentissages : du développement de l'élève depuis le début de son cheminement scolaire (Andrews et al., 2000; Murray, 1992; Sand et al., 2000)



Dimensions		Composantes	
		Élèves ordinaire	Élèves en difficulté**
<i>Organisationnelle</i>	Encadrement	<ul style="list-style-type: none"> - Surveiller des élèves : en classe, sur la cour d'école, à l'entrée et sortie d'école, retard, absence, présence, etc. (Dupuis, 1991; Lessard et al, 1991; Tardif et al, 1999) - Faire du tutorat : intervention visant le développement personnel de l'élève, responsabilisation de l'élève à l'égard de sa formation (CC, 2000; De Peretti, 1993; Tardif, 1999) - Penser gestion de classe : règlement de conflits, règlements disciplinaires, application des règlements, discipline, etc. (De Peretti, 1993; Dupuis, 1991; Lessard et al, 1996; Paquay, 1994; Tardif et al, 1999) 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire du tutorat : intervention visant le développement personnel de l'élève, responsabilisation de l'élève à l'égard de sa formation (Andrews et al., 2000; Gallagher et al., 1997; Lipsky et al., 1989; Murray, 1992; Sand et al., 2000; Snell et Brown, 2005; Wood, 1998) - Développer des habiletés sociales, promouvoir les interactions entre les élèves (Andrews et al., 2000; Lipsky et al., 1989; Sand et al., 2000; Snell, 1998; Wood, 1998) - Favoriser l'assistance par les pairs, le système de «budies» (Andrews et al., 2000; Ayres et al., 1992; Federico et al., 1999; Murray, 1992; Snell, 1998)
	Activités parascolaires	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer, planifier, réservation, participation, évaluation, ajustements, activités étudiantes, etc. (CC, 2000; Dupuis, 1991; Lessard et al, 1996; Paquay, 1994; Tardif et al, 1999) 	<ul style="list-style-type: none"> -Gestion du temps, planification journalière (Andrews et al., 2000; Federico et al., 1999; Murray, 1992)
	Temps	<ul style="list-style-type: none"> - Penser à la gestion du temps lors de la planification des activités (Tardif et al, 1999) 	<ul style="list-style-type: none"> - Prévoir les adaptations nécessairement qui favorisent la participation de l'élève en difficulté (Andrews et al., 2000; Lipsky et al., 1989; Sand et al., 2000; Snell et Brown, 2005)
<i>Professionnelle</i>	Formation	<ul style="list-style-type: none"> - Se perfectionner (Tardif et al, 1999) - Appropriier un nouveau programme : application, évaluation, etc. (CSE, 2002; Dupuis, 1996) 	<ul style="list-style-type: none"> - Participer à des formations spécifiques sur les élèves en difficulté et l'intégration scolaire : préparation, formation continue, etc. (Lieber et al., 1997; Murray, 1992; Snell et Brown, 2005; Winzer, 1998)

Dimensions		Composantes	
		Élèves ordinaire	Élèves en difficulté**
	Personne ressource	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'entraide, soutien (Tardif et al, 1999) - Favoriser l'échange pédagogique (Lessard et al, 1991; Tardif, 1999) 	<ul style="list-style-type: none"> - Chercher de l'aide auprès des intervenants scolaires (Andrews et al., 2000; Brophy et al., Brownell et al., 2006; 1998; Gallagher, 1997; Porter, 1992; Sand et al., 2000; Snell et Brown, 2005; Wood, 1998) - Partager l'informations sur l'élève, le curriculum, les adaptations, les stratégies, etc. (Andrews et al., 2000; Brownell et al., 2006; Gallagher, 1997; Lipsky et al., 1989; Porter, 1992; Sand et al., 2000; Snell et Brown, 2005; Wood, 1998)
<i>Administrative</i>	Stage	- Préparer et superviser stagiaires (Dupuis, 1991; Tardif et al, 1999)	
	Probation, insertion	- Participer à l'insertion professionnelle. (Lessard et al, 1996; Tardif et al, 1999)	
	Associations professionnelles	- Libérer pour activité syndicale (CC, 2000; Tardif et al, 1999)	
<i>Relationnelle</i>	Parents	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer et animer des rencontres, notes écrites, appels téléphoniques, etc. (MEQ, 2003a, De Peretti, 1993; Paquay, 1994; Salomon et al., 1994; Tardif et al, 2003) 	<ul style="list-style-type: none"> - Discuter avec les parents : évolution de l'élève, accord sur les objectifs à poursuivre (Andrews et al., 2000; Beckman, 2003; Bennett et al., 1997; Beveridge, 2005; Brophy et al., 1998; Brownell et al., 2006; Lipsky et al., 1989; Murray, 1992; Sand et al., 2000; Snell et Brown, 2005) - Rencontrer à l'école, la maison, à travers des notes, le port-folio, etc. (Andrews et al., 2000; Bennett et al., 1997; Beveridge, 2005; Brophy et al., 1998; Sand et al., 2000) Favoriser le soutien parental dans la classe (Andrews et al., 2000; Lipsky et al., 1989; Murray, 1992; Snell et Brown, 2005)

Dimensions		Composantes	
		Élèves ordinaire	Élèves en difficulté**
	Intervenants	- Rencontrer, régler les conflits, échange avec les pairs, etc. (De Peretti, 1993; Dupuis, 1996; Lessard <i>et al.</i> , 1991, 1996; Paquay, 1994; Tardif <i>et al.</i> , 1999).	- Collaborer, consulter, avec les autres intervenants scolaires, les para-professionnels : concernant l'élève, le programme, les adaptations, (accompagnateur, éducateur spécialisé, bénévoles, etc.) (Andrews <i>et al.</i> , 2000; Beveridge, 2005; Brophy <i>et al.</i> , 1998; Brownell <i>et al.</i> , 2006; Federico <i>et al.</i> , 1999; Garneau, 1996; Lieber <i>et al.</i> , , 1997; Lipsky <i>et al.</i> , 1989; Murray, 1992; Sand <i>et al.</i> , 2000; Snell, 1998; Snell et Brown, 2005 ; Winzer, 1998). - Partager de responsabilités (Brownell <i>et al.</i> , 2006; Federico <i>et al.</i> , 1999; Garneau, 1996; Lieber <i>et al.</i> , , 1997; Lipsky <i>et al.</i> , 1989; Murray, 1992; Sand <i>et al.</i> , 2000; Snell, 1998; Snell et Brown, 2005 ; Wood, 1998)

