

UNIVERSITE LUMIERE LYON 2

**THESE DE DOCTORAT
EN SCIENCES DE L'EDUCATION**

**Présentée et soutenue publiquement par
Isabel Rodrigues Sanches FONSECA
Le 22 mai 2007**

A la recherche des indicateurs

d'éducation inclusive.

**Ce que disent de
leurs pratiques les enseignants de soutien au Portugal.**

Sous la direction de Monsieur le Professeur Charles GARDOU

JURY

Monsieur le Professeur Bernard PECHBERTY

Monsieur le Professeur Jean – Claude REGNIER

Monsieur le Professeur António TEODORO

Volume I

Dédicace

À mon père
qui n'a pas eu le privilège de me voir grandir.

À ma mère
qui fit l'impossible pour me permettre d'accéder
à ce qui lui fut interdit...

Remerciements

À Charles Gardou, mon directeur de thèse, pour sa disponibilité, ses encouragements et ses conseils sûrs, indispensables pour délimiter tant la trajectoire à suivre que le produit obtenu.

À António Teodoro, pour sa présence permanente, pour son soutien amical et inconditionnel, pour son regard critique et créatif qui m'a tant aidé pour sélectionner les points centraux de notre travail de recherche.

À Jean-Claude Régnier pour son accompagnement dans les traitements statistiques mais surtout pour son appui dans la difficile tâche que représente la traduction d'un texte et pour les marques perceptibles qu'il y laissa dans la version française, sans celui-ci, le produit final ne serait pas le même.

Aux collègues du département et de l'université, qui furent nombreux, toujours présents et disponibles pour discuter, apporter une aide et réfléchir sur les questions et les doutes qui surgissaient tout au long du parcours.

À tous les coordinateurs des ECAE's qui si gentiment collaborèrent au recueil des données, rendant ainsi possible ce travail de recherche.

À tous les enseignants de soutien éducatif pour leur disponibilité permettant de contribuer à rendre plus visible un domaine de l'éducation juste évoqué quand cela convient individuellement.

À Ana, ma compagne d'aventures, à Nuno, mon SOS informatique, et à João, l'ancre qui maintient l'union familiale, tous formèrent le grand support de mon équilibre personnel.

À tous... mes mots d'amitié, mais aussi ma disponibilité pour m'embarquer avec vous dans de nouvelles aventures, les vôtres ou les miennes, et ainsi aller découvrir ensemble de nouveaux savoirs.

TABLE DE MATIÈRES

TABLE DE MATIÈRES	4
TABLE DE TABLEAUX	7
TABLE DE FIGURES	16
RESUME	18
MOTS-CLEFS	19
INTRODUCTION	20
PARTIE 1. L'OBJET DE LA RECHERCHE: PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN ET EDUCATION INCLUSIVE	25
<i>CHAPITRE 1. DE L'INTEGRATION A L'INCLUSION SCOLAIRE</i>	<i>26</i>
1.1. A propos des concepts: intégration scolaire et éducation spéciale; école inclusive et éducation inclusive.....	28
1.2. En croisant perspectives et concepts	41
1.3. Dilemmes de l'inclusion scolaire.....	50
1.4. Difficultés et recherche de réponses.....	58
1.5. La démarche portugaise	64
1.6. Pour une éducation inclusive: en mettant en œuvre des pratiques scolaires inclusives.....	72
<i>CHAPITRE 2. LE CONTEXTE LEGISLATIF PORTUGAIS DE LA PRISE EN COMPTE DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS SPECIFIQUES.....</i>	<i>82</i>
2.1. De l'intégration scolaire/éducation spéciale... ..	82
2.2. A l'inclusion scolaire/éducation inclusive.....	87
2.3. Cadre législatif de référence après Salamanque (1994)	88
2.4. Analyse comparative des textes législatifs.....	91
<i>CHAPITRE 3. «ACTEURS» EDUCATIFS: LES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN EDUCATIF</i>	<i>102</i>
3.1. A propos des enseignants de soutien éducatif: concept, fonctions et pratiques	103
3.2. Le rôle de l'enseignant de soutien éducatif dans des contextes différents.....	107
3.3. Le rôle de l'enseignant de soutien éducatif au Portugal	114
3.4. Des professeurs des «enfants anormaux» aux professeurs de soutien éducatif: bref encadrement de leur situation/formation, au Portugal.....	123
<i>CHAPITRE 4. LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS: ETAT DE LA RECHERCHE</i>	<i>137</i>
4.1. La recherche sur les pratiques des enseignants	137
4.2. La recherche sur les enseignants de soutien éducatif et leurs pratiques.....	141
4.3. De la recherche sur les pratiques à la formation des enseignants	152
SYNTHESE REFLEXIVE.....	153
PARTIE 2. LA PROBLEMATISATION ET LA RECHERCHE SUR LE TERRAIN.....	155

CHAPITRE 1. LA DEMARCHE DE PROBLEMATISATION.....	157
1.1. Question de départ	157
1.2. Problématique de la thèse.	158
1.3. Hypothèse	160
CHAPITRE 2. LA POPULATION ENQUETEE	162
2.1. Identification personnelle et professionnelle des sujets de l'échantillon.....	165
2.2. Formation en éducation spéciale.....	175
CHAPITRE 3. LA METHODE DE RECUEIL DES DONNEES	181
3.1. Instrument de recueil des données.....	183
CHAPITRE 4. LA METHODE D'ANALYSE DES DONNEES	185
4.1. L'analyse quantitative	186
4.2. L'analyse qualitative	187
4.3. Validation des catégories	192
REFLEXION SUR LES METHODES DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNEES	194
PARTIE 3. L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION DES DONNEES RECUEILLIES	199
CHAPITRE 1. CE QUE DISENT LES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN SUR L'INCLUSION DE L'ELEVE A BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX A L'ECOLE	200
1.1. L'élève est inclus à l'école quand il est objet de son intervention.....	202
1.2. L'élève est inclus dans l'école quand il interagit avec les autres intervenants et les contextes	207
CHAPITRE 2. CE QU'ILS DISENT METTRE EN OEUVRE	210
2.1. Soutien à l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux.....	210
2.2. Lieu du soutien	256
2.3. Collaboration avec l'enseignant de la classe.....	317
2.4. Collaboration avec d'autres intervenants	347
2.5. Collaboration avec [à] la gestion de l'école.....	362
2.6. Collaboration au sein de la communauté.....	379
CHAPITRE 3. CE QU'ILS DESIRENT FAIRE.....	401
3.1. Travailler avec l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux	406
3.2. Travailler avec les contextes	417
3.3. Travailler avec les intervenants qui participent au processus	428
3.4. Décider sur l'école que l'élève doit fréquenter	438
CHAPITRE 4. SYNTHESE ANALYTIQUE: DE CE QUE LES PROFESSEURS DE SOUTIEN DISENT A CE QU'ILS FONT ET A CE QU'ILS DESIRENT FAIRE POUR L'EDUCATION DE L'ELEVE AVEC DES BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX.....	446
4.1. Sur l'inclusion de l'élève	448
4.2. Sur les pratiques éducatives de l'enseignant de soutien éducatif.....	453
4.3. Sur l'intervention éducative désirée	467
CONCLUSIONS	477

A PROPOS DES SUJETS DE L'ÉTUDE : LES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN ÉDUCATIF DU 1ER CYCLE DE LA RÉGION ACADEMIQUE DE LISBONNE.	478
A PROPOS DE CE QUE CES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN ÉDUCATIF DISENT DE CE QU'ILS PENSENT, FONT ET DESIRAIENT FAIRE.	478
(i) <i>Ce que les enseignants de soutien éducatif, cible de cette étude, disent sur le concept d'inclusion scolaire</i>	479
(ii) <i>Ce que les enseignants de soutien éducatif, cible de cette étude, disent de leurs pratiques éducatives</i>	482
(iii) <i>Ce que les enseignants de soutien éducatif, cible de cette étude, disent qu'ils désiraient faire</i>	484
QUELQUES REFLEXIONS FINALES	487
<i>L'école de tous, pour tous et avec tous!</i>	487
<i>Soutien centré sur la classe et coopération entre l'enseignant de l'enseignement ordinaire et l'enseignant de soutien éducatif.</i>	488
<i>L'enseignement ordinaire continue à être celui des considérés comme normaux, dans lequel les autres sont inclus.</i>	490
<i>Enseignants de soutien éducatif, plus ils sont, pire est la situation.</i>	491
<i>Le discours et la « praxis »</i>	493
BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE	495
BIBLIOGRAPHIE METHODOLOGIQUE	507
TEXTES LÉGISLATIVES	509
SOMMAIRE DES AUTEURS	510

Table de Tableaux

TABLEAU 1 – AINSCOW (1995).....	42
TABLEAU 2 – MEIJER (1998).....	43
TABLEAU 3 – PORTER (1997).....	43
TABLEAU 4 – RODRIGUES (2001).....	44
TABLEAU 5 – CORREIA (2001).....	44
TABLEAU 6 – ARMSTRONG (2001).....	45
TABLEAU 7 – WARWICK (2001).....	46
TABLEAU 8 – GARDOU (2003).....	47
TABLEAU 9 – SYNTHESE.....	47
TABLEAU 10 – PERSPECTIVES SUR NEE’S.....	56
TABLEAU 11 – PRESENTATION COMPARATIVE DES DECRETS-LOI DE REFERENCE, APRES LA DECLARATION DE SALAMANQUE (1994).....	92
TABLEAU 12 – PRESENTATION COMPARATIVE DES ARRETES DE REFERENCE, APRES LA DECLARATION DE SALAMANQUE.....	95
TABLEAU 13 – ENSEIGNANTS DE L’ENSEIGNEMENT DES ANORMAUX, ANNEES 40.....	124
TABLEAU 14 – ENSEIGNANTS DE L’ENSEIGNEMENT DE SOURDS-MUETS, ANNEES 50.....	126
TABLEAU 15 – ENSEIGNANTS D’ENFANTS INADAPTES/HANDICAPES, ANNEES 60.....	127
TABLEAU 16 – ENSEIGNANTS DE L’ENSEIGNEMENT SPECIAL, ANNEES 70.....	128
TABLEAU 17 – ENSEIGNANTS D’EDUCATION SPECIALE, ANNEES 80.....	131
TABLEAU 18 – ENSEIGNANTS DE SOUTIEN EDUCATIF, ANNEES 90.....	135
TABLEAU 19 – ACTIVITES DANS LESQUELLES SONT IMPLIQUES LES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN (MURCIE).....	141
TABLEAU 20 – CHANGEMENTS PRECONISES POUR [DANS] LES CINQ PROCHAINES ANNEES EN RELATION AU ROLE DE L’ENSEIGNANT DE SOUTIEN EDUCATIF.....	142
TABLEAU 21 – ACTIVITES DEVELOPPEES PAR LES COORDINATEURS DE SOUTIEN (HOLLANDE).....	147
TABLEAU 22 – VALEURS CARACTERISTIQUES DE LA VARIABLE AGE.....	166
TABLEAU 23 – DISTRIBUTION DES EFFECTIFS ET DES FREQUENCES.....	167
TABLEAU 24 – SEXE PAR TRANCHES D’AGE.....	167
TABLEAU 25 – VALEURS CARACTERISTIQUES DE LA VARIABLE AGE.....	169
TABLEAU 26 – DISTRIBUTION DES EFFECTIFS ET DES FREQUENCES ANCIENNETE.....	170
TABLEAU 27 – AGE ET ANCIENNETE DANS L’EDUCATION SPECIALE/SOUTIEN EDUCATIF.....	171
TABLEAU 28 – VALEURS CARACTERISTIQUES DE LA VARIABLE «NOMBRE D’ELEVES SOUTENUS PAR ENSEIGNANT»	174
TABLEAU 29 – DOMAINE DE FORMATION SPECIALISEE.....	178
TABLEAU 30 – L’INCLUSION DE L’ELEVE A L’ECOLE.....	200

TABLEAU 31 - L'ELEVE EST INCLUS A L'ECOLE QUAND IL EST OBJET DE SON INTERVENTION	202
TABLEAU 32 - L'ELEVE EST INCLUS A L'ECOLE QUAND IL INTERAGIT.....	207
TABLEAU 33 - SOUTIEN DIRECT A L'ELEVE AVEC DES BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX, INDIVIDUELLEMENT	212
TABLEAU 34 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN DIRECT A L'ELEVE, INDIVIDUELLEMENT	213
TABLEAU 35 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN DIRECT A L'ELEVE, INDIVIDUELLEMENT (2).....	213
TABLEAU 36 - COURS * SOUTIEN DIRECT A L'ELEVE INDIVIDUELLEMENT	214
TABLEAU 37 - COURS * SOUTIEN DIRECT A L'ELEVE INDIVIDUELLEMENT (2).....	215
TABLEAU 38 - DOMAINE DE SPECIALISATION * SOUTIEN DIRECT A L'ELEVE INDIVIDUELLEMENT	217
TABLEAU 39 - DOMAINE DE SPECIALISATION * SOUTIEN DIRECT A L'ELEVE INDIVIDUELLEMENT (2).....	217
TABLEAU 40 - ANCIENNETE DE SERVICE DANS E.S. /SOUTIEN EDUCATIF * SOUTIEN DIRECT A L'ELEVE INDIVIDUELLEMENT	218
TABLEAU 41 - ANCIENNETE DE SERVICE DANS E.S. /SOUTIEN EDUCATIF * SOUTIEN DIRECT A L'ELEVE INDIVIDUELLEMENT (2)	219
TABLEAU 42 - AGE * SOUTIEN DIRECT A L'ELEVE INDIVIDUELLEMENT	220
TABLEAU 43 - AGE * SOUTIEN DIRECT A L'ELEVE INDIVIDUELLEMENT (2).....	220
TABLEAU 44 - SOUTIEN DIRECT DE L'ELEVE, INTEGRANT LES ACTIVITES DE LA CLASSE.....	221
TABLEAU 45 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN DIRECT DE L'ELEVE, INTEGRANT LES ACTIVITES DE LA CLASSE.	222
TABLEAU 46 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN DIRECT DE L'ELEVE, INTEGRANT LES ACTIVITES DE LA CLASSE (2).....	223
TABLEAU 47 - COURS * SOUTIEN DIRECT DE L'ELEVE, INTEGRANT LES ACTIVITES DE LA CLASSE	224
TABLEAU 48 - COURS * SOUTIEN DIRECT DE L'ELEVE, INTEGRANT LES ACTIVITES DE LA CLASSE (2).....	225
TABLEAU 49 - DOMAINE DE SPECIALISATION * SOUTIEN DIRECT A L'ELEVE, INTEGRANT LES ACTIVITES DE LA CLASSE	225
TABLEAU 50 - DOMAINE DE SPECIALISATION* SOUTIEN DIRECT DE L'ELEVE, INTEGRANT LES ACTIVITES DE LA CLASSE (2).....	226
TABLEAU 51 - ANCIENNETE DE SERVICE * SOUTIEN DIRECT DE L'ELEVE, INTEGRANT LES ACTIVITES DE LA CLASSE	227
TABLEAU 52 - ANCIENNETE DE SERVICE * SOUTIEN DIRECT DE L'ELEVE, INTEGRANT LES ACTIVITES DE LA CLASSE (2)	228
TABLEAU 53 - AGE * SOUTIEN DIRECT DE L'ELEVE, INTEGRANT LES ACTIVITES DE LA CLASSE	229
TABLEAU 54 - AGE * SOUTIEN DIRECT A L'ELEVE INTEGRANT LES ACTIVITES DE LA CLASSE (2).....	230
TABLEAU 55 - SOUTIEN A L'ELEVE AVEC DES BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX, EN PETIT GROUPE	231
TABLEAU 56 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN A L'ELEVE EN PETIT GROUPE	232
TABLEAU 57 - FORMATION EN E. SPECIALE * SOUTIEN DIRECT DE L'ELEVE, EN PETIT GROUPE. (2).....	232
TABLEAU 58 - COURS * SOUTIEN DIRECT DE L'ELEVE, EN PETIT GROUPE	233
TABLEAU 59 - COURS * SOUTIEN DIRECT DE L'ELEVE, EN PETIT GROUPE (2).....	234
TABLEAU 60 - DOMAINE DE SPECIALISATION * SOUTIEN DIRECT A L'ELEVE, EN PETIT GROUPE	234

TABLEAU 61 - DOMAINE DE SPECIALISATION* SOUTIEN DIRECT DE L'ELEVE, EN PETIT GROUPE (2).....	235
TABLEAU 62 - ANCIENNETE DE SERVICE * SOUTIEN DE L'ELEVE, EN PETIT GROUPE	235
TABLEAU 63 - ANCIENNETE DE SERVICE * SOUTIEN DE L'ELEVE, EN PETIT GROUPE (2).....	237
TABLEAU 64 - AGE * SOUTIEN DE L'ELEVE, EN PETIT GROUPE.....	237
TABLEAU 65 - AGE * SOUTIEN DE L'ELEVE EN PETIT GROUPE (2)	238
TABLEAU 66 - SOUTIEN A L'ELEVE AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE, EN PARTENARIAT PEDAGOGIQUE.....	239
TABLEAU 67 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN A L'ELEVE AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE (PARTENARIAT PEDAGOGIQUE).....	240
TABLEAU 68 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN A L'ELEVE AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE (PARTENARIAT PEDAGOGIQUE) (2)	241
TABLEAU 69 - COURS * SOUTIEN A L'ELEVE AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE (PARTENARIAT PEDAGOGIQUE)..	241
TABLEAU 70 - COURS * SOUTIEN A L'ELEVE AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE (PARTENARIAT PEDAGOGIQUE) (2)	242
TABLEAU 71 - DOMAINE DE SPECIALISATION * SOUTIEN A L'ELEVE AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE (PARTENARIAT PEDAGOGIQUE).....	243
TABLEAU 72 - DOMAINE DE SPECIALISATION * SOUTIEN A L'ELEVE AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE (PARTENARIAT PEDAGOGIQUE) (2)	243
TABLEAU 73 - ANCIENNETE DE SERVICE * SOUTIEN A L'ELEVE AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE (PARTENARIAT PEDAGOGIQUE).....	244
TABLEAU 74 - ANCIENNETE DE SERVICE * SOUTIEN A L'ELEVE AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE (PARTENARIAT PEDAGOGIQUE) (2)	245
TABLEAU 75 - AGE * SOUTIEN A L'ELEVE AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE (PARTENARIAT PEDAGOGIQUE).....	246
TABLEAU 76 - AGE * SOUTIEN A L'ELEVE AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE (PARTENARIAT PEDAGOGIQUE) (2)	247
TABLEAU 77 - HIERARCHISATION DU TYPE DE SOUTIEN (EN FONCTION DES REPNSES DONNEES SELON LA MODALITE AGREGEE PRESQUE TOUJOURS OU TOUJOURS)	249
TABLEAU 78 - HIERARCHISATION DU TYPE DE SOUTIEN, EN TERMES D'EDUCATION INCLUSIVE (DONNEES THEORIQUES).....	249
TABLEAU 79 - HIERARCHISATION DU TYPE DE SOUTIEN, EN TERMES D'EDUCATION INCLUSIVE (COMPARAISON)	250
TABLEAU 80 - FORMES DE SOUTIEN APORTE A L'ELEVE AVEC DES BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX * VARIABLES CARACTERISANT LES ENSEIGNANTS (DONNEES EN %)	252
TABLEAU 81 - FORMES DE SOUTIEN APORTE A L'ELEVE AVEC DES BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX * VARIABLES CARACTERISANT LES ENSEIGNANTS (TEST STATISTIQUE)	254
TABLEAU 82 - SOUTIEN INDIVIDUEL DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF	257
TABLEAU 83 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF	258
TABLEAU 84 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF (2).....	259
TABLEAU 85 - COURS * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF	260

TABLEAU 86 - COURS * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF (2)	260
TABLEAU 87 - DOMAINE DE SPECIALISATION * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF.....	261
TABLEAU 88 - DOMAINE DE SPECIALISATION * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF (2) 261	
TABLEAU 89 - ANCIENNETE DE SERVICE * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF.....	262
TABLEAU 90 - ANCIENNETE DE SERVICE * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF (2)	262
TABLEAU 91 - AGE * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF	263
TABLEAU 92 - AGE * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF (2).....	264
TABLEAU 93 - SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE	264
TABLEAU 94 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE	265
TABLEAU 95 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE (2)	265
TABLEAU 96 - COURS* SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE	266
TABLEAU 97 - COURS* SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE (2).....	267
TABLEAU 98 - DOMAINE DE SPECIALISATION * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE.....	267
TABLEAU 99 - DOMAINE DE SPECIALISATION * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE (2) .	268
TABLEAU 100 - ANCIENNETE DE SERVICE * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE.....	269
TABLEAU 101 - ANCIENNETE DE SERVICE * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE (2)	269
TABLEAU 102 - AGE * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE.....	270
TABLEAU 103 - AGE * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE (2)	270
TABLEAU 104 - LE SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN COIN DE LA SALLE DE CLASSE.....	271
TABLEAU 105 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * LE SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN COIN DE LA SALLE DE CLASSE	272
TABLEAU 106 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * LE SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN COIN DE LA SALLE DE CLASSE	273
TABLEAU 107 - COURS * LE SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN COIN DE LA SALLE DE CLASSE	273
TABLEAU 108 - COURS * LE SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN COIN DE LA SALLE DE CLASSE (2).....	274
TABLEAU 109 - DOMAINE DE SPECIALISATION * LE SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN COIN DE LA SALLE DE CLASSE	275
TABLEAU 110 - DOMAINE DE SPECIALISATION * LE SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN COIN DE LA SALLE DE CLASSE (2)	275
TABLEAU 111 - ANCIENNETE DE SERVICE * LE SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN COIN DE LA SALLE DE CLASSE	276
TABLEAU 112 - ANCIENNETE DE SERVICE * LE SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN COIN DE LA SALLE DE CLASSE (2)276	
TABLEAU 113 - AGE * LE SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN COIN DE LA SALLE DE CLASSE	277
TABLEAU 114 - AGE * LE SOUTIEN INDIVIDUEL DANS UN COIN DE LA SALLE DE CLASSE (2).....	277
TABLEAU 115 - SOUTIEN INDIVIDUEL A LA TABLE DE L'ELEVE	278
TABLEAU 116 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN INDIVIDUEL A LA TABLE DE L'ELEVE	279
TABLEAU 117 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN INDIVIDUEL A LA TABLE DE L'ELEVE (2).....	279

TABLEAU 118 - COURS * SOUTIEN INDIVIDUEL A LA TABLE DE L'ELEVE	280
TABLEAU 119 - COURS * SOUTIEN INDIVIDUEL A LA TABLE DE L'ELEVE (2).....	280
TABLEAU 120 - DOMAINE DE SPECIALISATION * SOUTIEN INDIVIDUEL A LA TABLE DE L'ELEVE	281
TABLEAU 121 - DOMAINE DE SPECIALISATION * SOUTIEN INDIVIDUEL A LA TABLE DE L'ELEVE (2).....	281
TABLEAU 122 - ANCIENNETE DE SERVICE * SOUTIEN INDIVIDUEL A LA TABLE DE L'ELEVE.....	282
TABLEAU 123 - ANCIENNETE DE SERVICE * SOUTIEN INDIVIDUEL A LA TABLE DE L'ELEVE (2)	282
TABLEAU 124 - AGE * SOUTIEN INDIVIDUEL A LA TABLE DE L'ELEVE	283
TABLEAU 125 - AGE * SOUTIEN INDIVIDUEL A LA TABLE DE L'ELEVE (2).....	283
TABLEAU 126 - LIEU OU LOCAL DU SOUTIEN INDIVIDUEL (SYNTHESE).....	284
TABLEAU 127 - INTERVALLES DE CONFIANCE.....	285
TABLEAU 128 - SOUTIEN EN PETIT GROUPE, DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF.	286
TABLEAU 129 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN EN PETIT GROUPE DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF	287
TABLEAU 130 - COURS * SOUTIEN EN PETIT GROUPE DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF.....	288
TABLEAU 131 - DOMAINE DE SPECIALISATION * SOUTIEN EN PETIT GROUPE DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF	289
TABLEAU 132 - ANCIENNETE DE SERVICE EDUCATION SPECIALE/ SOUTIEN EDUCATIF * SOUTIEN EN PETIT GROUPE DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF.....	289
TABLEAU 133 - AGE * SOUTIEN EN PETIT GROUPE DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF.....	290
TABLEAU 134 - SOUTIEN EN PETIT GROUPE DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE.....	291
TABLEAU 135 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN EN PETIT GROUPE DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE	292
TABLEAU 136 - COURS* SOUTIEN EN PETIT GROUPE DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE.....	293
TABLEAU 137 - DOMAINE DE SPECIALISATION * SOUTIEN EN PETIT GROUPE DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE	294
TABLEAU 138 - ANCIENNETE DE SERVICE * SOUTIEN EN PETIT GROUPE DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE ...	295
TABLEAU 139 - AGE * SOUTIEN EN PETIT GROUPE DANS UN LIEU OU LOCAL DISPONIBLE	295
TABLEAU 140 - LE SOUTIEN A L'ELEVE, EN PETIT GROUPE, DANS UN COIN DE LA SALLE DE COURS	297
TABLEAU 141 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * LE SOUTIEN EN PETIT GROUPE DANS UN COIN DE LA SALLE DE CLASSE	298
TABLEAU 142 - COURS * LE SOUTIEN EN PETIT GROUPE DANS UN COIN DE LA SALLE DE CLASSE	299
TABLEAU 143 - DOMAINE DE SPECIALISATION * LE SOUTIEN EN PETIT GROUPE DANS UN COIN DE LA SALLE DE CLASSE	300
TABLEAU 144 - ANCIENNETE DE SERVICE * LE SOUTIEN EN PETIT GROUPE DANS UN COIN DE LA SALLE DE CLASSE	300
TABLEAU 145 - AGE * LE SOUTIEN EN PETIT GROUPE DANS UN COIN DE LA SALLE DE CLASSE	301
TABLEAU 146 - LE SOUTIEN A L'ELEVE, EN PETIT GROUPE, A LA TABLE DE L'ELEVE	302
TABLEAU 147 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN A L'ELEVE, EN PETIT GROUPE, A LA TABLE DE	

L'ELEVE.....	303
TABLEAU 148 - COURS * SOUTIEN EN PETIT GROUPE A LA TABLE DE L'ELEVE	304
TABLEAU 149 - DOMAINE DE SPECIALISATION * SOUTIEN EN PETIT GROUPE A LA TABLE DE L'ELEVE.....	305
TABLEAU 150 - ANCIENNETE DE SERVICE * SOUTIEN EN PETIT GROUPE A LA TABLE DE L'ELEVE.....	305
TABLEAU 151 - AGE * SOUTIEN EN PETIT GROUPE A LA TABLE DE L'ELEVE.....	306
TABLEAU 152 - LIEU OU LOCAL DU SOUTIEN EN PETIT GROUPE (SYNTHESE)	307
TABLEAU 153 - INTERVALLE DE CONFIANCE AU NIVEAU 95% DE LA PROPORTION	307
TABLEAU 154 - LIEU OU LOCAL DU SOUTIEN (SYNTHESE)	308
TABLEAU 155 - LIEU OU LOCAL DU SOUTIEN (HIERARCHISATION DES MODALITES SELON LES FREQUENCES)	309
TABLEAU 156 - LIEU OU LOCAL DU SOUTIEN (HIERARCHISATION DES MODALITES SELON LA PERSPECTIVE THEORIQUE DE L'EDUCATION INCLUSIVE)	309
TABLEAU 157 - LIEU OU LOCAL DU SOUTIEN (CONFRONTATION DES PERSPECTIVES).....	310
TABLEAU 158 - LOCAL/LIEU DU SOUTIEN * VARIABLES DES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN EDUCATIF	312
TABLEAU 159 - LOCAL/LIEU DU SOUTIEN * VARIABLES DES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN EDUCATIF (CRITERE DU χ^2)	315
TABLEAU 160 - PLANIFICATION DES ACTIVITES.....	318
TABLEAU 161 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * PLANIFICATION AVEC L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE....	319
TABLEAU 162 - COURS * PLANIFICATION AVEC L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE.....	320
TABLEAU 163 - DOMAINE DE SPECIALISATION * PLANIFICATION AVEC L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE	321
TABLEAU 164 - ANCIENNETE DE SERVICE EDUCATION SPECIALE/ SOUTIEN EDUCATIF * PLANIFICATION AVEC L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE.....	322
TABLEAU 165 - AGE * PLANIFICATION AVEC L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE.....	323
TABLEAU 166 - REFLEXION/EVALUATION.....	324
TABLEAU 167 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * REFLEXION/EVALUATION.....	324
TABLEAU 168 - COURS * REFLEXION/EVALUATION.....	325
TABLEAU 169 - DOMAINE DE SPECIALISATION * REFLEXION/EVALUATION	326
TABLEAU 170 - ANCIENNETE DE SERVICE EDUCATION SPECIALE/ SOUTIEN EDUCATIF * REFLEXION/EVALUATION	327
TABLEAU 171 - AGE * REFLEXION/EVALUATION.....	328
TABLEAU 172 - TRAVAIL AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE	329
TABLEAU 173 - TRAVAIL AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE (2).....	330
TABLEAU 174 - TRAVAIL AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE (3).....	330
TABLEAU 175 - TRAVAIL AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE (4).....	331
TABLEAU 176 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * TRAVAIL AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE	332
TABLEAU 177 - COURS * TRAVAIL AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE	332
TABLEAU 178 - DOMAINE DE SPECIALISATION * TRAVAIL AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE.....	333
TABLEAU 179 - ANCIENNETE DE SERVICE EDUCATION SPECIALE/ SOUTIEN EDUCATIF * TRAVAIL AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE.....	334

TABLEAU 180 - AGE * TRAVAIL AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE	335
TABLEAU 181 - ACCOMPAGNEMENT DES ACTIVITES DES ELEVES AVEC DES BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX	336
TABLEAU 182 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE *ORIENTATION [GUIDAGE, ACCOMPAGNEMENT] DES ACTIVITES DES ELEVES AVEC DES BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX	337
TABLEAU 183 - COURS*ACCOMPAGNEMENT DES ACTIVITES DES ELEVES AVEC DES BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX	338
TABLEAU 184 - DOMAINE DE SPECIALISATION * ACCOMPAGNEMENT DES ACTIVITES DES ELEVES AVEC DES BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX	339
TABLEAU 185 - ANCIENNETE DE SERVICE EDUCATION SPECIALE/ SOUTIEN EDUCATIF * ACCOMPAGNEMENT DES ACTIVITES DES ELEVES AVEC DES BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX	340
TABLEAU 186 - AGE * ACCOMPAGNEMENT DES ACTIVITES DES ELEVES AVEC DES BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX	341
TABLEAU 187 - TRAVAIL AVEC L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE (SYNTHESE)	342
TABLEAU 188 - TRAVAIL AVEC L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE * VARIABLES SELECTIONNEES, CARACTERISANT LE GROUPE DES ENSEIGNANTS.....	344
TABLEAU 189 - TRAVAIL AVEC L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE (SIGNIFICATIVITE STATISTIQUE)	346
TABLEAU 190 - TRAVAIL AVEC LES PARENTS DES ELEVES AVEC DES BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX	348
TABLEAU 191 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * TRAVAIL AVEC LES PARENTS	349
TABLEAU 192 - COURS * TRAVAIL AVEC LES PARENTS.....	350
TABLEAU 193 - DOMAINE DE SPECIALISATION * TRAVAIL AVEC LES PARENTS.....	351
TABLEAU 194 - ANCIENNETE DE SERVICE EDUCATION SPECIALE/ SOUTIEN EDUCATIF * TRAVAIL AVEC LES PARENTS.....	351
TABLEAU 195 - AGE* TRAVAIL AVEC LES PARENTS	352
TABLEAU 196 - COLLABORATION AVEC D'AUTRES PROFESSIONNELS	353
TABLEAU 197 - PROFESSIONNELS QUI TRAVAILLENT AVEC L'ENSEIGNANT DE SOUTIEN EDUCATIF	355
TABLEAU 198 - DOMAINE D'INTERVENTION DES PROFESSIONNELS	356
TABLEAU 199 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * TRAVAIL AVEC LES AUTRES PROFESSIONNELS	357
TABLEAU 200 - COURS * TRAVAIL AVEC LES AUTRES PROFESSIONNELS.....	358
TABLEAU 201 - DOMAINE DE SPECIALISATION * TRAVAIL AVEC LES AUTRES PROFESSIONNELS.....	359
TABLEAU 202 - ANCIENNETE DE SERVICE EDUCATION SPECIALE/ SOUTIEN EDUCATIF * TRAVAIL AVEC LES AUTRES PROFESSIONNELS	360
TABLEAU 203 - AGE* TRAVAIL AVEC LES AUTRES PROFESSIONNELS	360
TABLEAU 204 - TRAVAIL AVEC LE CONSEIL DES ENSEIGNANTS	362
TABLEAU 205 – TRAVAIL AVEC LE CONSEIL DES ENSEIGNANTS : ACTIVITES REALISEES	364
TABLEAU 206 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * TRAVAIL AVEC LE CONSEIL DES ENSEIGNANTS	366
TABLEAU 207 - COURS * TRAVAIL AVEC LE CONSEIL DES ENSEIGNANTS.....	367
TABLEAU 208 - DOMAINE DE SPECIALISATION * TRAVAIL AVEC LE CONSEIL DES ENSEIGNANTS.....	368
TABLEAU 209 - ANCIENNETE DE SERVICE EDUCATION SPECIALE/ SOUTIEN EDUCATIF * TRAVAIL AVEC LE CONSEIL	

DES ENSEIGNANTS	369
TABLEAU 210 - AGE * TRAVAIL AVEC LE CONSEIL DES ENSEIGNANTS.....	369
TABLEAU 211 - TRAVAIL AVEC LE CONSEIL D'ADMINISTRATION [EXECUTIF]	370
TABLEAU 212 - TRAVAIL DEVELOPPE AVEC LE CONSEIL D'ADMINISTRATION [EXECUTIF] (2).....	372
TABLEAU 213 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * TRAVAIL AVEC LE CONSEIL D'ADMINISTRATION [EXECUTIF]	374
TABLEAU 214 - COURS * TRAVAIL AVEC LE CONSEIL D'ADMINISTRATION [EXECUTIF]	375
TABLEAU 215 - DOMAINE DE SPECIALISATION * TRAVAIL AVEC LE CONSEIL D'ADMINISTRATION [EXECUTIF] ...	376
TABLEAU 216 - ANCIENNETE DE SERVICE EDUCATION SPECIALE/ SOUTIEN EDUCATIF * TRAVAIL AVEC LE CONSEIL D'ADMINISTRATION [EXECUTIF]	377
TABLEAU 217 - AGE* TRAVAIL AVEC LE CONSEIL D'ADMINISTRATION [EXECUTIF]	378
TABLEAU 218 - TRAVAIL AU SEIN DE LA COMMUNAUTE.....	380
TABLEAU 219 - TRAVAIL DEVELOPPE AU SEIN DE LA COMMUNAUTE.....	381
TABLEAU 220 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * TRAVAIL AU SEIN DE LA COMMUNAUTE	385
TABLEAU 221 - COURS * TRAVAIL AU SEIN DE LA COMMUNAUTE	386
TABLEAU 222 - DOMAINE DE SPECIALISATION * TRAVAIL AU SEIN DE LA COMMUNAUTE	387
TABLEAU 223 - ANCIENNETE DE SERVICE EDUCATION SPECIALE/ SOUTIEN EDUCATIF * TRAVAIL AU SEIN DE LA COMMUNAUTE.....	388
TABLEAU 224 - AGE * TRAVAIL AU SEIN DE LA COMMUNAUTE	388
TABLEAU 225 - AUTRES COLLABORATIONS	390
TABLEAU 226 - TRAVAIL REALISE EN COLLABORATION	394
TABLEAU 227 - TRAVAIL EN COLLABORATION * VARIABLES CARACTERISANT LE GROUPE DES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN EDUCATIF (POINT DE VUE DES %)	396
TABLEAU 228 - TRAVAIL EN COLLABORATION * VARIABLES CARACTERISANT LE GROUPE DES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN EDUCATIF (POINT DE VUE DU χ^2) (<i>LE SEUIL DE SIGNIFICATIVITE EST FIXE A 0,05</i>).....	400
TABLEAU 229 - DYNAMIQUE DE L'ENSEIGNANT DE SOUTIEN EDUCATIF, EN RELATION AVEC L'ELEVE RECONNU AVEC DES BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX.....	407
TABLEAU 230 - SOUTIEN A L'ELEVE: DOMAINE D'INTERVENTION	409
TABLEAU 231 - DIAGNOSTIC DE LA SITUATION PROBLEMATIQUE: STRATEGIES	414
TABLEAU 232 - DYNAMIQUE DE L'ENSEIGNANT DE SOUTIEN EDUCATIF EN RELATION AVEC LES CONTEXTES	417
TABLEAU 233 - TRAVAILLER AVEC LA FAMILLE	419
TABLEAU 234 - TRAVAILLER AVEC LA CLASSE.....	421
TABLEAU 235 - TRAVAILLER AVEC L'ECOLE	424
TABLEAU 236 - TRAVAILLER AVEC LA COMMUNAUTE.....	426
TABLEAU 237 - DYNAMIQUE DE L'ENSEIGNANT DE SOUTIEN EDUCATIF EN RELATION AVEC LES INTERVENANTS DANS LE PROCESSUS EDUCATIF	428
TABLEAU 238 - TRAVAILLER AVEC LE PSYCHOLOGUE.....	430
TABLEAU 239 - TRAVAILLER AVEC TOUS LES INTERVENANTS DU PROCESSUS EDUCATIF.....	431

TABLEAU 240 - TRAVAILLER AVEC L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE.....	432
TABLEAU 241 - TRAVAILLER AVEC LES PROFESSIONNELS DE SANTE ET DE REHABILITATION	435
TABLEAU 242 - TRAVAILLER AVEC LES PAIRS DE L'ELEVE AVEC DES BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX	436
TABLEAU 243 - TRAVAILLER AVEC DES TECHNICIENS SPECIALISES	437
TABLEAU 244 - DECISION SUR L'ECOLE QUE MIGUEL DOIT FREQUENTER.....	439
TABLEAU 245 - CE QUE LES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN DESIRERAIENT FAIRE (SYNTHESE).....	443
TABLEAU 246 - TABLEAU DE SYNTHESE: DE CE QUE LES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN DISENT A CE QU'ILS FONT ET A CE QU'ILS DESIRERAIENT FAIRE.....	473

Table de Figures

FIGURE 1 – DISTRIBUTION DES FRÉQUENCES	165
FIGURE 2 - DISTRIBUTION DES EFFECTIFS DE LA VARIABLE <i>ÂGE</i> SUR L'ÉCHANTILLON.....	166
FIGURE 3 – FREQUENCES PAR TRANCHES D'ÂGE.....	167
FIGURE 4 - PROFILS <i>SEXE</i> SELON LES TRANCHES D'ÂGE	168
FIGURE 5 - DISTRIBUTION DES EFFECTIFS DE LA VARIABLE <i>ANCIENNETE DE SERVICE</i> SUR L'ÉCHANTILLON	169
FIGURE 6 - FREQUENCES PAR TRANCHES D'ANCIENNETE.....	170
FIGURE 7 - DISTRIBUTION DES EFFECTIFS DE LA VARIABLE «LOCALITE DE TRAVAIL» SUR L'ÉCHANTILLON.....	172
FIGURE 8 - DISTRIBUTION DES EFFECTIFS DE LA VARIABLE <i>NOMBRE D'ÉLÈVES SOUTENUS PAR ENSEIGNANT</i>	173
FIGURE 9 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE.....	175
FIGURE 10 - TYPE DE COURS	176
FIGURE 11 - ANNEE DU COURS	177
FIGURE 12 - DISTRIBUTION DES EFFECTIFS DE LA VARIABLE « INSTITUTIONS DE FORMATION »	179
FIGURE 13 - SOUTIEN A L'ÉLÈVE AVEC DES BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX (SYNTHESE)	248
FIGURE 14 - DISTRIBUTION EXACTE DE PROBABILITE DU COEFFICIENT EMPIRIQUE DE SPEARMAN POUR N=4 SOUS Ho.....	251
FIGURE 15 ASSOCIEE AU TABLEAU 83 - FORMATION EN EDUCATION SPECIALE * SOUTIEN INDIVIDUEL DANS LA SALLE DE SOUTIEN EDUCATIF	258
FIGURE 16 ASSOCIEE AU TABLEAU 173 - TRAVAIL AVEC L'ENSEMBLE DE LA CLASSE (2).....	330
FIGURE 17 ASSOCIEE AU TABLEAU 190 - TRAVAIL AVEC LES PARENTS DES ÉLÈVES AVEC DES BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX	348
FIGURE 18 ASSOCIEE AU TABLEAU 196 - COLLABORATION AVEC D'AUTRES PROFESSIONNELS	354
FIGURE 19 ASSOCIEE AU TABLEAU 198 - DOMAINE D'INTERVENTION DES PROFESSIONNELS.....	357
FIGURE 20 ASSOCIEE AU TABLEAU 204 - TRAVAIL AVEC LE CONSEIL DES ENSEIGNANTS	363
FIGURE 21 ASSOCIEE AU TABLEAU 211 - TRAVAIL AVEC LE CONSEIL D'ADMINISTRATION [EXECUTIF]	371
FIGURE 22 ASSOCIEE AU TABLEAU 212 - TRAVAIL DEVELOPPE AVEC LE CONSEIL D'ADMINISTRATION [EXECUTIF]	373
FIGURE 23 ASSOCIEE TABLEAU 218 - TRAVAIL AU SEIN DE LA COMMUNAUTE	380
FIGURE 24 ASSOCIEE TABLEAU 219 - TRAVAIL DEVELOPPE AU SEIN DE LA COMMUNAUTE	383
FIGURE 25 ASSOCIEE TABLEAU 219 - TRAVAIL DEVELOPPE AU SEIN DE LA COMMUNAUTE	384
FIGURE 26 ASSOCIEE AU TABLEAU 225 - AUTRES COLLABORATIONS	392
FIGURE 27 ASSOCIEE AU TABLEAU 225 - AUTRES COLLABORATIONS	392
FIGURE 28 ASSOCIEE TABLEAU 226 - TRAVAIL REALISE EN COLLABORATION	394
FIGURES 29 ASSOCIEE AU TABLEAU 227 - TRAVAIL EN COLLABORATION * VARIABLES CARACTERISANT LE GROUPE DES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN EDUCATIF (POINT DE VUE DES %).....	397
FIGURE 30 - DYNAMIQUE DESIREE PAR L'ENSEIGNANT DE SOUTIEN EDUCATIF.....	403

FIGURE 31 - SOUTIEN A L'ELEVE: DOMAINE D'INTERVENTION.....	408
FIGURE 32 - ASPECTS CONSIDERES DANS LE DIAGNOSTIC.....	413
FIGURE 33 ASSOCIEE AU TABLEAU 231 - DIAGNOSTIC DE LA SITUATION PROBLEMATIQUE: STRATEGIES	
TABLEAU CI-DESSUS DIAGNOSTIC DE LA SITUATION PROBLEMATIQUE: L'ELEVE.....	415
FIGURE 34 - LES CONTEXTES.....	418
FIGURE 35 - TRAVAILLER AVEC LA FAMILLE.....	419
FIGURE 36 - TRAVAILLER AVEC LA CLASSE.....	422
FIGURE 37 - TRAVAILLER AVEC L'ECOLE.....	425
FIGURE 38 ASSOCIEE AU TABLEAU 236 - TRAVAILLER AVEC LA COMMUNAUTE.....	427
FIGURE 39 ASSOCIEE AU TABLEAU 237 - DYNAMIQUE DE L'ENSEIGNANT DE SOUTIEN EDUCATIF EN RELATION	
AVEC LES INTERVENANTS DANS LE PROCESSUS EDUCATIF.....	429
FIGURE 40 ASSOCIEE AU TABLEAU 240 - TRAVAILLER AVEC L'ENSEIGNANT DE LA CLASSE.....	433
FIGURE 41 ASSOCIEE AU TABLEAU 244 - DECISION SUR L'ECOLE QUE MIGUEL DOIT FREQUENTER.....	440
FIGURE 42 ASSOCIEE AU TABLEAU 244 - DECISION SUR L'ECOLE QUE MIGUEL DOIT FREQUENTER.....	441
FIGURE 43 ASSOCIEE AU TABLEAU 244 - DECISION SUR L'ECOLE QUE MIGUEL DOIT FREQUENTER.....	441
FIGURE 44 ASSOCIEE AU TABLEAU 245 - CE QUE LES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN DESIRERAIENT FAIRE (SYNTHESE)	
.....	444
FIGURE 45 - CE QUE LES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON DISENT QU'ILS FONT.....	466

Résumé

À partir des années soixante du siècle passé, de nombreuses transformations ont été introduites, dans le domaine de l'éducation des minorités, jusqu'alors plus ou moins ignorées par les systèmes éducatifs. À la fin de ces années, partant des pays de l'Europe du nord, le mouvement de l'intégration scolaire s'est progressivement introduit au Portugal permettant de placer à l'école publique les enfants et les jeunes en situation de déficience sensorielle qui trouvaient une réponse à leur situation problème dans le cadre de l'éducation spéciale. Les élèves en situation de déficience faisaient partie de la classe ordinaire et étaient dirigés par l'enseignant d'éducation spéciale, lequel construisait pour eux, chaque fois que possible, un programme spécifique et l'appliquait avec eux ou/et en assurait la supervision.