* Selon divers auteurs en utilisant la typologie constituée à partir d'un avis du Conseil; supérieur de l'éducation

** Les composantes pour les élèves en difficulté s'ajoutent à celles des élèves ordinaires.

*** ACRONYMES :

CSE : Conseil supérieur de l'éducation
 MEQ : Ministère de l'Éducation
 CC : Convention collective
 PIA : Plan d'intervention adapté

ANNEXE F

Responsabilités et fonctions des enseignants

Responsabilités des enseignants selon la loi sur l'instruction publique

CHAPITRE II ENSEIGNANT

SECTION I DROITS DE L'ENSEIGNANT

19- Responsabilités

- 1- Prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié;
- 2- Choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés;

SECTION II OBLIGATIONS DE L'ENSEIGNANT

22- Responsabilités

- 1- Contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;
- 2- Collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre;
- 3- Prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne
- 4- Agir de manière juste et impartiale dans ses relations avec les élèves;
- 5- Prendre des mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée;
- 6- Prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle;
 - 6.1- De collaborer à la formation de futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière;
- 7- De respecter le projet éducatif.

Fonctions des enseignants selon la convention collective (200-2002)

Chapitre 8-2.00 FONCTION GÉNÉRALE

8.-2.01

L'enseignante ou l'enseignant dispense des activités d'apprentissages et de formation aux élèves et elle ou il participe au développement de la vie étudiante de l'école.

Dans ce cadre, les attributions caractéristiques de l'enseignante ou l'enseignant sont :

- 1- de préparer et de dispenser des cours dans les limites des programmes autorisés;
- 2- de collaborer avec les autres enseignantes ou enseignants et les professionnelles ou professionnels de l'école en vue de prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'élève;
- 3- d'organiser et de superviser des activités étudiantes;
- 4- d'organiser et de superviser des stages en milieu de travail;
- 5- d'assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves;
- 6- d'évaluer le rendement et le progrès des élèves qui lui sont confiés et d'en faire rapport à la direction de l'école et aux parents selon le système en vigueur; ce système est un objet soumis à l'organisme de participation des enseignantes et des enseignants déterminé dans le cadre du chapitre 4-0.00;
- 7- de surveiller les élèves qui lui sont confiés ainsi que les autres élèves lorsqu'elles ou ils sont en sa présence;
- 8- de contrôler les retards et les absences des élèves et d'en faire rapport à la direction de l'école selon le système en vigueur; ce système est un objet soumis à l'organisme de participation des enseignantes et des enseignants déterminé dans le cadre du chapitre 4-0.00;
- 9- de participer aux réunions en relation avec son travail;

10- de s'acquitter des autres fonctions qui peuvent normalement être attribuées à du personnel enseignant.

ANNEXE G

Lettre de recrutement

Rapport-Gratuit.com

VERSION PARENT

Novembre 2004

Bonjour Madame, Monsieur,

Mon nom est France Beauregard, étudiante de troisième cycle (doctorat) en Sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. J'ai terminé ma scolarité et je commence ma recherche. Mon sujet de recherche est : « Représentations des parents et des enseignants de leur rôle pour l'intégration scolaire en classe ordinaire d'enfants dysphasiques au primaire ». Cette recherche veut contribuer à clarifier une réalité complexe et à préciser des pistes prometteuses pour l'avenir. La collaboration des parents comme vous est donc essentielle.

Afin de connaître ces représentations, je prévois procéder à un entretien d'environ une heure avec les personnes volontaires que me raconteront ce qui signifie pour eux l'intégration scolaire et quels sont les rôles qu'elles ont. Par la suite, je convoquerai les mêmes parents à participer à un groupe de discussion au cours duquel je vérifierai que je suis demeurée fidèle aux propos des participants et que rien n'a été oublié. Évidemment, toute information donnée lors de ces rencontres reste confidentielle et le participant, anonyme, peut se retirer en tout temps de la recherche.

Pour participer à cette recherche, votre enfant doit avoir reçu un diagnostic de dysphasie et être intégré en classe ordinaire depuis au moins un an. Si vous désirez participer à cette recherche, veuillez communiquer avec moi le plus tôt possible au numéro suivant : (514) 343-6111 (poste 14161) ou [REDACTED] [REDACTED]. Je vous contacterai par téléphone une première fois afin de planifier une rencontre et de vous expliquer son déroulement. Celle-ci pourra avoir lieu à votre résidence ou dans tout autre lieu qui vous conviendra. Vous pouvez également me rejoindre aux mêmes numéros de téléphone pour toute question concernant cette étude.

Merci de l'intérêt que vous manifestez pour ma recherche et je vous remercie à l'avance de votre participation ! Au plaisir de vous parler !

France Beauregard
Étudiante au doctorat
Sciences de l'Éducation
Université de Montréal

VERSION ENSEIGNANT

Novembre 2004

Bonjour Madame, Monsieur,

Mon nom est France Beauregard, étudiante de troisième cycle (doctorat) en Sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. J'ai terminé ma scolarité et je commence ma recherche. Mon sujet de recherche est : « Représentations des parents et des enseignants de leur rôle pour l'intégration scolaire en classe ordinaire d'élèves dysphasiques au primaire ». Cette recherche veut contribuer à clarifier une réalité complexe et à préciser des pistes prometteuses pour l'avenir. La collaboration des enseignants comme vous est donc essentielle.

Afin de connaître ces représentations, je prévois procéder à un entretien d'environ une heure avec les personnes volontaires qui me raconteront ce qui signifie pour eux l'intégration scolaire et quelles sont les rôles qu'elles ont. Par la suite, je convoquerai les mêmes enseignants à participer à un groupe de discussion au cours duquel je vérifierai que je suis demeurée fidèle aux propos des participants et que rien n'a été oublié. Évidemment, toute information donnée lors de ces rencontres reste confidentielle et le participant, anonyme, peut se retirer en tout temps de la recherche.