Dans les années quatre vingt dix surgit le mouvement de l'inclusion scolaire/éducation inclusive qui prétendait fournir une réponse éducative, dans le groupe et au travers du groupe de pairs, à tous les élèves qui avaient des difficultés, dans leur parcours scolaire ou dans leur apprentissage, en partant des apprentissages déjà réalisés pour la construction de la réussite de tous, à travers la réussite de chacun.

Étant donné que le paradigme de l'éducation spéciale est substantiellement différent du paradigme de l'éducation inclusive, que le Portugal a été un des pays pionniers de l'intégration scolaire et prenant en compte que le discours des politiques et des *experts* de l'éducation va dans le sens de l'inclusion scolaire, nous pourrions penser que les indicateurs de l'éducation inclusive fussent bien présents dans les pratiques éducatives des enseignants de soutien éducatif.

La recherche que nous venons de réaliser à partir du discours des enseignants de soutien éducatif (1er cycle de l'enseignement de base) de la région éducative de Lisbonne, sur leurs pratiques (réelles et désirées), conclut que, dans le dire de ces enseignants, leurs pratiques éducatives sont plus proches de ce que nous pouvons considérer comme celles de l'éducation spéciale que de celles de l'éducation inclusive, pour lesquelles ils sont cependant mandatés selon les normes nationales et européennes.

Mots-clefs

Intégration, inclusion, école inclusive, éducation spéciale, éducation inclusive, enseignants d'éducation spéciale, enseignants de soutien éducatif, pratiques d'éducation spéciale, pratiques d'éducation inclusive.

Introduction

*L'éducation doit permettre la découverte de l'autre
comme une réalité différente, comme quelque chose qui
me complète, au lieu de me diminuer, quelque chose qui
m'enrichit et me fait grandir.
(Saint-Exupéry, 1900-1944¹)*

Cette recherche marque une nouvelle étape d'une aventure inscrite dans un parcours déjà long jonché de tant d'autres étapes qui ont contribué à la construction de notre profil tant personnel que professionnel. Tout commença quand, dans les années soixante dix, nous étions l'une des protagonistes du mouvement dit de l'intégration scolaire au Portugal. Après avoir réalisé notre formation dans le domaine de l'enseignement spécial, dans l'environnement de la déficience motrice, nous fûmes chargée par le Ministère de l'Éducation, avec nos collègues, de « faire entrer » dans l'école ordinaire, les enfants en âge scolaire, classés par un diagnostic dans la catégorie de la déficience motrice. Notre mission prévoyait aussi d'assurer leur accompagnement scolaire et d'apporter un soutien aux enseignants de ces classes ordinaires auxquels ces élèves étaient confiés. Ce fut un travail ardu qui nécessita de parcourir concrètement de nombreux kilomètres afin de faire l'inventaire des situations de déficience motrice concernant les enfants en âge scolaire à partir desquelles nous nourrissions l'espoir d'un regard plus attentif et une possible amélioration de la qualité de vie de ces enfants. Pour faire face aux difficultés inhérentes aux transports routiers² de l'époque fasciste, nous utilisions largement la communication écrite par laquelle, dans un dialogue simple et ouvert, les parents, surtout les mères, confiaient leurs aspirations et leurs craintes auxquelles, nous-même, jeune professeur et jeune mère, allions répondre avec l'enthousiasme de la jeunesse et avec la naïveté de penser que les utopies pourraient, à court terme, devenir réalités, en aidant à faire les petites conquêtes dont nous rêvions ensemble pour ces enfants et ces adolescents.

¹ Saint-Exupéry, A. (1938). *Terre des hommes*. Paris Ed Gallimard (1^{ère} Edition).

² Le pays était encore sous un régime fasciste [1932-1974], "fièrement seul" comme se plaisait à le dire le Premier Ministre Salazar.

Nombre vécurent pour la première fois avec d'autres enfants, certains même laissèrent pour la première fois un mode de vie qui ne les mettaient en contact qu'avec des animaux de ferme. Comment oublier ce jour où nous avons quitté Lisbonne à l'aube, et où, après un long parcours, parvenue au bout de la route carrossable, la seule possibilité que nous restait, était de poursuivre à pied notre chemin sur plusieurs kilomètres, ce que nous avons fait alors. En fin de journée, nous sommes arrivées dans un village entouré de montagnes et de forêts de sapins. Là une table humblement mais chaleureusement dressée nous attendait avec un gâteau tout spécialement cuisiné pour l'occasion et, à côté de celle-ci, un enfant souffrant d'une paralysie cérébrale !

Cette intervention, mais aussi bien d'autres, était le résultat d'une démarche pionnière dans l'adhésion au mouvement de l'intégration scolaire, lancé dans les pays nordiques et soutenu, entre autre, par la Suède. Comme il y avait peu, très peu de réponses éducatives pour les situations de déficiences, notre tâche fut facilitée. L'ouverture que nous avons donnée avec la Révolution d'Avril [25 avril 1974] fit le reste, en canalisant vers l'école ordinaire, une grande partie des élèves en situation de déficience sensorielle (auditive ou visuelle) et motrice. L'entrée de ces élèves, étendue ensuite à d'autres problématiques, ne s'est plus interrompue et, selon les données de l'Observatoire des soutiens éducatifs du Ministère de l'Éducation, en 2000/2001, des 79 572 élèves signalés avec des besoins éducatifs spéciaux (5% de la population scolaire), 75 040 (94%) sont dans une école régulière [ordinaire].

L'entrée conséquente des élèves classés avec des besoins éducatifs spéciaux, dans le système ordinaire d'enseignement et l'augmentation corrélative des enseignants pour intervenir en soutien, mais sans formation et même très souvent assumant cette fonction pour faciliter la résolution de problèmes personnels³, nous a conduite vers une approche méthodique et rigoureuse pour étudier ces phénomènes sociaux au travers de travaux de recherche scientifiques. Ainsi, au début des années quatre vingt dix, la thématique organisant le mémoire de Master Recherche⁴ que nous avons réalisé, était focalisée sur la compréhension des réponses qui avaient été données et celles qui le sont encore, en cherchant l'articulation entre la formation en éducation spéciale et les pratiques des enseignants de l'éducation spéciale, dans le modèle en vigueur, celui de l'intégration scolaire.

³ Problèmes de lieu de travail loin de la résidence personnelle, difficulté à tenir la classe, entre autres.

⁴ Ce ne fut que dans les années quatre vingt qu'apparurent des Master-Recherche [Mestrados] en Sciences de l'éducation..

Avec la Conférence de Jomtien (1990), faisant suite à la Déclaration de Salamanque (1994)⁵, et ses principes orienteurs, de nouveaux chemins furent tracés pour délimiter des politiques et des pratiques éducatives, en ce qui concerne l'éducation pour tous dans des contextes inclusifs, préconisant la réussite de tous par la réussite de chacun. L'engagement dans l'adoption de ces mesures, de la part des pays qui adhèrent à celles-ci, nous conduisit alors à porter un regard attentif aux discours proférés par les mentors de l'Éducation ainsi qu'aux discours tenus par les acteurs de ce secteur spécifique que sont les enseignants de soutien éducatif, et à leurs pratiques au sein des écoles, en fonction des élèves qualifiés par des besoins éducatifs spéciaux⁶. En ce moment, au Portugal, nous pouvons constater que le discours des experts, des enseignants de soutien éducatif et même la teneur des textes législatifs invitent progressivement à construire un système orienté par les objectifs et les caractéristiques de l'éducation inclusive pour tous les élèves. Cependant, force est de constater que l'organisation concrète de l'école et les pratiques observables restent globalement en retrait par rapport à ce discours et à ces textes. Quelle est donc l'origine de cet écart entre les incitations et les mises en œuvre ?

En analysant les discours que les mentors de l'Éducation produisent, les mesures politiques adoptées par le Gouvernement et les Instances de la République et le terrain même où se réalise l'action éducatif, nous constatons que de nombreuses variables interviennent et s'entrecroisent. Systématiquement, celles-ci semblent donner origine à une situation quelque peu préoccupante de l'éducation, en général, et de l'éducation inclusive, en particulier, et c'est dans leur étude que nous pouvons expliciter la (les) réponse(s) ou une partie des réponses à notre question principale. Dans l'impossibilité de couvrir la totalité du phénomène, nous avons sélectionné pour cette étude, un secteur très spécifique de la population scolaire, les enseignants de soutien éducatif, enseignants qui sont placés dans l'école ordinaire pour donner un appui aux élèves classés dans la catégorie de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux. L'observation attentive de l'école ordinaire et des pratiques éducatives qui s'y

⁵ Se référer aussi à l'Encadrement de l'Action de Dakar (2000), dont l'objectif principal est d'atteindre l'Éducation pour Tous à l'échéance de l'année 2015 et la Déclaration de Madrid (2002), avec le principe de «Non discrimination plus Action positive font l'Inclusion sociale».

⁶ Deux expressions sont utilisées pour la même situation: élèves *avec* des besoins éducatifs spéciaux et élèves *auxquels ont été attribués* des besoins éducatifs spéciaux ou encore qui ont été classés dans la catégories des individus ayant des besoins éducatifs spéciaux. La première expression correspond à un usage commun chez les enseignants tandis que la seconde est utilisée au niveau du discours théorique, signifiant par là que l'expression « Besoins éducatifs spéciaux » est une construction sociale, plus ou moins aléatoire, dépendant des contextes dans lesquels on se situe.

développent, nous permet d'avancer l'hypothèse que *les enseignants de soutien éducatif mettent en œuvre des pratiques d'éducation spéciale (depuis 1970) qui restent éloignées d'une éducation inclusive (en référence à la Déclaration de Salamanca, 1994). Ces pratiques contribuent à maintenir l'écart constaté entre le discours et la réalité éducatifs.*

Très peu d'études ont été menées, au Portugal, dans ce domaine spécifique et encore moins qui prennent comme objets d'étude les enseignants de soutien éducatif. Dans les années quatre vingt dix, avec l'apparition des Masters Recherche en Sciences de l'éducation, ces thématiques commencèrent à émerger en tant qu'objet d'étude pour le mémoire de recherche, mais ces travaux demeurent dans une proportion relativement faible⁷.

Préoccupée par cette question, nous nous sommes donc engagée dans une recherche pour mieux connaître, au travers de ce que les enseignants de soutien éducatif disent quand ils sont provoqués par des questions écrites, de ce qu'ils *pensent* sur l'inclusion des élèves classés dans la catégorie de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux, de ce qu'ils *font* quand ils travaillent avec ces derniers et enfin de ce qu'ils *aimeraient faire*. Pour ceci un échantillon d'enseignants de soutien éducatif fut soumis à un questionnaire construit avec des questions de divers formats dont des questions ouvertes avec des réponses textuelles à côté de questions fermées. Pour accéder à ce qu'ils aimeraient faire, nous les avons placés face à une situation problème concrète pour laquelle nous leur demandions de collaborer à la résolution.

Compte tenu du fait que c'est au premier de cycle de l'enseignement basique que nous souhaitons développer cette investigation, le cas présenté est celui d'un enfant de ce niveau scolaire. Dans la mesure où les problèmes comportementaux constituent le plus grand défi auxquels les enseignants⁸ sont confrontés, nous avons sélectionné un cas avec une problématique de cette catégorie. Enfin, nous avons choisi la Région académique de Lisbonne parce qu'elle est parmi les cinq qui divisent le Portugal dans son organisation administrative de l'éducation, celle qui concentre la plus forte proportion d'enfants et d'adolescents avec des besoins éducatifs spéciaux (43,4%⁹). Elle est aussi celle que nous connaissons le mieux puisque nous relevons administrativement de cette région pour notre travail professionnel.

⁷ Dans une liste divulguée en 2004 par la Faculté de Motricité Humaine, parmi les 62 mémoires de mestrado [Master Recherche] réalisés dans l'environnement de l'Éducation Spéciale, seulement 4 concernent les enseignants de soutien éducatif. Un inventaire identique fut fait à la Bibliothèque Nationale et les résultats sont du même ordre.

⁸ Conclusion de Meijer (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula*. European agency for development in special needs education.

⁹ Données de l'Observatoire des Soutiens éducatifs, 2004/2005.

Pour le développement de ce travail de recherche, nous partons d'un état des lieux, une revue de la question à partir d'une exploration des publications ayant comme point central les thématiques de l'éducation spéciale et de l'éducation inclusive ainsi que celles se référant aux acteurs principaux que sont les enseignants de soutien éducatif et à leurs pratiques pédagogiques concrètes. Nous n'avons pas non plus omis de questionner et de réfléchir sur les mesures politiques, mises en œuvre dans les textes législatifs, qui aident à donner forme aux pratiques développées par les acteurs éducatifs. Le mode par lequel prend forme tout ce travail de recherche est décrit en détail quand sont abordées les questions relatives à la problématisation et à la détermination du terrain sans cesser de réfléchir sur ce qui se produit ou ce qui pourrait ou devrait arriver. Ce que ces enseignants de soutien éducatif disent de ce qu'ils *pensent, font et aimeraient faire*, constitue la part la plus expressive de cette étude. Ces données que nous avons construites, ont été minutieusement analysées quantitativement et qualitativement.

Quelques points saillants intéressants ressortent de tout le processus de recherche et de la réflexion critique, même si nous n'avons focalisé notre regard que sur une situation qui paraît vouloir se transformer. En effet la situation dans laquelle se trouvent les enseignants de soutien éducatif reflète presque d'une manière paradigmatique, *lato sensu*, les difficultés enracinées dans ce que nous appelons *une culture de l'indifférence aux différences*, au sein de laquelle sont immergées les pratiques éducatives d'une culture construite pour sélectionner les meilleurs, mais jusqu'alors, en promouvant sa réussite, incapable d'éduquer en incluant tous ceux qui recherchent l'école.

Les cas de réussite mettant en jeu les méthodes de l'éducation inclusive paraissent donner raison à la possibilité de l'émergence d'un nouveau paradigme pour notre système scolaire d'éducation, à savoir celui d'une *culture de la valorisation de la différence et de l'équité éducative*.

Partie 1. L'objet de la recherche: pratiques des enseignants de soutien et éducation inclusive

*La transformation éducative dépend de ce que les professeurs font et pensent.
(Fullan, 2001:115)*

Dans une époque de grande contestation des principes et des modèles d'action de l'école et de revendication d'une part des exclus des systèmes éducatifs, il devient urgent de réfléchir sur l'école, ses fonctions et sur ses acteurs les plus directs, les enseignants. Le corps d'enseignants de soutien éducatif, créé pour aider l'école dans son ensemble, en accord avec les besoins qui se présentent en fonction de la diversité des publics, avec leurs pratiques, peuvent constituer, consciemment ou non, un facteur important dans le processus d'inclusion ou d'exclusion des élèves qui ont le plus de difficultés dans leur parcours scolaire.

Quelques élèves, par des actes d'indiscipline et des comportements, parfois, violents, tentent d'attirer l'attention sur l'inégalité des chances d'accès à l'école et de réussite scolaire qui rapidement se prolonge en l'exclusion sociale et en la négation des droits fondamentaux exprimés au travers des meilleures intentions des documents nationaux et internationaux. Peut-être est-ce là la manière qu'ils trouvent pour se faire entendre et tenter de dire qu'eux aussi veulent être inclus, eux aussi veulent réussir.

L'école, avec une tradition de sélection et d'exclusion de ses élèves, doit apprendre à les inclure tous, ou elle court le risque de sa propre extinction, par inadéquation des formes d'interaction qu'elle suscite.

Si les élèves sont la raison de la création de l'école, elle n'existe pas sans les professeurs qui sont des déterminants pour le meilleur ou pour le pire de l'école. Réfléchir sur les professeurs en général, et sur les enseignants de soutien en particulier, en fonction des pratiques qu'ils développent, pour tenter de les comprendre et de les aider, est l'objectif que je me propose d'atteindre avec l'aide de tous ceux qui font de ce thème une de leurs priorités professionnelles.

Chapitre 1. De l'intégration à l'inclusion scolaire

L'inclusion est une question de Droits de l'homme.
(Center of studies of inclusive éducation, s/d)

Au milieu du XX^{ème} siècle (dans les années 60), à l'origine en Europe dans les pays nordiques, pari fut fait sur la scolarisation des enfants en situation de déficience sensorielle au sein du système ordinaire d'enseignement, initiant ainsi le mouvement de l'intégration scolaire. Les pays qui adhèrent à ce mouvement placèrent leurs enfants et jeunes en situation de handicap dans les classes ordinaires, accompagnés par des professeurs d'enseignement spécial, préalablement formés à cette tâche.

Ce mouvement évolua et s'affirma au travers une succession de travaux scientifiques et législatifs, parmi lesquels ceux du Warnock Report (1978) qui a introduit le concept de *special education needs*¹⁰ en substituant la catégorisation médicale des enfants et des jeunes en situation de déficience¹¹. Ce sont des critères pédagogiques qui passent pour susciter l'action éducative, l'éducation spéciale, et non des critères exclusivement médicaux. C'est avec l'Education act (1981) que le concept va être officiellement défini en Angleterre: «un enfant présente des besoins éducatifs spéciaux s'il a des difficultés d'apprentissage qui requièrent une intervention éducative spéciale, conçue spécifiquement pour lui.»

Le Portugal, ayant initié l'intégration scolaire au début des années soixante-dix (70), créa et réglementa les équipes d'éducation spéciales en 1988¹², pour les professeurs de l'éducation spéciale (Arrêté n° 36/SEAM/SERE, du 17/08) et le régime éducatif spécial pour les élèves présentant des besoins éducatifs spéciaux (Décret 319/91, du 23 août), deux

¹⁰ La traduction de ce terme n'est pas consensuelle; certains traduisent par *besoins éducatifs spéciaux*, comme c'est le cas de la traduction portugaise de la Déclaration de Salamanque, tandis que d'autres par *besoins éducatifs spécifiques* comme c'est le cas dans la littérature plus récente.

¹¹ L'expression *en situation de déficience* est un concept qui remplace le concept "handicapé" (responsabilise l'individu par la propre déficience), envisageant le handicap comme un résultat de l'interaction de l'individu avec le milieu dans lequel il s'insère, en le co-responsabilisant.

¹² Les enseignants de l'enseignement spécial s'organisaient déjà en équipes depuis le début de l'intégration (années soixante-dix)

mesures importantes pour la définition de la politique éducative dans ce secteur.

La rupture formelle avec l'éducation spéciale apparaît avec la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, à Jomtien (1990¹³) et se renforce avec la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux qui donna l'origine à la Déclaration de Salamanque (1994), signée par des représentants de 92 pays, incluant le Portugal, et 25 organisations internationales qui s'accordèrent sur les principes fondamentaux de l'école et de l'éducation inclusives. Elle situa les droits des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spéciaux (BES) dans le contexte plus large des droits de l'enfant et de l'homme, faisant référence à la Déclaration universelle des Droits de l'homme (1948), à la Convention relative aux Droits des enfants (1989¹⁴), à la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990) et aux Normes des Nations Unies sur l'égalité des chances pour les personnes avec handicap (1993).

D'autres documents en sont venus à être produits pour appuyer et aider à mettre en pratique les idées exprimées, desquels nous pouvons détacher la Charte de Luxembourg (1996) avec la proclamation européenne du principe de la non-discrimination, consacrée aussi dans l'article 13 du Traité d'Amsterdam (1997), l'Encadrement de l'action de Dakar (2000), dont l'objectif principal est de parvenir à l'éducation pour Tous à l'horizon de l'année 2015 et la Déclaration de Madrid (2002) avec le principe de «Non discrimination plus action positive font l'inclusion sociale».

La grande production de documents de qualité scientifique, réalisés individuellement ou par des organisations mondiales¹⁵, qui donne origine aux orientations de la politique éducative, au niveau international, exprime bien l'urgence du combat contre l'exclusion et la nécessité de créer des disponibilités et des conditions d'opérationnalisation de l'inclusion sociale et scolaire.

¹³ «L'éducation de base doit être offerte à tous les enfants et les enfants présentant des besoins éducatifs spéciaux doivent faire partie intégrante du système éducatif» (Jomtien, 1990).

¹⁴ Article 23 «Les enfants avec handicap ont droit à participer à la communauté et son éducation doit conduire à la pleine intégration et au développement personnel possible.»

¹⁵ UNESCO, European Agency for Development in Special Needs éducation, Center for Studies on inclusive éducation, par exemple.

1.1. A propos des concepts: intégration scolaire et éducation spéciale; école inclusive et éducation inclusive

*Laissez-moi vivre et apprendre comme je suis et
avec tous mes amis!*

Intégration scolaire

La scolarisation hors du système ordinaire d'enseignement pour tous ceux qui se trouvaient en situation de handicap commença à être mise en cause à partir de 1959 au Danemark. La législation danoise a inclus le concept de «normalisation» entendu comme la possibilité donnée au déficient mental de développer un type de vie autant que faire se peut (Bank-Mikkelsen, 1969). Cette mise en question s'étendit par la suite à toute l'Europe et à l'Amérique du nord (Jiménez, 1997). Sa généralisation dans le milieu éducatif va susciter «la substitution des pratiques ségrégatives par des pratiques et des expériences intégratives» (Jiménez, 1997:25), initiant ainsi le mouvement de l'intégration scolaire et la *désinstitutionalisation* des alors appelés «handicapés». Pour Wolfensberger (1972), «l'intégration est l'opposé de la ségrégation, le processus d'intégration se réalise dans les pratiques et dans les mesures qui maximisent (potentialisent) la participation des personnes dans des activités communes (*mainstream*) à leurs cultures.»¹⁶ La national association of retarded citizens (E.U.A.) définit l'intégration scolaire comme «l'offre de services éducatifs que se mettent en pratique moyennant la mise à disposition d'une variété d'alternatives d'enseignement et de classes qui sont adéquates au plan éducatif, pour chaque élève, permettant l'intégration institutionnelle, temporelle et sociale maximale, entre les élèves handicapés et non-handicapés durant la journée scolaire normale».¹⁷ Sanz del Rio (1985), citant Kaufman, entend l'intégration scolaire comme «une intégration temporelle, instructive et sociale d'enfants différents avec leurs compagnons normaux, fondée sur une planification

¹⁶ Cité par Niza (1996:142).

¹⁷ Cité par Jiménez (1997:29).

éducative et sur un processus programmeur évolutif et individuellement déterminé.»¹⁸

Selon Soder (1981) il existait quatre degrés d'intégration: physique (partage des espaces), fonctionnel (utilisation des mêmes espaces et ressources), social (intégration dans la classe normale) et communautaire (poursuite de l'intégration dans la jeunesse et la vie adulte).

Au niveau européen, les pays nordiques furent ceux qui se distinguèrent le plus dans cette modalité d'accueil des enfants et des jeunes avec des besoins éducatifs spéciaux, à côté de l'Italie qui, dans les années 70, ferma les écoles d'enseignement spécial et conduisit tous ses enfants et jeunes à l'école régulière. Le Portugal adhéra partiellement, dès lors que les écoles spéciales continuèrent à fonctionner au côté de l'intégration de la majorité¹⁹ de ces élèves dans les classes d'enseignement régulier.

L'intégration scolaire retira les enfants et les jeunes en situation de handicap, des institutions d'enseignement spécial, en défense de leur normalisation, ce qui leur permit de profiter de nouveaux partenaires de vie, de nouveaux espaces de convivialité, de socialisation et d'apprentissage (l'école régulière). Les pratiques pédagogiques furent aussi transférées des institutions d'enseignement spécial vers l'école régulière, dans un versant plus éducatif, configurées dans un programme éducatif individuel, en accord avec les caractéristiques de l'élève, dessiné et développé, essentiellement, par l'enseignant d'éducation spéciale.

Education spéciale

Itard (siècle XIX) est considéré comme un des précurseurs de l'éducation spéciale et même, de la pédagogie scientifique pour son action auprès de Victor, l'enfant sauvage (Capul & Lemay, 2003; Gardou & Develay, 2005). L'intervention auprès des enfants en situation de handicap mentale ou sensorielle fut, durant des décennies, développée par des personnes individuelles, lesquelles, pour des raisons d'ordre divers, crurent qu'il était possible de changer le *statu quo* et optèrent pour la scolarisation de ces enfants dont ils firent la bannière de leurs vies et se consacrèrent à ce choix sans réserve. Leur action se développa dans les institutions privées ou sous la responsabilité de la sécurité sociale, loin des moyens normaux

¹⁸ Cité par Jiménez (1997:29).

¹⁹ En 2002-2003, 94% des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux se trouvaient dans le système régulier d'enseignement (Observatoire des appuis éducatifs, Ministère de l'éducation).

d'enseignement sous la responsabilité du ministère de l'éducation²⁰, pour la «dangerosité» qu'ils [ces enfants] représentaient pour les autres ou parce qu'ils n'étaient pas crus capables d'accéder à la scolarisation. Depuis le XII.^{ème} siècle (Gardou & Develay, 2005) des expériences pionnières ont été réalisées avec l'objectif de rendre possible l'éducation à ceux qui en étaient éloignés pour incompatibilités ou par incompréhension et ignorance du système éducatif, de ses agents et de la société en général. Des pas importants furent faits et de nouvelles formes d'accès aux codes institués furent alors découverts. Citons, à titre d'exemple, le code Braille, pour la communication écrite, et le Langage gestuel, pour la communication orale. L'intervention avec les surnommés de «différents» s'est constituée en un véritable laboratoire d'innovation et de découverte de l'apprentissage humain.

Avec le Warnock Report (1978) de nouvelles perspectives furent introduites au niveau de l'enseignement des enfants en situation de handicap et de ceux qui, pour d'autres raisons, se voyaient aussi exclus, formellement ou informellement, du système d'enseignement. En introduisant le concept de besoins éducatifs spéciaux²¹ (BES), le même rapport propose que les difficultés scolaires des enfants soient analysées non en fonction de leur étiologie, sous des critères médicaux, mais sous des critères éducatifs, plus proches des difficultés scolaires présentées. La définition officielle du concept ne va arriver qu'en 1981, en Angleterre, avec l'*éducation act*, en considérant qu'un enfant nécessite une éducation spéciale s'il a quelques difficultés d'apprentissage qui exige une mesure éducative spéciale.

Ce nouveau terme a été longtemps «collé» aux enfants en situation de handicap, dans la mesure où les diverses catégories de handicap avaient été remplacées par le terme générique de besoins éducatifs spéciaux ou spécifiques. Les onze catégories de déficiences existantes en Angleterre, définies sous des critères médicaux, sont remplacées par le terme générique besoins éducatifs spéciaux (Armstrong & Barton, 2003). Peu à peu le concept se clarifie et la Déclaration de Salamanque (1994:6) donne sa contribution:

l'expression "besoins éducatifs spéciaux" se réfère à tous les enfants et les jeunes dont les carences sont liées à des déficiences ou des difficultés scolaires. Nombre d'enfants présentent des difficultés scolaires et, en conséquence, ont des besoins éducatifs spéciaux à un moment déterminé de leur scolarité.

²⁰ Au Portugal, dans les années 70, l'éducation des enfants en situation de handicap passa à être sous la responsabilité du Ministère de l'éducation.

²¹ Besoins éducatifs spéciaux (BES), la traduction pas toujours consensuelle de *special educational needs*.

Récemment, divers auteurs ont défendu et adopté cette perspective. Selon Plaisance (2003:31-32),

l'expression «besoin éducatif spécial (ou particulier)» a précisément été proposée en Grande-Bretagne dans le rapport Warnock (1978) pour se substituer au «handicap». Elle a ensuite été précisée dans *l'éducation act* de 1981. Selon les arguments avancés, le «handicap» comme notion médicalisante ne nous dit rien des capacités ou des difficultés pédagogiques de l'élève concerné. Au contraire, envisager les «besoins éducatifs spéciaux» revient à «démédicaliser» les perspectives d'action et à porter attention aux éventuelles difficultés d'apprentissage, quelles que soient leurs causes possibles (déficience, maladie, milieu social, etc.). C'est aussi reconnaître un continuum entre les élèves avec besoins spéciaux et les autres. (...) Certains défendent pourtant son adoption, au motif qu'il permettrait d'inclure, dans l'ensemble des dispositifs d'aide, non plus seulement des enfants et des adolescents habituellement désignés comme «handicapés» mais aussi ceux qui sont en échec scolaire grave, rejetés de l'école ordinaire et orientés vers des établissements spécialisés, tels que les Instituts de rééducation.

Armstrong et Barton (2003: 87, 88) affirment que les élèves ayant des

«besoins éducatifs spéciaux ou besoins éducatifs particuliers» (...) sont des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, très légères ou plus marquées selon les cas, sur le plan intellectuel ou dans le domaine de l'écriture et de la lecture. La majorité des élèves connaissent des échecs dans les disciplines de base. Beaucoup d'entre eux sont des jeunes ayant des troubles affectifs ou du comportement, plus ou moins graves, d'origines diverses.

La redéfinition et le détachement du concept du diagnostic médical furent un pas fait dans le sens de l'élimination de la catégorisation des personnes en situation de handicap. C'est une autre catégorie, il est vrai, mais une grande catégorie qui invite les techniciens à valoriser la fonctionnalité des enfants et des jeunes pour promouvoir leurs apprentissages.²²

Malgré cette tentative de ne pas étiqueter les enfants et de se décoller d'un diagnostic médical, celui-ci continue à être déterminante dans les décisions administratives et même dans le discours et les pratiques des professeurs. Ce n'était pas là l'intention initiale, mais rapidement le concept fut adopté et transformé en une super étiquette qui distingue ceux qui ont des besoins de ceux qui n'en ont pas, conduisant Ainscow (1990) à affirmer que la grande préoccupation à définir *besoins éducatifs spéciaux* et à y répondre est venu seulement porter préjudice aux enfants en cause parce qu'elle les a éloignés de leur groupe naturel.

L'intégration scolaire, dans les pays qui y adhèrent, et l'adoption du nouveau concept vont donner naissance au sous-système de l'éducation spéciale à l'intérieur de l'enseignement

²² Un phénomène identique est apparu dans la société civile, en remplaçant la Classification Internationale des Déficiences (CID) par la Classification Internationale de la Fonctionnalité (CIF).

régulier, pour prendre en compte les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux et les professeurs de l'éducation spéciale qui les accompagnent. Le système se maintient à tous les niveaux et ces élèves et les professeurs qui les accompagnent devront faire tout ce qui est possible et même l'impossible pour faire accepter les règles et accéder au fonctionnement du système régulier, pour avoir droit à un lieu dans le milieu scolaire normal, tandis que le système ne se questionne pas et ne préconise pas le changement. S'ils ne réussissent, alors ils seront exclus.

La perspective que l'individu avec des problèmes est l'unique responsable de ceux-ci et qu'il lui revient de les résoudre, est visible dans le paradigme éducatif centré sur l'élève, avec une grande focalisation sur la compensation éducative. Ainsi l'élève est dans la classe régulière et il a un professeur d'éducation spéciale qui fait un programme pour lui, pour compenser ses domaines déficitaires, et le met en œuvre individuellement avec l'élève, en dehors de la salle de classe, où se trouve la classe à laquelle appartient l'élève.

Aujourd'hui on ne comprend pas une éducation spéciale pour une tranche des enfants et des jeunes, on ne comprend pas qu'il soit nécessaire de séparer les personnes pour les éduquer, pour leur enseigner à vivre avec les autres, pour les réunir après.

Au Portugal, en 1986, la Loi de bases du système éducatif définit comme un de ses objectifs relatifs à l'éducation scolaire, à l'enseignement de base, «assurer aux enfants avec des besoins éducatifs spécifiques, dus, par désignation, à des handicaps physiques et mentales, des conditions adéquates à leur développement et à la pleine jouissance de leurs capacités.» Le décret-loi 319/91, du 23 août, diffusa le concept de besoins éducatifs spéciaux et décréta la substitution des critères médicaux par des critères pédagogiques pour évaluer ces élèves. Il fut établi officiellement le régime éducatif spécial qui prend en considération une série de mesures à appliquer aux élèves avec des besoins éducatifs spéciaux, relevant d'un plan éducatif individuel et d'un programme éducatif (Art. 15 et 16) dans les cas les plus complexes, dont l'élaboration est de la «responsabilité du professeur d'éducation spéciale qui assure sa mise en œuvre» (Art 17).

L'éducation spéciale (évolution de l'enseignement spécial) est, selon ce qui a été dit, un ensemble de moyens mis au service des enfants et des jeunes avec besoins éducatifs spéciaux pour qu'ils aient accès aux apprentissages. Autres professionnels, autres méthodes (pas toujours), autres matières à apprendre (plus courtes, moins exigeantes), autres espaces à

l'intérieur de l'école, mais la majeure partie du temps hors de la salle de classe à laquelle, par droit, ils appartiennent. Une éducation spéciale pour des élèves spéciaux.

École inclusive

L'expérience acquise avec l'intégration scolaire et toute la réflexion qu'elle engendra sur l'école qui exclut une partie considérable de ses élèves, pas seulement ceux qui se trouvent en situation de handicap, aida à enclencher le mouvement de l'inclusion qui prétend promouvoir la réussite personnelle et académique de tous les élèves, dans une école inclusive.

Nous pouvons dire que *inclusion* est le mot qui aujourd'hui prétend définir l'égalité, la fraternité, les droits de l'homme ou la démocratie (Wilson, 2000), concepts que nous aimons, mais que nous ne savons pas ou ne voulons pas mettre en pratique. L'inclusion scolaire prend ses origines au centre des personnes en situation de handicap et s'insère dans les grands mouvements contre l'exclusion sociale, célébrant la diversité humaine (Ainscow & Ferreira, 2003). Pour ceci, nombreux sont ceux qui pensent que l'inclusion scolaire est pour les jeunes en situation de handicap, mais pas, elle doit prendre en considération tous les enfants et les jeunes auxquels sont attribués des besoins éducatifs.

L'école dans laquelle nous vivons et travaillons, *microcosme social*, est loin d'accomplir ces prérogatives, mais il y a un chemin à parcourir et un rêve à diriger la vie (Gedeão 1956)²³: la participation à la construction d'une société démocratique, au sein de laquelle la justice, le respect d'autrui et l'équité sont les grands principes d'être et d'exister avec les autres et avec soi, ce qui, naturellement, sera générateur d'écoles véritablement inclusives. Ce positionnement oblige à adopter un autre *regard* et un autre *sentir* en relation à la richesse sociale, à la diversité humaine, dans ses formes les plus variées et dans ses différents contextes de co-habitation. Ce nouveau *regard* sur la diversité humaine a enclenché un mouvement en Angleterre et aux USA (Hegarty, 2005)²⁴ qui culmina avec la signature de la Déclaration de Salamanque (1994) par laquelle 92 pays et 25 organisations internationales se sont engagées à mettre en pratique le principe fondamental des écoles inclusives:

²³ «Ils ne savent pas, ni même ne rêvent/ que le rêve dirige la vie/ que toujours qu'un homme rêve/le monde saute et avance/comme une balle colorée entre les mains d'un enfant» A. Gedeão (1956) *Movimento perpétuo*.

²⁴ Conférence réalisée à la faculté de Motricité Humaine, 3 mai 2005

Les écoles intégratives²⁵ partent du principe fondamental que tous les élèves d'une communauté doivent apprendre ensemble, dans la mesure du possible, quels que soient leurs handicaps et leurs difficultés. Elles doivent reconnaître et prendre en compte la diversité de leurs élèves, s'adapter à des styles et à des rythmes d'apprentissage différents et assurer une éducation de qualité grâce à des plans d'études, une organisation scolaire et une utilisation des ressources adaptés, ainsi qu'à un partenariat avec la communauté. Il faut assurer que l'appui et les services fournis correspondent exactement aux besoins spéciaux quels que soient leurs niveaux. (Déclaration de Salamanque, 1994: 11-12²⁶).

Selon Thomas, Walker et Webb (1998), le Center for studies on inclusive education (CSIE) définit une *école inclusive* comme une école qui:

- reflète la communauté comme un tout; ses membres sont ouverts, positifs et diversifiés; pas de sélection, pas d'exclusion, pas de rejet;
- ne met pas de barrières; est accessible à tous, en termes physiques et éducatifs (programme, appui et méthodes de communication);
- travaille avec, n'est pas compétitive;
- pratique la démocratie, l'équité.

Nous avons réussi à trouver dans cette définition les grands principes énoncés dans la Déclaration de Salamanque, quand elle propose que l'éducation se doit d'instaurer au sein des écoles régulières, des écoles inclusives, qui doivent mettre en œuvre les moyens les plus efficaces pour combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés ouvertes et solidaires, en construisant une société inclusive et en atteignant l'éducation pour tous et, par delà, qui offrent une éducation adéquate à la majorité des enfants et promeuvent l'efficience, dans une relation coût/qualité optimale, de tout le système éducatif.

Cet ensemble de principes, encore loin d'être pris en compte dans les pratiques quotidiennes, nous conduit vers des communautés d'apprentissage (Mialaret 2003; Canário, 2005; Armstrong & Barton, 2003²⁷) ouvertes à tous, où la disponibilité pour enseigner et pour apprendre émerge de chacun de ses membres, sans espaces et sans temps obligatoires et prédéterminés.

Une des idées clé de l'école inclusive est justement que l'école doit être pour *tous*

²⁵ Inclusive school, en anglais, escola inclusiva, en portugais. En France, à la Déclaration de Salamanca et à d'autres documents de L'Unesco, ou même de l' European Agency for Development in Special Needs éducation, le mot anglais *inclusive* a été traduit par intégrative (voir EuroNews 13/2005, par exemple).

²⁶ Version française de la Déclaration de Salamanca.

²⁷ Armstrong e Barton (2003) donnent l'exemple de *Ullswater Community College*, comme une communauté inclusive.

(Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001; Correia, 2001; Armstrong, 2001; Warwick, 2001 pour ne citer que quelques auteurs), tous les élèves, indépendamment de leur sexe, couleur, origine, religion, condition physique, social ou intellectuelle, ce qui pose le problème de la gestion de la différence, en considérant la différence comme une force et une base de travail:

L'école inclusive est une école où l'on célèbre la diversité, en l'envisageant comme une richesse et non comme quelque chose à éviter, en ce que les complémentarités des caractéristiques de chacun permettent d'avancer, au lieu d'être vues comme des menaces, comme un danger qui fait courir un risque à notre propre intégrité, juste parce qu'elle est culturellement différente de celle de l'autre que nous avons comme partenaire social (César 2003:119).

L'école inclusive, l'école de qualité et d'équité pour tous les élèves (Ainscow, 1991) se fait, d'un côté par ceux qui se trouvent dans des situations problématiques et, de l'autre, par tous ceux qui, dans le même temps, ne sont pas à l'épreuve de ces situations. Les premiers doivent désirer et vouloir dépasser, au plus qu'il soit possible, la situation dans laquelle ils se trouvent tandis que les seconds s'obligent à être ouverts et à se rendre disponibles pour les *laisser aller* jusqu'où il est possible, et à aider à créer les conditions nécessaires à cette réalisation. Les uns et les autres ont à gagner et à perdre sur la trajectoire à parcourir, mais le résultat final sera à coup sûr positif pour les deux parties, une fois que «si, comme disait João dos Santos²⁸ (...), nous ne construisons notre identité que par contrepoint à l'existence des autres qui se distingue de nous, alors l'inclusivité fait tout le sens» (César, 2003:119).

La construction de l'école inclusive est aussi une tâche qui incombe aux des professeurs, aux des parents et aux des gouvernants, en leur qualité d'agents générateurs et gestionnaires des conditions et des ressources, et encore protagonistes exemplaires de mentalités ouvertes au changement et au respect et à la célébration de la diversité humaine (Ainscow, 1999 ; Mittler, 2000).

Avec l'école inclusive, les élèves, *tous* les élèves, sont à l'école pour *apprendre, en participant*. Ce n'est pas juste la présence physique, c'est l'appartenance à l'école et au groupe, de telle manière que l'enfant/le jeune sent qu'il appartient à l'école et que l'école se sent responsable pour son élève (Rodrigues, 2003). Il s'agit de s'engager à développer une pédagogie «capable d'éduquer tous les enfants avec succès, incluant les plus défavorisés et ceux qui présentent des handicaps graves» (Soriano, 1999:11), dans une perspective de ce que l'enseignement doit s'adapter aux besoins des élèves, bien plus que de l'adaptation de ceux-ci

²⁸ Eminent psychiatre et éducateur portugais (XXème).

aux normes préétablies:

Le principe orienteur de cet Encadrement de l'action consiste à affirmer que les écoles doivent s'ajuster à tous les enfants, indépendamment de leurs conditions physiques, intellectuelles, linguistiques ou autres. Dans ce concept elles devront inclure les enfants avec déficiences ou surdoués, enfants des rues ou enfants qui travaillent, enfants des populations éloignées ou nomades, enfants des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles, et enfants des zones ou des groupes défavorisés ou marginaux (Déclaration de Salamanque, 1994:11).

Pour que les écoles deviennent plus inclusives, selon Ainscow (2000), il est nécessaire qu'elles assument et valorisent leurs connaissances et leurs pratiques, qu'elles considèrent la différence comme un défi et une chance de créer de nouvelles situations d'apprentissage, qu'elles soient capables d'inventorier ce qui empêche la participation de tous, qu'elles se rendent disponibles pour utiliser les ressources disponibles et en générer d'autres, qu'elles utilisent un langage accessible à tous et qu'elles aient le courage de courir des risques.

Ainscow (1995:24) propose de porter une attention spéciale à six «conditions» qui peuvent être des facteurs importants de changement dans les écoles:

- *autorité* efficace, non seulement de la part du directeur, mais répartie au travers de l'école;
- *implication (prise en compte)* de l'équipe des professionnels, des élèves et la communauté dans les orientations et les décisions de l'école;
- *planification réalisée collaborativement*;
- stratégies de *coordination*;
- focalisation de l'attention sur les bénéfices potentiels de l'*investigation* et de la *réflexion*;
- politique de *valorisation professionnelle* de toute l'équipe éducative.

Comme nous pouvons le vérifier dans les paroles de l'auteur cité ci-dessus, le processus éducatif est le résultat de l'effort de tous et tous sont co-responsables dans la résolution des problèmes qui sont les leurs. La coopération et le partage des expériences et des savoirs est une forme d'encourager le non à l'isolement et à la création d'espaces de formation, d'investigation, d'action et de réflexion. Pour que les réponses trouvées aux problèmes soient pertinentes, opportunes et adaptées, elles doivent être construites dans les contextes dans lesquels se posent les problèmes et avec les intéressés dans leur résolution, ce

qui oblige a des «modifications méthodologiques et organisationnelles» (Ainscow, 1995) importantes dans l'école.

En considérant sa réflexion sur cette matière et la grande dynamique qu'il a développée dans l'accompagnement de projets de création d'écoles plus inclusives²⁹, conjointement avec T. Booth, il a élaboré un manuel des bonnes pratiques d'inclusion l'«Índex for inclusion: developing learning and participation in schools» qui est en train d'être testé en Angleterre et dans les pays que les auteurs appuient et accompagnent.³⁰ Il est développé autour de trois grandes dimensions: les pratiques, les politiques, et les cultures, obligeant les écoles à réfléchir sur elles-mêmes et à introduire des changements dans les différentes dimensions.

Sous la supervision de M. Ainscow et à l'instar d'autres pays, l'Institut de l'innovation éducationnelle a lancé au Portugal en 1995, le *Projet écoles inclusives* qui impliqua, dans quatre régions éducatives (académiques), des écoles du 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} cycles de l'enseignement de base et 154 professeurs. Le projet, initialement programmé pour un an, fut prolongé et favorablement évalué, ayant lui même provoqué la réflexion théorico-pratique et l'expérimentation de solutions innovatrices dans les écoles (Costa, 1998).

²⁹ Cette dynamique a été aussi développée au Portugal où M. Ainscow a accompagné le développement de projets dans ce cadre.

³⁰Information recueillie dans *Inclusive and Supportive Education Congress «Inclusion :Celebrating Diversity ?»*, Glasgow, 1-4 Août /2005 Dans le congrès divers projets furent présentés dans ce cadre.

Education inclusive

Dans une école inclusive, seul peut exister une éducation inclusive, une éducation dans laquelle l'hétérogénéité n'est pas un problème mais un grand défi à la créativité et au professionnalisme des professionnels de l'éducation, en générant et gérant les changements de mentalités, de politiques et de pratiques éducatives.

A ce moment, selon Ainscow et Ferreira (2003), parler d'éducation inclusive est:

- «parler» au nom de l'opprimé, du vulnérable et de tous ceux qui historiquement ont été poussés aux marges de la société, sans voix ou choix dans le passé;
- représenter le référentiel adopté par la Conférence Mondiale de l'éducation pour Tous, en répondant aux Nécessités Basiques de l'éducation et se promouvoir en direction de la revendication pour l'éducation de tous les groupes qui vivent dans des situations désavantageuses;
- produire une quantité volumineuse de publications incluant les directives pour des gouvernements des états-membres de l'ONU afin d'implémenter des transformations dans le système d'enseignement comme un tout et non seulement pour les enfants avec des besoins éducatifs spéciaux;
- réfléchir sur l'émergence d'une nouvelle société avec ses principes de droits humains pour tous et non seulement pour ceux qui possèdent déjà des privilèges.

Parler d'éducation inclusive est aussi parler des apprentissages dans la salle de classe, dans le groupe et avec le groupe hétérogène, comme le dit Sanchez (2003:121): «dans les écoles inclusives, aucun élève ne sort de la salle pour recevoir de l'aide, cette aide est reçue à l'intérieur de la classe». Ainscow (1997:16) pointe trois facteurs clé qui influencent la création de salles de classe plus inclusives:

- «planification pour la classe comme un tout» la préoccupation centrale du professeur doit être la planification des activités pour la classe, dans son ensemble et non pour un élève particulier;
- utilisation efficiente de ressources naturelles: les élèves-mêmes - en valorisant les connaissances, expériences et modes de vie de chacun; en reconnaissant la capacité des élèves à contribuer à l'apprentissage respectif, en reconnaissant que l'apprentissage est un processus social, en développant le travail coopératif par pair, en créant des environnements éducatifs plus riches, en développant la capacité de réponse des professeurs au *feedback* des élèves, dans le cours des activités;
- «improvisation» - le professeur doit être capable de faire une modification des plans et des activités en réponse aux réactions des élèves, en

encourageant une participation active et la personnalisation de l'expérience de la leçon.

Education inclusive ne signifie éducation avec des représentations et attentes faibles vis à vis des élèves, mais bien la compréhension du rôle important des situations stimulantes, avec des degrés de difficulté et de complexité qui confrontent les professeurs et les élèves avec des apprentissages significatifs, authentiques défis à la créativité et à la rupture des idées faites, comme cela fut le cas des grands pionniers de l'éducation qui accréditèrent le grand rôle que l'éducation représentait dans l'accès à la citoyenneté, des plus défavorisés étant alors (tout comme maintenant) appelés de fous.³¹

Il est nécessaire de savoir ce que nous voulons signifier quand nous parlons de l'inclusion d'un élève dans l'école et quels sont les indicateurs qui nous permettent que l'enfant ou le jeune est inclus à (dans) l'école. Le mot «inclusion» est devenu à la mode dans le discours social et éducatif et est employé avec les signifiés les plus différents, ce qui d'une certaine forme rend difficile le dialogue entre les acteurs, depuis les politiques jusqu'à ceux qui travaillent sur le terrain, en donnant origine à des «idées faites» qui prétendent «simplifier» leur application ou justifier leur impossibilité (Rodrigues, 2005).

Pour que l'éducation inclusive soit une réalité, pour au-delà d'un changement de mentalités, en ce qui touche à l'accès à l'éducation et à son succès pour tous, il est nécessaire de créer des conditions et des ressources adaptées à chaque situation. Une des ressources que Porter (1997) préconise est la création de «professeurs de méthodes et de ressources», nommés pour les écoles en accord avec le nombre d'élèves existant (1/150 à 1/200) pour agir comme «consultant de soutien auprès du professeur de la classe régulière et responsable pour l'aider à développer des stratégies et des activités qui appuient l'inclusion des élèves avec des besoins spéciaux dans la classe ordinaire» (p.41).

³¹ Citons à propos Gardou et Develay (2005) dans leur cheminement pertinent au long de l'Histoire, en faisant ressortir les grands pionniers de l'éducation pour les exclus des systèmes éducatifs.

Au Portugal on a vérifié une rapide adhésion au mouvement de l'inclusion/éducation inclusive, dès lors que l' Arrêté 105/97, du 1^{er} juillet, va adopter ses principes, en commençant par créer les «enseignants de soutien éducatif», à la place des professeurs d'éducation spéciale, en entendant comme enseignant de soutien éducatif «l'enseignant qui a comme fonction de prêter appui éducatif à l'école dans son ensemble, au professeur, à l'élève et à la famille, dans l'organisation et la gestion des ressources et des mesures différenciées à introduire dans le processus d'enseignement/apprentissage» (Arrêté 105/97, Ponto 3, alinéa 3). «Pour l'orientation technoscientifique des enseignants qui assurent des fonctions de soutien éducatif spécialisé, sont désignées, en fonction des besoins, des équipes de coordination» (Ponto 4.1).

L'Arrêté continue en vigueur, mais l'analyse de la législation subséquente permet de constater son oscillation davantage en arrière qu'en avant et la non application des principes que le même défendait.³² Avec la nouvelle désignation, mais, dans la majorité des cas³³ avec la typologie des pratiques d'éducation spéciale, on parle avec beaucoup d'emphase d'école inclusive et d'éducation inclusive.

³² La nouvelle proposition de Loi de bases, interdite par le Président de la République, et l'avant-projet qui visait la substitution du Décret-loi 319/91, lui aussi non publié, reculaient relativement les acquis faits en matière d'école inclusive (Niza, 2004; Duarte, Sanches & Brites, 2005).

³³ Cette affirmation découle du discours formel et informel du quotidien des professeurs.

1.2. En croisant perspectives et concepts

Tout le point de vue est la vue d'un point. Pour comprendre comment quelqu'un lit, il est nécessaire de savoir comment sont ses yeux et quelle est sa vision du monde.
(Boff, 2002:9)³⁴

L'éducation des enfants et des jeunes en situation de handicap a constitué au travers de l'histoire, des moments très importants. Cependant récent le mouvement de l'intégration scolaire est, sans aucun doute, un de ceux-ci. Le partage de l'espace a été conquis pour vivre ensemble, pour les apprentissages et pour la grande possibilité de l'interaction parmi tous. Le fantôme du handicap s'est dilué et on a appris à avoir affaire avec la différence. On a créé une forme très adaptée pour agir et interagir avec les «différents», entre les «égaux», mais, en même temps, furent générées de nouvelles attentes et mises en équation de nouvelles formes d'interaction qui conduisent au mouvement de l'inclusion.

Nombreux furent les facteurs sociaux et éducatifs qui conduisirent à l'intérêt de poser dans l'agenda de l'Europe le combat contre l'exclusion, en commençant par l'exclusion scolaire. La pyramide sociale est en train d'élargir sa base selon les analystes sociaux; l'insuccès et l'abandon scolaire ou même le non accès à la scolarisation préoccupe, pour le moins à un niveau théorique, les représentants des grandes organisations éducatives internationales. Beaucoup a été dit et écrit à ce propos. Pour ceci, nous avons tenté de faire un relevé des perspectives les plus divulguées, dans le milieu dans lequel nous nous situons, près du chemin qu'on prétend parcourir: passer de l'exclusion à l'inclusion éducative, passer de l'«indifférence aux différences» (Rodrigues, 2003) pour la «célébration de la diversité» (CSIE)³⁵, passer des communautés fermées à des communautés ouvertes dans lesquelles le respect pour soi et pour l'autre soient la devise et la priorité soit de rendre dignes les droits de la personne humaine.

³⁴ Boff, L. (2002). *A águia e a galinha* (39^a edição). Petrópolis: Vozes.

³⁵ CSIE (UK) – Centre d'Études en éducation inclusive.

Pour Ainscow (1995) il y a un chemin à parcourir pour arriver à l'école inclusive. La philosophie et les méthodes sont différentes de celles de l'intégration scolaire, comme on peut le voir dans le tableau suivant.

Tableau 1 – Ainscow (1995)

De l'intégration scolaire/éducation spéciale	A l'inclusion scolaire/éducation inclusive
Des besoins éducatifs spéciaux	A l'éducation pour tous
Des mesures complémentaires pour répondre aux élèves spéciaux	A la réponse aux besoins éducatifs de tous les enfants et les jeunes
D'un système éducatif qui se maintient inaltérable dans ses lignes générales	A la restructuration des écoles: <ul style="list-style-type: none"> - changements méthodologiques et organisationnels - réussite dans les apprentissages pour tous les enfants et les jeunes
De la perspective centrée sur l'enfant	A la perspective centrée sur le curriculum

On peut constater que la perspective centrée sur l'individu reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux s'étend à tous les élèves, ce qui va obliger à poser un autre regard sur le rôle de l'école dans la société, en exigeant des transformations méthodologiques et organisationnelles importantes. Ce ne sera pas une école qui sélectionne, mais une école qui fait l'inclusion de tous au travers des apprentissages, parce que l'élève est dans l'école pour apprendre, pour y réussir, indépendamment de ses difficultés et de ses différences. Apprendre à travailler avec la différence pour que chacun puisse vivre avec sa différence est le grand défi de l'école et des professionnels, et c'est ceci qui va faire tout changer. Il faut changer le regard sur l'école et repenser le rôle que l'éducation peut représenter dans la qualité de vie de l'homme.

Meijer (1998), en tant que coordinateur de la recherche *Intégration en Europe: dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques*, éditée par l'Agence européenne pour le développement sur les besoins éducatifs spéciaux, signale la différence entre l'intégration et l'inclusion, en faisant appel à la qualité de l'apprentissage en opposition

à une simple présence physique, ce qui n'est pas suffisant pour obtenir un succès personnel et académique, comme le montre le tableau suivant:

Tableau 2 – Meijer (1998)

De l'intégration scolaire/éducation spéciale	A l'inclusion scolaire/éducation inclusive
Du placement des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux dans l'enseignement ordinaire	A une évaluation de la qualité du programme ou de l'enseignement en général

Dans le contexte du document de l'OCDE «Implementing inclusive education» Porter (1997) fait une comparaison entre l'approche traditionnelle (intégration) et la nouvelle approche, celle de l'école inclusive:

Tableau 3 – Porter (1997³⁶)

De l'intégration scolaire/éducation spéciale (approche traditionnelle)	A l'inclusion scolaire/éducation inclusive (approche inclusive)
De la focalisation sur l'élève	A la focalisation sur la classe
De l'évaluation des élèves par des spécialistes	A l'évaluation des conditions de l'enseignement et de l'apprentissage
Des résultats de l'évaluation traduits en diagnostic/prescription	A la résolution coopérative de problèmes
Du programme pour les élèves	Aux stratégies pour les professeurs
Du placement dans un programme approprié	A l'adaptation et appui dans la classe régulière (ordinaire)

Pour Rodrigues (2001:20), l'école inclusive est un processus dans lequel les individus et les groupes, la méthodologie de la différenciation pédagogique et le curriculum en construction en sont l'objet:

³⁶ Adapté de Porter (1997: 39).

Tableau 4 – Rodrigues (2001)

De l'intégration scolaire/éducation spéciale	A l'inclusion scolaire/éducation inclusive
Des catégories	Aux individus et groupes
Des produits différents	Au processus
De la dichotomie méthodologique	A la différenciation
De la dichotomie curriculaire	Au curriculum en construction

Correia (2001) trace le parcours de l'intégration à l'inclusion, en passant d'un groupe spécifique d'élèves, les élèves considérés avec des besoins éducatifs spéciaux, à tous les élèves et pour tout apprentissage, avec une culture de l'école et de la salle de classe qui oblige à sa restructuration et à celle du curriculum:

Tableau 5 – Correia (2001)

De l'intégration scolaire/éducation spéciale	A l'inclusion scolaire/éducation inclusive
De l'intégration physique et sociale	- A l'intégration cognitive - A l'accès académique, partagé avec les pairs - A la culture de l'école et de la salle de classe
De l'homogénéité (élève moyen)	- A la diversité comme principe et fin; - A l'objectif premier: développement global des élèves
Des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux	A tous les élèves
De l'entrée de quelqu'un dans le courant principal: être une partie du tout.	A faire partie du tout

Armstrong (2001) fait l'analyse des différences entre intégration et inclusion, en partant du «micro cosmos, l'école, au «macro cosmos», la société; des élèves «capables» à tous les élèves; d'un assistant de soutien à tous les adultes; de l'aide à l'individu à l'organisation de la classe, à la culture de l'école et à la transformation culturelle. Elle célèbre la diversité et l'acceptation naturelle de la différence:

Tableau 6– Armstrong (2001)

De l'Intégration scolaire/éducation spéciale	A l'inclusion scolaire/éducation inclusive
De l'assimilationnisme – aménagements administratifs et techniques opérés entre les écoles ordinaires et les écoles spéciales	Aux questions politiques sur la nature de la société et le statut accordé aux personnes
De les élèves considérés «convenables» qui peuvent fréquenter l'école ordinaire partiellement ou provisoirement	<ul style="list-style-type: none"> - Au pas conditionnelle, non plus une inclusion partielle - Au rendre tout accessible à tous - Aux droits de tous les élèves à participer et à être acceptés dans les écoles ordinaires et dans la vie de la communauté - Au maximum de possibilités d'apprentissage à tous les élèves (en citant Rouse & Florian, 1997)
<ul style="list-style-type: none"> - De l'assistant de soutien «attaché» à eux - D'un adulte «accroché» à eux comme une sorte de gardien (en citant Ainscow, 1999) 	A tous les adultes présents dans la salle de classe pour enseigner et soutenir tous les élèves, quelles que soient leurs différences
De l'intégration concentrée sur les difficultés et sur les voies qui permettent l'aide à des élèves en tant qu'individus	Aux difficultés éducatives liées au contexte
De les pratiques qui construisent l'élève comme différent, à part, fragile et même potentiellement dangereux	Aux enseignants et aux décisions qu'ils prennent, à leurs attitudes, aux relations qu'ils développent et aux formes qu'ils donnent à l'organisation de la classe comme des facteurs qui conduisent ou non à l'expérience de succès à l'école. (en citant Ainscow, 1999)
<ul style="list-style-type: none"> - De les graves implications en ce qui concerne les possibilités offertes aux élèves de devenir des «apprenants» indépendants et des acteurs sociaux autonomes - De la pratique d'un soutien permanent en classe pour quelques élèves vus comme une utilisation dispendieuse et inéquitable des ressources 	A une société plus tolérante et plus équitable
De la pratique d'un élève ou plusieurs élèves qui reçoivent de manière visible et évidente un traitement différent de celui des autres	<ul style="list-style-type: none"> - A la diversité et les différences acceptées et célébrées - A l'acceptation naturelle de la différence - A la transformation complète des cultures de l'école - Au processus de transformation culturelle

Warwick (2001) en se reportant à ce que le Comité Fish, en 1885, critiquait de l'intégration et de qu'il disait que devrait être (ce qui après fut appelé inclusion), nous situe aussi dans les grands principes qui font partie de l'inclusion scolaire: pour tous les élèves et avec la restructuration des programmes de l'école pour que les élèves puissent réaliser des apprentissages, malgré leur diversité et différence.

Tableau 7 – Warwick (2001)

De l'Intégration scolaire/éducation spéciale	A l'inclusion scolaire/ éducation inclusive
Du placement physique (Comité Fish, 1985)	Aux styles de vie totales des enfants (Comité Fish, 1985)
De les situations spécifiques (Comité Fish, 1985)	A tous les élèves comme individus (Sebba et Ainscow, 1996)
Du soutien aux enfants pour accéder aux programmes inaltérables de l'école	A la réstructuration des programmes de l'école pour répondre aux besoins des élèves
Du contact des élèves à Bes avec les autres élèves	A l'interaction planifiée et programme éducatif planifié dans le contexte du curriculum commun (City and County of Swansea, Sen Policy, 1999)
De la tolérance des différences (Sebba et Sachdev, 1996)	A la diversité (Sebba et Sachdev, 1996)
Du soutien aux besoins des individus	Au soutien à l'apprentissage
De la formation des professeurs d'éducation spéciale	A la formation des professeurs pour éduquer tous les élèves

Gardou (2003) nous pousse à réfléchir sur nos comportements et sur ce qui est souhaitable pour des élèves en situation de handicap. Il souligne que ce qui est «bon» pour eux peut l'être aussi pour les autres. Il dessine les contours d'une révolution culturelle, comme le montre le tableau qui se suit:

Tableau 8 – Gardou (2003)

De l'Intégration scolaire/éducation spéciale	A l'inclusion scolaire/éducation inclusive
De la catégorisation	A la variabilité individuelle
De l'enfermement dans un système	A la flexibilité des itinéraires
De les ruptures déstructurantes	A la continuité éducative
D'un seul maître à bord	A l'entrecroisement des compétences
De la seule vision des creux	A la valorisation des reliefs
De l'impérialisme du programme	Au droit à la compensation
De l'exclusivité du savoir ou de la socialisation	A la socialisation par le savoir
Du bricolage informatif	A la formation professionnalisante et reliante
De l'imposture des discours	A la posture congruente

Les auteurs sélectionnés pour cette réflexion sont tous d'accord sur des points aussi importants comme ceux-ci:

Tableau 9 – Synthèse

De l'Intégration scolaire/éducation spéciale	A l'inclusion scolaire/éducation inclusive
De l'homogénéité	A la hétérogénéité
De la normalisation	Au droit à la différence
De les handicapés	A tous les élèves
De la différence, un problème	A la différence, un défi
De l'indifférence à la différence	A la valorisation de la diversité
Du curriculum commun	Au curriculum flexible
De la sélection des meilleurs	Au succès pour tous
De l'individu	A l'environnement
De l'isolement	A la coopération
De l'aventure solitaire	A la responsabilité collective
De l'entrée dans l'école, sous condition, en transportant les appuis mis à la disposition	À faire partie de l'école que génère et rend disponible les conditions et les ressources nécessaires.
Du programme spécifique pour l'élève	Aux stratégies pour la classe
De la différenciation pédagogique exclusive	A la différenciation pédagogique inclusive
Du handicap	A la fonctionnalité
De l'éducation spéciale pour les élèves spéciaux	A l'éducation de succès pour tous
D'un adulte «accroché», «gardien»	A tous les adultes présents dans la salle de classe, pour enseigner et soutenir tous les élèves
Du professeur consommateur, applicateur	Au professeur créatif, chercheur et acteur

Le travail d'intégration commencé dans les années soixante et la réflexion sur ce travail même, a contribué pour apprendre qu'il est possible d'enseigner non seulement à des groupes homogènes mais aussi à des groupes hétérogènes, dans le même espace et au même temps, ce qui peut résulter dans un développement plus équilibré des groupes respectifs. On a constaté que les «différents» peuvent être (sont) les grands moteurs du changement à opérer dans l'école³⁷ et, pourquoi pas, dans la société. L'intégration fut un grand pas dans le sens de la scolarisation/de la socialisation/de l'action de rendre digne les personnes en situation de déficience, dans l'espace qui est de tous et pour tous. La scolarisation en institutions spécialisées a le grand avantage d'avoir des techniques et des matériels adaptés aux situations, mais elle manque de diversité de modèles de socialisation et d'apprentissage. Aujourd'hui de nouveaux et grands défis sont posés à tous ceux qui vivent et travaillent en éducation: une éducation inclusive et de réussite pour tous les élèves, incluant tous les exclus et non seulement ceux qui se trouvent en situation de déficience.

On ne passe pas facilement d'une attitude, d'un comportement à un autre, quand on parle de changements sociaux ou éducatifs. L'intégration scolaire fut un moment très important pour que les enfants et les jeunes en situation de déficience puissent conquérir la dignité humaine complète. Le regard de la société et du système éducatif a changé un peu, et à quelques uns d'entre eux il leur fut donné l'opportunité de partager leurs expériences de vie avec leurs pairs, ce qui leur a permis d'entrer dans le monde du travail et de constituer une famille. Lentement et seulement pour un petit nombre, le monde s'est ouvert et les frontières entre les «normaux» et les autres devinrent plus fluides. Mais ce cheminement, en cherchant ce qui aujourd'hui encore s'appelle utopie, est le commencement d'une «bataille» qui va être gagnée, pas à pas, et qui va conduire au plein droit de vivre avec sa différence, dans un monde dans lequel on célèbre la diversité et sont créées les conditions du plein exercice de cette diversité même. L'inclusion scolaire et sa philosophie de la réussite éducative pour tous, en suscitant d'autres formes de «regard» de l'autre et d'autres co-responsabilisations sociales et éducatives vont obliger les intervenants du processus à des compromis plus forts entre leurs

³⁷ Seulement, comme exemple, je peux ajouter ce qui est arrivé dans ma classe de formation spécialisée. J'avais un aveugle et je voulais qu'il participe aux activités mis en œuvre avec les élèves/professeurs, ses collègues, pendant la classe. Il n'avait pas l'accès nécessaire aux matériaux, ce qui m'a obligé à les préparer auparavant, les envoyer, par e-mail, ce que je fais maintenant pour tous les élèves/professeurs, avec grand succès.

formes d'agir et les conséquences de leur action éducative. Avec l'inclusion scolaire rien ne peut être comme avant. Les perspectives qui orientent l'action sont autres et, avec d'autres mentalités, autres pratiques sociales et éducatives auront lieu dans un processus exigeant un fort engagement et une responsabilité professionnelle élevée.

En regardant rétrospectivement, on peut établir un *continuum*, sans frontières bien définies en ce qui concerne l'éducation des minorités³⁸: l'enseignement spécial, de l'école ségrégative, découle jusqu'à la fin des années soixante, ayant donné lieu à l'école intégrative, dans les années soixante dix³⁹ et aux concepts d'éducation spécial et de professeur d'éducation spécial, dans les années quatre vingt.⁴⁰ En relation aux élèves en échec scolaire, ils en sont venus à créer des programmes spécifiques dans une perspective de différenciation positive exclusive, comme le sont les appuis traditionnels pédagogiques accrus, les groupes de niveau, les curricula alternatifs⁴¹ et les TEIP⁴², entre autres.

C'est dans la seconde moitié des années 90 qu'on va tenter d'initier un autre paradigme de l'école et de l'éducation: l'école inclusive et l'éducation inclusive, avec l'appui du professeur de soutien éducatif.⁴³

À l'idée de quelqu'un qui enseigne (le professeur) à un autre (l'élève) quelque chose qu'il ne sait pas (dans une perspective behavioriste de l'enseignement) fait suite la nécessité d'atteindre la globalité de l'individu à travers l'apprentissage compréhensif et contextualisé, en faisant interagir des savoirs et des expériences déjà acquises avec l'aide du professeur (perspective constructiviste). Aujourd'hui on prétend que l'apprentissage se fait avec l'aide du professeur, mais aussi avec le groupe et dans le groupe de pairs, dans le contexte auquel appartient chacun des individus à éduquer, en valorisant des savoirs et des expériences de tous, avec leur niveau de fonctionnalité (Vygotsky, 1985, Bronfenbrenner, 1979), dans une perspective écologique de développement.

³⁸ Les dates prennent en compte ce qui s'est passé au Portugal.

³⁹ 1973 Création des Divisions de l'enseignement spécial au Ministère de l'éducation.

⁴⁰ Arrêté n° 36/SEAM/SERE/88, le 17 août – règlement des équipes d'éducation spéciale..

⁴¹ Arrêté n° 22/96, le 19 juin. Cet Arrêté a donné la possibilité à l'école de faire des classes avec des élèves qui avaient de l'insuccès répété avec un curriculum différent du curriculum normal. Les élèves se considéraient les «anormales» de l'école et la plupart ne voulaient pas intégrer ces classes. Les professeurs, volontiers pour ce travail, l'aimaient bien. L'expérience est finie, maintenant.

⁴² TEIP – Territoire éducatif d'Intervention Prioritaire.

⁴³ Arrêté 105/97, le premier juillet

1.3. Dilemmes de l'inclusion scolaire

Être inclus c'est être dans l'école, participer aux activités et développer des potentialités.

Les questions inhérentes à l'inclusion et à l'éducation inclusive sont à l'ordre du jour et dans les agendas des décideurs éducatifs, mais avec de grands embarras et avec perplexité. Passer d'une école programmée pour la sélection à une école qui parie sur la réussite de tous et s'organise pour cela même, amène avec soi un questionnement des attitudes et des valeurs, des conceptions et des pratiques qui furent considérées comme justes durant des décennies. Avancer sur des chemins encore non parcourus et se risquer en faisant et en réfléchissant sur, génère des incertitudes et des découragements. Rompre la barrière des mentalités *avec une forme bien définie* pour s'ouvrir à la construction autonome d'autres chemins à parcourir, dans la quête d'autres réponses et autres solutions, est le plus grand défi de ce monde en mutation qui persiste à considérer comme *intouchable* ce qui lui convient, ce que pose d'importants dilemmes.

(i) De la différenciation pédagogique exclusive à la différenciation pédagogique inclusive

La perspective éducative centrée sur l'élève, amplement divulguée et testée avec les élèves considérés avec des besoins éducatifs spéciaux, par les professeurs d'éducation spéciale, n'a pas réussi à s'élargir aux autres professeurs ni à ébranler la perspective de l'enseignement centrée sur les contenus programmatiques, prédéfinis et égaux pour tous. Les contenus continuent à être une fin en soi et seul leur maîtrise permet d'accéder à la certification académique. Même avec la diversification des publics scolaires et sans les accueillir, les contenus programmatiques continuent à être les mêmes pour tous, cependant qu'inaccessibles pour beaucoup. Les réponses pour répondre à la diversité des publics scolaires, quand il y eut la préoccupation de les construire, furent toujours dans le sens

d'homogénéiser pour intervenir, en séparant, étiquetant et excluant, à travers des pratiques d'éducation compensatoire, spécialement dirigés vers les déficits.

Passer de la différenciation pédagogique exclusive à la différenciation pédagogique inclusive (Roldão, 2003), centrée sur la classe et sur le curriculum, et croire que ce peut être la meilleure forme pour que les élèves fassent des apprentissages importants, est le dilemme qui se pose à l'éducation inclusive. L'idée qui considère que l'élève doit être enseigné par un adulte pour apprendre est trop enracinée. On oublie le rôle de l'interaction que les contextes et les pairs proposent, que la majeure partie des apprentissages réalisés au long de la vie se fait hors de contextes et situations spécialement destinés à l'enseignement de quelqu'un et que les méthodologies utilisées pour faire apprendre ont été le pari de ceux qui veulent innover et de ceux qui parvinrent à des résultats dans le domaine (Montessori et Freinet, au XX^{ème} siècle; Edouard Seguin, au XIX^{ème} siècle, Abbé de l'Epée, Valentin Haüy, Louis Braille, au XVIII^{ème} siècle, par exemple). Trop enracinée est l'idée de ce que l'unique responsable par son insuccès est l'élève même, oubliant la grande influence que les contextes ont sur la *performance* de chacun (Bronfenbrenner, 1981, Ainscow, Porter & Wang, 1997, par exemple).

De nouveaux enjeux pédagogiques et organisationnels des contextes d'apprentissage (Ainscow, 1991, Wang, 1997), avec un point de mire la coopération et la différenciation pédagogique inclusive, avec des codes différenciés d'accès aux savoirs à réaliser, sont un chemin à suivre, mais il est encore long d'être un enjeu partagé et réalisé du côté des professeurs. La résolution de problèmes, comme stratégie d'enseignement apprentissage, pourra conduire à un enseignement plus coopératif et à des apprentissages plus diversifiés et fonctionnels. Ce sont des pratiques qui requièrent un grand investissement de la part des intervenants, ce qui rend difficile son implémentation.

Le prétexte de ce que les élèves considérés avec des besoins éducatifs spéciaux apprennent mieux dans des environnements spéciaux (ségrégation habillée?) spécialement créés pour eux et avec des personnes spécialement préparées pour eux, n'est pas davantage que le désir de continuation de la stratification sociale et scolaire, la perpétuation de la différenciation pédagogique exclusive et le rejet du droit à vivre et apprendre avec les autres, indépendamment de sa différence, oubliant que plus grand sera l'appui, plus forte sera la discrimination et que l'appui, le support à l'apprentissage, seulement est valide s'il aide à

construire l'autonomie de l'élève dans son processus d'apprentissage, en le faisant un apprenti chaque fois plus indépendant.

(ii) De la catégorisation à la non-catégorisation.

Avec l'introduction dans le système éducatif, du concept de besoins éducatifs spéciaux, on prétendait supprimer les effets stigmatisant de la catégorisation des élèves, ayant, cependant, créé une super étiquette qui distingue ceux qui ont des besoins éducatifs des autres, ou soit, les autres, les différents, les plus fragiles, en les plaçant dans une situation de dépendance, car ils ont des besoins et les autres non (Armstrong & Barton, 2003). Malgré cette volonté (apparente) de se libérer des étiquettes, les diagnostics médicaux continuent à être le grand support pour les décisions à prendre au niveau éducatif et à incorporer et à marquer le discours des professionnels de l'éducation.⁴⁴ De par l'Europe (UK par exemple⁴⁵) perdurent des unités spécialisées correspondant à une déficience déterminée. Au Portugal, la super catégorie «besoins éducatifs spéciaux» n'a pas été suffisante pour le système bureaucratique-administratif ce qui l'a «obligé» à créer une nouvelle catégorie, *besoins éducatifs spéciaux de caractère permanent*⁴⁶ (!...) qui est plus d'une fois le référentiel médical.

Une partie importante du processus de ségrégation provient de la décision du type de difficultés qui sont prises en considération dans les mesures d'appui, pour partie du système éducatif, lesquelles définies dans le processus de caractérisation des élèves, vont produire et alimenter les stéréotypes. L'effort pour fonder les pratiques éducatives sur la capacité de l'individu et sur la manière de fonctionner est loin d'être une réalité, malgré quelques tentatives plus ou moins réussies, comme ce fut le cas de la Classification Internationale de la Fonctionnalité (CIF).

Indifférents aux effets que l'«étiquette» produit sur l'individu étiqueté, les systèmes continuent à responsabiliser uniquement l'individu par sa situation de désavantage, sans se questionner sur eux-mêmes comme le dit Poizat (2004: 44):

⁴⁴ Au Portugal, l'Arrêté 1438/2005, du 4 janvier, vient responsabiliser le professeur du 1^{er} cycle de l'enseignement basique et le conseil de classe des autres cycles d'enseignement, pour l'analyse de la situation spécifique de l'élève et la définition des mesures d'appui éducatif à adopter. Cette mesure faisait déjà partie du Décret Loi 319/91, du 23 août mais n'avait jamais été adoptée en plein.

⁴⁵ Au Portugal ils sont en train de surgir.

⁴⁶ Décret n° 6/2001, du 18 Janvier.

Dès lors que les nomenclatures soulignent l'importance de la situation dans laquelle se trouve l'individu, dès lors qu'elles insistent sur le rôle central de l'environnement comme facteur déterminant de l'existence du handicap, dès lors qu'elles s'éloignent d'une conception du handicap attachée à l'individu lui-même, la nécessité pour les systèmes d'information dans la catégorisation des individus est mise en doute.

Poizat continue:

La notion de handicap de situation fait référence à une approche dynamique et sociale, abandonnant une conception statique et uniquement médicale du handicap qui apparaît désormais comme l'expression d'un équilibre interne entre trois éléments mouvants: individuel, situationnel et environnemental(p.45).

C'est vers les contextes que se tournent aujourd'hui les regards, étant eux décisifs dans la qualité de vie de ses usagers. Et les contextes éducatifs ont une importance accrue par le rôle qu'ils exercent sur le développement de l'individu. On constate que les personnes en situation de déficience font des progrès quand les contextes sont favorables. Aujourd'hui on rencontre des personnes en situation de déficience dans tous les secteurs de la vie social, académique ou sportive, ce qui vient questionner la décision de sélectionner avant ou après la naissance. Le naturel est que les enfants grandissent dans leur famille, dans leur communauté, avec l'aide de leurs amis. Pourquoi des écoles différentes organisées en fonction de parcelles de l'individu en dépréciant sa globalité? Pourquoi «cacher» ce qui nous incommode? Au lieu d'apprendre à vivre avec tous, la «morale et les bons usages» établissent ceux qui sont «bons» et ceux qui sont «mauvais, dangereux, inconvenants, incapables, etc.» et ainsi surgissent les prisons, les asiles, la maisons du troisième âge et les ghettos, enfin, la «répartition des individus dans l'espace» (Foucault, 1975:166), conformément à ce qui convient!

C'est le «meilleur pour eux» comme on entend dire fréquemment, ou c'est le meilleur pour nous qui ainsi ne sommes pas confrontés au «miroir partagé» qui pourrait être le nôtre, la peur de nous confronter avec notre propre image distordue? Au nom des bonnes intentions, de grandes atrocités se firent. La société actuelle tout divise et regroupe (les individus, les savoirs), mais la vie et l'individu n'est pas une tranche biologique, théologique, sociologique, mais un tout global de tous ces savoirs en interaction continue, exigeant l'équilibre et la coopération de tous. Sera-ce même nécessaire de catégoriser pour résoudre ou est-ce seulement le modèle d'agir que nous connaissons avec une longue tradition et avec beaucoup de difficultés pour le changer? Parfois le diagnostic, quel qu'il soit, n'a pas la fonction

d'indiquer le chemin à suivre, mais de mettre l'individu dans une case pour justifier l'«impossibilité» d'intervention.

Tandis que la catégorisation avait été une activité importante pour la connaissance, elle est très souvent un obstacle à la reconnaissance de l'individu en tant que personne (Gardou 2004, 2005). Il n'est pas nécessaire de catégoriser pour intervenir, il faut permettre que le développement se déroule à sa mesure ou, parfois, seulement maintenir son humanité. Le point de départ pour l'intervention, en termes éducatifs, ou pour l'affectation des ressources, ne peut être le déficit, mais la fonctionnalité existante et espérée. C'est passer «de la seule vision des creux à la valorisation des reliefs» (Gardou, 2003: 59), c'est avoir comme point de départ et d'arrivée la personne dans toute sa globalité, c'est changer la perspective de l'intervention: de groupe homogène passer au groupe hétérogène, d'un petit groupe qui fait les règles passer à une organisation dans laquelle tous sont co-responsables pour les décisions et pour leur accomplissement.

Mais la non-catégorisation peut aussi porter quelques risques, si elle même se transforme en «assimilation normalisatrice, déguisée en pratique inclusive» (Gardou 2003:55), ce qui nous transporte vers le processus de normalisation, tant défendu, en une époque d'intégration scolaire. Peut être le primat du normocentrisme et l'annulation du droit à la différence.

(iii) La classe spéciale vs la classe ordinaire

Les rapports internationaux européens⁴⁷ résultant des investigations développées dans divers pays, soulignent le rôle important des parents dans l'accompagnement de leurs fils, ayant ou non des problèmes, mais ce rôle est plus important quand on traite des élèves auxquels sont attribué des besoins éducatifs spéciaux. Si la famille est considérée comme un élément de la société, c'est à elle qu'il revient, en premier lieu, de décider sur l'éducation de ses fils⁴⁸. Un des problèmes qui se pose à la famille c'est de décider du choix de l'école, l'école ordinaire ou l'école spéciale. Il est vrai que l'école spéciale a des professionnels avec

⁴⁷ Voir les rapports de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers

⁴⁸ On ne peut pas oublier qu'il y a des cas très particuliers d'exploitation des enfants par leurs parents.

une formation spécifique⁴⁹, des ressources diversifiées, des subsides, des horaires plus larges, ce qui séduit, parfois, les parents. Selon Costa (1996a), les élèves des écoles spéciales n'ont pas la chance d'assimiler un comportement normal, d'accélérer leur rythme; leurs potentialités de partage et d'enrichissement ne sont pas totalement exploitées parce qu'il manque le défi que la simple présence impose.

Les investigations de Tomlinson (1985) et Iano (1986) ont conclu que l'éducation spéciale séparée empêche les enfants et les jeunes d'avoir des occasions d'apprentissage et diminuent les possibilités de développement personnel. On constate par l'expérience du travail, que les personnes éduquées en institutions portent avec elles des marques sociales stéréotypées⁵⁰ qui les trahissent où qu'ils soient.

Au Portugal, la faible réponse au niveau des institutions spécialisées pour les divers handicaps, dans le siècle passé, a facilité le choix pour la classe ordinaire, dans les années soixante, ce qui fait qu'à cette époque la quasi totalité des enfants et des jeunes avec des besoins éducatifs spéciaux se trouve dans l'école ordinaire. La grande question qui se pose au système éducatif national est de donner une réponse efficace, dans une perspective de succès pour chacun, à toutes les situations dans l'environnement de l'école ordinaire.

On continue à identifier l'inclusion avec les enfants en situation de déficience ou avec les identifiés avec des besoins éducatives spéciales, quand l'inclusion s'identifie avec l'éducation pour tous, indépendamment du sexe, culture, religion ou incapacité.

(iv) Perspective catégorielle vs Perspective relationnelle

Emanuelsson (2001) affirme qu'un des dilemmes qui se pose pour résoudre le problème des NEE's dans l'école a à voir avec la perspective selon laquelle on envisage la difficulté, en utilisant pour ceci deux modèles d'analyse, le catégoriel et le relationnel, comme il s'exprime

⁴⁹ Ce n'est pas complètement vrai au Portugal.

⁵⁰ Il est très visible dans le cas des aveugles, par le maniérisme qu'ils acquièrent: rythme de la voix, par exemple.

dans le tableau suivante, ce qui détermine les points de focalisation de l'appui [soutien, support] :

Tableau 10 – Perspectives sur NEE's⁵¹

Items d'analyse	Perspective <i>categorielle</i>	Perspective <i>relationnelle</i>
Ontologie des besoins spéciaux	Les besoins spéciaux se réfèrent aux caractéristiques actuelles des individus.	Les besoins spéciaux sont des constructs sociaux
Abordage de la différence	En différenciant et en catégorisant	En unifiant
Type de réponse	Réponse spéciale	Réponse intégrée:inclusive
Compréhension de la compétence éducative spéciale.	Appui supérieur directement lié aux difficultés diagnostiquées entre les étudiants	Appui supérieur pour incorporer la différenciation dans le curriculum.
Raisons pour les besoins éducatifs spéciaux	Étudiants <i>avec</i> difficultés. Les difficultés sont innées ou sont de la responsabilité de l'individu.	Étudiants <i>en</i> difficultés Les difficultés résultent de différents phénomènes des contextes et des processus éducationnels.

Dans une perspective catégorielle, l'individu est responsable et responsabilisé par les difficultés qu'il présente, n'étant pas facile de se libérer d'elles, déjà qu'il est identifié avec elles, pour ceci Emanuelsson emploie l'expression «étudiants avec difficultés»; dans une perspective relationnelle, la difficulté est un construct social, le besoin éducatif étant aussi un résultat des phénomènes et des contextes éducationnels, d'où l'expression «étudiants en difficultés».

Opter pour une perspective ou pour une autre fait toute la différence, car avec la première on privilégie l'individu pour atténuer ou éliminer la difficulté tandis qu'avec la seconde on privilégie principalement les contextes et les processus déclencheurs de la situation. En considérant le phénomène éducatif : dans le premier cas nous avons le processus éducatif centré sur l'élève, responsable de son problème et de sa résolution ; dans le second le centre va être dévié vers le curriculum, la classe, l'enseignement régulier [ordinaire] et ses méthodes, processus, conditions et ressources d'enseignement/apprentissage, co-responsabilisant tous les intervenants.

⁵¹ Tableau adapté de Emanuelsson (2001: 135).

Les longues décennies (ou siècles) de la première perspective rende difficile le changement et conditionnent l'*audace* de voir la réalité avec d'autres lentilles, lentilles qui co-responsabilisent chacun dans la réussite de l'autre.

L'éducation inclusive et le professeur d'appui éducatif entrent dans la perspective relationnelle, cependant le chemin pour arriver là-bas est encore long.

(v) Le dilemme est au sein de l'éducation spéciale même.

Les difficultés des propres acteurs de l'éducation spéciale sont ancrées dans diverses compréhensions à l'égard de l'éducation en général et de l'éducation spéciale en particulier, ce qui génère contradictions et conflits internes.

On exige de plus en plus de compétences pour les écoles, on organise de *rankings* [classements ordonnés, rangements] avec des critères peu clairs et, en même temps, on exige des écoles plus inclusives. Politiques, administrateurs et acteurs ont des compréhensions différentes sur l'éducation spéciale, ce qui donne origine à une législation et des prises de mesures qui sont source de conflits et de résistance à l'intérieur des écoles. L'éducation spéciale est un phénomène social avec toute l'instabilité qui est le propre des processus sociaux. Sa stabilité est toujours momentanée et, quand elle est atteinte, elle génère de nouvelles instabilités. Chercher la stabilité et le consensus sur l'éducation spéciale est désirer l'impossible. Les problèmes sont inhérents et font partie du principal dilemme qu'est l'éducation spéciale. L'incidence et/ou la forme des problèmes change mais aussitôt d'autres problèmes surgissent pour ceux qui coordonnent et appuient les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux (Crowther, Dyson & Millward, 2001)

1.4. Difficultés et recherche de réponses.

On n'apprend à vivre qu'avec les différents en interagissant avec eux, dans leur contexte naturel.

Résoudre le «dilemme de la différence» (Dyson 2001:28) non seulement pour les personnes en situation de handicap mais pour tous ceux qui sont exclus de la société est ce que nous espérons de l'école en ce moment, parce que le droit à l'éducation est universel, devant, par conséquent, s'étendre à tous les enfants, jeunes et adultes.

Par les recherches faites, nous savons que l'évolution des concepts ne fut pas accompagnée par une mutation généralisée des pratiques, mais dans le même pays et dans la même communauté éducative nous pouvons rencontrer diverses modalités de pratiques, quelques unes plus inclusives que les autres (Meijer 2003). La transformation des pratiques est difficile parce qu'elles sont soutenues par une tradition culturelle qui ne croit pas «à ceux que le hasard de la naissance ou de la vie a stigmatisés d'être reconnus sans condition comme sujets et de jouer pleinement leur rôle dans la communauté humaine» (Gardou, 2003: 13).

Nous avons passé des siècles à exclure les considérés comme indésirables de la société (de l'école), avec des méthodes plus ou moins sophistiquées. Tout parce que nous ne croyons pas ou nous ne voulons pas croire qu'ils sont capables de faire des apprentissages. Nous continuons à nous surprendre avec les réussites réalisées par des personnes cataloguées d'«incapables», en ne voulant pas leur reconnaître leur capacité à participer à la construction quotidienne de la communauté à laquelle ils appartiennent. La dangerosité et l'incapacité que leur est attribuée, sans discernement, marquent d'une façon décisive les formes tel que nous nous mettons en relation avec eux et tel que «nous déterminons» leurs vies.

Depuis Rosenthal et Jacobson (1968)⁵², d'innombrables chercheurs (Moscovici, 1989, Jodelet, 1989, Santiago, 1996, par exemple) ont montré le rôle important que les représentations et les attentes exercent sur les actes quotidiens des personnes.

Le chemin pour inverser le courant est très difficile; apprendre à vivre avec la différence et la respecter est une mission presque impossible, c'est une lutte de Don Quichotte contre «les moulins à vent»⁵³, une lutte d'une minorité qu'on prétend transformer sous une bannière de la majorité. C'est une véritable «révolution culturelle» (Gardou, 2003) dont nous avons besoin pour que les nouvelles mentalités, en partant de formes différentes d'envisager les situations de différence, dans lesquelles sont incluses les situations de déficiences, puissent ouvrir des portes et tracer de nouveaux chemins, dans et hors de l'école.