Pour participer à cette recherche, vous devez avoir enseigné ou actuellement enseigner à un élève ayant reçu un diagnostic de dysphasie et intégré en classe ordinaire au moins une année. Si vous désirez participer à cette recherche, veuillez communiquer avec moi le plus tôt possible au numéro suivant : (514) 343-6111 (poste 14161) ou [REDACTED]. Je vous contacterai par téléphone une première fois afin de planifier une rencontre et de vous expliquer son déroulement. Celle-ci pourra avoir lieu à l'endroit qui vous conviendra. Vous pouvez également me rejoindre aux mêmes numéros de téléphone pour toute question concernant cette étude.

Merci de l'intérêt que vous manifestez pour ma recherche et je vous remercie à l'avance de votre participation ! Au plaisir de vous parler !

France Beauregard
Étudiante au doctorat
Sciences de l'Éducation
Université de Montréal

ANNEXE H

Questionnaire de renseignements généraux

Détails si
nécessaire : _____

Mère : à domicile à l'extérieur

Détails si
nécessaire : _____

Enfants :

Avez-vous d'autres enfants : _____ Combien : _____

Âge avec leur
rang : _____

À part votre enfant dysphasique, avez-vous un autre enfant qui a des difficultés scolaires
ou
autres: _____

Expliquez : _____

Renseignements factuels sur l'enfant dysphasique

Sexe

 masculin féminin

Âge de l'enfant : _____

Âge au moment du diagnostic : _____

Rang de l'enfant dans la famille : _____

Nombre d'années intégré en classe ordinaire : _____

En quelle année est-il : _____

Quelle classification d'élève HDAA a-t-il ? :

 aucune élève à risque code 34 autre laquelle : _____

Quel (s) service (s) de la commission scolaire obtenez-vous :

Connaissez-vous les raisons :

Allez-vous chercher des services complémentaires à l'extérieur du réseau scolaire :

- centre de réadaptation _____
- _____
- CLSC _____
- en bureau privé _____
- autres _____
- _____
- _____

Lesquels :

Fréquence

- | | |
|---|-------|
| <input type="checkbox"/> Orthophonie | _____ |
| <input type="checkbox"/> psychologie | _____ |
| <input type="checkbox"/> ergothérapie | _____ |
| <input type="checkbox"/> orthopédagogie | _____ |
| <input type="checkbox"/> psychoéducation | _____ |
| <input type="checkbox"/> technicien en éducation spécialisé | _____ |
| <input type="checkbox"/> Autres : _____ | _____ |

QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES
(ENSEIGNANTS)

Renseignements factuels concernant l'enseignant (e) participant (e) à la recherche.

Sexe

masculin féminin

Âge

- moins de 20 ans
 entre 21 et 30 ans
 entre 31 et 40 ans
 entre 41 et 50 ans
 entre 51 et 60 ans

Formation d'origine

- préscolaire et primaire scolaire
 adaptation scolaire
 autre laquelle _____

Formation continue

Avez-vous suivi une ou des formations continues (cours aux études supérieures, formation professionnelle, etc.)

oui non

Lesquelles : _____

Années d'expériences au total : _____

Années d'expériences selon les niveaux de scolarité :

Préscolaire : _____

Premier cycle primaire : _____

Deuxième cycle primaire : _____

Troisième cycle primaire : _____

Premier cycle secondaire : _____

Deuxième cycle secondaire : _____

Vous enseignez à une classe de quel cycle cette année ? _____

Combien d'élèves? _____

Excluant votre élève dysphasique avez-vous d'autres élèves dysphasiques. Si oui quels sont leur difficulté?

Renseignements factuels sur l'élève dysphasique

Sexe

 masculin féminin

Âge de l'enfant : _____

Quel diagnostic a-t-il : _____

Quelle classification d'élève HDAA a-t-il? :

 aucune élève à risque code 34 (déficience langagière sévère) autre laquelle : _____

Est-ce votre première expérience d'intégration scolaire avec un élève dysphasique ?

Depuis quelle année du niveau primaire est-il intégré en classe ordinaire :

Quel (s) service (s) de la commission scolaire obtenez-vous pour cet élève :

Savez-vous si cet élève reçoit des services complémentaires à l'extérieur du réseau scolaire :

centre de réadaptation _____

CLSC _____

centre hospitalier _____

en bureau privé _____

autres _____

Lesquels :

Fréquence

Orthophonie

psychologie

ergothérapie

orthopédagogie

psychoéducation

technicien en éducation spécialisé

Autres : _____

ANNEXE I

Canevas d'entretiens

CANEVAS DE L'ENTRETIEN DES PARENTS

Étapes de l'entretien*Premier contact* : téléphonique

Les participants contactent la chercheuse pour signaler leur désir de participer à la recherche.

Vérification que le sujet répond bien aux critères de sélection.

Informations sur la recherche (but, objectifs, déroulement de la recherche, etc.).

Répondre aux questions des sujets potentiels.

Accord verbal du sujet.

Deuxième contact : téléphonique

Planification d'un temps et d'un lieu de rencontre.

Répondre aux questions des sujets.

Troisième contact : face à face

Rencontre avec la personne au lieu et à l'heure de son choix.

Présentations et mot d'accueil.

Explication des objectifs de la recherche et du déroulement de l'entretien.

Rassurer le sujet sur la confidentialité, la possibilité de ne pas répondre à une question ou d'arrêter l'entretien à tout moment.

Répondre aux questions des sujets.

Lecture et signature du formulaire de consentement éclairé.

L'introduction de l'entretien commence par un questionnaire d'informations générales.

À la fin du questionnaire, on débute l'entretien comme tel.

Questions de l'entretien

Les questions sont regroupées par thèmes : enfant dysphasique, intégration scolaire, rôles, attentes et relation famille-école.

Thème : enfant dysphasique

Comment avez-vous envisagé le cheminement scolaire de votre enfant lorsque vous avez appris qu'il était dysphasique?

Selon vous, son cheminement est-il différent de celui des autres élèves (sans difficulté, présentant des difficultés)?

Thème : intégration scolaire

Lorsqu'on parle d'intégration scolaire qu'est-ce que cela veut dire pour vous?

Est-ce que c'est cela que vous avez choisi pour votre enfant ? Expliquez

Quelles sont les raisons de ce choix?

Votre vision de l'intégration scolaire a-t-elle changée depuis le début du cheminement scolaire de votre enfant? Expliquez.

Selon vous, que veut dire pour l'enseignant de votre enfant « intégration scolaire »?

Thème : rôle

Comment décririez-vous de façon générale votre rôle dans l'intégration scolaire de votre enfant?

Toujours dans la perspective de l'intégration scolaire de votre enfant, quel est votre rôle plus particulièrement

- À l'égard de votre enfant? Expliquez.
- Auprès de l'enseignant? Expliquez.
- Auprès de l'équipe école? Expliquez.
- Dans le milieu scolaire? Expliquez.
- Sur le plan social? Expliquez.
- Est-ce le rôle que vous vous attendiez à jouer?

Sinon, comment décririez-vous le rôle que vous aimeriez jouer en regard de l'intégration scolaire de votre enfant?

Thème : attentes

Aviez-vous des attentes lorsque vous avez décidé d'intégrer votre enfant en classe ordinaire?

Si oui, lesquelles plus particulièrement?

- -Envers votre enfant? Expliquez.
- -Envers l'enseignant? Expliquez.
- -Envers l'équipe-école? Expliquez.
- -Envers le milieu scolaire? Expliquez.

Ces attentes ont-elles changé au cours de votre expérience?

D'après vous, qu'attend-on de vous ?

- Votre enfant?
- L'enseignant?
- L'équipe-école?
- Le milieu scolaire?

Si on vous disait demain que des moyens vont être mis en place pour combler vos attentes, lesquelles mettriez-vous en priorité?

Thème : relation famille-école :

Comment décririez-vous votre relation avec l'enseignant?

Comment décririez-vous votre relation avec l'équipe-école?

Fin de l'entretien :

On résume les grands points.

Aimeriez-vous ajouter quelque chose ou préciser quelque chose ?

Explication sur la suite du protocole de recherche.

Début de l'analyse :

Transcription des entretiens (*verbatim*).

Première analyse qui a pour but de faire ressortir les principales idées des participants.

Groupe de discussion

Planification d'un moment où le plus grand nombre de parents sont disponibles pour participer au groupe de discussion

Mot de bienvenue

Présentation de chacun

Lors du groupe de discussion :

- Résumer les données obtenues en présentant les idées générales recueillies pour chaque thème.

- Inviter à apporter des précisions, des nuances, à compléter ou ajouter des éléments jugés importants.

Vérification auprès d'eux de notre compréhension de leur propos.

Retour sur des questions qui ont émergé au cours de la première analyse

CANEVAS D'ENTRETIEN DES ENSEIGNANTS

Étapes de l'entretien*Premier contact : téléphonique*

Les participants contactent la chercheuse pour signaler leur désir de participer à la recherche.

Vérification que le sujet répond bien aux critères de sélection.

Informations sur la recherche (but, objectifs, déroulement de la recherche, etc.).

Répondre aux questions des sujets potentiels.

Accord verbal du sujet.

Deuxième contact : téléphonique

Planification d'un temps et d'un lieu de rencontre.

Répondre aux questions des sujets.

Troisième contact : face à face

Rencontre avec la personne au lieu et à l'heure de son choix.

Présentation et mot d'accueil.

Explication des objectifs de cette recherche et du déroulement de l'entretien.

Rassurer le sujet sur la confidentialité, la possibilité de ne pas répondre à une question ou d'arrêter l'entretien à tout moment.

Répondre aux questions du sujet.

Lecture et signature du formulaire de consentement éclairé.

L'introduction de l'entretien commence par un questionnaire d'informations générales.

À la fin du questionnaire, on débute l'entretien comme tel.

Questions de l'entretien

Les questions sont regroupées par thèmes : élève dysphasique, intégration scolaire, rôles, attentes et relation famille-école.

Thème : élève dysphasique

Quel a été votre réaction lorsque vous avez appris que vous enseigneriez à un élève dysphasique? Expliquez.

En comparant le cheminement scolaire de l'élève ordinaire et celui de l'élève dysphasique, voyez-vous des différences? Expliquez.

En comparant le cheminement scolaire des élèves ayant des difficultés et celui de l'élève dysphasique, voyez-vous des différences? Expliquez.

Thème : intégration scolaire

Lorsqu'on parle d'intégration scolaire, qu'est cela veut dire pour vous?

Au cours de votre carrière, votre façon de voir l'intégration scolaire a-t-elle changée? Expliquez.

Était-ce votre choix d'intégrer un élève dysphasique dans votre groupe-classe? Expliquez.

Comment a été prise la décision d'intégrer cet élève dysphasique? Expliquez.

Selon vous, que veut dire pour le parent de votre élève dysphasique « intégration scolaire »?

Thème : Rôles

Comment décririez-vous de façon générale votre rôle d'enseignant l'intégration scolaire d'un élève dysphasique?

Ce rôle serait-il différent dans le cas de l'intégration d'un élève non dysphasique mais ayant des difficultés scolaires ?

Qu'est-ce qui est particulier ?

- Auprès de l'élève dysphasique
- Auprès ses parents
- Auprès de l'équipe-école
- Auprès du milieu scolaire
- Sur le plan social

Est-ce le rôle que vous voulez jouer ?

Sinon, comment décririez-vous le rôle que vous aimeriez jouer en regard de l'intégration de l'élève dysphasique dans votre classe ?

Thème : Attentes

Aviez-vous des attentes lorsque vous avez accueilli un élève dysphasique pour l'intégrer à votre groupe classe ?

Si oui, lesquelles ?

- Envers des parents?
- Envers l'élève?
- Envers l'équipe-école?
- Envers le milieu scolaire?

Ces attentes ont-elles changé en cours de route?

D'après vous, qu'est-ce qu'on attend de vous en regard de l'intégration scolaire d'un élève dysphasique dans votre groupe classe?

- L'élève dysphasique?
- Les parents?
- L'équipe-école?
- Le milieu scolaire?

Si on vous disait demain que des moyens vont être mis en place pour combler vos attentes, lesquelles mettriez-vous en priorité?

Thème : relation famille-école :

Comment décririez-vous votre relation avec les familles d'élèves dysphasiques?