Changer les représentations, en relation aux élèves en situation d'échec scolaire/difficultés pour les apprentissages stipulés, pourra être un enjeu gagné dans le sens de créer des situations d'apprentissage stimulantes, gratifiantes et provocatrices de succès pour tous les élèves. De là apparaît la nécessité que des théoriciens et des praticiens de l'éducation impulsent des formes pour sensibiliser et amener les personnes à croire dans le potentiel qui se cache derrière des formes trop superficielles d'évaluation et des jugements critiques précipités, assis sur des visibilitées douteuses, potentiel qui n'eut jamais la chance de s'exprimer et qui, quand il est stimulé, vient à briller.

Autre aspect qui est en train d'empêcher un bon investissement dans la libération des situations d'apprentissage significatives pour les élèves réside dans le fait que l'école continue à croire que la meilleure (et peut-être unique) forme d'enseigner les élèves est de les mettre en situation de relation chaque fois plus proche du professeur (en atteignant le plus fréquemment possible ce qui serait désirable, le ratio un pour un, en situations d'éducation compensatrice⁵⁴) et en groupes homogènes, dépréciant la richesse de l'apprentissage avec les pairs et l'importance de modèles différenciés d'action. Les professeurs continuent à revendiquer des classes chaque fois plus petites (avec raison dans certaines situations) et un appui pédagogique accru (individuellement, de préférence) pour ceux qui présentent des difficultés, en continuant à centrer exclusivement sur l'individu la responsabilité de ses difficultés et en ignorant les effets découlant d'une bonne ou d'une mauvaise interaction avec les contextes et

⁵² «Pygmalion in the classroom».

⁵³ Cervantes, M., S. (1605). *Don Quichotte de la Manche*.

⁵⁴ Ce qui est appelé appui pédagogique accru.

avec les pairs. Répondre aux difficultés que les élèves présentent au travers des réponses collectives d'apprentissages significatifs et fonctionnels ne fait pas encore partie du quotidien des écoles, ni des politiques éducatives.

Les écoles demeurent inflexibles pour répondre à la diversité humaine parce qu'il leur est exigé une fonction pour laquelle elles ne furent pas créées: elles furent faites pour sélectionner, en excluant, et non pour inclure (Canário, 2005⁵⁵). Elles furent créées pour enseigner à un enfant idéal, fait à la mesure des groupes sociaux qui eurent les opportunités sociales, culturelles et économiques (Ainscow & Ferreira, 2003) et non pour différencier en incluant. Ainsi, placées dans leur présupposée «mission» et ne voulant pas abdiquer, elles vont créer des parcours labyrinthiques pour justifier les nouvelles orientations politiques internationales et ne rien changer.⁵⁶ Cette représentation de l'école est patente dans le discours et les pratiques des politiques, des professeurs et des directeurs d'école, quand ils prétendent construire l'école de l'efficacité, assise sur le rang dans les classements produit avec des critères qui ne prennent pas en compte le point de départ des élèves ni les conditions dans lesquelles se réalisent l'apprentissage. Tel que dans la société néolibérale, les «bons» restent [les] meilleurs et les «mauvais» restent [les] pires, ce qui fait augmenter le nombre d'exclus parce qu'ils [les critères] interfèrent dans l'évaluation global des résultats des écoles. Ce n'est pas par hasard que Ainscow (1995) choisit comme une des aires prioritaires pour la construction des écoles inclusives, l'investissement dans la culture de l'école.

Selon Fullan (2001:115), rien ni personne n'est tant important pour améliorer l'école que le professeur car «la transformation éducative dépend de ce que les professeurs font et pensent», ce qui pointe la nécessité de sa valorisation en tant que facteur important pour l'implantation des écoles inclusives (Ainscow, 1995).

Avec la facilité de l'accès à l'information et de leur constante actualisation, les savoirs du professeur (auparavant intouchables) sont aujourd'hui très souvent mis en cause, d'où une certaine dévalorisation sociale et économique. Les professeurs se sentent un peu perdus, avec

⁵⁵ Conférence prononcée à la Faculté de motricité humaine, 1 juillet, dans le cadre du Forum des études en éducation inclusive.

⁵⁶ Les principes énoncés dans les lois, beaucoup de fois, sont en contradiction avec les pratiques qu'elles proposent.

un niveau de *stress* préoccupant, dénoncé au travers du grand volume des publications sur cette question. (Esteve, 1992, Fisher, 1994, Jesus, 2004, Lopes, 2004, par exemple). Il faut que les professeurs apprennent à découvrir ceci, qu'ils sont capables de faire (nous sommes capables de faire plus que ce que nous pensons être), quand ils veulent et quand la circonstance l'exige⁵⁷. Renforcer l'identité professionnelle doit être un des chemins que la formation des professeurs doit exploiter pour qu'ils sentent la nécessité et la capacité d'être créatifs, pour construire un savoir à partir de leur pratique avec les élèves et du contexte dans lequel ils interagissent, car la réussite et l'échec des élèves résultent aussi du processus d'apprentissage qui nécessite une pédagogie créative et critique réalisée par des professeurs réflexifs (Zeichner, 1993) et expérimentateurs dans la salle de classe (Estrela, 1986, Arends, 1995, Sanches, 2005a).

Un autre aspect qui peut créer des difficultés pour la pratique d'une éducation inclusive, est la représentation que les professeurs spécialisés et les techniciens spécialistes se font de leur rôle et de leur statut. Avec l'école inclusive et l'éducation inclusive, ces professionnels craignent de perdre le statut différencié, déjà qu'on leur demande de travailler en coopération avec le professeur de la classe et avec l'école, dans les dimensions dont elle a besoin. Il cessera d'être le spécialiste de ceci ou de cela pour pouvoir être au service de, ce qui pour beaucoup représente une perte de statut et d'identité.

La majeure partie des personnes qui parle et écrit sur l'inclusion et l'éducation inclusive, le fait au nom des personnes en situation de déficience dans l'école ordinaire, mais le mouvement pour une éducation inclusive va beaucoup plus loin, et exige une éducation de qualité et la réussite pour tous les élèves, sans discrimination, au nom des droits de l'enfant et de la dignité de la personne humaine. La confusion entre les concepts et leurs présupposés, volontairement ou non, fait que les gouvernants ne s'engagent pas dans la construction d'un système éducatif qui peut aider à éliminer l'exclusion scolaire des exclus de la vie. Le lien entre l'école inclusive et éducation spéciale est une des principales barrières pour la réalisation des objectifs de la Déclaration mondiale de l'éducation pour tous, des Nations Unies (UNESCO, 1990) et de la conférence de Dakar (UNESCO, 2000) qui veulent dépasser les situations de déficience et considérer toute l'exclusion scolaire dans une perspective d'éducation pour tous (Ainscow et Ferreira, 2003). Selon Plaisance et Gardou (2001:11) il y a

⁵⁷ «La nécessité crée le talent» dit un adage populaire.

«une forte opposition entre une politique d'intégration dans la continuité des politiques anciennes d'éducation spéciale et une politique d'inclusion, impliquant un changement radical des écoles ordinaires en faveur de l'accueil des diversités, quelles qu'elles soient.»

L'école et l'éducation inclusives n'exigent pas de savoirs complètement nouveaux, mais bien un nouveau «regard» sur l'école et une volonté très grande de générer la réussite des élèves, ce qui va en aidant à expérimenter et à créer des solutions à la mesure des problèmes et avec ceux qui se trouvent en situations problématiques. Le plus difficile sera de changer ce qui se pense et ce qui se fait avec les élèves les plus défavorisés, mais le respect pour la différence, la participation des parents et l'incorporation des élèves dans leur processus d'apprentissage (Marchesi, 2001), ainsi que la collaboration des professeurs et la flexibilité organisationnelle et curriculaire peuvent aider à trouver des solutions pour les problèmes.

Si les ressources ne sont pas la première difficulté pour l'inclusion scolaire, elles sont toutefois très importantes. Quand bien même la question des ressources constitue très souvent l'excuse normale pour faire l'exclusion, il est vrai que l'école a besoin d'autres ressources pour accompagner les élèves en situations les plus problématiques. Le budget des gouvernements pour l'éducation laisse de côté cette particularité, après avoir proclamé la nécessité de faire l'inclusion. Des moyens sont nécessaires comme le dit Meijer (2003: 13): «la mise en œuvre d'une éducation intégrante⁵⁸ nécessite un soutien ferme du gouvernement et une clarification des objectifs de la communauté éducative», il faut responsabiliser la communauté éducative afin d'utiliser les moyens pour améliorer les conditions d'apprentissage, au bénéfice de tous les élèves. Les moyens utilisés, s'ils ne sont pas bien gérés, pourront produire des effets contraires à ce qui est désiré: un professeur ou un adulte en plus dans la salle de classe peut être un élément stigmatisant au lieu de faciliter la création d'une salle de classe plus inclusive, si leur appui n'est pas distribué sur le groupe des élèves parce qu'il est trop centré sur les élèves en situation de plus de difficultés.

L'inclusion peut donner origine à des effets pervers. Les enfants et les jeunes qui sont dans des écoles spécialisées ont droit à des subsides pour appuyer leur éducation, ce qui n'arrive pas dans l'école ordinaire. Ils ont besoin de méthodologies qui englobent des matériels diversifiés et l'argent n'est pas mis à disposition de l'école ordinaire. Pour tout ceci, l'école spécialisée fait l'impossible pour maintenir l'élève et l'école ordinaire le rejette. Une

⁵⁸ On doit lire inclusive; c'est la traduction française du document.

des recommandations de l'Agence européenne pour le développement des personnes qui présentent des besoins éducatifs spéciaux est justement que l'argent doit servir l'enfant.

Si on pense à l'argent que coûte l'inclusion, il est nécessaire de penser aussi à ce que coûte l'exclusion sociale et scolaire. C'est parier sur prévenir ou sur guérir. Le choix doit être fait.

1.5. La démarche portugaise

De l'enthousiasme pour la nouveauté à la difficulté de concrétisation.

De l'intégration scolaire...

A la fin des années 60, on a développé un important mouvement, à l'origine des pays nordiques, dont l'objectif principal était de mettre les enfants et les jeunes en situation de handicap dans l'école ordinaire – l'intégration scolaire. Ce mouvement s'étendit au sud de l'Europe, l'Italie ayant envoyé à l'école ordinaire tous ses enfants et ses jeunes en situation de déficience⁵⁹. D'autres pays européens en firent de même, mais pas aussi radicalement. Le Portugal adhéra à ce mouvement, dans un accord établi avec la Suède, et, au début des années 70, les enfants et les jeunes avec des problèmes sensoriels entrèrent à l'école ordinaire, avec aide de professeurs formés pour assumer cette fonction⁶⁰. Pour beaucoup de ces jeunes ce fut le premier contact avec le monde éducatif et la première occasion d'être avec leurs pairs. La plus grande partie était dans la famille, parfois en situation de peu d'humanité, déjà que les conditions économiques étaient faibles, l'information sur les problématiques était encore moindre et la tradition culturelle qui apportait la culpabilisation et l'occultation des cas aggravait la situation. Les autres étaient dans des institutions sous la responsabilité de la Sécurité sociale qui les accueillait et pourvoyaient à leur éducation.

Dans ce moment, dans les années 70, la responsabilité pour l'éducation des enfants et des jeunes en situation de déficience passa à relever du Ministère de l'éducation et les alors dénommés «déficients visuels», «déficients auditifs» et «déficients moteurs»⁶¹ entrèrent à l'école régulière ordinaire, quand ils ont les conditions pour faire des apprentissages. Ils sont

⁵⁹ L'utilisation de l'expression «situation de handicap», au lieu de «handicapé», «a pour objectif d'intégrer les conséquences d'un environnement dans l'appréciation des capacités d'autonomie d'une personne handicapée» (Assante, 2000, p.II-5, cité par Plaisance, 2003: 30).

⁶⁰ L'auteur de ce présent travail de thèse fut l'une des professeures qui contribua à cette pratique éducative.

⁶¹ Depuis 1946, Décret-loi 35 801, de 03/08/46, joint aux écoles ordinaires fonctionnaient des *classes spéciales* pour des enfants avec des problèmes au niveau de la cognition; elles disparurent dans les années 70, dans le décours de la révolution d'avril 1974, à cause de la discrimination qui s'est gérée.

intégrés aux classes existantes et sont accompagnés par des professeurs d'enseignement spécial⁶². Ces professeurs, organisés en équipe, les équipes d'enseignement spécial, appuyés par les divisions de l'enseignement spécial⁶³, sensibilisaient l'école et l'enseignant de la classe pour l'accueil de l'élève et la considération de sa situation problématique. Ils donnaient aussi un soutien à l'élève en réalisant une compensation curriculaire, dans les aires déficitaires, normalement hors de la salle de classe, et tentaient d'aider la famille.

Dans l'école, inséré dans la classe ordinaire, l'élève, l'«unique» responsable de la situation dans laquelle il se trouvait, devait faire tout ce qui est possible et même l'impossible pour accéder à l'«égalité» des autres, à la «normalisation» (Wolfensberger, 1972) en brisant les «murs» qu'il trouvait sur son chemin. L'école et ses intervenants les plus directs, les enseignants, avec leurs règles, leurs programmes et leur philosophie, demeuraient là-bas intouchables. Il incombait à ceux qui voulaient d'«entrer», c'est à dire les élèves en situation de déficience sensorielle et les enseignants d'enseignement spécial, de trouver les chemins les plus adéquats pour dépasser ou atténuer les problèmes qui surgissaient, depuis le positionnement des personnes face à l'entrée de cette population dans l'école ordinaire jusqu'à la création et la gestion des conditions et des ressources nécessaires pour leur opérationnalisation.

Parallèlement au travail d'intégration conduit dans les écoles ordinaires, se développait l'enseignement spécial dans les écoles spéciales. En 1978-1979 il existait 132 écoles spéciales qui accueillaient plus de 8000 élèves tandis que dans les écoles régulières ordinaires 22 équipes de professeurs d'enseignement spécial encadraient 1100 élèves⁶⁴.

A la fin des années 70, avec l'apparition du Warnock Report (1978), en Angleterre, surgit et se répandit le concept de «besoins éducatifs spéciaux»⁶⁵ qui vient se substituer au concept de «déficient», se distanciant de la perspective médico-pédagogique et passant à envisager la problématique de l'élève surtout dans une perspective éducative. Le concept souffrit de légères altérations depuis son début, oscillant aujourd'hui entre besoins éducatifs

⁶² Ces professeurs ont eu une formation préalable et reçoivent un subside d'enseignement spécial supplémentaire.

⁶³ Par la Loi 5/73, furent créées la Division de l'enseignement spécial, de la Direction-Générale de l'enseignement basique et la Division de l'enseignement spécial, de la Direction-Générale de l'enseignement secondaire.

⁶⁴ Rapport n.º3/99, de 17/2, du Conseil national de l'éducation – *Les enfants et les élèves avec besoins éducatifs spéciaux*.

⁶⁵ Traduction de l'anglais «special education needs».

spéciaux et besoins éducatifs spécifiques, mais la transformation est plus en termes de langage qu'en termes de substance. Le concept entra dans le discours des théoriciens et des praticiens de l'éducation, mais pas tant la philosophie sous-jacente que le terme même. Le terme éducation spéciale fut adopté pour désigner tous les services dans cet environnement. Les professeurs d'éducation spéciale sont sollicités pour faire le soutien aux élèves avec des difficultés d'apprentissage qui sont ceux qui préoccupent le plus les enseignants, par le nombre croissant et par l'indiscipline que se répand dans la classe.

À la fin des années 70 furent créées les Unité d'orientation éducative (UOE), services d'appui dans l'environnement des difficultés d'apprentissage, intégrant enseignants et psychologues, pour intervenir conjointement avec les enseignants et l'école, et non pour un appui direct auprès de l'élève, ce qui constitue une innovation pour l'époque. Ces Unités étaient des précurseurs de ce qui fut tenté de mettre en pratique plus tard avec la création du soutien éducatif (1997). Elles se sont éteintes en 1988, pour se superposer aux équipes d'éducation spéciale.

L'appui aux élèves en situation de déficience, prêté par les enseignants d'éducation spéciale augmente considérablement, tandis que l'accueil dans les écoles spéciales va en diminuant proportionnellement: en 1982, il existait 152 écoles spéciales accueillant 10500 élèves et 29 équipes d'enseignement spécial appuyant 3323 élèves.

Il ressort que les élèves en situation de déficience auditive, ayant été mis dès le début (années 70) dans les classes ordinaires, ils s'organisèrent, avec leurs enseignantes de soutien, en noyaux d'appui à la déficience auditive pour fonctionner dans les écoles ordinaires ainsi que là l'intégration dans les classes est très réduite.

Le discours, encadré dans un modèle éducatif, est officialisé par le Décret 319/91, du 23 août, stipulant le régime éducatif spécial pour les élèves auxquels sont attribués des besoins éducatifs spéciaux, mis en pratique dans les écoles ordinaires par les enseignants d'éducation spéciale, organisés légalement en Équipes éducatives spéciales depuis 1988⁶⁶.

Les enseignants d'éducation spéciale vont modifier leur modèle d'accueil conjoint des élèves par des sollicitations des écoles et par la création d'espaces spécifiques. Tous itinérants dans le début, ils vont se fixer successivement dans l'école et répondre aux problématiques existantes, en petits groupes d'élèves, dans des espaces propres désignés par «salle des

besoins éducatifs spéciaux» ou dans un local disponible, comme le gymnase ou la salle des professeurs (Sanchez 1995), en pariant sur la compensation éducative.

Le régime éducatif spécial, décrété par le Décret-loi 319/91, contient en substance la mise à disposition des équipements spéciaux de compensation, la création de conditions spéciales d'inscription, fréquence et d'évaluation, des adaptations curriculaires et matériels, l'adéquation et l'organisation de classes, l'appui pédagogique accru et l'enseignement spécial. Pour les élèves concernés par la mesure «enseignement spécial», il est obligatoire d'élaborer un plan éducatif individuel (caractérisation de l'élève, en termes personnels et scolaires, propositions de mesures éducatives à adopter) et d'un programme éducatif, aussi individuel, dont l'élaboration relève de la responsabilité de l'enseignant d'éducation spécial, lequel supervise aussi son exécution.

Par ce qui est montré, on vérifie l'existence d'un espace de convivialité et d'apprentissage commun pour tous les enfants, l'école et la salle de classe, mais pour les élèves considérés spéciaux, les élèves auxquels sont attribués des besoins éducatifs spéciaux, il y a aussi un programme spécial, développé par un professeur spécialiste, avec la collaboration des parents et l'approbation de l'école, dans un espace propre, de préférence hors de la salle de cours à laquelle l'élève appartient.

Toutefois en adoptant la terminologie «besoins éducatifs spéciaux» le signalement des enfants et des jeunes et la mise à disposition consécutive des moyens d'intervention, a continué à se faire principalement sur la base de critères médicaux, lesquels, au-delà de la prise en compte des problèmes sensoriels, intègrent aussi les problèmes cognitifs, émotionnels, comportementaux et les difficultés d'apprentissage plus ou moins graves.

Le nombre d'élèves intégrés dans le système ordinaire d'enseignement continue à augmenter, tandis que diminue la recherche d'écoles spéciales⁶⁷: en 1995-1996, 36642⁶⁸ élèves auxquels sont attribués des besoins éducatifs spéciaux fréquentent l'école ordinaire et 11500 (Afonso, 2001) les écoles spéciales. Le nombre d'enseignants d'éducation spéciale, en

⁶⁶ Arrêté 36/SEAM/SERE, 17/08/1988. Les équipes fonctionnaient depuis le début de l'intégration scolaire (1.^a moitié des années 70).

⁶⁷ La continuation des écoles spéciales à buts lucratifs a beaucoup à voir avec les subsides d'éducation spéciale que l'État donne aux enfants qui fréquentent ces établissements privés.

⁶⁸ Rapport n° 3/99, de 17/2, du Conseil national de l'éducation – *Les enfants et les élèves avec besoins éducatifs spéciaux*.

service dans les écoles ordinaires augmente, certes de façon non proportionnelle au nombre d'enfants qui recherche l'école ordinaire, mais aussi sans une quelconque formation spécifique⁶⁹ et plutôt pour convenance personnelle (c'est une façon pour les enseignants de réussir à trouver un lieu plus près de leur résidence), ce qui contribue à la progressive dégradation de l'image de l'enseignant d'éducation spéciale. Le manque de création de conditions et de ressources, la diminution des crédits investis, le manque de transmission aux équipes de nouveaux modèles d'organisation et de fonctionnement (Costa 1996) contribuèrent à développer un certain discrédit vis à vis de l'intégration, aussitôt soutenu par ceux qui ne veulent pas d'écoles peuplées d'enfants qui ne laissent pas apprendre les autres. Le modèle d'intégration souffre des mêmes maux que souffre l'école dans sa généralité: peu d'investissement de la part de tous les acteurs, en général (politiques, élèves et professeurs).

...à l'éducation inclusive

Le Portugal, à travers deux représentants, fut présent et signa la Déclaration de Salamanque (1994), en s'engageant avec ses principes d'orientation. Le discours de l'école inclusive fut rapidement adopté (sans doute moins bien compris) et, en 1997, l'Arrêté 105, lui donne une forme légale. Les équipes d'éducation spéciales cessèrent d'exister et une nouvelle structure, l'Équipe de coordination de l'appui éducatif (ECAE) fut montée. La désignation de professeurs d'éducation spéciale fut remplacée par enseignant de soutien éducatif⁷⁰.

La ECAE, selon l'Arrêté 105/97, du 30 mai, a comme fonction l'orientation technoscientifique des enseignants qui exercent de fonctions d'appui éducatif, en définissant «Enseignant de soutien – l'enseignant qui a comme fonction de prêter soutien éducatif à l'école dans son ensemble, à l'enseignant, à l'élève et à la famille, dans l'organisation des ressources et mesures différenciées à introduire dans le processus d'enseignement/apprentissage» (Point 3).

Relativement au soutien à donner par l'enseignant de soutien l'Arrêté ouvre de nouvelles perspectives en listant les fonctions qui lui incombent, toutefois il n'assume pas

⁶⁹ En 1991, 82% des professeurs qui travaillent en éducation spéciale n'ont pas de formation spécialisée (Afonso, 2001)

⁷⁰ La désignation d'enseignant ne passa pas dans le discours, on continua à utiliser le terme professeur. Dans l'Arrêté même les deux désignations sont en usage.

entièrement les priorités de l'école inclusive, au-delà de la catégorisation des élèves et de l'implémentation du Décret-loi 319/91, du 23 août. Cependant avec quelques contradictions à l'intérieur du texte même, illustrées par l'emploi de désignations inhérentes à l'éducation spéciale, quand dans le même temps il véhicule une éducation inclusive, sans jamais s'y référer explicitement, il constitue un pas important dans la tentative de promouvoir une autre perspective d'éducation dans l'école ordinaire: une éducation dans laquelle tous apprennent avec tous, dans le même espace et dans les mêmes temps, avec les appuis nécessaires à l'école et à la classe, en différenciant, incluant et coopérant, en interagissant.

La philosophie véhiculée par l'Arrêté perd ses vertus aussitôt dans le premier concours pour lequel il était le support législatif: les enseignants de soutien furent placés, en accord avec leur spécialisation, dans des domaines des handicaps, conformément au recueil qui avait été fait dans les écoles des enfants avec des besoins éducatifs spéciaux, appuyés dans leur catégorisation basée sur des critères médicaux⁷¹ (ex: handicap mental, handicap moteur, handicap auditif, handicap visuel, etc.)

Cet Arrêté fut republié en 2005 (Arrêté n°10856/2005 du 13 mai) intégrant de nouveaux concepts et la nouvelle nomenclature d'organisation du système éducatif, en ce qui concerne les écoles, sans modifications importantes. Il définit mieux les fonctions de l'ECAE⁷² et utilise une terminologie adéquate à la nouvelle organisation du système éducatif, concernant les écoles, prenant en considération aussi une expression littérale plus adaptée à la conception d'une école inclusive.

La confusion entre éducation spéciale et éducation inclusive est patente dans le discours et dans les pratiques des politiques et des praticiens de l'éducation. On parle avec des concepts, mais on ne sait pas de qu'on est en train de parler. Il manque de législation qui préfigure l'école que nous voulons pour le XXIème siècle, en définissant clairement les principes, objectifs et pratiques.

Le Décret 6/2001 du 18 janvier qui «établit les principes orientant l'organisation et la gestion curriculaire de l'enseignement basique, aussi bien que l'évaluation des apprentissages et du processus de développement du curriculum national», consacre son Article 10° à l'éducation spéciale et crée une nouvelle catégorie pour les élèves avec des «besoins éducatifs

⁷¹ Circulaire officielle n°66 du 12/05/98 (DREL).

⁷² Le concours destiné aux enseignants de soutien maintient, pour l'essentiel, les règles antérieures.

spéciaux à caractère permanent», c'est à dire aux élèves en situation de déficience. Sans avancer davantage, il remet le sujet à législation ultérieure, législation qui n'a pas encore surgi, dans le moment même de notre travail.⁷³

En termes bureaucratICO-administratifs, avec des répercussions dans les pratiques respectives, il existe deux domaines d'intervention en ce qui touche aux élèves qui présentent des difficultés dans leur parcours scolaire, en accord avec la catégorisation des élèves: ceux qui sont signalés comme élèves avec des besoins éducatifs spéciaux à caractère permanent sont appuyés par des enseignants de soutien éducatif (Arrêté 105/97, du 30 mai), appelés des enseignants d'éducation spéciale; ceux qui ne se trouvant pas en situation de déficience, mais qui présentent des difficultés scolaires, profitent de soutien à l'abri de l'Arrêté 8113/98.

Cette situation génère la plus grande confusion, étant donné que dans une même salle de classe, en plus de l'enseignante ordinaire, est présente un enseignant qui soutient les élèves en situation de déficience (avec des besoins éducatifs spéciaux à caractère permanent) quelques heures par semaine (en accord avec les disponibilités et/ou nécessités de l'enfant ou du professeur) et un enseignant qui soutient les autres qui ont des difficultés dans les apprentissages (la typologie d'appui est sensiblement semblable à la précédente). Il y a encore à considérer les cas des enfants qui sont suivis par des thérapeutes et qui sortent de la salle de cours pour faire leur thérapie. Qui croit que la classe est un lieu où se font des apprentissages importants?

Les élèves auxquels sont attribués des besoins éducatifs spéciaux continuent à chercher l'école ordinaire et celle-ci donne plus ou moins une réponse consonante avec les priorités qu'elle définit pour le secteur (75040 élèves avec des besoins éducatifs spéciaux, 94% obtiennent une réponse dans l'école régulière ordinaire⁷⁴). Selon l'Observatoire du soutien éducatif (2002/2003), en 1997/1998, ils étaient 64133 élèves aidés par 5965 professeurs (1 pour 10,7) et en 2002/2003, 61552 élèves pour 7211 professeurs d'appui (1 pour 8,5). Dans l'année 1998/99 il y eut une augmentation de 18,5% du nombre des enfants aidés, par rapport à l'année antérieure, ce qui peut avoir coïncidé avec l'ouverture donnée par l'Arrêté 105/97,

⁷³ La perspective d'éducation pour tous ne prévoit pas, au départ, de législation spécifique, mais par manque de législation d'orientation, on constate un appui croissant de la législation existante, c'est à dire la législation de l'éducation spéciale.

⁷⁴ 2000/2001 – 79572 élèves avec des besoins éducatifs spéciaux (5% de la population scolaire); 75040 sont dans une école ordinaire (94%) selon les données de l'Observatoire du soutien éducatif, Ministère de l'éducation.

tandis qu'en 2002/2003 on donne une baisse de 19,9% par rapport à 2001/2002 qui pourra être expliqué par la sortie du Décret 6/2001, du 18 janvier.

On a vérifié un mouvement, pour la part du Noyau des appuis éducatifs du Ministère de l'éducation, dans le sens de créer dans les écoles ordinaires des salles TEACH et des salles de multihandicap, ce qui n'est pas accepté par un groupe considérable de personnes qui travaillent et réfléchissent sur ce secteur de l'éducation. On établit le parallèle avec les classes spéciales qui fonctionnaient dans les écoles ordinaires et qui, par la stigmatisation à laquelle les élèves étaient voués de la part des autres, furent closes après le 25 avril 1974. Il ressort que les élèves porteurs de déficience auditive se trouvent dans les écoles ordinaires mais dans des endroits spécialement créés pour eux.

1.6. Pour une éducation inclusive: en mettant en œuvre des pratiques scolaires inclusives

Dans les écoles inclusives, aucun élève ne sort de la classe pour recevoir de l'aide, mais cette aide se reçoit à l'intérieur de la classe
(Sanchez, 2003:121)

L'éducation inclusive ne se fait pas si des méthodologies différentes de celles en cours aujourd'hui ne sont pas introduites dans la salle de classe. Célestin Freinet⁷⁵ a perçu ceci quand il a commencé à travailler pour une autre école, une école qui voulait donner une réponse adéquate à ses élèves, parfois pauvres et marginalisés par le système.

Il est vrai que, au Portugal, la majeure partie⁷⁶ des élèves auxquels sont attribués des besoins éducatifs spéciaux sont dans l'école ordinaire et font partie d'une classe, mais feront-ils les apprentissages sociaux et académiques qu'ils sont capables de faire, quand ils sont adéquatement stimulés? Malgré la visibilité croissante des succès des personnes en situation de handicap, on continue à croire qu'elles ne pourront pas aller très loin⁷⁷ et qu'ils sont dans l'école pour passer le temps⁷⁸, personne ne se préoccupant des constantes entrées et sorties de la salle de classe pour faire d'autres apprentissages. Font-ils mieux et apprennent-ils plus hors de leur groupe naturel, éloignés de leurs pairs et des apprentissages que ceux-ci sont en train de réaliser? Quand ils reviennent en classe, «le film» est déjà commencé et ils n'ont pas de moyen pour le récupérer (Niza, 2004). Une éducation inclusive ne peut se produire hors de la salle de classe à laquelle l'élève appartient, mais bien à l'intérieur et avec le groupe. Parfois ce sont les responsables mêmes pour une éducation inclusive (les enseignants du soutien

⁷⁵ Célestin Freinet (1896-1966), pédagogue français, défenseur des principes de l'éducation nouvelle, aujourd'hui mis en parallèle avec Paulo Freire (1921-1997) et Habermas (Kerlan, 2003. Conférence proférée à l'Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias)

⁷⁶ 94%, en 2002/2003, données de l'Observatoire du soutien éducatif.

⁷⁷ Les enseignants disent fréquemment «ça ne vaut pas la peine, il n'apprend pas...»

⁷⁸ On constate que, dans les écoles, le niveau d'exigence des activités proposées à ces élèves est très bas.

éducatif) qui vont contribuer à la stigmatisation. Il faut avoir présent à l'esprit que le soutien peut causer une blessure aux élèves ou même les dégoûter.

On constate aujourd'hui que les personnes en situation de déficience (et elles sont une référence pour les autres qui se trouvent dans des situations problématiques) qui eurent ou surent créer une occasion, peuvent avoir des vies constructives et productives, et contribuer à leur bien-être social et économique, à celui de leur famille et de la communauté à laquelle ils appartiennent. Si les élèves sont dans l'école, c'est pour faire des apprentissages, ceux qu'ils furent capables de réaliser avec la mise à disposition des moyens et des méthodes dont ils manquaient, car les apprentissages sont un moyen d'accéder à la citoyenneté. S'ils n'apprennent pas, c'est en raison de l'inadéquation de l'enseignement. En effet il est nécessaire parfois de recourir à des méthodologies différentes ou des codes de communication appropriés comme le «Braille» pour les aveugles, de communication gestuelle pour les sourds, ou d'apprentissage très structuré pour ceux qui ont une déficience cognitive. Il fut possible de leur enseigner quand on a découvert une méthodologie adaptée (Gardou & Develay, 2005), ce qui fut possible à partir de l'observation, de l'expérimentation, de la valorisation des signaux et des indications des jeunes apprentis et, surtout, de dévouement sans limite (Gardou 2005b).

L'apprentissage des élèves auxquels sont attribués des besoins éducatifs spéciaux dépend pour beaucoup «de la manière d'appréhender les différences en classe et de leur volonté à traiter efficacement ces différences» (Meijer, 2003: 10). Si les enseignants n'acceptent pas les élèves auxquels sont attribués des besoins éducatifs spéciaux comme sujets de plein droit dans leur travail, ils essaieront de trouver quelqu'un qui assumera la responsabilité de ces jeunes et ces enfants et, ainsi, commence la ségrégation déguisée ou explicite.

L'enseignant, s'il est sensible à la diversité de classe et s'il croit que cette diversité est un potentiel à exploiter, a besoin de connaître ses élèves du point de vue personnel et socio anthropologique (Cortêsão & Stoer, 1997), ce qu'il fera au travers du recueil de données qui vont lui permettre de réfléchir sur les caractéristiques personnelles et socioculturelles à prendre en considération dans son travail. Il a aussi besoin d'un savoir pédagogique qui va lui permettre de concevoir des dispositifs de *différenciation pédagogique* adéquats aux caractéristiques, intérêts, savoirs et problèmes de ses élèves (Perrenoud 1997; Cortêsão 2003),

dans une attitude réflexive, en utilisant la recherche-action comme stratégie éducative de résolution de problèmes (Zeichner, 1993; Sanches, 2005a). Les problèmes (les défis) sont analysés dans le contexte dans lequel ils ont surgi avec les intéressés dans leur résolution. La réponse ne vient pas des autres, des «autorités» en la matière, avant, cependant, elle est conçue et introduite par ceux-ci mêmes, ce qui pourra donner origine à une réponse plus pertinente et plus adaptée. Il y aura place pour une attitude réflexive, critique, sur les apprentissages qui se sont faits ou qui ne sont pas réalisés et les conditions du processus éducatif, ce que ne permettra pas l' «éducation bancaire» dans le sens donné par Paulo Freire (1981).

Il y a beaucoup d'obstacles qui peuvent être énoncés pour ne pas pratiquer une éducation inclusive, une éducation que se préoccupe de la réussite de chacun et de tous: le manque de formation ou formation inadéquate des professeurs, le manque de ressources humaines et matérielles, les espaces inadéquats, les politiques non ajustées aux situations, mais le véritable obstacle est dans la manière de penser la différence et la disponibilité qui en découle. Il est nécessaire de commencer avec les conditions que nous avons, avec l'intention de générer et bien gérer les conditions nécessaires. On apprend en faisant, pour faire mieux.

L'éducation inclusive présuppose des écoles ouvertes à tous, où tous apprennent ensemble, quelles que soient leurs difficultés, car l'acte éducatif se centre sur la *différenciation curriculaire inclusive*, construite en fonction des contextes d'appartenance des élèves, à la recherche de voies scolaires différentes pour donner une réponse à la diversité culturelle, implémentant une *praxis* qui prend en considération différentes méthodologies qui portent attention aux rythmes et aux styles d'apprentissage des élèves (Roldão, 2003).

Cette préoccupation n'est pas innovatrice, qui entend différencier les apprentissages de manière compatible avec les publics visés. Hier et aujourd'hui, au niveau du système, de l'école ou de la classe, il y a eu la préoccupation de différencier, mais toujours en excluant, toujours en construisant une réponse parallèle au système «normal». A la lumière de la nouvelle grammaire sociale et politique, c'est une différenciation discriminatoire et injuste.

Nous fûmes tous protagonistes ou témoins de la construction de stratégies parallèles à l'enseignement ordinaire (réalisées, dit-on, avec grande conviction), dans le sens de récupérer ceux qui sont considérés comme les moins capables. Delà des exemples peuvent être donnés: les groupes de niveau, les curricula alternatifs, les territoires éducatifs d'intervention prioritaire, l'enseignement/éducation spéciale, l'appui pédagogique accru, entre autres. Toutes

ces mesures, implémentées au niveau du système ou de la salle de cours, ont servi pour légitimer l'uniformité du système dans le sens d'accomplir ses objectifs qui, toutefois différents d'une époque à l'autre, discriminent négativement les publics en accord avec les objectifs respectifs.

La différenciation qui inclut, n'est pas, par exemple, de donner un test différent à un élève parce qu'il ne domine pas les questions qui sont posées aux autres, ce n'est pas utiliser le livre de 2^{ème} année quand il est inscrit en 4^{ème} tandis que les pairs font les exercices correspondant effectivement à l'année en cours. Elle ne consiste pas faire dessiner pendant les autres font une fiche de mathématiques, à faire travailler l'élève avec l'enseignante de soutien, dans ou hors de la salle de classe, sur des activités qui n'ont rien à voir avec celles qui sont en train d'être développées dans le groupe classe. Ce n'est certainement pas l'enseignante de soutien d' «être collée» à l'élève et de créer une relation de privilège avec «cet» élève, donnant ainsi origine à des phrases comme celle-ci: «Zé, regarde, voilà ton enseignant qui arrive...»

La différenciation qui inclut, sera celle que part de la diversité, en programmant et agissant en fonction d'un groupe hétérogène avec des rythmes et des styles d'apprentissage différents. C'est apprendre dans le groupe et avec le groupe, en situations de véritable apprentissage coopératif, responsable et responsabilisant. C'est organiser l'espace et le temps en fonction des activités pour les apprentissages à réaliser. C'est impliquer les élèves dans la construction des savoirs à réaliser. C'est ouvrir l'école à une socialisation du savoir entre les professeurs et les élèves.

Avec 37,5% des élèves avec des difficultés d'apprentissage (Costa, 2003:20) il n'est pas tenable de maintenir la matrice traditionnelle de l'école, enseigner à beaucoup comme on avait affaire à un seul (Teodoro, 2001), à moins que l'on veuille courir le risque, d'ici peu, d'avoir plus exclus que d'inclus.

L'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes avec des besoins éducatifs spéciaux, après une recherche ayant pour base d'études de cas réalisées dans quinze pays et de visite d'experts, présente des exemples de stratégies qui peuvent être mises en pratique pour construire des classes plus inclusives: (i) le travail coopératif, (ii) l'intervention en partenariat, (iii) l'apprentissage avec des pairs, (iv) le regroupement hétérogène et (v) l'enseignement effectif. On pourra accroître (vi) le tutorat entre pairs. Tout ceci pour faire une véritable *différenciation pédagogique inclusive*.

(i) Le travail coopératif

Parler sur l'apprentissage coopératif c'est nous reporter à John Dewey (1916), quand il écrivit *Democracy an éducation* et à ses continuateurs, desquels se détache Herbert Thelen. C'est aussi se rappeler Célestin Freinet qui, dans la première moitié du XXème siècle, développa un travail très important, en créant la coopérative [scolaire, l'organisation coopérative de la classe], le travail coopératif avec ses élèves. L'«incitation coopérative, la tâche coopérative» (Slavin, 1984, cité par Arends, 1995) et l'hétérogénéité du groupe sont les grands ingrédients de l'apprentissage coopératif, lequel permet de lancer des ponts vers le futur, comme l'affirme Vygotsky (1986:7): «ce que l'enfant peut faire aujourd'hui en coopération, il sera capable demain de le faire seul.»

Avec le travail coopératif, de la compétition on passe à la coopération, en privilégiant la stimulation du groupe à la place de la stimulation individuelle, on augmente la performance scolaire, l'interaction des élèves et les compétences sociales. L'organisation du travail en petits groupes, avec la co-responsabilisation de tous ses éléments et avec la diversité des tâches et des matériels utilisés, peut permettre de construire le climat favorable au développement de l'égalité des chances pour tous et pour chacun dans le groupe.

Confrontés à la diversité des publics et, en sachant que cohabiter dans le même espace physique avec la multiculturalité ou avec le handicap, n'élimine pas, pour soi, les préjugés et les stéréotypes, il est nécessaire de développer des stratégies qui vont promouvoir une interaction positive, responsabilisante et dynamique.

Quand les divers éléments du groupe dépendent les uns des autres pour la réussite finale, tous font des efforts pour une bonne performance, en promouvant la coopération et la collaboration, en appliquant la maxime «il ne peut y avoir de réussite sans les autres». En promouvant l'apprentissage coopératif et la progressive autonomisation des élèves, il reste plus de temps au professeur pour donner de meilleures réponses à ceux qui en ont besoin, mais le professeur aura besoin certainement de dépenser plus d'effort et plus de temps pour la planification et pour lancer le travail en classe.

Au Portugal, les principes pédagogiques défendus par Freinet ont été largement développés par le Mouvement de l'École Moderne, où on peut trouver d'excellents exemples de bonnes pratiques coopératives.

Un enseignant de soutien éducatif disait: «mais, se je n'ai pas de formation pour ceci, comment je pourrai aller travailler avec le professeur de la classe?» Il ne pensait pas, c'est sûr, à l'esprit de la coopération, qui est de partager la responsabilité, le savoir, l'ignorance, les peurs, la recherche d'autres savoirs, la réussite et l'échec avec les pairs. Il faut de l'humilité face aux problèmes, pour que nous puissions tenter de les résoudre avec les autres et non, comme cela arrive très souvent, *contre les autres ou même en les écrasant*.

(ii) Le partenariat pédagogique.

L'espace de la salle de classe est «sacré» pour l'enseignant et pour les élèves, ce que génère un quasi isolement naturel. Cet isolement va coûter cher car, ainsi, l'enseignant ne crée pas d'occasions de discuter avec ses pairs son acte pédagogique et éducatif que, par la diversité et les problématiques des élèves, ne peut survivre sans appui, discussion, partage.

Le partage de l'espace, du temps et du «pouvoir» dans la salle de cours, avec un collègue est une stratégie déjà tentée avec succès dans différents niveaux de l'enseignement, mais principalement au niveau de l'éducation pré-scolaire et du 1^{er} cycle de l'enseignement de base. Au niveau du 2^{ème} cycle ce partenariat se fait déjà depuis de longues années, au niveau de l'éducation visuelle et technologique et, selon le témoignage des professeurs impliqués, elle permet, dans la majorité des cas, d'accueillir mieux les élèves et discuter les problèmes que la classe pose, en partant des activités réalisées et du contexte partagé par tous.

Cette forme de collaboration, étendue aux autres enseignants, peut apporter à l'enseignant de la classe et aux élèves l'appui nécessaire et adéquat. La résistance à ce type de stratégie, de la part des enseignants, a essentiellement à voir avec un long passé de travail en classe «porte close». Les témoignages décrits dans cet environnement révèlent que c'est ou ça peut être une stratégie utile, tant pour les professeurs que pour les élèves.

(iii) L'apprentissage avec les pairs.

L'interaction sociale comme facteur de développement cognitif fut étudiée dans les années 70, sous l'influence de Piaget, mais la prise en considération des travaux de Vygotsky (1962, 1978, 1985) et des théories dans les quelles ils sont placés va introduire une dimension plus large au phénomène d'interaction, en considérant que l'interaction avec les pairs plus

compétents promeut non seulement de nouveaux apprentissages, mais aussi le développement. C'est aussi lui qui a introduit le concept «zone de développement prochain» [ZPD] en le définissant ainsi:

C'est la distance entre le niveau réel de développement, tel qu'il fut déterminé par une résolution indépendante du problème, et le niveau de développement potentiel, tel qu'il fut déterminé par la résolution du problème sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus capables de le résoudre (Vygotsky 1978:26).

Tandis que Piaget entendait que le développement humain soit «une aventure solitaire» (Bruner, 1984:96), que l'enfant devait découvrir les choses tout seul, Vygotsky (1962:96) voit la croissance comme une «responsabilité collective» qui s'exerce dans le contexte social.

César (1998, 2000) affirme que des études plus récentes révélèrent que la potentialité des interactions entre pairs va bien au-delà de ce qu'a prévu Vygotsky, car les potentialités éducatives se vérifient quand les dyades sont symétriques et quand elles sont asymétriques, et que le progrès arrive dans la pair la plus compétente et dans la pair la moins compétente et, plus, que les conquêtes ne sont pas seulement du domaine cognitif, mais aussi dans la socialisation, dans la modification des attitudes académiques ainsi que dans le domaine des affects (César, 2003).

L'apprentissage avec les pairs, bien conduit se révèle une stratégie quasi indispensable dans une école qui se veut l'école de tous et pour tous, où tous puissent apprendre avec des instruments qui s'y trouvent, où tous doivent pouvoir aller le plus loin possible, en utilisant son profil d'apprentissage qui peut être égal ou différent des autres élèves et même de l'enseignant.

(iv) Le groupe hétérogène

L'hétérogénéité contre l'homogénéité est le défi pour les enseignants et pour l'école d'aujourd'hui. Un groupe diversifié oblige à adopter des stratégies efficaces pour la gestion de la diversité dans la salle de cours.