Comment décririez-vous votre relation avec les familles des élèves ayant des difficultés?

Fin de l'entretien

On résume les grands points.

Aimeriez-vous ajouter quelque chose ou préciser quelque chose ?

Explication sur la suite du protocole de recherche.

Début de l'analyse :

Transcription des entretiens (verbatim).

Première analyse qui a pour but de faire ressortir les principales idées des participants.

Groupe de discussion

Planification d'un moment où le plus grand nombre d'enseignants sont disponibles pour participer au groupe de discussion.

Mot de bienvenue

Présentation de chacun.

Lors du groupe de discussion :

- Résumer les données obtenues en présentant les idées générales recueillies pour chaque thème.
- Inviter à apporter des précisions, des nuances, à compléter ou ajouter des éléments jugés importants.

Vérification auprès d'eux de notre compréhension de leur propos.

Retour sur des questions qui ont émergé au cours de la première analyse.

ANNEXE J

Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de l'étude : Représentations des parents et des enseignants de leurs rôles pour l'intégration scolaire en classe ordinaire d'enfants dysphasiques

Chercheure : France Beauregard

Par la présente, je déclare avoir lu et compris la lettre me demandant de participer à l'étude sur les représentations des parents et des enseignants de leurs rôles pour l'intégration scolaire en classe ordinaire d'enfants dysphasiques. Je consens à ce que madame France Beauregard utilise, aux fins de sa recherche au doctorat en éducation à l'Université de Montréal, les informations que j'ai données en entrevue. Il est bien entendu que ma participation demeurera anonyme et que mon nom ne sera pas divulgué dans sa thèse de doctorat ni dans les communications ou publications qui seront faites. De plus, je peux me retirer à tout moment sans obligation ou justification.

Signature : _____

Date : _____

ANNEXE K

Grilles de codage

Grille d'analyse des représentations sociales de l'élève dysphasique (É)
Parents

Catégories	Codes
<u>Caractéristiques de É</u>	ÉC
Communication	ÉC1
comportements	ÉC2
apprentissages	ÉC3
motivation	ÉC4
conscience de ses difficultés	ÉC5
différence	ÉC6
Imperceptibilité de la déficience	ÉC7
autres	ÉCau
<u>Besoins de É</u>	ÉB
▪ adaptations	ÉB1
▪ Communication	ÉB2
▪ sécurité	ÉB3
▪ amis	ÉB4
▪ services	ÉB5
▪ autres	ÉBau
<u>Reconnaissance du problème de l'élève par le MEQ</u>	ÉR
▪ aucune	ÉR1
▪ élèves à risques	ÉR2
▪ Code 34 (déficience langagière)	ÉR3
▪ autres codes du MEQ	ÉR4
▪ autres	ÉRau
<u>Contexte familial</u>	ÉCF
<u>Autres</u>	ÉAU

Définition des catégories Élève dysphasique (É)

(ÉC) Caractéristiques: Tout ce qui distingue l'élève dysphasique dont le sujet parle.

- Communication : l'enfant dysphasique a un trouble de la communication soit à cause de difficulté d'expression ou de compréhension.
- Comportements : réfère aux façon d'agir, d'être de É. Ce ne sont pas que des gestes.
- Apprentissage : facteurs qui facilitent son apprentissage : potentiel, concentration, attention, etc.
- Différence : caractéristiques qui différencie É des autres élèves dysphasiques, élèves en difficulté ou élèves ordinaires; différence dans le cheminement scolaire.

(ÉB) Besoins : Condition qui doit être comblée (considérée comme nécessaire) pour la réussite scolaire et sociale de l'élève ou, écart entre ce qui est et ce qui devrait être.

- Adaptation : réfère aux adaptations pédagogiques (méthodes d'enseignement, matériel, temps) que le jeune a besoin pour fonctionner en classe ordinaire.
- Sécurité : réfère au besoin du É d'être en sécurité, de sentir bien, d'être heureux.
- Services : réfère aux types de services que le jeune a besoin pour fonctionner en classe ordinaire.

(ÉR) Reconnaissance : Tout ce qui réfère à la reconnaissance de la déficience langagière du jeune (code MEQ).

(ÉCF) Contexte familial : Réfère type de famille, scolarité des parents, milieu socioéconomique, nombre d'enfants, parents qui travaillent, etc.

Grille d'analyse des représentations sociales de l'intégration scolaire

Catégories	Codes
<u>Vision</u>	IA
<u>Conditions favorables ou nécessaires</u>	IC
▪ Convictions	ICco
▪ Choix	ICch
▪ Autres	ICau
<u>Description de la situation actuelle</u>	IS
▪ Attitudes	ISa
○ De l'enseignant	ISa1
○ Des parents É	ISa2
○ De la direction	ISa3
○ Des professionnels scolaires	ISa4
○ D'autres enseignants	ISa5
○ De l'équipe-école	ISa6
○ Des autres parents	ISa7
○ Des professionnels non scolaires	ISa8
○ Du milieu de l'éducation	ISa9
○ autres	ISaau
▪ Soutien venant	ISs
○ De l'enseignant	ISs1
○ des parents É	ISs2
○ de la direction	ISs3
○ de professionnels scolaires	ISs4
○ des autres enseignants	ISs5
○ De l'équipe-école	ISs6
○ D'autres parents	ISs7
○ de professionnels non scolaires	ISs8
○ du milieu scolaire	ISs9
○ autres	ISsau
▪ Autres	ISau

Réactions de l'enseignant à l'égard de l'intégration scolaire

IR

- Cadrage
 - Défi IRc
 - Ouverture d'esprit IRc1
 - Donner une chance IRc2
 - Méconnaissance IRc3
 - Autres IRc4
- Évolution IRcau
 - de la conception d'intégration scolaire (vision) IRév
 - de l'attitude du sujet à l'égard de la situation IRév1
 - Autres IRév2
- Émotions IRé
 - Inquiétudes IRé1
 - NÉGATIVE IRÉ2
 - Positive IRÉ3
 - Autres IRéau
- Autres IRau

Expérience

IEX

- Comme enseignant IEX1
- Comme parent IEX2
- Autres IEXAU

Vision des enseignants de IS selon les parents

IVep

- Faire comme les autres IVep1
- Surcharge de travail IVep2
- Formation pour les pairs IVep3
- Ouverture à la différence IVep4
- Autres IVepau

Définition des catégories Intégration scolaire (I)

(IA) Vision : Signification que le sujet donne au concept d'intégration scolaire.

(IC) Conditions favorables ou nécessaires à l'intégration scolaire de É

- Convictions : Réfère aux convictions, aux croyances intimes qu'un sujet a sur l'intégration scolaire de É.
- Choix : Le sujet a choisi volontairement ou involontairement l'intégration scolaire de

(IS) Situation actuelle : Le sujet décrit la situation telle qu'il la voit. EX : Le directeur m'a dit ceci-cela, le parent a fait ceci, etc.

- Attitudes : Le sujet décrit les attitudes, les actions, les réactions verbales ou non-verbales d'une autre personne par rapport à une situation donnée ou à l'intégration scolaire de É.
- Soutien venant de: Le sujet décrit le soutien qu'une personne lui apporte ou pas pour l'intégration scolaire de É.

(IR) Réactions personnelles: Comment la personne réagit à ce qu'elle voit, à ce qu'elle se fait dire. Comment le sujet interprète ce qui lui arrive.

- Cadrage : La perspective avec laquelle le sujet voit la situation
 - Intégration scolaire : réfère à la vision actuelle de l'enseignant par rapport l'intégration scolaire.
 - Lourdeur du cas : réfère aux signes sur lesquels s'est appuyé le sujet pour dire que le cas de l'élève dysphasique est lourd.
- Évolution : Réfère aux modifications de la vision ou des attitudes que le sujet a à l'égard de l'intégration scolaire de É, etc.
- Émotions : les émotions que le sujet vit à cause de l'intégration de É.

(IEX) Expérience : Le sujet réfère à ses années d'expérience en tant qu'enseignant ou encore comme de parent pour expliquer sa compréhension de la situation.

(IVep) Vision des enseignants de l'intégration scolaire selon les parents: Le parent s'exprime sur ce que peut signifier intégration scolaire pour les enseignants.

Grille d'analyse des représentations sociales du rôle joué des parents (RP)

Catégories	Codes
<u>Pratiques selon la typologie d'Epstein</u>	RPT
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soutien de la famille à l'égard de l'enfant <ul style="list-style-type: none"> ○ Bien-être physique de l'enfant ○ Suivi médical ○ Soutenir son enfant ○ Sécurité de l'enfant ○ Implication dans des activités sociales avec leur enfant ○ Préparation de l'enfant à l'intégration scolaire ○ Autres 	RPT1 RPT1.1 RPT1.2 RPT1.3 RPT1.4 RPT1.5 RPT1.6 RPT1au
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Communication famille-école <ul style="list-style-type: none"> ○ Rencontres avec les intervenants ○ Partage d'information ○ Assistée à des soirées d'informations ○ Participation au PIA ○ Soutien de l'école aux parents ○ Soutien des parents à l'école ○ Autres 	RPT2 RPT2.1 RPT2.2 RPT2.3 RPT2.4 RPT2.5 RPT2.6 RPT2au
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implication scolaire de la famille <ul style="list-style-type: none"> ○ Formations ○ Activités scolaires ○ Visite de classe ○ Activités para-scolaires ○ Bénévolat ○ Autres 	RPT3 RPT3.1 RPT3.2 RPT3.3 RPT3.4 RPT3.5 RPT3au
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implication des parents dans le travail scolaire à la maison <ul style="list-style-type: none"> ○ Suivi des devoirs ○ Exercices fournis par intervenants scolaires ○ Autres 	RPT4 RPT4.1 RPT4.2 RPT4au
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participation des parents aux prises de décisions <ul style="list-style-type: none"> ○ Participation dans les comités officiels ○ Démarche pour que l'enfant reçoit les services appropriés ○ Appui aux programmes scolaires ○ Autres 	RPT5 RPT5.1 RPT5.4 RPT5.6 RPT5au
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partenariat avec communauté <ul style="list-style-type: none"> ○ Mettre en place moyens pour intégrer le jeune à la communauté ○ Obtenir soutien de différents organismes ○ Autres 	RPT6 RPT6.1 RPT6.2 RPT6au

<u>Rôle joué</u>	RPJ
<u>Satisfaction du rôle joué</u>	RPSJ
<u>Rôle souhaité</u>	RPS
<u>Rôle attendu</u>	RPAT
▪ Selon l'enfant	RPAT1
▪ Selon l'enseignant	RPAT2
▪ Selon l'équipe-école	RPAT3
▪ Selon le milieu scolaire	RPAT4
<u>Autres</u>	RPAU

Définition des catégories de rôles des parents (R)

(RPT) Pratiques selon typologie d'Epstein : Placé les différents unités de sens qui parle des pratiques des parents selon la typologie d'Epstein

- Obligations et soutien de la famille à l'égard de leur enfant :
- Communication entre le foyer et l'école :
- Implication scolaire de la famille
- Implication des parents dans le travail scolaire de l'enfant à la maison
- Participation des parents à la prise de décision, à l'administration et à la défense des intérêts
- Partenariat avec l'école, l'entreprise et autres organisations locales

(RPJ) Rôle joué : vision des parents de leur rôle joué.

(RPSJ) Satisfaction du rôle joué : le parent joue ou pas le rôle qu'il veut.

(RPS) Rôle souhaité : rôle que le parent aimerait joué.

(RPAT) Rôle attendu : rôle que les intervenants scolaires attendent du parent selon lui.

Grille d'analyse des attentes (A)

Catégories	codes
<u>DES PARENTS À L'ÉGARD</u>	APP
▪ De l'élève :	
▪ De l'enseignant :	APPp
▪ Des intervenants scolaires	APPi
▪ Du milieu scolaire	APPm
<u>Modifications des attentes</u>	AM
<u>Attentes prioritaires</u>	AP
<u>Attentes générales</u>	AG

Définition des catégories attentes (A)

Attentes : correspond aux souhaits du sujet, à ce qu'il voudrait voir réaliser.

Représentations des attentes : Les représentations que le sujet a des attentes de l'autre.