«Objectifs bien déterminés, méthodes d'enseignement/apprentissage alternatives, un enseignement flexible et la formation de sous-groupes» (Meijer, 2003:5) sont des stratégies possibles qui peuvent être implémentées dans la classe pour gérer la diversité et aider à apprendre les plus et les moins capables.

Gérer la diversité dans la salle de classe va devoir être le grand défi à gagner par les enseignants et les élèves et tous vont devoir apprendre à assumer leurs différences et respecter celles des autres.

Dans un monde qui vit de modèles, comment pourrions nous fonctionner dans une classe dans laquelle tous sont «égaux»? Serait-il important que nos héros fussent construits parmi les personnes qui nous sont les plus proches et non parmi des entités lointaines desquelles nous ne connaissons que le «verniss».

(v) L'enseignement efficace.

L'école fut créée pour permettre d'enseigner. En disant que l'école a le devoir d'éduquer et de socialiser, nous sommes en train de dire aussi que tout ceci est fait à travers l'enseignement et l'apprentissage. Les bons apprentissages sont faits avec attentes élevées, avec un enseignement avec un *feedback* opportun, adéquat et pertinent et avec un acte éducatif contrôlé et évalué. Tous les élèves, même ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux, apprennent si leur processus éducatif est dirigé, planifié et évalué de manière systématique (Meijer, 2003). Les élèves auxquels sont attribués des besoins éducatifs spéciaux ont besoin d'un programme éducatif adapté à leurs besoins, développé conjointement avec leurs pairs de même âge, dans l'école de tous.

Il y a, parmi nous, des expériences d'éducation, des enfants auxquels sont attribués des besoins éducatifs spéciaux, très gratifiantes, dans l'enseignement ordinaire, où on peut constater l'intérêt des autres élèves pour aider et collaborer avec les pairs en situation de déficience et aussi avec lesquels ils sont différents par leur culture ou la couleur de la peau, si les adultes sont eux-mêmes inclusifs.

Il est possible d'enseigner pour faire apprendre même dans des situations difficiles, si nous croyons que c'est possible et se nous utilisons les moyens et les ressources nécessaires. La créativité est nécessaire, le travail, le savoir et les moyens pour que l'enseignement soit véritablement efficace pour tous et pour que l'école, au lieu de ségréguer comme elle le fait durant des siècles, implémente une éducation adéquate et de qualité, dont l'objectif sera le succès de tous ceux qui sont sous sa responsabilité.

(vi) Tutorat des élèves.

En nous reportant à Vygotsky et à toute son œuvre, nous pouvons dire qu'une stratégie importante à implémenter dans l'école sera celle du tutorat des élèves, ou soit, un élève peut disposer d'un autre élève, plus vieux ou non, qui puisse l'accompagner et l'orienter dans les apprentissages et dans la composante socio-éducative. Cette stratégie a été expérimentée avec succès (Sanchez, 1996) dans l'enseignement de base, tant pour ceux appelés «tuteurs» que pour les dénommés «tutorés».

Les élèves en situation de déficience et ceux qui ont des problèmes dans leur processus d'apprentissage ont leurs vies marquées par la présence d'adultes: professeurs spécialisés, psychologues, médecins, etc. Il est nécessaire de créer des occasions pour ces élèves afin qu'ils puissent profiter de la présence, de la coopération et des apprentissages avec d'autres élèves, en l'absence de l'adulte. Ainsi surgit l'idée de l' «élève tuteur» avec responsabilité pour les apprentissages de son tutoré, en ne se limitant pas à être un intermédiaire entre le professeur et l'élève. Le tuteur a comme fonctions de réfléchir sur la manière d'enseigner et d'apprendre et de l'adapter à son tutoré, en proposant des activités qui permettent l'acquisition de connaissances. Ce travail ne leur confère pas d'«autorité» sur ses pairs. Le tuteur est aussi en situation d'apprendre, dès lors que les modalités de travail doivent être discutées avec l'équipe de travail, avant d'être implémentées (Galerin, Guillot & Boyer, 2003).

Améliorer les pratiques éducatives pour tous les élèves est le grand objectif de l'éducation inclusive pour laquelle il est nécessaire de provoquer une véritable «culture de la collaboration» (Sanchez, 2003), de centrer l'activité scolaire sur la résolution de problèmes et inciter la réflexion des professeurs sur leurs propres pratiques et sur l'apprentissage à travers l'expérimentation. En citant Ainscow (1999), la même auteure affirme qu'améliorer les pratiques éducatives pour tous les élèves oblige à:

- partir des connaissances existantes;
- planifier en tenant compte de tous les élèves de la classe;
- considérer les différences comme chance d'apprentissage;
- analyser les processus qui conduisent à l'exclusion;

- utiliser les ressources disponibles pour soutenir l'apprentissage;
- développer un langage commun en ce qui concerne la pratique et
- créer des conditions de soutien qui rendent possible l'innovation.

La dynamique de l'éducation inclusive, basée sur la révolution des mentalités, pour que tous et chacun aient les chances de réussir, ne peut arrêter. La diversité est une richesse et chacun a le droit d'être différent et de vivre avec les autres et avec sa différence, en respectant aussi les droits des autres. La discrimination négative ou positive est toujours un facteur d'exclusion, de marginalisation, appauvrissant la condition humaine.

Chapitre 2. Le contexte législatif portugais de la prise en compte des élèves à besoins éducatifs spécifiques

La loi ne fait pas la pratique, mais elle aide beaucoup.

Après le Warnock report (1978) et le *Education act* (1981), le concept de besoins éducatifs spéciaux (NEE's) fut divulgué au Portugal, ayant été utilisé dans les documents législatifs, sous la désignation besoins éducatifs spécifiques, dans la Loi de bases du système éducatif en 1986.

L'intégration scolaire se réalisait, sous la tutelle du Ministère de l'éducation, depuis 1973, sans encadrement légal.

2.1. De l'intégration scolaire/éducation spéciale...

Après que le droit de tous à l'éducation a été consacré dans la Constitution de la République Portugaise⁷⁹ (1976), les principes [bases] d'orientation de l'éducation des élèves relevant de la catégorie des individus avec des besoins éducatifs spéciaux (NEE), dans une perspective de droit à l'éducation dans des structures ordinaires d'enseignement, dans le cadre le moins restrictif possible, au Portugal, sont consacré(e)s aux diplômes suivants:

- Loi n°46/86, 14 octobre⁸⁰ — Loi de bases du système éducatif, consacre la droit de tous à l'éducation, dans les institutions ordinaires d'enseignement, si possible;

⁷⁹ Jusqu'aux années 70, l'éducation des enfants et des jeunes en situation de déficience était assurée par le Ministère de la sécurité sociale, sous forme d'assistance, dans les écoles et les institutions de sa responsabilité et de sa gestion. Dans les années 70, il y eut des expériences d'intégration, dans l'enseignement ordinaire, d'enfants avec une déficience visuelle, sous la responsabilité du Ministère de la sécurité sociale.

⁸⁰ Elle a subi des modifications par la Loi n°115/97, du 1er septembre, mais elle reste en vigueur; la nouvelle proposition de loi présentée par le Gouvernement, en 2004, fut interdite par le Président de la République.

- Loi n°9/89, 2 mai — Loi de Bases sur la prévention, la réhabilitation et l'intégration des personnes avec déficience⁸¹;
- Décret n°35/90, 25 janvier — établit la gratuité et l'obligation scolaires pour les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux, d'origine physique ou mentale;
- Décret n°319/91, du 23 août⁸² — établit le régime éducatif spécial pour les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux;
- Arrêté Conjoint 36/SEAM/SERE/88, du 17 août — règlement des équipes d'éducation spéciale.

Tous ces documents législatifs faisaient référence à l'accueil des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux basé sur une perspective centrée sur le *déficit* de l'élève et sur sa réhabilitation/rééducation, en s'appuyant sur un programme spécifique, élaboré et développé par des spécialistes ou placé sous leur contrôle.

L'intégration des enfants et des jeunes en situation de déficience sensorielle fut initiée au début des années 70, sous la responsabilité du ministère de l'éducation, sans un encadrement légal⁸³, mais appuyée par la division de l'enseignement spécial (Direction générale de l'enseignement de base) et par la division de l'enseignement spécial et professionnel (Direction générale de l'enseignement secondaire) qui ont compétence pour organiser des structures éducatives pour «déficients ou inadaptés».

La Loi de bases du système éducatif (Loi n°46/86, du 14 octobre) fixe comme objectif «assurer aux enfants avec des besoins éducatifs spécifiques, dus, notamment, à des déficiences physiques et mentales, des conditions adéquates à leur développement et à la pleine jouissance de leurs capacités.» (Art.7), mais, faute de réglementation, elle n'eut pas de répercussions, dans l'immédiat, en termes d'orientation des pratiques.

Le décret n°35/90, du 25 janvier, a rendu obligatoire l'école pour tous, aucune école ne pouvant, en termes formels, refuser l'inscription à aucun élève. Cependant on ne vérifie pas la dotation des écoles en moyens nécessaires pour répondre à la diversité des publics qui, par suite, vont chercher l'école, par volonté propre ou par nécessité d'obtenir le certificat

⁸¹ Révoquée par la Loi n°38/2004, 18 août.

⁸² Un avant-projet de Décret-Loi fut mis en discussion publique en 2004; il y eut une grande contestation publique; le Gouvernement changea; il ne parvint pas à être approuvé.

⁸³ Il faut considérer la circulaire 174/77.

d'inscription pour pouvoir accéder aux subsides payés par l'État (aide financière pour la famille, salaire minimum, par exemple). Dès lors, chaque fois qu'elles le peuvent, les écoles tentent de refuser l'inscription des enfants avec des besoins éducatifs spéciaux en arguant du manque de conditions.

En 1991, le Décret 319, vint réglementer et proposer des mesures à suivre pour l'intervention éducative auprès des élèves relevant de besoins éducatifs spéciaux. Ces mesures expriment, en partie, les pratiques déjà développées dans les écoles qui découlent de l'évolution des pratiques et du concept d'intégration:

(i) la catégorisation des élèves, fondée sur des critères médicaux est remplacée par le concept d'«élèves avec des besoins éducatifs spéciaux» basé sur des critères pédagogiques⁸⁴,

(ii) l'école ordinaire acquiert la charge et la responsabilité en ce qui concerne les «problèmes des élèves avec une déficience ou avec des difficultés d'apprentissage»,

(iii) l'école s'ouvre à tous, dans une perspective de l'«école pour tous»,

(iv) le rôle des parents dans l'orientation éducatif de leurs enfants est reconnu,

(v) un ensemble de mesures consacre le «régime éducatif spécial», pour les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux qui doit «se réaliser dans un milieu le moins restreint possible».

Le régime éducatif spécial est un ensemble de mesures qui conduisent à l'«adaptation des conditions dans lesquelles se réalise l'enseignement-apprentissage des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux» (Art.2). Ce sont: des équipements spéciaux de compensation, des adaptations matérielles et curriculaires, des conditions spéciales d'inscription, de fréquentation (de présence) et d'évaluation, d'adéquation dans l'organisation des salles de classe ou des groupes-classes, de soutien pédagogique accru et d'enseignement spécial. La Division de l'éducation spéciale consacra ses efforts, en particulier, dans la mise en œuvre de ce décret, en ayant produit divers matériels de soutien et des normes d'orientation, parmi celles-ci, on trouve l'Arrêté 173/ME/91, du 23 octobre qui renforce la nécessité de mettre en œuvre les mesures du régime éducatif spécial dans un milieu le moins restrictif possible, de telle que les conditions de fréquentation s'approche au plus près du régime éducatif commun.

L'alinéa "i" du même décret, *enseignement spécial*, commence à avoir un rôle de stigmatisation: les élèves ne sont déjà pas désignés par élèves avec des besoins éducatifs

⁸⁴ Ils ne furent jamais mis en pratique dans les écoles (Sanches, 2000b).

spéciaux, mais par les *alinéa i*, ils ont perdu le statut d'élèves. Ce sont les cas les plus problématiques ou auxquels on attribue la plus grande problématique. C'est pour eux qu'il est obligatoire de faire le plan éducatif individuel mais aussi le programme éducatif, documents qui doivent faire partie du processus, mais qui n'accomplissent pas les objectifs pour lesquels ils furent créés: le diagnostic éducatif bien instruit de l'élève et la programmation des mesures adaptées à ce diagnostic, obligeant à sa reformulation, chaque fois que la situation le justifie. Il y a la préoccupation de le faire parce qu'il doit faire partie du processus de l'élève et ceci fut un pas important, mais il manque ce qui le rend réellement applicable.

Le fait de ne pas avoir eu à cette époque une définition opérationnelle du concept d'«élèves avec des besoins éducatifs spéciaux» a fait que ce concept nous est parvenu avec un sens toujours plus étroit à tel point qu'aujourd'hui les besoins éducatifs spéciaux (ou de caractère permanent comme ils furent désignés après par le Décret 6/2001, du 18 janvier) sont devenus synonyme de «déficience», en ne recouvrant pas les difficultés d'apprentissage. Ceci explique le fait qu'à cette époque divers articles sont sortis pour prendre en considération les difficultés d'apprentissage (Arrêté 98-A/92 du 20 juin, Arrêté 178-A/ME/93 du 30 juin, et l'Arrêté 22/96 du 19 juin⁸⁵) sans articulation entre eux et sans une quelconque référence au régime éducatif spécial du Décret 319/91 (Niza, 1996; Sanches, 2000b).

Les préoccupations des enseignants d'éducation spéciale et des écoles en générale, à cette époque, se situaient principalement au niveau de la réponse aux cas de l'échec scolaire, résultants de problématiques qui n'avaient pas à voir avec les *déficiences* sensorielles, celles-ci dûment attestées par les rapports médicaux respectifs (l'école, leurs professeurs et les organismes de gestion ne voulurent jamais assumer la compétence que leur attribuait le Décret 319/91: faire le diagnostic pédagogique de leurs élèves) et appuyées par les enseignants de l'éducation spéciale. Pour tous les cas qui avaient à voir avec les difficultés d'apprentissage, il n'y avait pas la capacité de réponses de la part des enseignants d'éducation spéciale.

Dans un moment où se dessinait déjà le mouvement de l'inclusion, surgit le Décret qui réglementait l'éducation spéciale, avec l'intervention éducative centrée sur l'enfant, dans une

⁸⁵ Cet Arrêté a donné la possibilité à l'école de faire des groupes-classes avec des élèves qui connaissaient des échecs répétés, au travers d'un curriculum différent du curriculum normal. C'était la différenciation pédagogique exclusive. Les élèves, en majorité, se considéraient comme les «anormaux» et nombre d'entre eux ne voulaient pas intégrer ces classes. L'expérience prit fin peu après.

perspective compensatrice, réalisée ou supervisée par des enseignants spécialistes, les enseignants de l'éducation spéciale, si possible. L'école se maintient immuable dans son essence, continue à dévaloriser les différences et à s'organiser sur l'homogénéité: les classes homogènes, l'élève moyen, la normalisation, l'enseignement individualisé, le plus possible. Il aurait été très important que ce décret soit promulgué 20 ans plus tôt, à l'époque où le processus d'intégration était à ses débuts. Il est toujours en vigueur à l'heure où nous réalisons ce travail, étant l'article législatif qui a le plus de poids dans la définition des mesures à prendre en relation aux élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux et lui même est un facteur de stigmatisation de ces élèves⁸⁶.

La même année, le Décret-Loi n°190/91, du 17 mai, créa dans les établissements d'éducation et d'enseignement publique les services de psychologie et d'orientation qui n'eurent pas grande expression, en termes nationaux, car les mesures nécessaires ne furent pas prises pour affecter les ressources qui les rendent opérationnels.

⁸⁶ Ce sont les élèves du 319 et les autres «J'ai 3 "319"»; on dit aussi dans le jargon: «J'ai 3 alinéas i».

2.2. A l'inclusion scolaire/éducation inclusive

Après la Déclaration de Salamanque, où le Portugal assumait le compromis de promouvoir l'éducation pour tous, incriminant les transformations politiques nécessaires pour le développement de l'éducation inclusive, en dotant les écoles des conditions et des ressources nécessaires pour éduquer tous les enfants, spécialement ceux qui avaient des besoins éducatifs spéciaux, le concept d'inclusion scolaire devrait remplacer celui d'intégration dans le système éducatif (Costa, 1996; Niza, 1996; Bairrão, 1998; Correia, 1999; Conselho Nacional de Educação, 1999; Rodrigues, 2001).

L'école de l'inclusion oblige à des changements, au niveau juridico-législatif, au niveau de l'organisation et de la gestion de l'école, au niveau des enseignants, du curriculum et des modèles de soutien aux élèves (Costa, 1996; Ainscow, Porter & Wang, 1997), d'où la nécessité pour ces écoles d'être soutenues par une législation qui configure les nouveaux principes et les pratiques éducatives conséquentes.

Le changement est toujours difficile et, pour ceci, il doit être bien soutenu. On sait que la loi ne fait pas le changement, mais elle y contribue beaucoup. Au contraire d'autres pays, au Portugal, la loi apparaît après et non avant que les «choses» arrivent. On commença l'intégration scolaire à la fin des années 60 et la législation d'appui n'existait pas; la gratuité et l'obligation scolaires pour les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux ne surgirent qu'en 90, quand ils fréquentaient déjà l'école depuis les années 70. Après cette constatation, il est juste de demander si dans le contexte législatif portugais, après 1994, on trouve des préoccupations d'éducation inclusive pour des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux. Pour répondre à cette question, on a fait un recueil des règles qui sont sorties, après 1994, pour orienter les pratiques des élèves et des enseignants dans les écoles, celles qui tentent de répondre au plus près aux élèves considérés avec des besoins éducatifs spéciaux, et aux préoccupations des enseignants de soutien éducatif.

On présente à la suite le cadre législatif de référence qui alla donner corps aux mesures provoquées dans l'école, dans une ambiance de compromis assumé par l'implémentation

d'une école inclusive, une école où tous apprennent ensemble, sans distinction de culture, de croyance ou de déficience.

2.3. Cadre législatif de référence après Salamanque (1994)

- Décret n.° 95/97, du 23 avril – formation spécialisée des enseignants.
- Décret n.° 115A/98, du 4 mai – autonomie, administration et gestion des établissements publics de l'éducation pré-scolaire et des enseignements basique et secondaire.
- Décret n.° 6/2001, du 18 janvier – réorganisation curriculaire de l'enseignement de Base.
- Décret n.° 7/2001, du 18 janvier – réorganisation curriculaire de l'enseignement secondaire.
- Arrêté n.° 105/97, du 1 juillet – soutien éducatif.
- Arrêté n.° 7520/98, du 6 mai – crée les unités de soutien à l'éducation des enfants et des jeunes sourds.
- Arrêté n.° 198/99, du 3 mars – profil de compétences des professeurs spécialisés.
- Arrêté n.° 600/99, du 22 juillet – heures de travail des professeurs d'éducation spéciale.
- Arrêté n.° 16935/99, du 30 août – conditions spéciales de fréquentation en relation à la précocité.
- Arrêté n.° 891/99, du 19 octobre – intervention précoce dirigée vers la déficience avec risque grave de développement.
- Arrêté n.° 30/2001, du 19 juillet – évaluation des élèves.
- Arrêté n.° 15459/2001, du 26 juillet – conditions pour l'attribution d'action sociale et scolaire.
- Arrêté n.° 1438/2005 (2.^a série), du 4 janvier – mesures de soutien éducatif.
- Arrêté n.° 10 856/2005, du 13 mai – réajustement du cadre réglementaire relatif aux soutiens éducatifs consacré dans l'Arrêté n.° 105/97, du 30 mai.
- Portaria n.° 776/99, du 30 août – processus de transfert de l'éducation spéciale du Ministère de la sécurité sociale vers le Ministère de l'éducation.

- Rapport n.° 3/99, du 17 février – opinion du Conseil National de l'éducation sur l'éducation des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux.

De cet ensemble de documents officiels pour l'encadrement des situations éducatives, furent sélectionnés pour une présentation plus détaillée, ceux qui ont la plus grande référence et répercussion dans le cadre de ce travail; les autres sont objet des observations jugées pertinentes dans quelques cas.

L'Arrêté n.°7520/98, du 6 mai, qui crée les unités de soutien à l'éducation des enfants et des jeunes sourds prend en compte une zone très spécifique de l'activité. Le secteur de la déficience auditive a commencé l'intégration des élèves dans les classes ordinaires, mais tôt ils cessèrent de le faire en considérant qu'il n'y avait pas les conditions pour un bon accueil des enfants et des jeunes qui y étaient soutenus. Aujourd'hui il existe des enfants sourds dans les classes ordinaires quand il y a les conditions pour faire des apprentissages, c'est à dire quand existent aussi les unités de soutien où ces enfants sont aidés à temps complet ou à temps partiel.

Le Rapport n.° 3/99, du 17 février, fut un document d'opinion du Conseil national de l'éducation sur l'éducation des élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux qui n'a pas eu de répercussion législative directe, par ce fait il n'est pas objet d'une analyse plus approfondie.

L'Arrêté n.° 600/99, du 22 juillet, qui stipule que le total des heures de travail des professeurs d'éducation spéciale soit inférieur, de deux heures, à celui des autres enseignants, est une mesure discriminatoire positive, prenant en compte la diversité des tâches à réaliser, dans et hors de l'école. Cette mesure se révèle préjudiciable pour l'inclusion et l'acceptation de la part des autres professeurs qui considèrent exagérés les privilèges que ces enseignants ont vis à vis des autres.

Très plus tard apparaît l'Arrêté n.°776/99, du 30 août, qui établit le processus de transfert de l'éducation spéciale du Ministère de la sécurité sociale vers le Ministère de l'éducation. Ce processus avait été initié dans les années 70 en même temps que le processus d'intégration dans l'école ordinaire des enfants et des jeunes en situation de déficience sensorielle.

L'Arrêté n.°16935/99, du 30 août qui fixe les conditions spéciales de fréquentation en relation à la précocité et l'Arrêté n.° 891/99, du 19 octobre, relatif à l'intervention précoce

dirigée vers la déficience avec risque grave de développement sont des documents officiels définissant des situations très spécifiques qui n'ont pas de répercussions sur les mesures de caractère plus général.

Le Décret n°6/2001⁸⁷, du 18 janvier, et le Décret n°7/2001, sortis à la même date, s'occupent de la réorganisation curriculaire de l'enseignement de base (le premier) et de l'enseignement secondaire (le second). La substance étant la même, l'un et l'autre l'adapte à ses publics. On a sélectionné le premier pour une analyse plus détaillée car il est destiné à la scolarité obligatoire (enseignement préscolaire et enseignement de base) et par l'impact qu'a eu pour le secteur l'introduction de la catégorie *besoins éducatifs spéciaux à caractère permanent*.

L'Arrêté n°15459/2001, du 26 juillet, établit les conditions d'attribution de l'action sociale et scolaire, prenant en considération tous les élèves qui relèvent de celles-ci sans aucune discrimination.

La Loi n°38/2004 du 18 août qui «définit les bases générales du régime juridique de la prévention, habilitation, réhabilitation et participation de la personne avec déficience», dans son Art. 34 délègue à l'État la compétence pour adopter des «mesures spécifiques nécessaires pour assurer l'accès de la personne avec déficience à l'éducation et à l'enseignement inclusif».

⁸⁷ Il fut modifié par l'Arrêté normatif n.° 50/2005, du 20 octobre.

2.4. Analyse comparative des textes législatifs

Nous cherchons, avec les Tableaux qui suivent, à comparer les documents officiels de référence des politiques éducatives, les Décrets-Loi et les Arrêtés, après le compromis assumé à Salamanque, en ce qui concerne leur philosophie et les pratiques que ceux-ci mêmes provoquent, avec l'objectif de faire émerger, si elle existe, la préoccupation de construire une école inclusive et une éducation inclusive, en relation aux élèves et aux enseignants. Nous avons choisi de faire deux groupes, celui des Décrets et celui des Arrêtés, pour leur nature, en termes d'extension de la définition des politiques éducatives.

Tableau 11 – Présentation comparative des Décrets-Loi de référence, après la Déclaration de Salamanque (1994)

Catégories	Décret-Loi		
	Décret-Loi n.° 95/97, de 23 Avril – formation spécialisée des professeurs de l'éducation préscolaire et des enseignements de base et secondaire	Décret-Loi n.° 115 A/98, de 4 Mai – autonomie, administration et gestion des établissements publics d'éducation préscolaire et des enseignements de base et secondaire ⁸⁸	Décret-Loi n.° 6/2001, de 18 Janvier – réorganisation curriculaire de l'enseignement de base.
Principes énoncés	-Construction d'une école démocratique et de qualité. -Autonomie des établissements d'éducation et d'enseignement. -Formations accrues pour exercer des charges et des fonctions pédagogiques et administratives.	-Autonomie des écoles -Décentralisation de l'éducation	-Education de base pour tous -Education et formation tout au long de la vie.
Conception de l'école	-Ecole démocratique -Ecole de qualité	-Ecole démocratique -Ecole de qualité	-Espace privilégié d'éducation à la citoyenneté.
Objectifs	-Qualifier les enseignants pour les fonctions et activités éducatives spécialisées.	-Concrétiser la démocratisation, l'égalité des chances et la qualité du service publique d'éducation.	-Etablir les principes orientateurs de l'organisation et de la gestion curriculaire de l'enseignement de base, aussi bien que de l'évaluation des apprentissages et du processus de développement du curriculum national.
Typologie des réponses éducatives spécifiques	-Education spéciale ⁸⁹	-Services spécialisés de soutien éducatif, services de psychologie, unité de soutien éducatif, services d'action sociale et scolaire, organisation des salles de classe et activités de complément curriculaire.	-Education spéciale (art.°10°)
Destinataires	-Professeurs de l'éducation préscolaire et des enseignements de base et secondaire.	-Institutions des enseignements de base et secondaire.	-Institutions des enseignements de base
Elèves concernés	-Elèves avec besoins éducatifs spéciaux	- Elèves	- Elèves -Elèves avec besoins éducatifs spéciaux de caractère permanent
Utilisation des mots : inclusion/ école inclusive	-Omis	-Omis	-Omis
Utilisation des mots intégration/ Ecole intégrative	-Intégration socio-éducative	-Pleine intégration scolaire des élèves	-Intégration scolaire

⁸⁸ Le débat sur l'autonomie des écoles est, actuellement, encore une fois, à l'ordre du jour.

⁸⁹ Le Décret fait aussi référence à d'autres aires de formation spécialisée: Administration scolaire et administration éducative, Animation socioculturelle, Orientation éducative, Organisation et développement curriculaire, Supervision pédagogique et formation de formateurs, Gestion et animation de la formation et Communication éducationnelle [éducative] et gestion de l'information.

En faisant une analyse globale du tableau, on vérifie que, jusqu'en 2001, les mesures de politique éducative ont à voir avec une perspective d'intégration: les élèves sont dans les écoles et celle-ci fournit les mesures spéciales, autant que possible spécialisées, aux élèves catégorisés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux, ou pire, des besoins éducatifs spéciaux de caractère permanent⁹⁰.

Dans le Décret n°95/97, du 23 avril - *formation spécialisée des professeurs de l'éducation préscolaire et des enseignements de base et secondaire*, on peut noter la contradiction dans l'usage des différents concepts: «formation spécialisée», «éducation spéciale» et «besoins éducatifs spéciaux». Formation spécialisée est un concept introduit par ce Décret, avant on parlait de «spécialisation»; éducation spéciale est un concept diffusé dans les années 80, introduit par la Loi 46/86, du 14 octobre, qui l'a définie comme ayant pour objectif la récupération et l'intégration socio-éducative des individus avec des besoins éducatifs spécifiques, dus à des déficiences physiques et mentales; le concept de besoins éducatifs spéciaux est introduit par le Décret 319/91, du 23 août, par l'influence de Warnock (1978).

Dans le même temps, éducation spéciale, selon Capul et Lemay (2003) peut être rapprochée de «science spéciale» ou «médecine spéciale», dénomination de la psychiatrie du XIX^{ème} siècle. On peut ajouter que d'éminents pédagogues, eux aussi, étaient des médecins (Decroly et Montessori, par exemple), d'où l'intervention éducative était en accord avec la catégorisation qu'on se faisait des individus. On peut dire qu'il ne suffit pas d'identifier la difficulté de l'individu, il faut aussi la légitimer avec l'attribution d'une typologie de déficience (Rodrigues, 2001) pour que l'intervention puisse se faire.

Formation spécialisée paraît vouloir introduire quelque chose de nouveau, mais au final, elle se limite à retourner aux concepts antérieurs. Au niveau des politiques d'éducation il n'y a pas de concertation entre le discours de l'école pour tous et les mesures auxquelles ceci contraint au plan financier et dans le déclenchement du changement des pratiques qui puisse créer l'égalité des chances pour tous, dès lors que l'école n'était une chance que pour quelques-uns.

⁹⁰ La désignation *besoins éducatifs spéciaux de caractère permanent* a fait l'objet d'une grande contestation de la part d'un groupe de théoriciens qui réfléchissent et écrivent sur cette question parce cette façon de nommer fait une association directe entre besoins et déficiences et exclut les autres difficultés.

À l'époque, le discours théorique était le discours de l'inclusion, de l'école inclusive, mais le document officiel n'utilise aucun de ces concepts, il recourt, dans ses articles, au mot intégration, d'où on peut conclure que les législateurs veulent une école pour tous, mais une école que ne devait rien changer pour s'adapter aux nouveaux publics, tout au contraire, ce sont les nouveaux publics qui devront s'adapter à l'école existante.

Avec le Décret 6/2001, du 18 janvier - *réorganisation curriculaire de l'enseignant de base*, on vérifie qu'il y a un recul en relation au concept de besoins éducatifs spéciaux (grande catégorie qui tente de se séparer de la catégorisation médicale) parce qu'on va l'associer à déficience, en créant le concept de *besoins éducatifs spéciaux à caractère permanent*, comme l'énonce l'article 10:

Sont considérés élèves avec besoins éducatifs spéciaux à caractère permanent, les élèves qui présentent une incapacité ou des incapacités que se reflètent dans un ou plusieurs domaines de réalisation des apprentissages, résultant de déficiences d'ordre sensoriel, moteur ou mental, de perturbations de la parole ou du langage, de perturbations graves de la personnalité ou du comportement ou de graves problèmes de santé.

Ce document officiel a oublié la Déclaration de Salamanque: «l'expression "besoins éducatifs spéciaux" se réfère à tous les enfants et les jeunes dont les carences sont en lien avec des déficiences et des difficultés scolaires.» (p.6) et tout ce qui a été écrit et fait sur cette question. La catégorisation médicale pour l'affectation des ressources aux écoles assume une dimension plus importante mais aussi la stigmatisation des élèves. On continue à insister sur la pratique de l'éducation spéciale, renforcée pour les élèves catalogués avec des besoins éducatifs spéciaux à caractère permanent, sur la perspective de l'intégration scolaire, sans jamais utiliser, dans le document, le mot inclusion ou école inclusive.

Étant un document officiel fixant l'organisation et la gestion curriculaire, l'évaluation des apprentissages et le développement du curriculum national, il ne paraît pas être un instrument qui tente de construire une école où chacun puisse trouver la réponse à ses besoins, avec les autres et à travers les autres, en partant du curriculum commun, mais plutôt une école qui pense à des réponses différentes pour des groupes différents, peut-être même isolés les uns des autres.

Nous demeurons dans la période de la catégorisation, de l'«étiquetage social» (Goffman 1975), transposée de la société vers l'école, qui distingue le groupe en ignorant la personne, groupe catalogué en fonction des déficits des individus, sans leur donner la chance de pouvoir

montrer leurs fonctionnalités [capacités] et générant une identification chaque fois plus marquée par ces mêmes déficits.

Le Conseil National de l'éducation (1999⁹¹) rappelle que «la majorité des enfants et des jeunes avec des besoins éducatifs spéciaux est constituée par ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage et/ou des problèmes de comportement, de socialisation ou de santé qui ne sont pas en lien avec une quelconque déficience», raison pour laquelle il est nécessaire que les écoles «offrent des espaces éducatifs propices au processus d'enseignement/apprentissage et facilitateurs de la réussite éducative».

Avec le Décret-Loi n°115 A/98, du 4 mai - *autonomie, administration et gestion des établissements publics de l'éducation préscolaire et des enseignements de base et secondaire*, quelques pas commencent à être faits dans le sens où les réponses peuvent être plus adaptées aux publics des écoles, mais le système reste très centralisé et l'ouverture qu'on a pensé pouvoir opérer avec la publication de cet instrument officiel est loin de satisfaire les besoins de base de l'autonomie des écoles. Ce débat est, en ce moment, à l'ordre du jour, avec des séminaires de grande envergure et avec des publications d'articles tant dans des organes à large communication que dans des revues de spécialité.

Pour continuer l'analyse du cadre législatif relevant du secteur, le Tableau comparatif qui suit a été élaboré avec la liste des principaux Arrêtés et de leurs lignes d'orientation :

Tableau 12– Présentation comparative des Arrêtés de référence, après la Déclaration de Salamanque

Catégories	Arrêtés					
	Arrêté conjoint n°105/97, du 1 juillet – soutien éducatif ⁹²	Arrêté n° 10 856/2005, du 13 Mai – republication de l' Arrêté n° 105/97, du 30 Mai.»	Arrêté conjoint n° 198/99, du 3 Mars – profil de compétence des professeurs spécialisés ⁹³	Arrêté normatif n°30/2001, du 19 juillet – évaluation des élèves.	Arrêté n.° 1438/2005 (2. ^a série), du 10 août - mesures de soutien éducatif	Arrêté normatif n.° 50/2005, du 20 octobre – plans de récupération du développement et d'accompagnement

⁹¹ Rapport n° 3/99 du 17 février.

⁹² Arrêté n° 10 856, du 13 Mai – réajustements au cadre réglementaire relatif aux soutiens éducatifs consacré dans l'Arrêté n° 105/97, du 30 Mai.

⁹³ Furent seulement concernés, dans ce travail, les enseignants d'éducation spéciale.

Principes énoncés	-« Centrer sur l'école, les interventions nécessaires à la réussite éducative de tous les enfants et les jeunes. » -« Assurer les soutiens indispensables au développement d'une école de qualité pour tous » -«Mettre en perspective une solution adaptée aux conditions et aux possibilités actuelles, amis aussi orientées vers une évolution pour des réponses nouvelles et plus larges.»	-«Centrer sur des regroupements et sur les écoles qui restent, les interventions diversifiées nécessaires pour la réussite éducative de tous les enfants.» -«Modifier la manière de concevoir et d'organiser le système et les ressources éducatives, de telle sorte à les recentrer dans la perspective de l'intérêt publique et spécifiquement celui des élèves et des familles.»	-École de qualité. -Autonomie -«Formation du personnel enseignant dûment qualifié pour l'exercice de charges et de fonctions d'administration et de gestion des écoles.» ⁹⁴	-«Consistance entre les processus d'évaluation et les apprentissages et compétences prétendues (...)» -«Primauté de l'évaluation formative (...)» -«Valorisation de l'évolution de l'élève (...)» -«Transparence du processus d'évaluation (...)» -«Diversification des intervenants dans le processus d'évaluation.»	-Partant d'une constatation: «la pratique pédagogique a démontré que le dépassement des difficultés d'apprentissage découlant du processus d'enseignement et d'apprentissage d'une grande partie des élèves s'est révélée beaucoup plus efficace moyennant le recours à des méthodologies et des stratégies diversifiées introduites dans le quotidien de la salle de classe que de celui à des soutiens additionnels»	«L'évaluation (...) permet de vérifier l'accomplissement du curriculum, de diagnostiquer des insuffisances au niveau des apprentissages, de (ré)orienter le processus éducatif.»
-------------------	---	--	--	---	--	--

Conception de l'école	-École démocratique -École intégratrice -École avec un projet éducatif -École de qualité pour tous	-Service publique d'éducation -École publique ouverte à tous	-École autonome démocratique et de qualité	Omis	Omis	-Culture de qualité et de rigueur -«assure à tous les élèves les conditions adéquates à l'obtention de la réussite éducative.»
-----------------------	---	---	--	------	------	---

⁹⁴ Reprend les principes énoncés dans le Décret-Loi 95/97, du 23 avril.

Objectifs	-Créer les conditions pour la diversification des pratiques pédagogiques. -Gérer, avec la plus grande efficacité, les ressources spécialisées disponibles.	-«Obtenir une plus grande flexibilité des principes et des normes définies au niveau national.» -«Prendre en compte la diversité des situations qui caractérisent le réseau éducatif et les dynamiques propres à chaque école ou regroupement, tout comme les contacts ⁹⁵ géographiques et sociaux dans lesquelles elles s'insèrent»	-«Qualifier pour l'exercice des fonctions d'accompagnement et d'intégration socio-éducative des individus avec des besoins éducatifs spéciaux.»	-«Soutenir le processus éducatif, de façon à donner les moyens pour la réussite de tous les élèves (...); -«Certifier les diverses compétences acquises (...).» -«Contribuer à améliorer la qualité du système éducatif (...).»	Omis	-Définir «dans le cadre de l'évaluation sommative interne, des principes d'agir et des normes pour l'implémentation, l'accompagnement et l'évaluation des plans de récupération, d'accompagnement et de développement.»
-----------	---	--	---	---	------	---

Typologie des réponses éducatives spécifiques	-Différenciation pédagogique -éducation spéciale	-soutien éducatif -Diversification des stratégies pédagogiques	-Formation spécialisée en éducation spéciale	-Élèves concernés par les modalités d'éducation spéciale --évaluation en accord avec la loi --évaluation en accord avec les «Modifications curriculaires spécifiques» quand elles existent; --référence de base pour la prise de décisions: programme éducatif individuel.	-soutien éducatif: --pédagogie différenciée dans la salle de classe; --programme de tutorat; --programme de compensation --programme d'enseignement spécifique de la langue portugaise pour les élèves originaires de pays étrangers.	-«Plans de récupération, d'accompagnement et de développement, comme stratégie d'intervention» (1°)
---	---	---	--	---	---	---

⁹⁵ Il doit y avoir eu un *lapsus linguae*; il faudrait lire «contextes» au lieu de «contacts».

Destinataires	-Enseignants de soutien éducatif ⁹⁶ -Équipe de coordination des soutiens éducatifs.	-Enseignant ou professeur de soutien éducatif -Équipes de coordination des soutiens éducatifs.	-Tous les professeurs	-Tous les élèves	-Professeur du 1.er cycle -Conseil du groupe-classe.	-Élèves de l'enseignement de base
---------------	---	---	-----------------------	------------------	---	-----------------------------------

Élèves concernés	- Élèves avec des besoins éducatifs spéciaux - Élèves avec des besoins éducatifs spécifiques - Enfants et jeunes avec des déficiences de faible incidence.	- Élèves qui exigent des ressources ou des adaptations dans le processus d'enseignement/ apprentissage.	-Individus avec des besoins éducatifs spéciaux	-Élèves concernés par les modalités d'éducation spéciale	-Élève qui révèle [manifeste] des difficultés ou des capacités [facilités] exceptionnelles d'apprentissage.	-«Élèves qui révèlent [manifestent] des difficultés d'apprentissage dans une quelconque discipline, partie d'un programme disciplinaire ou non disciplinaire»(2°)
------------------	--	---	--	--	---	---

Utilisation des mots : inclusion/école inclusive	-Omis	-Chemin de l'inclusion -École inclusive	-Omis	-Omis	Omis	Omis
--	-------	--	-------	-------	------	------

Utilisation des mots : intégration/ École intégrative	-École intégrative	-Omis	-Intégration socio-éducative	-Omis	Omis	Omis
---	--------------------	-------	------------------------------	-------	------	------

Globalement on peut dire en relation au Tableau présenté qu'une bonne différence apparaît entre les articles émis en 2005 et les autres. Dans ceux-ci, la perspective est davantage dans le sens de l'intégration et de l'éducation spéciale, tandis que dans les Arrêtés de 2005 le langage utilisé dans tout le texte véhicule une perspective plus inclusive, non assumée dans la terminologie. Jamais n'est employé le terme besoins éducatifs spéciaux, ni la désignation éducation spéciale. L'Arrêté n° 10 856/2005, du 13 mai, assume le «chemin de l'inclusion» et la construction de l' «école inclusive». Il manque la nouvelle Loi de bases et le document d'encadrement des soutiens pour mieux définir l'école que nous voulons pour le XXIème siècle.

⁹⁶ Enseignant ou professeur de soutien éducatif, les deux désignations se trouvent dans le texte. Dans l'usage commun, on n'emploie pas l'expression «Enseignant de soutien éducatif».

Analysons avec plus de détails chacun des Arrêtés:

Arrêté n° 105/97, du 1 juillet – soutien éducatif

On peut dire que la perspective de l'Arrêté centre l'intervention sur l'école et non seulement sur les élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux, la préoccupation est avec tous les élèves, une école de qualité pour tous, en accord avec les principes de Salamanque⁹⁷, cependant rien ne fut explicitement exprimé une fois que le mot inclusion ou école inclusive a été omis dans le texte pour des questions stratégiques ou autres.

En créant le concept d' «Enseignant de soutien éducatif», remplaçant la désignation antérieure de professeur d'éducation spéciale, on avance dans la direction de ce qui est proposé par Porter (1997), un professeur de l'école⁹⁸ et pour appuyer les dynamiques de l'école, ce qui est énoncé dans la définition même du concept: «Enseignant de soutien — l'enseignement qui a pour fonction de prêter appui éducatif à l'école dans son ensemble, au professeur, à l'élève dans le processus d'enseignement/apprentissage» (Point 3a). Autre aspect important que l'Arrêté va emprunter à Porter (1997) est le fait d'avoir, pour le processus d'affectation de l'enseignant/professeur de soutien éducatif, pris en compte la «dimension de l'école, en considérant le nombre d'élèves et de classes.» (Point 5.2c)

Les professeurs de soutien éducatif passent pour faire partie du cadre de l'école, durant le temps de leur détachement, ce qui est une forme d'inclusion de ces professeurs dans l'école, à pied d'égalité avec tous les autres, ce qui n'était pas le cas antérieurement.

N'ayant pas une clarification des concepts employés: *élèves avec des besoins éducatifs spéciaux*, *élèves avec des besoins éducatifs spécifiques*, *enfants et jeunes avec des déficiences de faible incidence*, leur compréhension varie selon les personnes et les contextes, ce qui ajoute à la confusion et au discrédit du secteur.

Le concept «soutien éducatif» apparaît pour la première fois, peut-être s'agit-il d'une tentative de centrer l'intervention sur les besoins de l'élève et sur le milieu environnant et non

⁹⁷ L'équipe qui a participé à l'élaboration de cet Arrêté défendait ces principes.

⁹⁸ Il passe pour faire partie du cadre des professeurs de l'école, en même temps que dure son détachement, ce qui n'était pas le cas avant.

pas sur le stigmate duquel il est porteur. Les fonctions des enseignants de soutien sont dirigées surtout vers la dynamique de l'école et de la salle de classe. Le soutien doit être contextualisé dans la dynamique de la classe, de l'école et de la communauté éducative. Au niveau des pratiques aussi, il fait mention de l'éducation spéciale, ce qui ne se comprend pas, dès lors qu'on élimine la désignation de professeurs d'éducation spéciale. Peut-être n'y a-t-il pas une bonne maturation des concepts, mais de quelque manière que ce soit l'Arrêté veut faire le changement, selon les orientations assumées internationalement, et quelque chose a bougé.

Arrêté n° 10856/2005, du 13 Mai – Republication de l'Arrêté n° 105/97, du 30 Mai⁹⁹

Cet Arrêté vient faire quelques réajustements au cadre réglementaire relatif aux soutiens éducatifs, consacré dans l'Arrêté n° 105/97, du 1 juillet, au niveau du langage utilisé, au niveau de la nouvelle organisation du système éducatif, en ce qui touche à la création des regroupements d'écoles, et à une meilleure définition des fonctions des équipes de coordination des soutiens éducatifs.

Est exprimée l'intention de promouvoir une école inclusive (1.1)

Arrêté n. ° 1438/2005 (2.^a série), du 10 août – mesures de soutien éducatif

Dans les raisons qui fondent l'Arrêté on avance que

(...) la pratique pédagogique a démontré que le dépassement des difficultés d'apprentissage découlant du processus d'enseignement et d'apprentissage d'une grande partie des élèves s'est révélée beaucoup plus efficace moyennant le recours à des méthodologies et des stratégies diversifiées introduites dans le quotidien de la salle de classe que de celui à des soutiens additionnels.