RELATION FAMILLE-ÉCOLE (REL)**Catégories****Codes**

Relation avec l'enseignant

RELPE

Relation avec l'équipe-école

RELPEÉ

Grille d'analyse des représentations sociales de l'élève dysphasique (É)
Enseignants

Catégories	Codes
<u>Caractéristiques de É</u>	ÉC
▪ Communication	ÉC1
▪ apprentissages	ÉC3
▪ motivation	ÉC4
▪ conscience de ses difficultés	ÉC5
▪ différence	ÉC6
○ dans cheminement scolaire	ÉC6.1
○ autres élèves dysphasiques	ÉC6.2
○ élèves en difficulté	ÉC6.3
○ élèves ordinaire	ÉC6.4
▪ autres	ÉCau
<u>Besoins de É</u>	ÉB
▪ adaptations	ÉB1
▪ communication	ÉB2
▪ sécurité	ÉB3
▪ amis	ÉB4
▪ services	ÉB5
▪ autres	ÉBau
<u>Reconnaissance du problème de l'élève par le MEQ</u>	ÉR
▪ aucune	ÉR1
▪ élèves à risques	ÉR2
▪ Code 34 (déficience langagière)	ÉR3
▪ autres codes du MEQ	ÉR4
▪ autres	ÉRau
<u>Contexte familial</u>	ÉCF
<u>Autres</u>	ÉAU

Définition des catégories Élève dysphasique (É)

(ÉC) Caractéristiques: Tout ce qui distingue l'élève dysphasique dont le sujet parle.

- Communication : l'enfant dysphasique a un trouble de la communication soit à cause de difficulté d'expression ou de compréhension.
- Comportements : réfère aux façon d'agir, d'être de É. Ce ne sont pas que des gestes.
- Apprentissage : facteurs qui facilitent son apprentissage : potentiel, concentration, attention, etc.
- Différence : caractéristiques qui différencie É des autres élèves dysphasiques, élèves en difficulté ou élèves ordinaires; différence dans le cheminement scolaire.

(ÉB) Besoins : Condition qui doit être comblée (considérée comme nécessaire) pour la réussite scolaire et sociale de l'élève ou, écart entre ce qui est et ce qui devrait être.

- Adaptation : réfère aux adaptations pédagogiques (méthodes d'enseignement, matériel, temps) que le jeune a besoin pour fonctionner en classe ordinaire.
- Sécurité : réfère au besoin du É d'être en sécurité, de sentir bien, d'être heureux.
- Services : réfère aux types de services que le jeune a besoin pour fonctionner en classe ordinaire.

(ÉR) Reconnaissance : Tout ce qui réfère à la reconnaissance de la déficience langagière du jeune (code MEQ).

(ÉCF) Contexte familial : Réfère type de famille, scolarité des parents, milieu socioéconomique, nombre d'enfants, parents qui travaillent, etc.

Grille d'analyse des représentations sociales de l'intégration scolaire

Catégories	Codes
<u>Vision</u>	IA
<u>Conditions favorables ou nécessaires</u>	IC
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convictions ▪ Choix ▪ Autres 	ICcon ICch ICau
<u>Description de la situation actuelle</u>	IS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Attitudes <ul style="list-style-type: none"> ○ De l'enseignant ○ Des parents É ○ De la direction ○ Des professionnels scolaires ○ D'autres enseignants ○ De l'équipe-école ○ Des autres parents ○ Des professionnels non scolaires ○ Du milieu de l'éducation ○ autres 	ISa ISa1 ISa2 ISa3 ISa4 ISa5 ISa6 ISa7 ISa8 ISa9 ISaau
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soutien venant <ul style="list-style-type: none"> ○ De l'enseignant ○ des parents É ○ de la direction ○ de professionnels scolaires ○ des autres enseignants ○ De l'équipe-école ○ D'autres parents ○ de professionnels non scolaires ○ du milieu scolaire ○ autres 	ISs ISs1 ISs2 ISs3 ISs4 ISs5 ISs6 ISs7 ISs8 ISs9 ISsau
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autres 	ISau
<u>Réactions de l'enseignant à l'égard de l'intégration scolaire</u>	IR
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cadrage <ul style="list-style-type: none"> ○ Défi ○ Ouverture d'esprit ○ Autres 	IRc IRc1 IRc2 IRcau

- Évolution
 - de la conception d'intégration scolaire (vision) IRév
 - de l'attitude du sujet à l'égard de la situation IRév1
 - Autres IRév2
 - IRév3
- Émotions
 - Inquiétudes IRé
 - Négative IRé1
 - Positive IRé2
 - Autres IRé3
 - IRéau
- Autres IRau

Expérience

- Comme enseignant IEX
- Comme parent IEX1
- Autres IEX2
- IEXAU

Vision des parents de IS selon les enseignants

- Normalité IVpe
- Classe régulière IVpe1
- Apprentissage IVpe2
- Heureux IVpe3
- IVpe4

Définition des catégories Intégration scolaire (I)

(IA) Vision : Signification que le sujet donne au concept d'intégration scolaire.

(IC) Conditions favorables ou nécessaires à l'intégration scolaire de É

- Convictions : Réfère aux convictions, aux croyances intimes qu'un sujet a sur l'intégration scolaire de É.
- Choix : Le sujet a choisi volontairement ou involontairement l'intégration scolaire de É. NB : Attention de ne pas confondre le choix ou pas avec les arguments présentés par le sujet pour expliquer ce choix.

(IS) Situation actuelle : Le sujet décrit la situation telle qu'il la voit. EX : Le directeur m'a dit ceci-cela, le parent a fait ceci, etc.

- Attitudes : Le sujet décrit les attitudes, les actions, les réactions verbales ou non-verbales d'une autre personne par rapport à une situation donnée ou à l'intégration scolaire de É.
- Soutien venant de: Le sujet décrit le soutien qu'une personne lui apporte ou pas pour l'intégration scolaire de É.

(IR) Réactions personnelles: Comment la personne réagit à ce qu'elle voit, à ce qu'elle se fait dire. Comment le sujet interprète ce qui lui arrive.

- Cadrage : La perspective avec laquelle le sujet voit la situation
 - Intégration scolaire : réfère à la vision actuelle de l'enseignant par rapport l'intégration scolaire.
 - Lourdeur du cas : réfère aux signes sur lesquels s'est appuyé le sujet pour dire que le cas de l'élève dysphasique est lourd.
- Évolution : Réfère aux modifications de la vision ou des attitudes que le sujet a à l'égard de l'intégration scolaire de É, etc.
- Émotions : les émotions que le sujet vit à cause de l'intégration de É.

(IEX) Expérience : Le sujet réfère à ses années d'expérience en tant qu'enseignant ou encore comme de parent pour expliquer sa compréhension de la situation.

(IVpe) Vision des parents de l'intégration scolaire selon l'enseignant : L'enseignant s'exprime sur ce que peut signifier intégration scolaire pour les parents.

Grille d'analyse des représentations sociales du rôle joué des enseignants (RE)

Catégories	Codes
<u>Pratiques-Pédagogie</u>	REP
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leçons et devoirs ▪ Didactique ▪ Plan d'intervention adapté (PIA) ▪ Récupération ▪ Évaluation 	REP1 REP2 REP3 REP4 REP5
<u>Pratiques-Organisationnelle</u>	REO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encadrement ▪ Activités para-scolaires ▪ Gestion de temps 	REO1 REO2 REO3
<u>Pratiques-Professionnelle</u>	REPR
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilisation ▪ Formation ▪ Personne ressource <ul style="list-style-type: none"> ○ Aller chercher ou obtenir de l'aide d'un intervenant ○ Je suis une personne-ressource 	REPR1 REPR2 REPR3 REPR3.1 REPR3.2
<u>Pratiques-Administration</u>	REA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stage ▪ Association professionnelle ▪ Tâches administratives 	REA1 REA2 REA3
<u>Pratiques-Relationnelle</u>	RER
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Élève É ▪ Autres élèves ▪ Parents ▪ Intervenants <ul style="list-style-type: none"> ○ Direction d'école ○ Autres enseignants ○ Professionnels scolaires ○ Professionnels non-scolaires 	RERé RERéa RERp RERi RERi1 RERi2 RERi3 RERi4
<u>Rôle joué</u>	REJ

Satisfaction du rôle joué

RESJ

Rôle souhaité

RES

Rôle attendu

REAT

- Selon l'élève
- Selon les parents
- Selon l'équipe-école
- Selon le milieu scolaire
- Autres

REAT1
REAT2
REAT3
REAT4
REATauAutres

REAU

Définition des catégories de rôles des enseignants (R)

(REP) Pédagogie: Réfère aux pratiques de l'enseignant à ce qui a trait à la pédagogie. Cette catégorie se divise en sous-catégories : leçons et devoirs, didactique, plan d'intervention, récupération et évaluation. L'enseignant adapte les leçons, les devoirs, l'évaluation, sa méthode d'enseignement. Par exemple, reformulant les questions d'un examen ou une consigne, s'assure que É a bien compris ce qu'il a à faire, etc.

- Leçons et devoirs : Préparation, planification; dispensation, évaluation des leçons et devoirs.
- Didactique : Concevoir, innover, adapter des stratégies d'intervention, des outils pédagogiques et du matériel; étudier et modifier le programme en fonction des besoins de l'élève.
- Plan d'intervention adapté (PIA) : L'enseignant élabore, évalue, ajuste le PIA.
- Récupération : prend du temps avec l'élève pour retravailler une matière moins comprise.
- Évaluation : Préparation du matériel d'évaluation, application, correction; évaluation en fonction des adaptations; évaluer et gérer la progression des apprentissage;

(REO) Organisationnelle : Réfère aux pratiques de l'enseignant à ce qui a trait à l'encadrement des élèves et à l'organisation de son travail

- Encadrement : Tutorat; développer des habiletés sociales des élèves en difficulté; favoriser l'assistance par les pairs; assurer la compréhension des consignes; vérifier que l'élève ne perd pas de temps.
- Activités para-scolaires : Adaptations nécessaires favorisant la participation de l'élève en difficulté.
- Temps : Activités conçues par l'enseignant et qui lui permettent de gérer son temps.

(REP) Professionnelle : Réfère aux pratiques de l'enseignant qui sont en lien avec son travail pédagogique.

- Sensibilisation : Sensibiliser les autres élèves, parents ou intervenants aux difficulté de l'élève.

- Formation : Formation spécifique à la dysphasie, à l'intégration scolaire.
- Personne ressource : Chercher de l'aide auprès des intervenants scolaires ou le sujet est une personne-ressource

(REA) Administration : Réfère aux pratiques qui concerne le travail administratif.

- Stage
- Association professionnelle
- Tâches administratives : Remplir les demandes d'évaluation et de services pour les élèves en difficulté, participer au classement de l'élève.

(RER) Relationnelle : Réfère aux pratiques que les enseignants ont pour favoriser la collaboration entre enseignant et parents ou encore enseignant et intervenants.

- Élève dysphasique : l'enseignant qui veut entrer en relation avec É.
- Parents : Communication sur l'évolution de leur enfant; favoriser le soutien parental dans la classe.
- Intervenants : Rencontre de travail; échange d'informations; partage de responsabilités.

(RESJ) Satisfaction du rôle joué : L'enseignant joue ou pas le rôle qu'il veut.

(RES) Rôle souhaité : rôle que l'enseignant aimerait joué.

(REJ) Rôle joué : la façon dont les enseignants voient leur rôle.

(REPAT) Rôle attendu : le rôle que l'enseignants pensent qu'on attend de lui.

Grille d'analyse des attentes (A)

Catégories	codes
L'enseignant à l'égard de	AE
▪ De l'élève :	AEé
▪ Des parents :	AEp
▪ Des intervenants scolaires	AEi
▪ Du milieu scolaire	AEm
<u>Modifications des attentes</u>	AM
<u>Attentes prioritaires</u>	AP
<u>Attentes générales</u>	AG

Définition des catégories attentes (A)

Attentes : correspond aux souhaits du sujet, à ce qu'il voudrait voir réaliser.

Représentations des attentes : Les représentations que le sujet a des attentes de l'autre.

RELATION FAMILLE-ÉCOLE (REL)

Catégories	Codes
Enseignant	RELEF
avec les parents d'enfant dysphasique	RELEFdys
avec parents d'enfant en difficulté	RELFdif
Avec parents d'enfant ordinaire	RELFor