Le constat duquel part l'Arrêté est important pour la mise en perspective de l'éducation dans des environnements inclusifs, en abandonnant la perspective de la pédagogie de compensation centrée sur l'élève. Craignant cependant la continuation de son recours et de son abus, dès lors qu'une des modalités du soutien éducatif préconisé est

⁹⁹ Cet Arrêté sera l'objet d'une analyse plus détaillée au Chapitre 3

«programmes de compensation à tout moment de l'année scolaire ou en début d'un nouveau cycle» (4c).

Arrêté normatif n.º 50/2005, du 20 octobre – plans de récupération, de développement et d'accompagnement.

En exprimant dans son article que cet Arrêté même est destiné aux «élèves qui révèlent des difficultés d'apprentissage dans quelque discipline que ce soit, aire curriculaire disciplinaire ou non disciplinaire» (2º), cela nous amène à penser que dans ces plans sont inclus les élèves, alors désignés comme élèves avec des besoins éducatifs spéciaux ou encore élèves avec des besoins éducatifs spéciaux à caractère permanent¹⁰⁰, ce qui constituera un pas en avant dans le sens de légiférer pour une école de la réussite pour tous, ce qui est exprimé par l'affirmation «assure à tous les élèves les conditions adéquates à l'obtention de la réussite éducative.» C'est aussi élever l'importance de la focalisation placée dans le développement des «activités de récupération développées au niveau de la classe et de l'école» au détriment des activités de récupération dirigées spécifiquement vers l'élève. Les leçons de récupération continuent à être une des modalités du plan de récupération, ce qui peut facilement devenir l'unique à être appliquée dans les écoles. Il ne servira à rien que la législation fasse des pas en avant si après il n'y a pas une attention spéciale dans son accomplissement [réalisation]. Ce qui est arrivé de nombreuses fois c'est que la législation ne provoque pas les pratiques qu'elle préconise, par manque de volonté ou par incapacité d'une bonne gestion des pratiques et de ses principes d'encadrement, de la part des décideurs et des acteurs éducatifs chargés de la mise en œuvre des pratiques préconisées.

¹⁰⁰ On ne peut affirmer, pourtant, que tout vient à être ainsi, car il y a l'expérience du passé avec une législation parallèle qui n'encadrerait pas les situations existantes (Niza,1996; Sanches, 2000b).

Chapitre 3. «Acteurs» éducatifs: les enseignants de soutien éducatif

*Education inclusive: le défi pour
tous ceux qui vivent et travaillent
avec la diversité*

Il n'est pas tâche facile, entre contraintes imposées par le recul démographique et les restrictions des politiques éducatives, relativement à la baisse de ressources, d'aborder la problématique des enseignants de soutien éducatif dans le monde troublé de l'éducation en général et de l'éducation inclusive en particulier. Les soucis par rapport à la qualité du devoir à accomplir donnent lieu au besoin d'accéder à un poste de travail, ce qui, *per se*, restreint l'étendue et l'approche de la réflexion à effectuer.

Confrontés à ces questions conjoncturelles bien comme à l'insistance de l'action des gouvernements engagés, moyennant des textes législatifs émanés et la continuation des procédés d'affectation de ressources humaines qui ont pour base la catégorisation médicale des enfants et des jeunes (ce qui naturellement déchaîne des processus de ségrégation), à reculer, à ce sujet, vis-à-vis de conquêtes effectuées en matière éducative, il nous incombe d'alerter et d'encourager la réflexion à l'égard de cet état d'(in)conscience envers lequel, par mégarde (?), nous cheminons.

Nous nous proposons, ainsi, de donner une brève perspective au sujet de la formation et de l'action des professeurs qui travaillent avec des minorités, spécialement des minorités porteuses de déficiences, pour ensuite nous confronter à ce que l'éducation exige de nos jours aux enseignants qui continuent à croire au succès de tous et de chacun, non seulement pour les minorités handicapées, mais pour tous ceux que les hasards de la vie ou du «destin» obligent à vivre et à apprendre dans des milieux qui les déprécient uniquement parce qu'ils sont «différents».

Etant donné que nous croyons que la formation peut aider à construire un profil professionnel qui mène au succès de tous et de chacun, nous nous proposons aussi de tracer ici quelques orientations de base prises en compte dans la formation de ces professionnels de l'éducation.

3.1. A propos des enseignants de soutien éducatif: concept, fonctions et pratiques

Le mouvement de l'école inclusive/éducation inclusive, dans une perspective d'éducation pour tous, vient introduire, dans les systèmes éducatifs, un nouveau concept: le *soutien éducatif*, qui remplace la traditionnelle désignation *éducation spéciale*. La dénomination *enseignant de soutien* succède au terme d'*enseignant d'éducation spéciale*, ce qui déplace la perspective d'intervention centrée sur l'élève vers une action ciblant l'enseignant et la classe. Le but du soutien à l'enseignant, selon Soriano (1999: 12), est d'«aider indirectement les élèves à besoins spécifiques, à travers un travail professionnel réalisé en collaboration avec les enseignants de classe». C'est à Porter (1991, 1997) que l'on va chercher le fondement de cette nouvelle désignation, bien qu'il ait appelé ce nouveau professionnel «enseignant de méthodes et de ressources».

On préconise que l'enseignant de soutien éducatif soit une ressource de l'école, de l'enseignant de classe et de la classe (Porter, 1991, 1997); qu'il travaille avec ses semblables en les aidant à développer des stratégies et des activités; qu'il privilégie le travail en équipe dans la salle de cours; qu'il dirige son action vers tout le groupe et non pas vers un élève spécifique; qu'il aide à résoudre les problèmes et à utiliser les meilleures stratégies pour l'enseignement. Cette dynamique recommandée à l'enseignant de soutien éducatif se trouve directement liée à une autre, beaucoup plus élargie: celle des écoles inclusives et de l'éducation pour tous (Ainscow, 1991, 1995), qui encourage, dans une perspective d'éducation inclusive, l'accès et l'équité des élèves reconnus à besoins éducatifs spéciaux (Wang, 1994).

Selon Porter (1997: 41), les fonctions suivantes sont attribuées aux enseignants de méthodes et de ressources¹⁰¹:

- élaborer le projet et le développement programmatique ;
- accomplissement du programme ;
- services d'évaluation et d'orientation ;
- actions de supervision ;

¹⁰¹ Tout le fondement relatif à ces enseignants a été adopté, toutefois, la désignation suggérée par Porter n'a pas été admise. Ils sont aujourd'hui appelés *enseignants de soutien éducatif*.

- communication et coordination ;
- enseignement direct.

Selon le même auteur, ces enseignants *ne* doivent *pas* être considérés comme des spécialistes tenus de donner une solution aux problèmes qui surgissent dans la salle de classe, mais ils doivent plutôt être vus comme quelqu'un qui aide à les résoudre. Pour un plus grand prestige auprès de leurs collègues, il est important qu'ils aient des expériences valables réalisées dans les classes d'enseignement régulier et qu'ils possèdent des «connaissances spécifiques importantes pour l'éducation d'élèves à besoins éducatifs spéciaux» (p.41).

L'éventail de demandes requis à ces enseignants est vaste, ce qui oblige à un travail conjoint avec l'administration de l'école, les enseignants de classe, les parents, les techniciens de l'éducation, de la santé et de la sécurité sociale, l'élève lui-même, quand ceci s'avère nécessaire. Tout cela exige:

- disponibilité ;
- ouverture quant à l'analyse des situations ;
- ouverture à l'expérimentation et à l'apprentissage à travers l'action ;
- attrait pour les défis ;
- détermination de collaborer quant à la résolution de problèmes difficiles ;
- rapports humains salutaires ;
- expectatives positives face au changement et aux compétences des élèves ;
- confiance vis-à-vis du travail des enseignants de classe ;
- observation attentive et valorisation des détails ;
- « écouter » les autres ;
- réponse à des imprévus ;
- coopération et co-responsabilisation ;
- travail en équipe ;
- interaction et communication adéquates aux situations ;
- flexibilité d'horaires ;
- vision globale et optimiste,
- dévouement à la profession et au développement personnel et professionnel ;
- valorisation du travail, comme forme d'accéder au succès soutenu.

En plus de cette conception globale de cet enseignant, ses compétences spécifiques doivent embrasser divers savoirs déjà confirmés par la communauté éducative et d'autres qu'il devra construire grâce à l'expérience et à la réflexion qu'il fera sur celle-ci avec d'autres participants, entre lesquels se détachent les élèves eux-mêmes, dans un processus continu et continuuel de recherche-action. Le savoir et le savoir-faire sont importants en terme de gestion du *curriculum*, qui est compris comme l'ensemble des expériences et des activités qui sont

mises à la disposition de l'élève pour mettre en oeuvre son apprentissage, non seulement pour garantir le succès social de l'école, mais plutôt pour soutenir le développement personnel et académique de l'élève. Il est du devoir de l'enseignant de soutien éducatif d'acquérir les compétences pour savoir opérer la flexibilité du *curriculum*, tout en garantissant la distinction inclusive de celui-ci, laquelle émerge du projet éducatif de l'école et des caractéristiques spécifiques de la classe en question. Cette flexibilité aura pour but l'élaboration, en collaboration avec les enseignants de classe, du projet de la classe. Le savoir et le savoir-faire sont aussi importants en ce qui concerne l'intervention, étant donné la diversité des stratégies et des activités, *méthodologies différenciées* (Bailey, 1997), que celle-ci exige bien comme à l'évaluation continue et continuelle du processus et des produits.

En salles de classe hétérogènes, l'action dont l'enseignant de soutien éducatif est co-responsable doit être supportée par un processus d'où découle de nouvelles questions et de nouvelles/ autres approches des situations à travailler ; un processus continu et systématique de *planning/ action/ réflexion/ évaluation* avec tous ceux qui y interviennent et qui devra tenir en ligne de compte, dans une perspective d'éducation inclusive, des principes conseillés:

- débiter toujours de ce que l'élève/ groupe sait déjà ;
- élaborer des objectifs passibles d'être atteints par l'élève/ groupe ;
- évaluer systématiquement les objectifs déterminés et travaillés ;
- inclure les nouveaux apprentissages dans les expériences, intérêts et besoins de l'élève/ groupe ;
- définir le contexte des apprentissages et les rendre fonctionnels ;
- déclencher les apprentissages au sein du groupe et avec le groupe d'élèves, en imprimant une dynamique coopérative ;
- utiliser les élèves comme ressource éducative ;
- établir, avec les professeurs de la classe, un travail pédagogique d'équipe ;
- impliquer, aussi souvent que possible et nécessaire, d'autres techniciens ;
- engager la famille dans tout le processus, depuis le rassemblement de l'information jusqu'à l'évaluation ;
- impliquer l'école et sa dynamique, en tant que communauté éducative. (Sanchez, 2005: 177)

Que pouvons-nous attendre du rôle à jouer par les enseignants de soutien éducatif¹⁰² quant à la construction des réponses à donner aux élèves ? Selon Ainscow (1997: 27), les réponses peuvent cheminer vers le (i) «maintien non intentionnel du *status quo*», vers (ii) l'adaptation des conditions éducatives existantes ou vers le (iii) «changement, effectué à partir du travail réalisé avec les collègues, de ces mêmes conditions, en en faisant jaillir de nouvelles, capables de faciliter l'apprentissage de tous les élèves». L'enjeu d'Ainscow, quand

il travaille avec les responsables et avec les enseignants, dans différents pays, tout en encourageant et en construisant des écoles plus inclusives, est le *changement*.

Quand surgissent des cas difficiles, pourquoi ne pas venir en aide au professeur titulaire de classe/ équipe éducative? Il faut comprendre les craintes qui assaillent les professionnels car elles créent des obstacles à l'accueil et au développement des stratégies nécessaires à l'apprentissage et qui encouragent le succès de chacun. Ces craintes sont variées et se trouvent liées, entre autre :

- à la méconnaissance des moyens matériels et humains que l'école, la classe et l'élève lui-même possèdent – les écoles en font toujours moins que ce qu'elles peuvent vraiment faire et les élèves sont eux-mêmes de vrais *guides d'utilisation* pour aider à résoudre leurs problèmes (si on fait attention, on remarquera les façons astucieuses trouvées par certains élèves pour manipuler les matériaux ; comment ils se font comprendre, quand ils ont des problèmes de communication, ou bien comment ils trouvent des ruses pour accéder aux objets dont ils ont envie) ;
- au sentiment de ne pas être à la hauteur pour répondre aux attentes des parents ;
- à la surcharge de travail exigée par le *planning*, développement et évaluation continue et systématique des activités différenciées et implantées en salle de classe ;
- aux représentations liées à la différence, spécialement au handicap, au sentiment d'incapacité et au manque de connaissances spécifiques ;
- au questionnement de son identité professionnelle ;
- au sentiment d'être envahi de l'extérieur et d'être observé dans sa pratique (Detraux & Biot, 2003).

¹⁰² Ainscow (1997) n'emploie pas la désignation "enseignants de soutien éducatif", il étend sa réflexion à tous les *spécialistes*.

3.2. Le rôle de l'enseignant de soutien éducatif dans des contextes différents

Le cas de l'Italie

Il s'avère opportun de développer ici quelques aspects au sujet des fonctions qui sont attribuées aux enseignants de soutien, en Italie, étant donné que l'Italie est un pays qui, dans les années soixante-dix, a adhéré à l'intégration, comme le Portugal. Ces deux pays ont présentés des ressemblances quant au processus quoique le cas de l'Italie ait été plus radical.

Selon Villanella¹⁰³ (2003), l'enseignant de soutien est, en Italie, le professionnel dont la fonction est de « coordonner et de faciliter les processus d'intégration et la pédagogie, en s'occupant également des interactions socio-affectives entre l'élève handicapé et les autres, ainsi que du réseau des collaborations entre adultes » (p.77). Les fonctions suivantes sont attribuées à l'enseignant de soutien :

- transmission d'informations et de conseils aux enseignants de classe – l'enseignant de soutien éducatif peut aider en écoutant les propositions des collègues et en en discutant avec eux, tout en faisant circuler l'information et en donnant des idées et des conseils, fondés sur les connaissances d'ordre scientifique et médical, sur la législation et sur des pratiques diverses/ méthodes de travail déjà vérifiées, permettant de sécuriser et d'éviter les états d'angoisse des titulaires des classes, quand ils sont confrontés à des situations difficiles;
- adaptation des conditions d'enseignement – il est possible, en Italie, qu'un élève bénéficie d'une réponse au niveau du collège, dans un lycée, vu que l'enseignant de soutien, en collaboration avec les collègues des classes, ajuste les activités prévues pour les autres élèves, dans les domaines d'apprentissage qui sont en train d'être travaillés par la classe, et même la recherche ou la transformation des moyens physiques et/ ou matériels et l'adaptation des instruments pédagogiques,

¹⁰³ Villanella est, elle-même, enseignante de soutien.

si nécessaire, en partant du principe qu'il devra connaître les réponses déjà fournies à ce sujet ;

- intervention pédagogique auprès des élèves – l'enseignant de soutien peut assurer des séances de travail à un groupe d'élèves dans lequel est inséré un élève qui présente plus de difficultés, toutefois, la préparation du travail se fait toujours en collaboration avec l'enseignant titulaire de la classe ; il est aussi important d'éveiller la réflexion au sein du groupe, hors de la salle de classe, à propos d'un élève différent qui appartient à la classe, mais cette démarche devra toujours être réalisée en étroite collaboration avec l'enseignant titulaire de la classe ;
- coordination et organisation générale – l'enseignant de soutien peut, par exemple, faire des démarches afin de garantir le transport d'un élève qui souffre de problèmes moteurs ; encourager une réflexion pédagogique élargie ; établir des contacts entre les écoles et les établissements ; élaborer des projets, principalement au niveau de l'Europe ; soutenir et développer, dans le circuit de la politique éducative de l'établissement, en tenant compte de la diversité des élèves, la prise de mesures qui va dans le sens du croisement des mesures éducatives ;
- aide à la formation – afin de former et actualiser les professionnels, l'enseignant de soutien est chargé d'établir des démarches pour stimuler les séances de travail à l'école, en mettant en commun des pratiques, à partir de documents vidéos et de matériels divers réalisés sur ou pour les activités ;
- rapport avec les partenaires de l'école – l'enseignant de soutien est un élément important de liaison entre l'école, les parents et d'autres partenaires externes à l'école, ne pas les remplacer, mais constituer un élément d'union, une ressource qui vise établir des liens avec les institutions et les services extérieurs à l'école.

Selon la même auteure, dans les cas difficiles comme celui qu'elle rapporte à propos d'une jeune femme de vingt-trois ans, porteuse de trisomie vingt-et-un, il est important qu'il existe une grande flexibilité de dispositifs d'enseignement sous trois points essentiels : l'individualisation du *curriculum*, des processus et des critères d'évaluation ainsi que l'organisation des rôles entre les différents professionnels. L'individualisation du *curriculum*

va plus loin qu'une simple adaptation au *curriculum* de la classe. Son projet éducatif a comme point de départ ses aptitudes, ses centres d'intérêt et les problèmes à dépasser pour faciliter son insertion sociale et la classe dont elle fait partie, en obligeant à ce que le projet de classe soit lui aussi conçu et réalisé en tenant compte de tous les élèves de la classe et de sa diversité. Les situations d'apprentissage définies misent sur un partage d'expériences entre tous les élèves, ce qui devient possible grâce au choix et/ou à l'adaptation des activités prévues pour tous les élèves et qui devront coïncider le plus possible avec le plan des thématiques travaillées, avec les sujets de réflexion et avec les supports d'apprentissage. L'évaluation des apprentissages sociaux et cognitifs est faite par rapport aux gains obtenus, en tenant compte du point de départ et non pas de la différence existante par rapport aux autres. La répartition des rôles entre les professionnels a plus à voir avec la résolution du problème et avec les tâches attribuées à chacun qu'avec la position professionnelle dans l'établissement.

L'enseignant de soutien est responsable des projets éducatifs personnalisés, quant à la réflexion pédagogique, à la responsabilité à l'égard de l'élève et envers son évaluation, mais la nécessité de les concevoir en union avec le *planning* des activités pour les autres élèves exige une collaboration avec les enseignants titulaires des classes. La politique éducative de l'école, ayant comme choix l'éducation inclusive de ces élèves, oblige à une participation des enseignants de soutien à l'organisation générale des activités.

Le cas de l'Espagne (Murcia)

Selon Arnaiz et Castejón (2001), la Loi de l'organisation du système éducatif (LOGSE, 1990), en Espagne, prenait en ligne de compte la diversité des élèves, encourageant ainsi l'intégration de tous les enfants et rendant les écoles responsables vis-à-vis d'une éducation adéquate. En conséquence, le rôle des enseignants de soutien s'est clarifié et visait un modèle de *curriculum* et une philosophie inclusive où le travail réalisé ne se limitait pas à aider les élèves reconnus à besoins éducatifs spéciaux, mais où l'enseignant de soutien était incité à aider toute la classe et l'enseignant de classe. Ses fonctions se définissaient de la façon suivante :

- dessiner et adapter, en coordination avec les professeurs respectifs, des *curricula* pour les étudiants à besoins éducatifs spéciaux ;
- aider à prévoir, déceler et évaluer des problèmes et des difficultés d'apprentissage ;

- élaborer, en coordination avec les professeurs de classe, des activités d'apprentissage pour aider directement ou indirectement les étudiants à besoins éducatifs spéciaux ;
- surveiller et évaluer les changements du *curriculum* ;
- fournir des conseils spécialisés et, au professeur de la classe, une évaluation adéquate (p.101).

Selon ces auteurs, après dix ans, la LOGSE n'a pas obtenu les effets qu'elle-même préconisait, vu que les écoles ne se jugent pas complètement responsables quant à fournir une réponse à la diversité, surtout en enseignement secondaire¹⁰⁴. Il existe un sous-système dans les écoles régulières difficile de briser. Les attitudes et les styles pédagogiques de beaucoup d'enseignants de classe et d'enseignants de soutien continuent à maintenir le modèle de déficience à la place du modèle de *curriculum*. De ce fait, les enseignants de soutien sont en train de se rendre compte de combien leur rôle est limité et, en conséquence, ils luttent pour changer.

Les écoles de Murcia possèdent une équipe, formée par des psychologues, des éducateurs, des thérapeutes du langage et des assistantes sociales, qui conseille et aide les étudiants qui demandent leurs services. Tenant compte de ce que l'école peut offrir, des droits des élèves et de la situation des familles, ces équipes recueillent et analysent les données, elles évaluent le processus d'enseignement et d'apprentissage pour déterminer les besoins éducatifs des élèves à problèmes au niveau de leur développement personnel et/ou académique et elles aident à identifier et à formuler les décisions pour faciliter, chez les élèves, le développement de leurs compétences. Selon les informations officielles, le ratio correspond à onze ou douze élèves reconnus avec besoins éducatifs spéciaux par enseignant de soutien (la recherche réalisée par ces auteurs a fourni un ratio de vingt élèves).

Le cas de l'Australie (Queensland)

Selon Forlin (2001), à Queensland, en Australie, le rôle du professeur de soutien est de porter assistance aux élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage et qui se trouvent insérés dans les écoles régulières. Le *Standard Work Profile for the support Teacher (Learning Difficulties)*, publié en 1998, établit une liste d'onze devoirs, en plus de ceux définis pour les autres professeurs :

¹⁰⁴ Enseignement secondaire (12-14 ans).

- réaliser l'évaluation pédagogique des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ;
- participer à la validation des besoins des étudiants qui présentent des difficultés d'apprentissage, à travers l'évaluation, l'information, la collaboration au *planning*, à l'enseignement et au contrôle des programmes des élèves ;
- collaborer au *planning* avec les professeurs des classes régulières, à l'enseignement et au contrôle des programmes des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ;
- orienter l'évaluation des étudiants, de la salle de classe, des ressources et des matériels pour pouvoir recommander des stratégies adéquates à l'amélioration des résultats éducatifs des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ;
- documenter individuellement l'évaluation et l'apprentissage des élèves qui présentent des difficultés et élaborer, si celui-ci est demandé, le compte-rendu de ses progrès ;
- participer et encourager le travail en réseau, en partageant pour cela des exemples de pratiques efficaces ;
- travailler en collaboration avec d'autres spécialistes afin de coordonner les services pour les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ;
- soutenir des programmes de développement professionnel à l'école, dirigés aux difficultés d'apprentissage et aux pratiques pédagogiques ;
- soutenir les professeurs de classe en réalisant des démonstrations de leçons ;
- recueillir et vérifier les données sur les étudiants qui présentent des difficultés d'apprentissage pour évaluer les progrès et fournir des informations menant à l'élaboration de programmes ;
- actualiser la connaissance spécialisée et l'usage de techniques pédagogiques spécifiques destinées à l'enseignement effectif des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage.

Il faut rehausser, des fonctions exigées aux enseignants de soutien éducatif, les compétences qui vont dès l'identification à l'évaluation des apprentissages, en passant évidemment par le *planning* et l'exécution des programmes en collaboration avec les enseignants de la classe et de toute l'école. On remarque que l'accent est mis sur le travail en collaboration avec d'autres professionnels.

Le cas des Pays-Bas

Sip Jan Pijl et Van Den Bos (2001) nous donnent le panorama de ce qui se passe aux Pays-Bas, relativement aux enseignants de soutien éducatif. Le coordinateur de soutien, ainsi appelé, a la responsabilité de coordonner les besoins éducatifs spéciaux à l'école. En 1997, la recherche effectuée a démontré que, dans 75% des écoles, la fonction de coordinateur de soutien était établie. Pour aider ses tâches une formation en service et une formation spécialisée avaient été réalisées. L'introduction de «l'éducation adaptée», dans l'enseignement de base, fondée sur le fait que les élèves ont des styles et des rythmes d'apprentissage différents, de sorte que l'éducation devrait pourvoir à ces différents besoins en offrant des aides instrumentales et des méthodes d'enseignement diversifiées qui permettraient aux élèves de travailler à leur rythme, constitue une des principales mesures de politique éducative énoncée. «L'éducation adapté» obligeait les professeurs à déceler le

problème d'apprentissage, à l'analyser, à élaborer le plan de l'intervention, à le mettre en œuvre et à l'évaluer. La recherche de Houtveen (1997)¹⁰⁵ a démontré qu'en général les professeurs connaissent les difficultés des élèves dans la salle de classe, cependant, cela ne veut pas dire adapter l'enseignement, ce qui exige une prise de mesures en ce qui concerne l'enseignement des élèves reconnus avec des besoins spéciaux. Le coordinateur de soutien a ici un rôle central parce qu'il cause des changements pour rendre l'éducation régulière plus inclusive ou, selon la terminologie des Pays-Bas, plus adaptative. L'insertion du coordinateur de soutien a introduit, à l'école, un nouveau professionnel dont le rôle intervient directement dans le rôle de *remedial teacher*. L'information des coordinateurs des *clusters* montre que les fonctions des coordinateurs de soutien varient beaucoup. Ceux-ci assurent aussi bien le soutien individuel que le soutien aux enseignants et ont à leur responsabilité l'éducation des élèves reconnus à besoins spéciaux. De cette façon, ils assument une fonction de consultant, en travaillant individuellement pour dresser le travail des coordinateurs de soutien en réseau, dans le *cluster*. La recherche réalisée et documentée au chapitre 4 de ce travail va permettre de porter un regard plus fondé au sujet du rôle des coordinateurs de soutien dans les Pays-Bas.

Le cas du Royaume Uni

Depuis 1994, grâce à l'introduction du Code de pratiques dans l'identification et l'évaluation d'élèves reconnus à besoins éducatifs spéciaux (*the Code*), toutes les écoles ont été responsabilisées pour coordonner les réponses à donner à ces élèves, ce qui a aussi permis à la création du coordinateur des besoins éducatifs spéciaux (SENCO). Ce document établissait les domaines d'intervention prioritaire et attribuait au coordinateur un rôle essentiel :

- mise en pratique, au quotidien des écoles, des politiques relatives aux BES ;
- liaison et conseils aux collègues enseignants ;
- coordination des réponses à fournir aux élèves à BES ;
- maintien des registres des BES de l'école et supervision des comptes-rendus de tous les élèves à BES ;
- union aux parents ;
- apport à la formation en service ;
- union aux agents externes (Crowther, Dyson & Millward, 2001 :86).

Quelques changements ont eu lieu, en conséquence de recherches qui ont été

¹⁰⁵ Cité par Sip Jan Pijl et Van Den Bos (2001).

effectuées, dont les derniers (GB. DFEE, 2000) portent l'accent sur :

- changement du nombre d'heures accordées au SENCO entre les écoles, selon des facteurs non totalement clarifiés comme la grandeur de l'école et le nombre d'élèves à BES déclaré ;
- différences entre les écoles quant à la quantité de soutien clair aux SENCO's de la part des directeurs ;
- compréhension limitée, de la part de nombreux SENCO's, quant à l'intervention en ce qui concerne les décisions relatives aux ressources pour leur travail ;
- manque d'opportunités pour beaucoup de SENCO's, pour continuer la formation qui vise la réalisation du code de pratiques (*the Code*), principalement dans les écoles primaires ;
- tendance, de la part de nombreuses autorités locales d'éducation, à imposer des interprétations bureaucratiques du *Code*, augmentant ainsi le volume de travail de beaucoup de SENCO's (Crowther, Dyson & Millward, 2001 :87).

Ces questions facilitent les difficultés spécifiques qui ont à voir avec la gestion du temps, le développement de la formation en service, prescrite par le *Code*, l'actualisation des registres des BES, la liaison aux collègues, aux parents, aux agents externes et aux directeurs des écoles.

3.3. Le rôle de l'enseignant de soutien éducatif au Portugal

Au Portugal, le concept d'«enseignant de soutien» est introduit par l'Arrêté 105/ 97, du 23 Août, republié par l'Arrêté 10856/ 2005, du 13 Mai, où l'on peut lire :

Enseignant de soutien – l'enseignant qui a pour fonction de prêter le soutien éducatif à l'école dans son ensemble, à l'enseignant, à l'élève et à la famille, quant à l'organisation et à la gestion des ressources et des mesures différenciées à introduire dans le processus d'enseignement/ apprentissage (3a).

Comme nous l'avons déjà dit, ce nouveau concept a évolué à partir de la désignation d'enseignant d'éducation spéciale. Les fonctions et les rôles qui lui sont attribués ont eux aussi progressés et semblent avoir comme principal mentor Porter (1997).

Les fonctions suivantes sont définies dans le même article:

- a) Collaborer avec les organes de gestion et de coordination pédagogique du groupement ou du lycée quant au décèlement de besoins éducatifs spécifiques et quant à l'organisation et à l'introduction des soutiens éducatifs adéquats ;
- b) Participer activement à la diversification de stratégies et de méthodes éducatives de façon à encourager le développement et l'apprentissage des enfants et des jeunes de l'école ;
- c) Collaborer avec les organes de gestion et de coordination pédagogique du groupement ou du lycée et avec les professeurs quant à la gestion flexible du *curriculum* et quant à son adéquation aussi bien aux capacités et aux intérêts des élèves qu'aux réalités locales ;
- d) Collaborer au développement des mesures prévues par le Décret n°319/ 91, du 23 Août, relatives aux élèves à besoins éducatifs spéciaux ;
- e) Soutenir les élèves et les professeurs respectifs, dans leur domaine de spécialité, dans les termes définis dans le projet éducatif du groupement ou du lycée ;
- f) Participer à l'amélioration des conditions et du milieu éducatif du groupement ou du lycée, dans une perspective d'encouragement de la qualité et de l'innovation éducative ;
- g) Elaborer les comptes-rendus individuels de chaque élève ainsi que des activités réalisées et les envoyer au conseil de classe, à l'organe de gestion et à l'équipe de coordination du soutien éducatif (12).

Ce même article stipule les tâches suivantes comme spécifiques:

Le *processus d'identification des élèves*¹⁰⁶ est toujours articulé avec les professeurs qui exercent des fonctions de soutien éducatif (5.2).

¹⁰⁶ L'italique est de la responsabilité de l'auteur de ce travail. Tout le processus a comme point de départ la catégorisation des élèves.

Jusqu'au 31 Mai de l'année scolaire, l'enseignant de soutien éducatif présente un compte-rendu détaillé, caractérisant le progrès des enfants et des élèves à sa charge ainsi que des activités réalisées. Ce compte-rendu devra être envoyé au conseil d'enseignants ou au conseil de classe, à l'organe d'administration de l'établissement d'enseignement et à l'équipe de coordination des soutiens éducatifs (5.5).

Continuant l'analyse du même article, celui-ci détermine, au point 4, que, pour les activités de soutien éducatif, des enseignants à *formation spécialisée* dans des domaines spécifiques soient placés et que, pour les orienter au niveau technique et pédagogique, des équipes de coordination ou des coordinateurs de département soient désignés (4.1). Ces enseignants font partis du cadre du groupement¹⁰⁷ ou du lycée, tant que durera le détachement, et ils pourront garantir le soutien à d'autres établissements éducatifs, nommément à d'autres groupement ou à d'autres institutions proches (7.2 et 7.3).

Au cas où il n'y ait pas d'enseignants à formation spécialisée, d'autres enseignants peuvent être sélectionnés pour assurer les fonctions de soutien éducatif, toutefois, ceux-ci devront appartenir au cadre de l'école ou de la zone pédagogique (9.3).

Selon ce qui est stipulé par l'Arrêté, l'enseignant de soutien éducatif est un professeur à formation spécialisée (ou non) qui intègre le cadre du groupement ou du lycée, auquel on demande la collaboration avec les organes de gestion et de coordination pédagogique (12a, 12c et 12d), l'aide pour la diversification de stratégies et de méthodes éducatives (12b), le soutien aux élèves et aux professeurs respectifs (12c), la participation à l'amélioration des conditions et du milieu éducatif ainsi que l'élaboration de compte-rendu qui documente son activité. Des sept alinéas relatifs aux fonctions, trois sont dédiés à la collaboration avec les organes de gestion et de coordination pédagogique, ce qui dénonce le besoin, de la part de ce professionnel, de travailler en équipe pour co-responsabiliser la gestion exécutive et pédagogique vis-à-vis de l'introduction des mesures nécessaires aux options prises quant au soutien éducatif. Des autre quatre, deux, dans leur ensemble, ont à voir avec l'amélioration des conditions de l'ambiance éducative et pédagogique. L'autre alinéa est en rapport au soutien aux élèves et aux enseignants titulaires de classe. Le dernier, introduit dans la republication du premier Arrêté, a à voir avec la visibilité, par rapport aux instances hiérarchiques, du travail réalisé. Cet accent mis sur la co-responsabilisation de l'enseignant de

¹⁰⁷ *Groupement* est un concept récent d'organisation des écoles.

soutien pour ce qui est de la création/ participation dans les dynamiques de l'école, au niveau éducatif et pédagogique, se fonde sur ce que Ainscow (1991, 1997) et Porter (1997), entre autres, défendent et qui va dans le sens de créer des milieux éducatifs inclusifs/ éducation inclusive, avec la participation des professionnels et d'autres ressources déjà existantes. C'est d'ailleurs, le premier principe énoncé dans la republication de l'Arrêté cité plus haut. On peut dire que l'accent est porté, en premier lieu, sur l'*école*/ groupement, dans son ensemble et, en deuxième, sur la *classe*, en ce qui concerne les élèves et les enseignants.

Des compétences au point de vue du prélèvement des besoins, du *planning*, du démarrage de l'action éducative/ pédagogique et de l'évaluation de l'activité réalisée lui sont exigées :

- repérage des besoins éducatifs spécifiques ;
- organisation et introduction des soutiens éducatifs spécifiques ;
- diversification de stratégies et de méthodes éducatives ;
- gestion flexible du *curriculum* ;
- élaboration de compte-rendu d'évaluation.

Nous soulignons le maintien de l'alinéa d) qui renvoie à la collaboration pour le développement du régime éducatif spécial, prévu par le Décret n°319/ 91, du 23 Août, étant donné que ce régime s'encadre dans le domaine de l'éducation spéciale, dans une perspective centrée sur l'élève qui, parce qu'il est spécial, bénéficie de mesures spéciales d'accompagnement, à l'école régulière, contrariant ainsi le principe énoncé «d'égalité d'opportunités de succès éducatif pour tous les enfants et jeunes» (2a)¹⁰⁸, dans une «école inclusive» (1.1)¹⁰⁹.

Le ministère de l'éducation, à travers le département d'éducation basique, en 1998, publie le numéro 2 de la collection Soutiens éducatifs sur le thème «Organisation et gestion des soutiens éducatifs», réaffirmant et orientant l'introduction des mesures exprimées par l'Arrêté 105/ 97, du 23 Août.

Après avoir adopté, dans son article, les principes de l'*école inclusive*, préconisant que

¹⁰⁸ Arrêté 105/ 97, du 13 Août et Arrêté 10856/ 2005, du 13 Mai.

¹⁰⁹ Arrêté 10856/ 2005, du 13 Mai.

les objectifs éducationnels et le plan d'étude sont les mêmes pour tous, il appelle l'attention sur les différences individuelles et sur les contextes d'apprentissage, ce qui conduit au besoin de « rendre flexible l'organisation scolaire, les stratégies d'enseignement, la gestion des ressources e du *curriculum*, de sorte à favoriser le développement maximisé de tous, en harmonie avec les caractéristiques personnelles et les besoins de chacun » (P.11). Le soutien éducatif est apprécié sous deux angles : le cognitif et le social, focalisant le premier sur l'apprentissage et ses instruments et le second, sur la vie de l'élève à l'école. La construction de l'école inclusive passe aussi, selon le même texte, par la construction de l'identité de l'école, à travers l'élaboration d'un *projet éducatif personnel*.

Il définit comme participants au soutien éducatif :

- les organes de gestion et de coordination de l'école et du groupement d'écoles ;
- l' (les) enseignant(s) de la classe ;
- les élèves ;
- l'enseignant de soutien éducatif ;
- l'auxiliaire d'action éducative ;
- la famille ;
- les équipes de coordination des soutiens éducatifs ;
- d'autres structures ou services de la communauté, nommément dans les domaines des autarchies, de l'éducation, de la santé, du travail et de la solidarité (p.14).

De nombreux et diversifiés participants, bien organisés et intéressés au développement personnel et académique de chaque élève du contexte scolaire, sont engagés dans les services de soutien, ce qui pourra faciliter l'établissement de réseaux de communication et d'action efficaces quant à la résolution des problèmes que ces situations déchaînent, dans une perspective systémique et écologique (Bronfenbrenner, 1979, 1981).

Il définit les fonctions de l'enseignant de soutien éducatif à quatre niveaux : (i) avec les organes de gestion et de coordination de l'école et du groupement d'écoles, (ii) avec les enseignants des classes qui ont des élèves à besoins éducatifs spéciaux, (iii) avec les auxiliaires d'action éducative et (iv) avec les élèves, explicitant sept fonctions relativement au premier niveau, cinq pour le deuxième, quatre pour le troisième et il n'en relève aucune pour le quatrième niveau. Nous transcrivons de suite le texte du document cité plus haut, en ce qui concerne cette thématique, parce que nous le jugeons important pour la définition des fonctions du professeur de soutien éducatif et pour la compréhension de celles-ci.

Fonctions des enseignants de soutien éducatif

Avec les organes de gestion et de coordination de l'école et du groupement d'écoles

- a) Collaborer vis-à-vis de la *sensibilisation et de la stimulation de la communauté éducative* quant au droit que les enfants et jeunes à besoins éducatifs spéciaux ont de fréquenter l'enseignement régulier. Pour cela, durant l'époque des inscriptions ou au début de l'année scolaire, ils devront organiser et participer à des séances d'information dirigées aux parents, pour ensemble, réfléchir sur le droit à l'éducation inclusive de tous les élèves et sur les avantages de la présence de ces enfants et de ces jeunes, dans un même contexte éducatif, et ainsi permettre de construire une société tolérante et solidaire ;
- b) Participer à l'élaboration (ou à son réajustement, quand cela s'avère nécessaire) du *Projet Educatif d'Ecole* et à l'élaboration du Plan d'activités découlant de celui-là, collaborant à l'identification des besoins et des suggestions de solution, notamment en ce qui concerne les soutiens Educatifs à mettre à la disposition des élèves à besoins éducatifs spéciaux ;
- c) Collaborer à *l'organisation des structures qui fonctionnent au niveau de l'école et du groupement d'écoles* et pour tous les élèves, comme soutien aux apprentissages (à titre d'exemple : centre de ressources, bibliothèque, salle d'informatique, clubs de lecture et écriture, etc.). On part du principe que l'on peut créer des moyens pour aider les apprentissages des élèves à besoins éducatifs spéciaux. Ceux-ci lesquels rendront, naturellement service à tous les élèves et, en conséquence, ils surgissent comme des ressources disponibles au niveau de l'école et pour tous ;
- d) Identifier conjointement avec les autres organes de gestion pédagogique, *les solutions et les ressources humaines et techniques* nécessaires à la création, à l'école, des conditions du milieu et pédagogiques qui permettront l'humanisation du contexte scolaire et la promotion effective de l'égalité des opportunités ;
- e) Collaborer à l'organisation du *processus de soutien aux élèves* à besoins éducatifs spéciaux d'éducation [sic], notamment en identifiant, en articulation avec les autres professeurs et les professeurs principaux, aussi bien les domaines de développement et d'apprentissage qui se manifestent avec une plus grande fragilité, dans chaque élève, que la nature et les modalités de soutien susceptibles de changer ou de diminuer les difficultés initialement décelées ;
- f) Participer à l'identification, conjointement avec les autres organes de gestion et d'orientation pédagogique de la communauté scolaire, des besoins de formation des enseignants pour stimuler une pédagogie différenciée ;
- g) Collaborer à l'articulation de tous les services et entités qui participent au processus de soutien des élèves.

On s'aperçoit, grâce à l'énoncé ci-dessus, l'existence d'un éventail très élargi et diversifié de fonctions qui, si elles étaient bien réalisées, rendraient l'enseignant de soutien éducatif un participant remarquable vis-à-vis de l'organisation et de la gestion de l'école, en ce qui concerne le soutien éducatif. L'accent mis sur ce domaine se lie au besoin de sensibiliser et de mobiliser la gestion et la coordination des écoles pour qu'elles deviennent

efficaces pour tous (Ainscow, 1991). Bien entendu, ceci ne réussira pas si la gestion n'est pas mobilisée et convaincue.

Avec les enseignants des classes qui possèdent des élèves à besoins éducatifs spéciaux

- a) Soutenir l'(les) enseignant(s) quant à la diversification de stratégies pédagogiques et quant au développement de *methodologies et de stratégies qui facilitent la gestion de groupes*, telles que : stratégies de différenciation pédagogique, dynamique de groupes, travail coopératif, tutelle pédagogique, travail de projet ;
- b) Collaborer avec l'(les) enseignant(s) au *planning* du travail à réaliser avec la classe, en tenant compte des parcours individuels des élèves ;
- c) Collaborer à l'organisation du *curriculum*, notamment en soutenant l'(les) enseignant(s) quant à *l'organisation du curriculum*, en prenant en considération la flexibilité nécessaire aux caractéristiques du groupe et à sa diversité ;
- d) Collaborer avec l'(les) enseignant(s) de la classe à la construction et à l'évaluation de programmes individualisés ;
- e) Collaborer et participer au travail avec les parents.

L'enseignant de soutien éducatif apparaît, dans ce document, sous un angle actif de collaboration avec le(s) professeur(s) qui peut se réaliser dans ou en dehors de la salle de classe. Dans le premier cas, cela mène à «l'organisation et à la gestion d'un travail coopératif entre les deux professeurs»; dans le deuxième cas, sa collaboration exige un travail avec les enseignants de l'école, en petits groupes, pour rentabiliser «les ressources et encourager le dialogue et la réflexion conjointe, aussi bien que la gestion coopérative des difficultés au sein de chaque école».

Avec les Auxiliaires d'action Educative

- a) Encadrer l'auxiliaire d'action éducative au sujet du travail à réaliser avec la classe où il y a des élèves à besoins éducatifs spéciaux ;
- b) Aider à comprendre les besoins pédagogiques, techniques et sociaux des élèves à besoins éducatifs spéciaux ;
- c) Expliciter le travail à réaliser avec les élèves à besoins éducatifs spéciaux, définir et clarifier les tâches à développer par l'auxiliaire d'action éducative d'après le *planning* pédagogique défini par le professeur de la classe ;

- d) Engager l'auxiliaire d'action éducative dans le travail de *planning* et d'évaluation qui est en train de se dérouler, de façon à ce qu'il se sente engagé et compromis par rapport au développement du travail de soutien éducatif à apporter aux élèves à besoins éducatifs spéciaux.

Cette définition et cette mise en pratique de collaboration, en articulation permanente avec le(s) enseignant(s) de la classe, rendent possible un plus grand accompagnement des élèves qui en ont besoin, favorisant aussi la co-responsabilisation envers le travail à faire à l'école, en tant que communauté éducative.

Avec les élèves

A chaque fois que l'on se trouve en présence de spécificités culturelles, de divers rythmes de travail ou bien d'élèves qui exigent une flexibilité du *curriculum* et des méthodologies de pédagogie différenciée, le soutien doit être, de préférence, assumé par le(s) professeur(s) de la (des) classe(s).

Pour les situations que le professeur de la classe considère nécessaire, spécialement pour les cas où l'accès au *curriculum* exige l'introduction de techniques, de langages alternatifs ou d'équipement spécifique comme ceux employés chez les élèves qui ont un handicap visuel, auditif, moteur ou qui souffrent de plusieurs handicaps, le professeur de soutien éducatif pourra directement aider l'élève. Le soutien doit, dans ces cas, être réalisé durant un espace de temps concerté entre les deux enseignants et inséré dans la dynamique de la classe.

Dans le cas des élèves qui ont des difficultés transitoires quant aux apprentissages instrumentaux de la lecture, de l'écriture et du calcul, ce peut être bienfaisant de leur attribuer un soutien complémentaire intensif, hors horaire scolaire, de façon à ce qu'ils puissent, le plus rapidement possible, accéder à la généralité des matières du *curriculum*. Toutefois, les soutiens, hors de la salle de classe, auront toujours un caractère exceptionnel et ne devront être employés qu'après l'épuisement total des autres solutions.

Le soutien direct à l'élève est vu comme une mesure exceptionnelle à n'être adoptée que dans des situations très particulières et pour un travail très spécifique, durant un espace de temps limité et après avoir épuisé toutes les autres mesures de soutien.

Un Arrêté de 1978 a créé un subside pour les enseignants de l'enseignement spécial, quand ils travaillent dans ce domaine. Ce subside se maintient de nos jours, quoiqu'il ait déjà été contesté à plusieurs reprises. L'Arrêté n°600/99, du 22 Juillet, déclare que la charge horaire de ces enseignants devra être réduite de deux heures par semaine.

Relativement aux professeurs de soutien éducatif, le Conseil National de l'éducation, en 1999, a émis l'Avis n° 3, qui recommande :

Le profil du professeur de soutien éducatif doit intégrer des aspects relatifs à sa préparation académique et pédagogique, mais aussi, à sa capacité de commander (qui devra s'articuler convenablement avec le pouvoir institutionnel des organes), à sa capacité de communication et à sa

facilité d'établir des rapports entre institutions.

On estime qu'il est nécessaire de garantir la stabilité de travail des professeurs de soutien (...).

On devra éviter l'attribution de privilèges rémunératoires ou professionnels qui puissent créer des situations d'injustice et qui rendent difficile l'insertion de ces enseignants dans le milieu scolaire (46.6).

Le Conseil national de l'éducation synthétise les soucis qui, en ce moment, sont évalués dans ce domaine. Cependant, le plus important c'est l'analyse que le législateur fait au sujet de ces recommandations et la volonté politique de les mettre en route. Il ne sert de rien d'avoir de bonnes lois si leur exécution n'est pas exigée.

Selon le compte-rendu du Ministère de l'éducation (Observatoire des soutiens éducatifs), pendant l'année scolaire de 1998/99, il existait 192 équipes de coordination des soutiens éducatifs, qui dans la majeure partie des cas, avaient pour étendue le Département, et qui surveillaient du point de vue technique et scientifique 6 419 enseignants de soutien éducatif. De ceux-ci, 24% avaient une formation spécialisée et à chaque professeur spécialisé en éducation spéciale correspondaient 12 élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux. La plupart des enseignants de soutien éducatif (63%) appartenait à l'enseignement primaire¹¹⁰ et avait moins de 3 ans d'expérience professionnelle (58%). De la totalité des enseignants du pays, 28% exécutaient des fonctions à la Direction régionale d'éducation de Lisbonne¹¹¹. D'après l'analyse du degré de satisfaction des organes d'administration et de gestion des écoles par rapport au travail réalisé par les enseignants de soutien, ceux-ci se disent satisfaits du travail exécuté avec les enseignants de l'école, avec l'organe de gestion, avec les familles et de leur participation à l'élaboration du projet éducatif et du plan annuel d'activités. Ils se montrent moins satisfaits en ce qui concerne le soutien à la gestion du *curriculum*, à la définition de priorités en termes de formation et au travail articulé avec les services d'orientation et de psychologie (SPO), domaines dans lesquels les enseignants de soutien eux-mêmes reconnaissent avoir des difficultés. Les aspects moins positifs ont à voir avec le temps, considéré court, pendant lequel les professeurs restent à l'école, le *planning* avec les professeurs de la classe et le manque d'assiduité. Relativement à ce que les professeurs de soutien préfèrent faire, il en ressort, en premier lieu, le travail direct avec les élèves, suivi de la coopération avec les professeurs, le soutien aux familles, la stimulation et la

¹¹⁰ Niveau d'enseignement dans lequel nous allons développer ce travail de recherche.

¹¹¹ Région où cette recherche va être menée. Les régions éducatives du pays sont cinq.

participation aux projets et la promotion de stratégies en salle de classe. Selon la même source, plus ou moins deux tiers des enseignants de soutien révèlent leur volonté de continuer à exercer leurs fonctions afin de poursuivre les projets commencés et parce qu'ils aiment leur travail; les autres justifient leur option d'abandon des fonctions par des raisons qui se prennent à la fatigue causée par les déplacements à plusieurs écoles et parce que la réduction de la charge horaire les empêche d'avoir droit à une préretraite.

Nous soulignons le fait que 24% des enseignants ont une formation spécialisée et que 58% possèdent seulement 3 ans d'expérience professionnelle. Nous frisons que, pour accéder à la formation spécialisée, il faut 5 ans d'expérience dans l'enseignement.

Selon la même source et le compte-rendu de 2000/2001, le nombre d'enseignants de soutien éducatif affectés au système, pendant cette année scolaire, était de 6 877. D'entre eux, 57% appartenaient à l'enseignement primaire et 31% avaient une formation spécialisée en éducation spéciale. On vérifie donc un ratio de 1 enseignant pour 11 élèves, à l'échelle nationale. Dans le dernier compte-rendu divulgué, de 2002/2003, le nombre de professeurs de soutien éducatif était de 7211 et le ratio, de 1 enseignant pour 9 élèves à besoins éducatifs spéciaux¹¹².

¹¹² Les critères des écoles pour identifier les enfants à besoins éducatifs spéciaux ne sont pas uniformes.

3.4. Des professeurs des «enfants anormaux» aux professeurs de soutien éducatif : bref encadrement de leur situation/formation, au Portugal

C'est au XIXe siècle (1801), avec Itard, que l'on peut considérer qu'ait eu lieu la première tentative scientifique d'élever un jeune en situation de handicap, *Victor, le Sauvage de l'Aveyron* (Lemay & Capul, 2003) ; de sorte que c'est ici que l'on peut situer le début de l'éducation spéciale et, en conséquence, la naissance de l'enseignant d'éducation spéciale.

Au Portugal, en 1913, la création par l'éminent pédagogue António Aurélio da Costa Ferreira du «Cursus normal» permet d'avancer d'un grand pas vers la spécialisation des professeurs (Costa, 1981).

La spécialisation de professeurs commence à gagner une plus grande représentativité à partir des années 40 et retombe essentiellement sur les domaines de la déficience intellectuelle, auditive et visuelle. Ainsi surgissent les professeurs d'enseignement d'anormaux (1941), de sourds-muets (1952) et d'enfants porteurs de handicaps visuels (1966). Ces désignations évoluent en accord avec les tendances sociales, politiques et éducatives. Il est possible d'élaborer, comme le prétendent démontrer les tableaux qui suivent, la perspective de l'évolution des concepts, comportements et pratiques, relatifs aux minorités en situation de handicap, en ayant comme point de départ les plans d'études des cursus de préparation/ spécialisation pour les enseignants de cette tranche de la population, réalisés sous la tutelle du Ministère des affaires sociales, de la *Casa Pia* de Lisbonne, du Ministère de l'instruction publique et, plus tard, du Ministère de l'éducation.

La lecture de ces tableaux ne peut pas être réalisée comme si les concepts commençaient et terminaient de la façon dont le tableau le présente. Tandis que certains concepts durent, d'autres surgissent et introduisent de nouveaux élans sans que les précédents aient été éliminés. Regardons le premier exemple: en 1942, le cursus autorisé l'année précédente commence à fonctionner et continuera à le faire jusqu'en 1962. Ce sont vingt ans riches en changements sociaux: la fin de la guerre et le dévouement à l'éducation, dans toute l'Europe; cependant le cursus, selon les documents existants, ne souffre aucune modification. C'est le point de vue médical qui domine l'enseignement des «anormaux» et qui prescrit l'action pédagogique, la «méthode médico-pédagogique» commencée par Edouard Séguin, au

XIXe siècle, «part de ce qui est connu et de ce qui est possible, même pour qui a beau être au plus bas de l'échelle des fonctions, pour le mener progressivement et sans fautes à ce qui est connu et possible» (Séguin, 1843). Ainsi l'action pédagogique «représente une «thérapie» de l'anomalie de l'individu, ayant pour but de la réduire ou de l'éliminer, afin de rendre l'individu utile au milieu dans lequel il s'insère» (Sanches, 1995: 50).

Enseignants de l'enseignement des Anormaux

Depuis très tôt, l'Institut qui portera plus tard le nom de son fondateur, António Aurélio da Costa Ferreira, s'est soucié du destin et de l'éducation des enfants marqués par la différence physique et mentale. C'est pourquoi, à partir de 1941, il s'est révélé être un pionner quant à la formation des professeurs qui enseignent cette tranche de la population. Le premier cursus, marqué par l'idéologie en vigueur en termes sociaux, politiques et éducatifs, surgit, sous la responsabilité du Ministère de l'éducation nationale. Le tableau suivant essaye d'exposer sa caractérisation, en résumé.

Tableau 13 – Enseignants de l'enseignement des anormaux, années 40

Années	Terminologie adoptée	Concepts dominants	Conceptions pédagogiques dominantes	Contexte social, politique et éducatif	Profil et objectifs de formation	Institut de formation
Années 40	-Enseignants de l'enseignement des anormaux (Décret 31801, du 26 Décembre 1941) ¹¹³	-Enfants retardés -Enfants anormaux -Classe spéciale -Classe des fous -Ségrégation -Psychologie des anormaux	-Abordage médico-pédagogique -action pédagogique=«thérapie » -Techniques de récupération/rééducation -Accent mis sur l'anomalie de l'individu -Compensation de la déficience de l'élève -Pédagogie d'anormaux -Perspective behavioriste	-2 ^{nde} Guerre Mondiale -Ségrégation/ élimination de minorités -Nazisme en Europe -Fascisme au Portugal -Suppression de l'investissement en éducation (Portugal)	-Profil prédéfini d'après le handicap ¹¹⁴ -Destin : instituts pour handicapés ; classes spéciales auprès des écoles primaires (création en 1946 – Décret 35801, du 3 Août 1946) ¹¹⁵	-IAACF ¹¹⁶

¹¹³ Ce cursus fonctionne entre 1942 et 1962; annuel; 21 cursus ont été réalisés.

¹¹⁴ Sim-Sim (1995).

¹¹⁵ Cette création officielle est, en soi, le résultat d'une pratique commencée pendant l'année scolaire 1914/ 15, avec la création à la Casa Pia de la "classe des fous" (Afonso, 2001).

¹¹⁶ Institut António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF).

La catégorisation, d'après les critères médicaux, et la ségrégation dominant. Toutefois, il faut souligner qu'en 1946, quelques uns de ces enfants (les «anormaux») sont élevés dans des classes spéciales qui fonctionnent dans les écoles de l'enseignement régulier. Toutefois, ces classes se trouvent complètement à part, les pauses (récréations) sont faites à des horaires différents pour que les «anormaux» ne puissent pas nuire aux autres, les élèves «normaux». L'emploi du temps est plus court que celui des autres élèves et l'enseignement se centralise sur des « programmes de stimulation des sens et du domaine moteur, de la lecture/écriture et du calcul » (Sanches, 1995: 75).

On peut néanmoins entrevoir ici un effort (pas tout à fait réussi) pour enseigner tous les élèves dans un même espace : l'école régulière.

Le handicap définit l'individu et c'est à partir de cette anomalie que l'intervention va être pensée, ce qui mène à une action pédagogique qui ressemble à une thérapie où la répétition a une place privilégiée et où les réponses sont «pareilles» pour tous ceux qui souffrent du même handicap. L'intervention reçoit cependant des réponses considérables, dénouées des contextes et des individus qui vont être objet de l'action.

Enseignants de l'enseignement des Anormaux et des Sourds-muets¹¹⁷

Les mêmes principes, dans leur généralité, continuent à influencer les mentalités et les comportements et le cursus pour les enseignants de l'enseignement des Sourds-muets (1952) maintient, sous une approche médico-pédagogique, un souci accentué quant à essayer de former des professeurs qui devront agir dans le sens de la compensation du handicap de l'individu. Celui-ci est pris en compte isolément et dans des milieux ségrégués, comme le tableau suivant essaye, en résumé, de le démontrer :

¹¹⁷ Anormaux (le cursus réalisé au IAACF continue) et sourds-muets (Casa Pia de Lisbonne).

Tableau 14 – Enseignants de l’enseignement de sourds-muets, années 50

Années	Terminologie adoptée	Concepts dominants	Conceptions pédagogiques dominantes	Contexte social, politique et éducatif	Profils et objectifs de formation	Institut de formation
Années 50	-Professeurs d’enseignement de sourds-muets (1952) ¹¹⁸	-Idem années 40	- Idem années 40 - Education d’enfants qui possèdent des défauts d’audition - Education sensorielle et rythme	- Ouverture sociale et politique en Europe - Le Portugal se maintient fermé à l’extérieur, «orgueilleusement seul ¹¹⁹ »	- Idem années 40	- Casa Pia de Lisboa

Des connaissances dans les domaines de la Philosophie de l’éducation et de la Psychologie de l’enfant sont exigées pour entrer dans le cursus. Celles-ci sont testées par des contrôles écrits et oraux. Au Portugal, dû à des raisons politiques et/ou économiques, on assiste à un phénomène d’émigration important vers les pays européens qui sont occupés, à présent, à reconstruire leur pays détruits par la guerre et par les idées liées à l’impérialisme et au «nettoyage» racial. Les premières victimes de ces idéologies ont été précisément les personnes en situation d’handicap. Les soucis éducatifs qui précédemment se situaient seulement au niveau de «l’enseignement de» commencent à émerger.

Enseignants d’enfants inadaptés/handicapés

Bien que de nombreuses conceptions antérieures persévèrent, on s’aperçoit du besoin de déplacer le stigmate de la personne en soi vers les contextes et les situations où les problématiques naissent et se développent dans une interaction qui concerne tout le monde. Ceci pourra expliquer l’apparition des désignations «enfants inadaptés» et «enfants

¹¹⁸ Cette situation découle entre 1952 et 1962; 2 ans; 3 cursus ont été réalisés.

¹¹⁹ Une phrase du régime.

handicapés», ce qui peut être considéré un petit pas mené dans le sens de la conquête des droits qui nous protège, indépendamment de notre situation physique ou mentale. On reprend les principes des Droits de l'enfant qui défendent que la ségrégation est anti-naturelle aussi bien sur le plan social qu'éducatif. Ces questions sont examinées au tableau qui suit :

Tableau 15– Enseignants d'enfants inadaptés/handicapés, années 60

Années	Terminologie adoptée	Concepts dominants	Conceptions pédagogiques dominantes	Contexte social, politique et éducatif	Profils et objectifs de formation	Institut de formation
Années 60	-Enseignants d'enfants inadaptés (Décret 45832/ 64, du 25 Juillet) ¹²⁰ -Enseignants et éducateurs d'enfants handicapés (handicap visuel et auditif)	-Ségrégation -Enseignement spécial, séparé de l'enseignement régulier -Classe spéciale pour les élèves inadaptés -Instituts pour handicapés	-Orthopédagogie ou Pédagogie Curative -rétablissement -rééducation -Sciences de l'éducation -Méthodologie et Didactique de l'enseignement spécial -Problématique de l'éducation des enfants et des adolescents handicapés -Le handicap : causes et prévention -Aspects pédagogiques -Techniques spécifiques -Pratique pédagogique intégrée -Stage	-Mouvement de Libération dans toute l'Europe (Mai 68, en France) -Premières « calamités » au niveau de l'Empire Colonial Portugais -Décadence du régime fasciste -Investissement en termes de politique éducative	-Profil prédéfini en accord avec le handicap, comme précédemment -Début d'une ouverture envers l'intégration à l'école régulière	-IAACF -Casa Pia de Lisbonne -C.F.A.P ¹²¹ -Direction Générale de l'Assistance

¹²⁰ Entre 1963/ 64 et 1974/ 75, annuel, 12 cursus

¹²¹ Centre de Formation et Amélioration du Personnel (C.F.A.P)

Les années soixante sont marquées par les soucis qui découlent d'une vision plus globalisante du handicap. Ainsi, sans regarder exclusivement à son handicap, un souci plus éducatif de l'individu prend forme. La décennie des «grandes» conquêtes des mouvements féminins vont se répercuter socialement sur la façon dont les minorités sont envisagées. Toute cette ouverture va permettre à quelques jeunes, en situation d'handicap, de gagner courage et d'entrer, pour la première fois, à l'école régulière (1966, Lycée Passos Manuel). Malgré tout, la désignation d'enseignants d'handicapés (enseignants d'une tranche de la population bien distinguée quant aux comportements et aux lieux où ils reçoivent l'instruction, les instituts dépendants de la Sécurité sociale) se maintient frappante. Il faut remarquer que les enfants et les jeunes appelés «d'anormaux» et ensuite «d'inadaptés» sont soumis à l'enseignement dans les établissements de l'école régulière, à travers les classes spéciales.

Enseignants de l'enseignement spécial

La dynamique débutée dans les années soixante va connaître, entre nous, son apogée dans les années soixante-dix, années de grandes conquêtes dans le domaine social et éducatif. Le tableau suivant essaye d'en faire une synthèse.

Tableau 16 – Enseignants de l'enseignement spécial, années 70

Années	Terminologie adoptée	Concepts dominants	Conceptions pédagogiques dominantes	Contexte social, politique et éducatif	Profils et objectifs de formation	Institut de formation
Années 70	-Enseignants d'enfants/jeunes handicapés (handicapés visuels, auditifs, moteurs) -Enseignants de l'enseignement spécial	-Désinstitutionnalisation (sortie des institutions) -Intégration à l'école régulière -Normalisation -action centrée sur l'élève -Approche éducative compensatoire du handicap de l'élève	-Pédagogie -Sciences de l'éducation -Psychologie génétique -Psychologie sociale -Dynamique de groupe -Étude de cas -Drame éducatif -Expression libre -Perspective constructiviste	-Années de la révolution portugaise pour le changement de Régime -Ouverture à toutes les innovations -Démocratie/démocratisation de l'enseignement (Teodoro, 2001)	-Profil prédéfini en accord avec le handicap, comme précédemment, mais ayant comme but principal l'intégration à l'école normale	-Direction générale de l'enseignement de base -Direction générale de l'enseignement secondaire

Les années soixante-dix ainsi que le nouveau climat social, politique et éducatif, marquent, avec leur entrée à l'école normale, un point de virage considérable dans la vie des élèves en situation d'handicap. Le mouvement d'intégration n'a pu être arrêté. Il a commencé au début des années soixante-dix et en 1978/ 79, il y avait 67 enseignants de soutien itinérant¹²² ; en 2002/ 2003, ce nombre s'élevait à 7211¹²³.

La nouvelle désignation d' « enseignants de l'enseignement spécial » apporte une tentative de déplacer l'accent mis sur l'handicap individuel vers une approche du problème plus liée à une perspective d'introduction dans le système général d'enseignement et vis-à-vis des soucis propres à tous les enfants/jeunes, quoique, dans ce cas, l'enseignement soit spécial, différent. Les soucis de l'enseignant de l'enseignement spécial retombent sur l'enseignement lui-même et ils se centralisent sur l'anomalie de l'élève, dans le sens de sa normalisation, à travers la compensation exercée par l'enseignant de l'enseignement spécial, durant la période de cours de l'élève, normalement en dehors de la salle de classe, mais aussi à l'intérieur, dans un petit coin, éloigné du reste du groupe. La catégorisation est établie d'après le handicap et obéit à des critères médicaux, cependant les élèves handicapés se trouvent dans la salle, avec leurs semblables et le professeur d'enseignement régulier¹²⁴.

C'est un fait que, bien que l'élève en cause soit dans la salle de classe avec les autres et que l'enseignant de l'enseignement spécial y aille de temps en temps : une ou deux fois par semaine, tous les quinze jours ou bien tous les mois, selon le cas, l'arrivée du professeur de l'enseignement spécial est « célébrée » et immédiatement canalisée vers l'élève en cause, ce qui veut dire, l'enseignant de l'élève X, qui est handicapé, est arrivé. Tout n'était pas mauvais dans ce contexte, étant donné que, parfois, c'était le seul moment où cet élève bénéficiait d'une attention privilégiée: il pouvait ainsi accéder à des activités et à des matériels interdits aux autres. Ceci, bien sûr, provoquait une certaine « jalousie » de la part des collègues et aboutissait, à longue échéance, à une plus grande discrimination.

¹²² Soutien fourni par les professeurs aux élèves en situation d'handicap, intégrés dans les classes régulières (Costa, 1981).

¹²³ Données recueillies à partir du compte-rendu de l'Observatoire des soutiens Educatifs.

¹²⁴ Les élèves sortent des écoles spéciales ou des familles et ils vont faire partie de la classe ordinaire.

Les classes spéciales sont anéanties et certaines d'entre elles se transforment en salles de soutien, ce qui va encourager le dialogue entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécial. Toutefois, on continue à retirer les élèves de la salle de classe pour qu'ils aillent travailler avec l'enseignant de l'enseignement spécial.

Tant que les ressources humaines disponibles, spécialisées ou non, le permettaient, les enseignants de l'enseignement spécial étaient assemblés en équipes de Département (Équipes de l'enseignement spécial), détachés pour les inclure et soutenaient, en régime itinérant et individuellement au début, puis après par de petits groupes, les élèves dans les diverses écoles de l'enseignement régulier.

Enseignants d'éducation spéciale, années 80

Voyons ce que se passe aux années 80, en tenant comme point de départ le tableau que se suit :

Tableau 17 – Enseignants d'éducation spéciale, années 80

Années	Terminologie adoptée	Concepts dominants	Conceptions pédagogiques dominantes	Contexte social, politique et éducatif	Profils et objectifs de formation	Institut de formation
Années 80	-Enseignants d'éducation spéciale -Spécialisation dans les problèmes de la communication, motricité, cognition (ESE, Lisbonne) -Spécialisation dans les problèmes auditifs et de langage, visuels, handicap mental, problèmes moteurs, ... (ESE, Porto)	-Besoins éducatifs spéciaux -Education spéciale -Accompagnement de tous les élèves dans le système régulier d'enseignement -Construction et expérimentation de situations innovatrices -Réflexion sur la pratique et approfondissement théorique sur les questions que celle-ci suscite -Précocité dans la détection et dans l'accompagnement -Types différenciés de soutien pédagogique	-Sciences de l'éducation -Accompagnement des besoins éducatifs spéciaux -Recherche et innovation pédagogique -Professeur réflexif -Professeur chercheur	-Objectifs sociaux, politiques : démocratie et développement -Entrée dans la CEE -Création des Polytechniques -Formation universitaire pour tous les professeurs -Loi des bases du système éducatif (Loi 48/ 86) -Réforme du curriculum	-Exercice de l'enseignement d'enfants à besoins éducatifs spéciaux	-Ecole Supérieure d'éducation de l'Institut Polytechnique de Lisbonne ¹²⁵ -Ecole Supérieure d'éducation de l'Institut Polytechnique de Porto

¹²⁵ La terminologie utilisée par l'Ecole supérieure de l'éducation (ESE) de Lisbonne s'éloigne plus des désignations employées antérieurement que celle de l'ESE de Porto.

Dans tout le pays, à peine deux institutions situées à Lisbonne et à Porto forment des enseignants d'éducation spéciale, ce qui devient insuffisant pour parvenir aux besoins des écoles, dans lesquelles un plus grand nombre d'enfants et de jeunes révèle des besoins éducatifs et requiert un soutien pour mener à bon port son parcours scolaire. Le manque d'enseignants spécialisés¹²⁶ déclenche l'entrée, dans ce secteur, d'un nombre élevé de personnes qui, par manque de placement dans les proximités de sa résidence et/ou par difficulté d'enseignement dans les classes normales, voit ici son problème résolu. Evidemment, dans plusieurs cas, cette situation subvertit le principe d'une éducation spéciale.

Les soucis vis-à-vis de la formation visent leur répercussion dans les pratiques des professeurs et ont à voir avec la considération de l'individu, dans son ensemble, en tenant compte que son handicap est un des aspects à examiner pour définir son intervention pédagogique contextuelle, quant aux aspects sociaux, scolaires et familiaux. La perspective d'intervention centrée sur l'élève se maintient, mais l'intervention compensatoire de réhabilitation/rééducation va évoluer vers une intervention (moins d'enseignement, plus d'éducation), qui a comme grand objectif le développement des domaines faibles, en partant des domaines forts de celui-ci, c'est-à-dire de ce qu'il sait pour le mener à un développement global et équilibré.

Les enseignants d'éducation spéciale commencent à sortir de leur domaine de spécialisation pour essayer de répondre aux demandes des écoles et des enseignants ordinaires, en ce qui concerne les difficultés au niveau des apprentissages, intimement liées à des problèmes de comportement et d'indiscipline dans la salle de classe. Il est préconisé que la réponse soit individuelle, pertinente, opportune et adaptée à l'élève et au contexte où il s'insère, ce qu'on essaye d'obtenir en spécialisant ces professeurs sous un rapport de professeur-chercheur, c'est-à-dire, un professeur qui à partir de l'analyse et de la compréhension de la situation, cherche à déchaîner les réponses adéquates.

La législation spécifique, qui soutient et oriente les pratiques que l'on souhaite que les enseignants mettent en action dans les écoles, n'est pas publiée. En conséquence, certaines écoles voient d'un bon oeil l'intégration des élèves à problèmes et mettent en action ces pratiques alors que d'autres continuent à révéler une certaine prudence par rapport à celles-ci.

Le stigmate du handicap, qui caractérisait l'individu et qui le remplaçait essaye de se diluer progressivement grâce à l'introduction d'une catégorie : les « besoins éducatifs spéciaux » qui englobe et « (con)fond » les nombreuses , anomalies/ handicaps pour miser sur une réponse éducative qui doit être construite pour lui et avec lui et qui peut avoir besoin: (i) de moyens complémentaires qui facilitent l'accès au *curriculum* (langage gestuel, Braille, machine, ordinateur,...) ; (ii) d'utiliser une méthode plus analytique dans les apprentissages (détail ou division des matières) et (iii) de transformer le climat et l'organisation de la salle de classe¹²⁷.

Les enseignants d'éducation spéciale, groupés par Equipes d'éducation spéciale, sont concernés par un règlement, à travers l'Arrêté 36/ SEAM/ SERE, du 17 Août 1988. Le régime itinérant est progressivement remplacé par le régime fixe, le soutien individuel est graduellement alterné/ remplacé par le soutien aux élèves, par petits groupes, dans des salles/ centres de soutien vers lesquels ceux-ci se dirigent, en sortant de leurs salles de classe et où l'enseignant d'éducation spéciale développe son travail d'intervention. Caractériser ce que chaque enseignant fait avec les élèves sur lesquels il intervient est un travail difficile, étant donné que quand la question est posée, la réponse est invariablement la même : « chaque cas est un cas ».

L'éducation spéciale se développe parallèlement à l'éducation normale, en termes de moments et d'espaces. Nous soulignons qu'une fois qu'elles sont parallèles, elles ne se rencontrent jamais. L'éducation spéciale est donc un sous-système du système général et de l'enseignement, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Selon le discours des enseignants, l'enseignant d'éducation spéciale est rarement vu comme un partenaire, il est parfois (beaucoup de fois, on peut dire) considéré «celui qui en sait sur les handicapés et qui les soigne», « celui qui fait perdre son temps » ou bien « l'embêtant », ou encore « celui qui est ici seulement pour nous obliger à passer de classe le petit ».

Certains élèves commencent à rejeter la salle/centre de soutien parce que là-bas seul « ceux qui n'apprennent pas » ou les « handicapés » y vont. Cet état fait réfléchir les acteurs

¹²⁶ En 1990/ 91, à la maternelle, 23,9% des professeurs étaient spécialisés, à l'école primaire 23,6% et au collège, 7,7% (Sanchez, 1995).

¹²⁷ Sérgio Niza cite Mary Warnock, I Séminaire sur l'éducation spéciale, Université Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 21 Mai 2004.

de la situation, ceux qui n'ont peut-être jamais pensé à combien c'est anti-naturel de retirer l'élève de son groupe pour qu'il aille apprendre avec l'adulte. Ira-t-il vraiment apprendre ou ira-t-il perdre les liens avec ses collègues et avec les apprentissages que ceux-ci sont en train de réaliser ?

Enseignants de soutien éducatif

Cette perspective de l'éducation spéciale pour les élèves à besoins éducatifs spéciaux, centrée sur l'élève, se maintient et se met légalement en pratique par la publication du Décret 319/ 91, du 23 Août, qui établit le régime éducatif spécial et énonce les diverses mesures qui doivent être adoptées pour que l'élève accède au succès scolaire. Ce même décret exige la réalisation d'un plan éducatif individuel et d'un programme éducatif pour les élèves qui ont plus de difficultés.

Cette norme arrive tard, vu que déjà à cette époque on commençait à esquisser le mouvement de l'école inclusive, à la suite de recherches considérables, certaines d'entre elles effectuées sous la responsabilité de l'UNESCO. Ces recherches ont donné origine à des manifestations et à des engagements internationaux comme le Forum Mondial de L'éducation pour Tous (Jomtien, Thaïlande, 1990), les Normes sur l'Égalité d'Opportunités pour les Personnes Handicapées (1993), la Déclaration de Salamanque (1994), la Carte du Luxembourg (1966), l'Encadrement de l'action de Dakar (2000) et la Déclaration de Madrid (2002), qui préconisent « l'éducation pour tous » et une « éducation inclusive », favorisant le succès de tous et de chacun, bâtie sur des principes de droit et non de charité, d'égalité d'opportunités et non de discrimination, qu'elle soit positive ou négative.

La perspective de l'intégration, l'éducation spéciale et l'enseignant d'éducation spéciale donnent ainsi lieu à un nouveau point de vue qui doit être stimuler par tous, l'inclusion, l'école inclusive, en tant qu'éducation pour tous et devenant les professeurs de soutien une ressource de l'école et non pas les professeurs de l'élève X, Y ou Z. Regardons le tableau qui suit :

Tableau 18 - Enseignants de soutien éducatif, années 90

Années	Terminologie adoptée	Concepts dominants	Conceptions pédagogiques dominantes	Contexte social, politique et éducatif	Profils et objectifs de formation	Institut de formation
Années 90	-Enseignant d'éducation spéciale -Enseignant de soutien éducatif	-Ecole inclusive -Education pour tous -Education inclusive -Succès pour tous et pour chacun	-Idem aux années 80 -Organisation et gestion du <i>curriculum</i> -Projet éducatif d'école -Projet du <i>curriculum</i> de l'école et de la classe -Pratiques inclusives dans la salle de classe	-Grande dynamique internationale en faveur des minorités -Décret 35/ 90, du 25 Janvier – gratuité de la scolarité obligatoire -Décret 319/ 91, du 23 Août – régime éducatif spécial -Décret 95/ 97, du 23 Avril – formation spécialisée des professeurs -Arrêté 105/ 97, du 1 ^{er} Juillet – soutien éducatif -139 dispositions légales sur la déficience ont été produites dans cette décennie (Afonso, 1998) -Discours éducateur (inclusion) différent du discours politique (mérite/ examens) (Teodoro, 2001)	-Professeurs pour fonctions de soutien, d'accompagnement et d'intégration sociale et éducative des individus à besoins éducatifs spéciaux (Arrêté 198/ 99, du 3 Mars)	-Universités (publiques et privées) -Ecoles Supérieures d'éducation (publiques et privées)

L'analyse de ces articles législatifs, avantageux dans cette décennie, n'intègre pas les nouveaux concepts et les nouvelles dynamiques. L'Arrêté 105/ 97, du 1^{er} Juillet, établit une tentative de les inclure, en introduisant le concept de professeur de soutien éducatif et en plaçant ces professionnels sous la responsabilité de l'école (ce qui aboutit à la suppression des équipes de l'éducation spéciale et à la création des équipes de coordination des soutiens

éducatifs (ECAE)). La philosophie de l'Arrêté n'est pas tout à fait mise en oeuvre¹²⁸ ; d'ailleurs, elle n'assume aucune fois, dans son article, le mot *inclusion* ; les pratiques éducatives qui devraient aller dans le sens d'une éducation inclusive « régressent » ; un énorme « déroutage » (Sanchez, 2000) désenchante professeurs et élèves.

¹²⁸ D'accord les normes du recrutement pour l'éducation spéciale.

Chapitre 4. Les pratiques des enseignants: état de la recherche

Étudier les pratiques des enseignants, c'est les décrire, les expliquer et les comprendre.

Dans le champ de l'éducation, l'intérêt pour la recherche sur les pratiques des enseignants s'est accru durant les dernières décennies. Selon Vasconcelos (1997), les recherches les plus récentes sur les enseignants et leurs pratiques furent influencées par les travaux de Vygotsky (1978; 1986) et Bruner (1986; 1990), car ils ont permis de développer un regard sur les questions de l'apprentissage. Constituer un corpus structuré de connaissances relatif aux pratiques des enseignants pour pouvoir confronter les éléments de la description, de l'explication et de la compréhension est l'objectif de la recherche sur les pratiques des enseignants.

4.1. La recherche sur les pratiques des enseignants

On peut définir la pratique d'enseignement comme «la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle: l'enseignement» (Altet, 2002:86). La pratique des enseignants est, depuis longtemps, un objet d'étude et de recherche. Différentes approches furent mises en œuvre parmi lesquelles se détachent celles du type comportementaliste qui mettent l'accent sur les actions observables (ce que fait l'enseignant). Un autre courant d'investigation, nommé «processus-produit» (Walberg, 1991), la relation entre la manière de faire des enseignants et les indicateurs d'efficacité. Ce type d'investigation n'avait pas comme unique objectif de décrire le processus d'enseignement-apprentissage, mais aussi de l'améliorer (Bru, 2002).

De l'étude de la corrélation entre la variable explicative [indépendante] (ici: méthode d'enseignement) et la variable expliquée [dépendante] (ici: résultats scolaires des élèves) on

passer un autre paradigme dans lequel c'est le rôle même de l'enseignant qui est étudié. Dans ce modèle, de type cognitiviste, un accent spécial (particulier) a été mis sur la «pensée de l'enseignant» (Tochon, 1993) par lequel la préparation, la planification, la prise de décision en tant qu'éléments d'influence des pratiques furent des objets d'étude. On sait que le rôle de l'enseignant est important dans le développement du processus d'enseignement-apprentissage, mais on ne sait pas dans quels cas ni dans quelles conditions, il est positif (Bru, 2002).

Les modèles écologiques (Bronfenbrenner, 1986) mirent leur accent sur les contextes dans lesquels se déroule l'enseignement¹²⁹.

Aux années quatre vingt, se développèrent des modèles plus interactionnistes et intégrateurs (Altet, 1991), articulant divers types de variables relatives à l'enseignant, à l'élève et à la situation. Ce modèle, selon Altet (2002), visait à décrire l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage, en situation, centrée sur les processus d'interaction enseignant-élève.

Ainsi donc, pour Altet (2002: 86), étudier les pratiques, c'est faire une analyse plurielle, pluridisciplinaire, pour mieux comprendre «la multidimensionnalité du fonctionnement et du sens de la pratique enseignante singulière dans sa complexité». L'objet de la recherche, ce sont les pratiques effectives des enseignants observés en situation et l'articulation entre ce que fait l'enseignant et ce que fait l'élève. Il s'agit de l'interaction, de l'interactivité en tant qu'organisatrices de la pratique de l'enseignement. Une autre composante de l'observation des pratiques, intégrée à la précédente, a à voir avec l'analyse du sens que l'enseignant donne à ses actions, à son interprétation de ses propres actes, ce qui se réalise par le moyen d'entretien, avant et après l'action observée. Il convient encore de considérer la phase de la planification de l'action et le travail de l'élève.

Ce modèle interprétatif s'inscrit dans un modèle constructiviste et interactionniste dans lequel s'articulent les variables didactiques et pédagogiques, et les variables intersubjectives (psychologiques et sociologiques) qui sont en jeu dans le processus interactif. C'est une approche pluridisciplinaire du processus d'enseignement apprentissage, dans lequel différents regards et savoirs (enseignants de didactique, épistémologues, psychopédagogues,

¹²⁹ Altet (2002) distingue les deux courants écologiques et interactionnistes tandis que Paquay (2004) les associe dans le même courant.

psychologues, sociologues, linguistes) se croisent pour arriver, à partir d'une séquence de cours audio-vidéographiée (par exemple), à une plus grande intelligibilité du processus enseigner-apprendre, à travers la convergence entre le pédagogique, le didactique et l'intersubjectivité.

Une autre forme d'étude des pratiques, selon Bru (2002), consiste à agir sur elles, suivant le principe «agir pour connaître, connaître pour agir». Cette perspective oblige le chercheur à être à l'intérieur de ces pratiques mêmes, avec une vision de la citoyenneté de lui-même et sa propre science, dans une implication continue à l'exemple de la recherche-action. Cette forme d'intérêt pour les pratiques conduit à leur transformation en les appréhendant dans une forte proximité participative.

On ne peut confondre le rôle du chercheur et celui de l'enseignant, quand bien même l'enseignant travaille les pratiques pour les faire évoluer, c'est au processus même d'évolution que se consacre le chercheur. Il faut savoir bien délimiter les champs pour que les objectifs de l'un ne se transforment en ceux de l'autre et, qu'ainsi l'objectif visé ne soit pas atteint : à savoir la résolution du problème en cause.

Le même auteur ramène la recherche à la nécessité de décrire, expliquer et comprendre l'organisation des pratiques et les processus qui sont en jeu dans leur fonctionnement, en portant plus loin le travail de théorisation qui ne se satisfait pas d'une accumulation de faits et de relations empiriques. Il est nécessaire de travailler sur la construction des modèles de la pratique qui nous permet une lecture des pratiques avec leurs finalités, leurs différents modes d'organisation et les différents processus qui les caractérisent. Si la pratique n'est pas aléatoire, il est nécessaire d'identifier les organisateurs de cette même pratique, en nous reportant au processus de contextualisation, selon trois axes interdépendants : la contextualisation interne à chaque profil de pratique (intra-profil), la contextualisation temporelle (inter-profil) de la pratique et la contextualisation externe de la pratique de l'enseignement.

Après avoir défini le paradigme comme «un ensemble de principes théoriques et d'approches pratiques fondatrices qui se trouvent dans divers dispositifs particuliers de l'analyse des pratiques et constituent en quelque sorte le cœur de courants de pensée», Marcel et all (2002: 140) ont identifié sept paradigmes ou «courants de références» qui renvoient aux fondements théoriques des travaux sur l'analyse des pratiques: le paradigme historico-culturel, le paradigme psychanalytique, le paradigme expérimental, le paradigme

cognitiviste et le paradigme systémique. Cette énumération n'a rien à voir avec une chronologie historique, en raison de ce que tant les recherches récentes que les plus anciennes peuvent s'inscrire dans chacun de ces paradigmes.

En relation à la recherche sur les pratiques des enseignants, ces mêmes auteurs présentent comme objets d'étude privilégiés, en Sciences de l'éducation, dans les dernières trente années *l'activité du sujet* (la subjectivité, l'expérience et la construction de la situation), *le statut des situations* (la situation comme produit d'une convention, comme fondement/support de la cognition ou comme accès à la conceptualisation), *les communications* (signes non verbaux, les discours individuels à propos du travail et les interactions et les conversations) et *l'action proprement dite* (les interactions verbales, les comportements des acteurs, les modalités pédagogiques). Relativement à la méthodologie deux variables se détachent: *le discours sur les pratiques* (méthodes génériques telles que l'entretien, le questionnaire; méthodes de recherche sur l'action: l'inventaire du système des activités (ISA), l'entretien d'explicitation, les instructions, les instructions au sosie et auto-confrontation croisée; méthodes avec intention de formation: l'entretien réflexif, le groupe de discussion, l'approche co-disciplinaire, l'analyse plurielle et la recherche-action et la recherche-formation) et *l'observation des pratiques* (les observations centrées sur les acteurs et sur leurs comportements, les observations centrées sur les dynamiques de l'action, les observations centrées sur la situation et l'observation par immersion (ethnographie)).

4.2. La recherche sur les enseignants de soutien éducatif et leurs pratiques

Arnaiz et Castejón (2001) étudièrent le rôle des enseignants de soutien dans les écoles de Murcie (Espagne), pour identifier de nouveaux objectifs en relation à l'avenir. Ils appliquèrent, après l'avoir adapté, le questionnaire de Crowther *et al* (1997) – *The role of the special educational needs co-ordinator in schools*, par ailleurs déjà adapté et utilisé en 1999 par Forlin – *The role of the support teacher (learning difficulties) in regular schools in Queensland*.

Parmi les enseignants de soutien interrogés (136), 63% se sont identifiés comme spécialistes en éducation des enfants avec des besoins éducatifs spéciaux, ce qui donne sens à la qualification donnée : enseignants de soutien. Il existe des enseignants de soutien à plein temps (*full-time*) et à temps partiel (*part-time*). Dans le premier cas, leurs trente (30) heures sont ainsi distribuées: 19 heures hebdomadaires de travail direct avec les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux, 5 heures pour la préparation de matériels curriculaires, 4 heures pour la coordination des activités avec d'autres enseignants et 2 heures pour d'autres tâches. En relation aux tâches réalisées, les enseignants de soutien interrogés répartissent leur temps comme nous le présentons dans le Tableau suivant:

Tableau 19–Activités dans lesquelles sont impliqués les enseignants de soutien (Murcie)¹³⁰

<i>Activités</i>	<i>Implication des enseignants de soutien (%)</i>
Soutien individuel/petit groupe hors de la salle de cours	98%
Réponse aux demandes d'information des enseignants	96%
Évaluation et supervision	94%
Élaboration de plans éducatifs individuels	93%
Contacts avec des agents/services externes de soutien	87%
Signalement des besoins éducatifs spéciaux	77%
Coordination d'autres formes de soutien	73%
Soutien à l'intérieur de la salle de cours de l'enseignement régulier [ordinaire]	73%
Coordination de l'équipe d'enseignants de soutien	32%
Aide à la formation des autres enseignants	23%
Enseignement dans une salle de cours isolée	6%

¹³⁰ Adapté du Tableau 3, p. 105 (Arnaiz & Castejón; 2001).

On peut observer que 98% des enseignants de soutien travaillent individuellement ou en petit groupe, avec des élèves, en dehors de la salle de classe mais qu'il existe aussi un enseignement discriminé (6%).

Le soutien éducatif s'organise, selon ces enseignants, de la manière suivante: 82% des enseignants de soutien réalisent un soutien direct individualisé; 71% travaillent avec des petits groupes; 56% font du tutorat; 50% travaille avec des groupes flexibles; 27% organise un apprentissage coopératif.

Relativement à un changement à réaliser dans le rôle des enseignants de soutien, dans les cinq prochaines années, il ressort les réponses suivantes:

Tableau 20 – Changements préconisés pour [dans] les cinq prochaines années en relation au rôle de l'enseignant de soutien éducatif

<p>Besoins éducatifs et rôle de l'enseignant de soutien</p>	<p>Connaissance(s) adaptée(s) au rôle à tenir</p> <p>Changements dans les politiques qui apportent des ressources pour Soutenir les programmes de l'inclusion</p> <p>Création d'équipes de soutien aux besoins spéciaux</p> <p>Répartition de la responsabilité entre les enseignants [normaux] de l'école régulière [ordinaire] et les enseignants de soutien</p> <p>Encouragement des mesures préventives</p> <p>Davantage d'enseignants de soutien (plus fort ratio: enseignant de Soutien/élèves avec des besoins éducatifs spéciaux)</p> <p>Enseignants de soutien à temps complet à [dans] l'école</p> <p>Changement dans les qualifications initiales et dans la formation.</p> <p>Plus grande coordination avec les familles et avec les services externes de soutien.</p>
<p>Rôle de l'enseignant de soutien</p>	<p>Ressource pour tous les élèves et non seulement pour ceux qui ont des besoins éducatifs.</p> <p>Consultant pour les besoins éducatifs.</p> <p>Aide dans la coordination et le développement des activités en ce qui concerne la diversité dans l'école et dans la communauté éducative.</p> <p>Aide dans la formation des enseignants de l'école régulière [ordinaire]</p> <p>Collaboration avec l'école dans la coordination et l'organisation des ressources en relation aux élèves avec des besoins éducatifs spéciaux</p>

Relativement aux changements à opérer, dans les cinq prochaines années en lien avec le soutien aux élèves, on vérifie que les enseignants de soutien perçoivent la nécessité du changement dans leur rôle en relation au soutien, sortant de la perspective centrée sur l'élève pour aller vers la perspective centrée sur la classe, en utilisant d'autres méthodes et ressources pour assurer la tâche de l'enseignement/apprentissage.

Forlin (1999) étudia le rôle des enseignants de soutien dans les écoles de Queensland (Australie), en utilisant comme instrument [de construction des données] le questionnaire de Crowther *et al* (1997) – *The role of the special educational needs co-ordinator in schools*, après l'avoir adapté. 170 enseignants de soutien (aux difficultés d'apprentissage) y répondirent. 73% travaillaient dans une école, 15% dans deux et 12% dans trois écoles ou plus. Aucun d'eux n'assurait d'autres fonctions dans l'école.

En ayant comme point de départ les responsabilités que l'éducation Queensland (1998b) attribue aux enseignants de soutien (aux difficultés d'apprentissage), l'auteur a organisé les données recueillies en quatre grandes fonctions attribuées et présentes dans le quotidien de ces enseignants:

- (i) identification des besoins des élèves ;
- (ii) évaluation et enseignement ;
- (iii) collaboration dans la planification ;
- (iv) actualisation de la formation spécialisée.

(i) Identification des besoins des étudiants [élèves]

La plus grande responsabilité qui a émergé du travail développé par les enseignants de soutien a été d'identifier les besoins des étudiants [élèves] avec des difficultés d'apprentissage et recueillir, analyser et relater les données construites; 95% des enseignants étaient impliqués dans l'identification des étudiants [élèves] avec des besoins éducatifs spéciaux et 66%, dans l'évaluation de toutes les classes. Le nombre des étudiants [élèves] attribué à chaque enseignant varie considérablement d'une école à l'autre, avec une moyenne de 64 élèves par enseignant. Presque tous les enseignants de soutien (aux difficultés d'apprentissage) ont une responsabilité dans la coordination des soutiens et dans l'élaboration des plans éducatifs pour les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux; 90% indiquèrent qu'ils étaient responsables de

la supervision des programmes des besoins éducatifs dans toute l'école.

(ii) Evaluation et soutien direct aux élèves

Moins de 95% des enseignants rapportèrent qu'ils étaient sollicités pour évaluer et analyser [superviser] les besoins des élèves et maintenir à jour les rapports. Toutes les écoles ont des plans éducatifs individuels.

Le travail direct avec les élèves inclut différentes options: soutien dans la classe spéciale, soutien individuel hors de la salle de classe ordinaire, soutien en petit groupe hors de la salle de cours et soutien dans la classe de soutien. La plus courante est le soutien en petit groupe, hors de la salle de classe ordinaire. Presque la moitié de ces enseignants étaient aussi impliqués dans l'élaboration et le développement de programmes de modification de comportements, mais ils considèrent que ce rôle est hors de leurs fonctions.

(iii) Collaboration dans la planification

Alors presque tous les enseignants (95%) rapportaient qu'ils étaient impliqués dans la planification avec des enseignants de classe et des spécialistes extérieurs à l'école, ils pointent de nombreuses difficultés pour effectuer cette collaboration, ce qui se traduit par une prestation effective minimale. Les enseignants se plaignent de trop de travail administratif et de surcharge de soutien direct, tandis que les enseignants des classes régulières [ordinaires] ne sont disponibles que durant le temps du déjeuner ou durant la récréation du matin, ce qui rend non viable la collaboration effective dans la planification.

(iv) Actualisation de la formation spécialisée

Parmi les enseignants de soutien, approximativement 41% ont «d'autres» qualifications, acquises par l'intermédiaire d'un cours de courte durée ou d'études de formation de base. Parmi ceux-ci, 22% ont une formation dans le domaine des besoins spéciaux. En lien avec ce point, les enseignants de soutien proposent qu'ils soient tous spécialisés, qu'ils soient des enseignants d'expérience, qu'ils aient une formation spécifique pour le soutien aux élèves avec des besoins [éducatifs] spéciaux, que soit mis à disposition un soutien financier pour la

formation continue et que la formation ait des répercussions sur la carrière ou sur la rémunération.

Chaque état, en Australie, a une autonomie pour définir ses politiques éducatives, mais on observe une tendance à affecter un personnel différent pour organiser le soutien en accord avec les problèmes présentés par les élèves: incapacités (physique, intellectuelle ou émotionnelle), difficultés d'apprentissage ou incapacité d'apprentissage (ex: multidéficience).

On observe, par ce qui fut dit, que le soutien à l'élève est fait en dehors de la salle de cours, individuellement ou en petit groupe, et que ce soutien occupe la majeure partie du temps des enseignants de soutien, rendant irréalisables d'autres tâches, comme celle de collaborer avec les enseignants de l'enseignement ordinaire dans la planification des activités. Il n'y a pas d'orientations politiques sur la formation minimale exigée pour exercer des fonctions de soutien, ce qui explique pourquoi ce sont les enseignants avec une expérience professionnelle dans l'enseignement ordinaire qui sont choisis de préférence à ceux qui ont une formation de 3^{ème} cycle universitaire en éducation spéciale. De là découle l'absence de répercussion sur le statut ou la rémunération. Il reste peu d'espace de disponibilité pour la collaboration avec les enseignants de l'enseignement ordinaire, un travail important et exigeant, au niveau de la communication et des compétences interpersonnelles (Fields, 1996).

Forlin (2001) intercède en faveur d'une plus grande flexibilité du rôle de l'enseignant de soutien pour pouvoir donner une réponse à la grande diversité des publics des écoles et à leurs besoins multiples et diversifiés, au contraire de ce qui paraît émerger des propositions des enseignants de soutien qui veulent voir leurs responsabilités bien définies en fonction de tâches spécifiques.

Sip Jan Pijl et Van Den Bos (2001) adaptèrent et appliquèrent le questionnaire de Crowther *et al* (1997) à un échantillon de 100 écoles de l'enseignement primaire ordinaire (élèves de 4 à 11 ans), en Hollande. Ils reçurent 44 réponses. 14 entretiens auprès des enseignants des classes, une pour chaque école, furent conduits. Cette enquête a visé le relevé des fonctions du coordinateur de soutien en relation avec le soutien donné à l'enseignant de la classe et aux élèves.

Toutes les classes de l'échantillon ont des élèves avec des besoins spéciaux: difficultés d'apprentissage sévères, problèmes physiques, hyperactivité avec déficit de l'attention, retard de développement; des élèves avec des problèmes visuels, auditifs ou comportementaux sont

moins habituels. Divers problèmes arrivent fréquemment simultanément. Il est commun que les enseignants travaillent avec différents niveaux d'enseignement dans leurs classes [classes à plusieurs niveaux]; dans cet échantillon, l'effectif par classe varie entre 21 et 30 élèves.

Les résultats obtenus par cette étude furent regroupés en quatre fonctions principales des coordinateurs de soutien:

- (i) identification et mesures de soutien ;
- (ii) formation des coordinateurs de soutien ;
- (iii) rôle du coordinateur de soutien ;
- (iv) ressources.

(i) identification et mesures de soutien

L'identification des élèves qui ont besoin d'un soutien additionnel, est réalisée de diverses formes: évaluation ordinaire, tests normalisés et information des enseignants de la classe; sont aussi utilisées les informations venant du conseil consultatif de l'école et information des parents. Toutes les écoles élaborent des programmes éducatifs individuels (IEPs) pour les élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux, dans une proportion de 8,2% de l'ensemble des élèves, et obligent aux rapports respectifs. Toutes les écoles offrent un soutien en plus [extra] pour les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux, dans la salle de cours, pour 11,7% des élèves de la classe, soutien qui est donné par l'enseignante de la classe ou par un assistant d'enseignement. Il arrive aussi qu'un soutien individuel ou en petit groupe, soit apporté hors de la salle de classe, le minimum possible. Juste une petite partie des coordinateurs de soutien est impliqué dans cette mesure de soutien. Seulement cinq écoles utilisent la classe ou l'unité spéciale, comme mesure pour les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux.

(ii) Formation des coordinateurs de soutien

Tous les coordinateurs de soutien ont une formation complémentaire ou sont en attente de cours. Environ 23% ont une formation en éducation spéciale, 9% ont un certificat de *remedial teachers*, et 9% un certificat de coordinateurs de soutien; les autres, soit 59%, ont

une formation occasionnelle [non systématique, sur le tas, éventuelle].

(iii) Rôle du coordinateur de soutien

La majeure partie des coordinateurs de soutien assume d'autres tâches dans leur école, étant la dominante celle d'enseignant avec [une] classe (84%). La combinaison des diverses tâches arrive fréquemment, par exemple, trois coordinateurs de soutien dans cet échantillon, sont des coordinateurs à temps partiel [*part-time*] dans une école et assument d'autres tâches dans d'autres écoles de la zone. Les personnes interrogées ont ainsi décliné leurs fonctions:

Tableau 21 – Activités développées par les coordinateurs de soutien (Hollande)¹³¹

<i>Activités développées</i>	<i>Implications des Coordinateurs (%)</i>
Coordination des mesures de soutien	100%
Organisation/direction [conduite; animation] des réunions d'équipe de l'élève cible	100%
Liaison avec des agences externes.	95%
Soutien aux enseignants	89%
Élaboration et coordination des plans éducatifs individuels.	86%
Réalisation de matériels pédagogiques supplémentaires/spéciaux	86%
Actualisation de rapports.	84%
Contacts avec les parents d'élèves avec des besoins éducatifs spéciaux	84%
Évaluation et tutorat	82%
Soutien en petit groupe dans la salle de cours	41%
Soutien aux nouveaux enseignants	32%
Introduction d'innovation dans l'enseignement.	25%
Soutien individuel dans la salle de cours.	16%

La coordination des mesures de soutien et l'organisation/conduite [animation] de réunions d'équipe concernée par l'élève cible sont les tâches dans lesquelles tous les enseignants de soutien sont impliqués, en notant que le soutien individuel est celui qui est le moins désigné. L'information recueillie à partir des entretiens réalisés ne coïncide pas totalement avec les données qui mettent en avant comme principales tâches, celles d'élaborer des plans éducatifs individuels, de coordonner les services spéciaux et donner un soutien à

¹³¹ Adaptation du tableau 2, p. 116

l'enseignant de la classe. Pour les enseignants des classes, les tâches les plus importantes à assumer par les coordinateurs étaient l'évaluation et la planification pour les besoins spéciaux et le soutien à l'enseignant de la classe. Ils souhaitaient que les coordinateurs fussent plus actifs dans la simulation des enseignants pour développer et mettre en œuvre les plans éducatifs individuels.

(iv) Ressources

Le temps consacré au soutien par les coordinateurs est très variable et dépend de la taille de l'école. Dans 28 écoles (65%) les coordinateurs avaient moins de quatre heures par semaine; dans 8 (19%) ils avaient entre 4 et 8 heures et dans 3 (7%) entre 8 et 20 heures. Seul une école avait un coordinateur à temps plein. Les multiples tâches dans lesquelles les coordinateurs sont impliqués, constituent le grand obstacle à une éducation appropriée aux élèves avec des besoins éducatifs spéciaux.

L'introduction des coordinateurs de soutien avait comme objectif de changer le soutien donné aux élèves centré sur les *remedial teachers*, considéré alors comme très ségréatif. L'organisation de ces enseignants protesta, alléguant la perte de prérogatives, ce qui ne permit pas une modification dans le soutien. Les enseignants des classes ne voulaient pas cesser d'avoir le soutien des *remedial teachers*, et souhaitaient celui du coordinateur de soutien.

Crowther, Dyson e Millward (2001) utilisèrent aussi le questionnaire pour essayer de comprendre comment était compris le rôle du coordinateur des besoins éducatifs spéciaux (SENCO). Ils ne reçurent que 30% de réponses, démontrant ainsi le faible intérêt des individus de l'échantillon concernés. Les résultats obtenus furent analysés selon quatre idées centrales:

- (i) le temps consacré aux besoins éducatifs spéciaux;
- (ii) le signalement des besoins éducatifs spéciaux;
- (iii) le personnel pour les besoins éducatifs spéciaux;
- (iv) la formation et les qualifications.

(i) Le temps consacré aux besoins éducatifs spéciaux

On observe que 65,2% des coordinateurs des besoins éducatifs spéciaux (SENCO) rapportent qu'ils n'ont pas de temps prescrit dans leur horaire pour se consacrer aux besoins éducatifs spéciaux et 17,7% disent avoir moins d'une demi-journée. Seul 6,4% ont une demi-semaine ou toute la semaine pour exercer ce rôle. Tandis que le nombre d'élèves a augmenté, le temps dédié aux tâches impliquant des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux a diminué par des coupes de budget ou par des détournements de fonds vers d'autres tâches liées à l'alphabétisation ou à l'enseignement du calcul. On observe encore, selon le même étude, que les écoles les plus grandes consacrent moins de temps en heures pour les tâches des coordinateurs des besoins éducatifs spéciaux (SENCO). Les écoles qui donnent le plus de temps disponible aux coordinateurs des besoins éducatifs spéciaux (SENCO) sont celles qui ont entre 100 et 300 élèves, ce que ne rend pas viable la relation entre le nombre de coordinateurs des besoins éducatifs spéciaux (SENCO) et la taille de l'école.

(ii) Le signalement des besoins éducatifs spéciaux

Les données suggèrent que 22% des élèves de l'enseignement primaire sont signalés avec des besoins éducatifs spéciaux, ce qui est proche de 21%, estimation nationale. Parmi ceux-ci, 2% sont des cas d'élèves accompagnés par un rapport diagnostique qui se distribuent ainsi: 36% avec des difficultés d'apprentissage modérées, 2,7% avec des difficultés d'apprentissage sévères, 11,3% avec des problèmes de comportement, 3% avec des problèmes sensoriels, 7,6% avec des difficultés d'apprentissage spécifiques, 18,7% avec des difficultés de langage et de parler, 3,3% avec des désordres du spectre autiste et 4,8% avec des incapacités physiques. Au delà de cela, les coordinateurs des besoins éducatifs spéciaux (SENCO) sont appelés à donner des réponses à des besoins d'un autre ordre comme des problèmes de santé, des problèmes d'anglais comme seconde langue, des problèmes pour fournir des repas gratuits à l'école, les cas des enfants surdoués et transports, entre autres. Le panorama des responsabilités va en s'élargissant et sort de ce qu'il est convenu de désigner comme des besoins éducatifs spéciaux.

(iii) Le personnel pour les besoins éducatifs spéciaux

Environ les deux tiers des écoles ont répondu qu'il n'y avait pas de personnel avec un temps marqué dans leur emploi du temps pour les besoins éducatifs [spéciaux]. Il est à considérer que le soutien aux élèves est très souvent réalisé par des équipes itinérantes qui dépendent directement des autorités de l'éducation locale (LEAs) et par des assistants de soutien à l'apprentissage (LSAs). Ils travaillent avec les élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux signalés par un rapport diagnostique, individuellement, en petits groupes, en soutien généralisé ou en préparant des matériels pour la classe ou pour les enseignants. Il est clair que les LSAs sont employés pour de nombreuses tâches parmi lesquelles nous trouvons celles demandées aux coordinateurs des besoins éducatifs spéciaux (SENCO).

(iv) Formation et qualification.

La presque totalité des coordinateurs des besoins éducatifs spéciaux (SENCO) a reçu un type de formation complémentaire dans des situations occasionnelles de courte durée (1 jour), incluse dans leur formation professionnelle. Celle-ci constitue l'unique forme pour 72% des coordinateurs des besoins éducatifs spéciaux (SENCO). Seul 13% d'entre eux ont un certificat de formation dans le domaine des besoins éducatifs spéciaux. Ceux qui ont fait un *Master* [DEA] ont opté pour une spécialisation spécifique comme celle relevant du domaine de l'autisme, du langage ou de la dyslexie, ce qui ne favorise pas une dynamique pour une plus grande intervention stratégique dans l'école.

De ce qui a été dit, on peut déduire que divers motifs sont à l'origine du déphasage entre ce que les coordinateurs des besoins éducatifs spéciaux (SENCO) font et ce qui leur est attribué en termes de fonctions. En premier lieu, il est à considérer le manque de temps, l'absence de qualifications et de ressources adaptées. En second lieu, il existe une grande différence entre les attentes des législateurs et les capacités individuels des coordinateurs des besoins éducatifs spéciaux (SENCO). Selon les auteurs de l'étude, on peut encore considérer que ces coordinateurs ne veulent pas abandonner le travail en *face à face* avec l'élève, une dimension plus humaniste de leur travail, ce que est facilité par une formation plus généraliste et occasionnelle, ce que peut faire la résistance au changement de rôle.

Globalement, on observe dans les exemples donnés, que les écoles se maintiennent dans

une perspective de catégorisation de la différence qui conduit à la recherche de moyens pour étayer cette différence, en générant parfois plus de différence. La perspective relationnelle, la perspective de l'éducation inclusive qui considère la différence comme un *construct* social conduirait à une plus forte prise en compte de celle-ci [différence] dans l'enseignement ordinaire, dans les méthodes d'enseignement-apprentissage, dans les conditions et les ressources pour qu'on parvienne à donner une réponse adéquate à plus d'élèves et ainsi donc à diminuer le nombre de ceux qui ont besoin de soutien en plus.

L'enseignant de soutien continue à être une réponse de l'école dans l'environnement de l'éducation spécial, en réagissant aux questions que les difficultés posent, mais en ne faisant rien pour les éliminer. C'est la continuation du système de l'éducation spéciale. Dans les diverses tâches listées par les chercheurs, nous pouvons observer la préoccupation notoire de centrer le rôle de l'enseignant de soutien sur l'environnement des besoins éducatifs spéciaux, tandis que la collaboration avec l'enseignement ordinaire et les mutations ici opérées ne sont pas mises en relief. Dans les exemples donnés, l'enseignant de soutien est loin d'être un élément important dans l'impulsion vers une plus grande inclusion. Le peu de temps dont ils disposent, la diversité et le type de tâches qui leur sont attribuées et dont il est exigé leur assomption, permettent d'affirmer que leur rôle n'est pas considéré comme important dans l'école et que ceux-ci, même en le voulant, n'auront pas beaucoup de possibilités de provoquer le changement dans l'enseignement ordinaire, en rendant l'éducation plus inclusive.

On ne note pas, dans les réponses, une collaboration avec les responsables des écoles, ce qui pourra n'être pas très favorable à la réalisation des tâches des enseignants de soutien, car ce sont ceux qui déterminent les priorités au sein de l'école.

Tant les rôles attribués que les rôles exercés, sont fortement ancrés dans une perspective d'éducation spéciale et sur des élèves *avec* des besoins éducatifs spéciaux, ce qui détermine et conditionne aussi tant la collaboration des enseignants de soutien éducatif que leur positionnement.

4.3. De la recherche sur les pratiques à la formation des enseignants

Les pratiques des enseignants comme objet d'analyse (relatées ou visionnées) peuvent être un point de départ pour une meilleure formation, si elles sont accompagnées par un chercheur qui aura le rôle de jeter des ponts entre les connaissances que la recherche a produites sur les pratiques. Ainsi nous trouvons dans ce cas les méthodes introduites par Vermersch, (1993) et Clot (1999). Altet (1996) insiste aussi sur la contribution que l'analyse des pratiques peut apporter à l'explicitation et à la formalisation des savoirs sur ces pratiques mêmes, au travers de la confrontation des expériences et de la construction d'instruments pour la recherche, dans un processus articulé d'action/formation/recherche. Le chercheur, en tant que formateur, exerce un rôle de facilitateur de l'expression sur les pratiques, de guide pour l'analyse et de médiateur lors de la confrontation des points de vue sur les pratiques analysées (Bru, 2002).

Poser l'analyse des pratiques des enseignants (ce qu'il fait, ce qu'il peut faire, ce qu'il aimerait faire, ce qu'il ne peut pas faire) comme point central de leur formation peut être une forme de rénovation des processus de formation, jusqu'à ce jour très préoccupés avec les grands courants pédagogiques, les méthodes et les techniques d'enseignement.

Les études développées, ayant comme *focus* les pratiques manifestées par les enseignants, en les caractérisant et en les comprenant, pourront offrir un large éventail de possibilités de configuration [design] d'un modèle de formation d'enseignants qui soit plus opportun, plus pertinent et plus efficace, dans la mesure où les diverses composantes relatives à l'enseignant, à l'élève et au contexte s'articulent dynamiquement et interagissent (Sanchez, 1995). Comme tous les processus de recherche et de formation, celui-ci a ses limites: du côté des enseignants, la verbalisation des processus n'est pas superposable à ces mêmes pratiques; du côté des chercheurs, il faut considérer la distance entre les pratiques et l'intelligibilité de celles-ci ou la connaissance que l'on peut en extraire.

Synthèse réflexive

Le mouvement de l'inclusion scolaire/éducation inclusive, lancé dans la décennie de 90 (XX^{ème} siècle¹³²), dans une perspective de l'éducation pour tous¹³³, vient poser dans l'agenda des politiques, des experts et des professionnels de l'éducation, la question du *comment* éduquer les minorités. La fonction d'instruction de l'Ecole s'élargit à deux nouvelles composantes: l'une, éducative, et l'autre, socialisante. Au concept d'instruire pour sélectionner, en excluant, on oppose le concept d'éduquer, en incluant. Tous, dans la communauté et à différents degrés, sont co-responsabilisés par la tâche de l'éducation de ses éléments: il revient à tous de contribuer à la réussite de chacun.

Si apprendre ensemble est apprendre à vivre avec les autres, l'éducation inclusive, en préconisant le développement des apprentissages en groupe et avec le groupe, en portant attention au potentiel de chacun pour le développer, peut se constituer, au XXI^{ème} siècle, un modèle éducatif privilégié pour mettre en œuvre des pratiques éducatives de droit à la différence et de respect pour la différence de l'autre. Si la plus grande partie de notre apprentissage advient de nos échanges en vivant avec les autres¹³⁴ (pairs et «enseignants»¹³⁵) et avec les contextes dans lesquels nous nous insérons¹³⁶, *apprendre pour inclure et inclure pour apprendre* pourra être la véritable finalité de l'école, comme promotrice d'une société plus équitable.

Si apprendre à vivre avec les autres est aussi apprendre à vivre avec la différence, alors les pratiques éducatives développées à l'Ecole (dans la salle de cours) doivent être développées autour de deux concepts fondamentaux: la valorisation de l'hétérogénéité du groupe et la dynamique coopérative, comme stratégie d'apprentissage. La perspective de l'apprentissage, centrée sur l'élève, en partant de ce qu'il ne sait pas (du déficit de l'élève¹³⁷),

¹³² Déclaration de Salamanque (1994).

¹³³ Education pour Tous, dans Jomtien (1990).

¹³⁴ En accord avec de nouvelles perspectives sur l'apprentissage, parmi lesquelles nous pouvons citer Vygostky (1985), entre autres.

¹³⁵ «enseignants» est ici considéré dans le sens de toute personne qui enseigne quelque chose à quelqu'un.

¹³⁶ Bronfenbrenner (1986), entre autres.

¹³⁷ Modèle d'intervention de l'éducation spéciale qui oblige à réaliser un plan éducatif individuel, sous la responsabilité d'un spécialiste, ayant comme objectif la normalisation des élèves en situation de déficience (Wolfensberger, 1972).

est remplacée par la perspective centrée sur le groupe et sur le curriculum¹³⁸, en partant des acquisitions déjà réalisées par le groupe pour aller vers de nouveaux apprentissages significatifs pour le groupe, en socialisant des expériences et des savoirs, des modes d'être, d'exister et de faire.

Pour avoir une éducation inclusive, il est fondamental que les écoles soient aussi inclusives et, pour ça, les politiques éducatives sont la grande contribution. Globalement, l'action des personnes est orientée par ce qu'on exige d'elles et cette exigence est déterminée par la législation en vigueur. La législation n'étant pas cohérente en ses principes, objectifs et stratégies d'action, chacun fait facilement selon sa propre interprétation et agit en conséquence. Le Portugal manque de législation adaptée à notre époque qui définit des principes, des objectifs et des stratégies d'action cohérents et contextualisés.

Les enseignants de soutien éducatif (ESE) sont les «acteurs» de l'école, spécialement désignés, pour créer des dynamiques qui promeuvent l'inclusion, l'éducation inclusive¹³⁹ des élèves qui rencontrent des obstacles dans le développement de leur processus d'enseignement-apprentissage. Ils sont, au travers de leurs modes d'être, d'exister et d'agir avec le ou les élèves, avec la classe, avec l'enseignant de la classe et avec l'école, un élément très important dans la création des environnements plus inclusifs, eux-mêmes, provocateurs d'une éducation plus inclusive.

La recherche sur les pratiques des enseignants a fait bouger la communauté éducative avec l'objectif de la production de savoirs qui puissent changer ou aider à améliorer les environnements éducatifs, du macro au micro-système. Peu de recherche a été réalisée ayant comme objet d'étude les enseignants de soutien éducatif et leurs pratiques. La recherche théorique que nous avons conduit ici montre que le soutien éducatif et ses mises en œuvres continuent à être très liés aux principes défendus par l'éducation spéciale, dont les questionnaires même réalisés pour conduire les études en sont des exemples patents: au lieu de chercher à connaître sur les points saillants de l'éducation inclusive, ils sont centrés principalement sur ceux de l'éducation spéciale.

¹³⁸ Modèle d'intervention de l'éducation inclusive qui préconise l'intervention dans le groupe ordinaire, sous la responsabilité de l'enseignant de l'enseignement ordinaire, avec les soutiens nécessaires, ayant but la réussite de chacun et de tous.

¹³⁹ Voir Porter (1997); au Portugal voir Arrêté n° 105/97, du 1 Juillet et Arrêté n° 10 856/2005, du 13 Mai (prendre en considération les contradictions existantes dans le texte des arrêtés).

Partie 2. La problématisation et la recherche sur le terrain

Tout point de vue est la vue d'un point. Pour comprendre comment quelqu'un lit, il est nécessaire de savoir comment sont ses yeux et quelle est sa vision du monde.
(Boff, 2002:9¹⁴⁰)

La problématisation et la recherche obéissent à une stratégie, un mode opératoire qui fait toute la différence. Les résultats du processus d'investigation ne sont pas indépendants des méthodes de travail utilisées. La méthode de travail est, selon Quivy et Campenhoudt (1998: 15), « un parcours global de l'esprit qui exige d'être réinventé pour chaque travail », pour nous rendre capable de comprendre les phénomènes qui nous interpellent au jour le jour.

Pour que la manière de procéder soit considérée comme scientifique, selon ces mêmes auteurs, elle doit comporter trois actes : (i) la *rupture* avec les préjugés et les fausses évidences qui nous donnent seulement l'illusion de l'intelligence des choses, (ii) la *construction* de propositions explicatives du phénomène à étudier et (iii) la *vérification* au travers des faits (expérimentation).

Le fait d'avoir appartenu à l'univers de l'étude en question et le fait que, dans ce moment, mon travail professionnel¹⁴¹ soit celui vers lequel se dirige la recherche, me placent dans une posture où mon regard est porté simultanément du dedans et du dehors. Delà il ressort que, d'une part, « tel le poisson que ne parvient pas à voir l'eau dans laquelle il nage¹⁴² » la difficulté *a priori* à réaliser les ruptures requises pour la construction du phénomène à étudier, mais aussi, d'autre part, la facilité à entrer dans le champ et à pouvoir accéder à l'information qu'un autre mode aurait rendu plus difficile.

La découverte des signes d'inclusivité dans les pratiques des enseignants de soutien

¹⁴⁰ Boff, L. (2002). *A águia e a galinha* (39^a edição). Petrópolis:Vozes.

¹⁴¹ Je suis co-coordinatrice de la formation spécialisée en éducation spéciale.

¹⁴² Adaptation d'un proverbe chinois.

éducatif se révèle être une tâche ardue. En effet elle requiert d'entrer dans le champ de l'intimité de l'enseignant, et donne à voir la relation de complicité avec les élèves substantiellement différente de celle qui se développe dans l'enseignement ordinaire¹⁴³.

L'objectivité à laquelle on prétend dans tout travail scientifique, dans ce sens la recherche qualitative fait fortement appel à la contextualisation précise du phénomène, ne laisse pas percevoir, parfois, un petit geste, un intonation de voix qui font que l'interprétation de l'expression écrite prendrait un sens complètement différent si nous avions la possibilité de la replacer dans cette information gestuelle ou prosodique. Dans le champ des relations humaines, parfois, le *comment* on dit ou on fait est plus important que ce qui est proprement dit ou fait.

Ainsi, nous courons le risque de ne pas accéder à ce qui est réellement important, ici à ce qui est latent dans les mots, ressortant juste ce que permettent d'exprimer une application rigoureuse de l'analyse de contenu ou celle des méthodes quantitatives. Ayant conscience de cette réalité et des avantages offerts par une application rigoureuse des méthodes et des techniques de recherche, pour faire émerger la *substance* du discours et prenant comme référence Quivy e Campenhoudt (1998)¹⁴⁴, nous avons relevé les aspects suivants qui se présentent pour expliciter les modes opératoires de tout le processus.

¹⁴³ Ce fut une expérience que me marqua et dont je me souviens aujourd'hui encore: en 1982, je suis sortie du système de l'éducation spéciale pour l'enseignement ordinaire et j'ai constaté que dans l'éducation spéciale l'élève était le centre de toute l'activité éducative, tandis que, dans l'enseignement ordinaire, l'élève est parfois le dernier à être considéré dans les prises de décisions

¹⁴⁴ Quivy et Campenhoudt (1998) posent sept étapes pour le développement du processus de recherche: (i) la question de départ, (ii) l'exploration, (iii) la problématique, (iv) la construction du modèle d'analyse, (v) l'observation, (vi) l'analyse des informations et (vii) les conclusions.

Chapitre 1. La démarche de problématisation

1.1. Question de départ

Si la question de départ est le fil conducteur de la recherche et, si avec elle, comme point de départ, nous pouvons donner une plus grande cohérence à tout le travail, c'est dans cette perspective que nous nous sommes investie dans la recherche en faisant de la question de départ notre première (mais non ultime !) préoccupation. Nous avons cherché à la formuler selon les caractéristiques de clarté, de faisabilité et pertinence (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Nous avons procédé à une revue de la littérature pour situer dans les points forts des grands axes de recherche actuels et recouru surtout à notre expérience de terrain. En particulier nous avons exploité les échanges réalisés lors de conversations formelles ou informelles, avec des enseignants de soutien éducatif. Nous avons aussi exploité le fait qu'alors nous étions en train de faire la formation spécialisée destinée à ce secteur professionnel, et que, depuis de nombreuses années, nous avons discuté avec les enseignants, de leurs représentations, attentes et pratiques éducatives. Tout ceci constitue les diverses sources auxquelles nous avons puisé et qui ont renforcé notre motivation pour mieux connaître ce monde qui déjà fut le nôtre, et qui continue d'ailleurs à l'être d'une façon indirecte, et que nous aimerions voir mieux valorisé, plus qualifié et plus compétent.

Le Portugal, comme la Suède ou l'Italie, fut pionnier dans l'intégration des élèves en situation de déficience dans les classes ordinaires, dans les années soixante, ce qui provoqua de nouvelles perspectives dans l'approche de l'acte éducatif et l'entrée timide des autres professionnels, avec des fonctions pédagogiques/éducatives, dans les écoles¹⁴⁵: les enseignants d'éducation spéciale, les psychologues et ensuite les thérapeutes de la parole [orthophonistes].

Dans ce monde en transformation, transformation dans les discours de formation, transformation dans les discours des professionnels de terrain, transformation parmi les publics qui sont aujourd'hui la réalité de nos classes et de nos écoles, les professionnels de

¹⁴⁵ Dans les écoles, au delà des élèves, seul existaient les enseignants et les fonctionnaires quand il y en avait.

l'éducation doivent avoir des préoccupations différentes, depuis l'administration jusqu'aux responsables en ce qui concerne l'acte pédagogique/éducatif. Les élèves mêmes sont aujourd'hui confrontés aux défis qui ont peu à voir avec les défis d'il y a trois décennies, qui vont de la diversité des autres élèves (autrefois ignorée et aujourd'hui qui tente d'être reconnue) aux exigences de la société.

L'école rencontre une difficulté pour répondre aux défis avec lesquels elle est confrontée par la diversité de ses publics, dès lors que les objectifs pour lesquels elle fut créée (indifférenciation, uniformisation et normalisation) ne répondent déjà pas aux aspirations du droit à la qualité de l'éducation, comme un bien inestimable de tous et pour tous, indépendamment des différences que ces publics présentent, dans des contextes de coopération et différenciation inclusives. Actuellement le discours des experts, celui des enseignants de soutien éducatif et même celui véhiculé par les textes législatifs invite progressivement à l'éducation inclusive de tous les élèves. Cependant, l'école par les caractéristiques des pratiques pédagogiques qui s'y déroulent de manière dominante, reste globalement en retrait par rapport à ces discours. Comment pouvons-nous comprendre et expliquer cet écart qui sépare les incitations pédagogiques et éducatives et leur mise en acte sur le terrain de l'école ?

1.2. Problématique de la thèse.

En sachant que «tout le regard porte en lui des arrangements *a priori* du monde» (Paillé & Mucchielli, 2003:18) et que la problématique «est l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ» (Quivy & Campenhoudt, 1998: 89), nous avons sélectionné notre paire de lunettes pour faire cette étude, dans le champ global des sciences de l'éducation, spécifiquement dans l'éducation inclusive.

Au Portugal, l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires a commencé, au niveau de l'enseignement primaire, dans les années soixante-dix sur la base d'une typologie de soutien à ces élèves très spécifique : un enseignant extérieur à la classe, l'enseignant d'enseignement spécial, travaillait avec l'élève en dehors de la salle de classe ou parfois même dans la salle de classe (dans un coin ou à la table de l'élève) pour l'aider dans les apprentissages académiques, non encore réalisés par celui-ci, et à partir d'activités différentes de celles conduites avec les autres, pendant des périodes de temps très

délimités (Sanches, 1995). Il s'agit de l'éducation spéciale pour les enfants et les jeunes reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux (Warnock, 1978). Le principe de la normalisation (Wolfenberger, 1972) est adopté et mis en œuvre avec un programme individuel conçu par des spécialistes (Niza, 1996).

Avec le décret 319/91, du 23 août, le régime d'éducation spéciale, avec un enseignant dit d'éducation spéciale dans les écoles ordinaires, est largement affirmé. Les élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux, plus compliqués, ont aussi un programme éducatif spécial, conçu par des spécialistes. Dans les années quatre vingt dix, l'élargissement de l'école à tous et son caractère obligatoire (Décret 35/90, du 25 janvier) amène à l'école une grande diversité de publics. Les phénomènes de la globalisation et de l'immigration apportent avec eux d'autres variables, telle qu'une plus grande diversité culturelle, ethnique, religieuse ..., avec des regards différents sur les valeurs institutionnalisées, ce qui va obliger¹⁴⁶ à maintenir l'attention sur le respect de la différence, de toutes les différences, et à mettre en œuvre la *différentiation pédagogique* (Visser, 1993), en classe.

Depuis les années quatre vingt dix, le discours des experts et des organisations internationales et les initiatives des politiques (toujours timides) vont dans ce sens : la construction d'une *école pour tous* (Ainscow, 1991, 1995, Wang, 1994; Conferência de Jomtien, 1990, Declaração de Salamanca, 1994, Charte de Luxembourg, 1996, Conferência de Dakar, 2000), une *éducation inclusive* (Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001; Correia, 2001; Ainscow & Ferreira, 2003) où l'hétérogénéité est, non pas un problème, mais un défi pour l'école même, les enseignants et les élèves, et même, pour tous les intervenants du processus éducatif.

L'enseignant d'éducation spéciale, nommé, maintenant, enseignant de soutien éducatif¹⁴⁷ est un recours de l'école, de l'enseignant de la classe ordinaire et du groupe des élèves (Porter, 1994¹⁴⁸). Il doit travailler en coopération avec l'enseignant de la classe ordinaire, en utilisant une méthodologie de *différentiation pédagogique inclusive* (Roldão, 2003) et d'*apprentissage coopératif* (Freinet, 1964; Niza, 1998; César, 2003; Sanches 2005), dans la classe, pour la réussite de *tous et de chacun* (Conférence de Dakar, 2000).

L'opérationnalisation de la différenciation pédagogique inclusive et de l'apprentissage

¹⁴⁶ La loi, *en elle-même*, ne fait pas la mise en place

¹⁴⁷ Arrêté 105/97, du 1^{er} juillet

¹⁴⁸ Porter (1994) le désigne professeur de méthodes et des recours.

coopératif par les enseignants de soutien éducatif en coopération avec les enseignants de l'enseignement ordinaire, la planification du travail pour la classe comme un tout et non pour l'élève seul, l'utilisation des élèves mêmes comme personnes ressources et la modification des plans et des activités, en réponses aux élèves de la classe, permettent le développement d'une éducation inclusive propice à une éducation de qualité pour tous les enfants (Ainscow, 1997 a; Wang, 1997).

L'éducation inclusive n'est pas circonscrite aux enseignants, car elle a comme partenaires directs et intervenants, les familles, les techniciens, l'école et la communauté en général, dans le sens de la création de véritables *communautés éducatives* (Canário, 2005¹⁴⁹). À l'enseignant de soutien éducatif, comme personne ressource de l'école et de la classe, il revient la compétence de mobiliser les savoirs méthodologiques et les ressources, ainsi que la coopération active avec tous les intervenants du processus éducatif, pour créer les conditions éducatives promotrices de stratégies d'enseignement et d'apprentissage plus efficaces et inclusives (Ainscow, 1997^a; Wang, 1997; Porter, 1997).

1.3. Hypothèse

Hypothèse, comme l'a définie Carbonnel (1995)¹⁵⁰, n'est «qu'une conjecture douteuse mais vraisemblable par laquelle l'imagination anticipe sur la connaissance». Elle est aussi une «réponse prématurée», un «diagnostic provisoire» de la responsabilité du chercheur et de son idéologie ou de son expérience ou de la lecture qu'il fait de la réalité objet de son étude.

Prenant comme point de départ les présupposés énoncés par l'auteur cité, une première esquisse d'hypothèse fut élaborée, à laquelle succédèrent diverses reformulations tout au long du travail de recherche, jusqu'à obtenir une version stable que nous avons posée comme *temporairement* définitive. Cette ultime version nous a donné alors les indices pour le choix des méthodes de construction des données de terrain pertinentes pour la mise à l'épreuve de la conjecture, ou encore *vérification empirique* selon l'expression de Quivy et Campenhoudt (1998).

Cette présupposition nous a aidée à établir de manière ordonnée et rigoureuse le fil

¹⁴⁹ Conférence proférée à la Faculdade de Motricidade Humana, dans le cadre du Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, le 1^{er} Juin.

¹⁵⁰ Cité par Paillé et Mucchielli (2003: 17).

conducteur, sans cependant sacrifier l'esprit de découverte et la curiosité *critique* requis par le travail scientifique. Elle nous a aidée à déterminer le focus de la recherche et à délimiter la question de départ, en obligeant à la sélection des variables pertinentes.

Notre étude se centre sur la recherche des signes d'inclusivité dans les pratiques des enseignants de soutien éducatif, résultants de la co-responsabilisation politique dans le processus impulsé, dans les compromis assumés dans la Déclaration de Salamanque (1994) et dans les traités internationaux qui suivirent.

L'éducation inclusive est le résultat de multiples variables qui interagissent et convergent vers une attitude commune, à savoir, la capacité à vivre et grandir ensemble, les uns avec les autres, indépendamment des différences que nous présentons entre nous. Cette attitude peut être facilitée ou rendue difficile par la convergence des politiques éducatives, par les formes d'organisation et de fonctionnement bureaucratiques et administratives, par l'action des responsables du processus éducatif, depuis les plus proches, les autres élèves et les enseignants, jusqu'aux plus distants, les auxiliaires de l'action éducative et les fonctionnaires de l'école/communauté éducative. Elle peut être la résultante des représentations et des attentes en relation au rôle de l'école dans la société et aux performances de ses publics, d'une tradition culturelle de ségrégation et de désinvestissement à l'égard de ceux qui sont désignés comme les *moins capables*, d'un ensemble de fantasmes et de peurs qui défient le savoir institué et les routines sociales et éducatives. Celles-ci et d'autres variables peuvent être considérées et déterminantes dans la recherche du résultat, sans oublier l'interaction qui se produit entre elles et qui peut invalider le résultat de cause à effet entre les deux variables sélectionnées.

En considérant que ce que nous faisons ici est, dans sa globalité, le résultat de ce qu'ici nous pensons et nous désirons faire, nous avons formulé ainsi notre hypothèse centrale : les enseignants de soutien éducatif mettent en œuvre des pratiques d'éducation spéciale (depuis 1970) qui restent éloignées d'une éducation inclusive (en référence à la Déclaration de Salamanca, 1994). Ces pratiques pédagogiques mêmes contribuent alors à maintenir l'écart qu'on constate entre le discours des *experts* et des politiques et la réalité éducative, elle-même.

L'hypothèse formulée n'est pas davantage qu'un aspect que nous nous proposons de tester empiriquement, non pour atteindre un savoir irréfutable, mais un premier pas qui puisse provoquer de nouveaux questionnements à partir des connaissances provisoirement acquises.

Chapitre 2. La population enquêtée

Parvenir à comprendre le phénomène étudié, en donnant la « parole » aux enseignants de soutien éducatif à partir de ce qu'ils écrivent en répondant aux questions, fut notre stratégie mise en œuvre comme le dit Britzman, cité par Connelly et Clandinin (1990:4):

La parole est le signifié qui réside en l'individu et qui lui donne la capacité pour participer dans la communauté... La lutte pour avoir la parole commence quand une personne tente de communiquer des signifiés à une autre. Trouver les mots, dire ce que l'on pense et être écouté par les autres font complètement parties de ce processus... La parole suggère des relations : la relation de l'individu avec le signifié de son expérience, et, donc, avec le langage, et la relation de l'individu avec l'autre, dès lors que la compréhension est un processus social.

McDonald (1992: 8) insiste sur la nécessité de donner la parole aux enseignants :

Je suggère que nous commençons par écouter attentivement ce que les enseignants ont à dire. Les enseignants sont, en fin de compte, ceux qui sont les plus près de l'enseignement... Ils connaissent l'incertitude et le mode pour la gérer... Le propos de ce livre est centré sur les paroles des enseignants, à commencer par ma parole modérée... c'est une chronique sur le comment apprendre à lire l'enseignement dans les paroles des enseignants.

De tous les enseignants, ce sont, sans doute, les enseignants de soutien éducatif qui sont ceux dont la parole est la moins écoutée. Selon un recueil de données réalisé en octobre 2004, à la Faculté de motricité humaine, sur les travaux de recherche développés en vue de l'obtention du grade de Master¹⁵¹ (Mestrado em Educação Especial, 1994 - 2003), sur un total de 72, seulement un avait comme sujets d'étude, les enseignants de l'éducation spéciale. Le même résultat peut être appliqué quant au développement des thèses de doctorat¹⁵².

Dans notre dissertation de Mestrado, en 1993, nous leur avons donné la « parole », en faisant de ces enseignants, nos sujets d'étude. Nous allons en faire de même dans le présent travail de recherche. La réussite des élèves passe aussi par la qualité de leurs enseignants, par la forme par laquelle ils pensent et agissent, ainsi que l'affirme Yonemura (1986: 4): « pour

¹⁵¹ La recherche en éducation, au Portugal, a été un ajout aux cours de mestrado. Les thèses de doctorat demeurent encore très rares.

¹⁵² La recherche, au Portugal, est essentiellement faite pour obtenir un grade académique.

mieux comprendre les bons éducateurs, il est impératif de savoir plus au sujet de leur mode de penser – de leurs idées, valeurs, croyances – et de la façon dont toutes ces choses sont mises en pratique, et encore du signifié que tout ceci peut prendre pour les enfants».

Dans cette étude, on va faire le recueil des comportements, structures et systèmes de relations socio-éducatives, qui font fonctionner et changer l'univers de la population définie, celle des enseignants de soutien éducatif du premier cycle de l'enseignement de base, de la région éducative de Lisbonne, et non pas les comportements, pour eux-mêmes, des unités qui le composent.

En raison de la taille de la population cible (724 enseignants de soutien éducatif du 1.^o cycle¹⁵³), de la nécessité de recueillir de nombreuses informations de nature quantitative ou qualitative sur chaque individu, afin de parvenir à caractériser les sujets dans ce qu'ils sont, pensent, font et aimeraient faire, nous avons opté pour la constitution d'un échantillon représentatif de cette population cible, en ne réduisant toutefois pas la scientificité à la représentativité, en ne confondant pas « la scientificité avec la représentativité » (Quivy & Campenhoudt, 1998:161). Les questions de représentativité ont à voir avec la généralisation de l'information, ce qui, selon Bogdan et Biklen (1994: 66) n'est pas une question qui préoccupe les chercheurs qualitatifs, en général :

L'approche de la généralisation (...) est adoptée par les chercheurs qui s'intéressent au développement de qu'on désigne par une *théorie fondamentale* (...) d'autres chercheurs qualitatifs pensent sur les questions de la généralisation, en entendant que leur travail est celui de documenter méticuleusement un contexte déterminé ou groupe de sujets, et qu'il revient aux autres la tâche d'apercevoir le mode d'articulation avec le cadre général.

Dans n'importe quel cas, il est toujours nécessaire de faire des choix, prendre des décisions, établir des limites, partiellement arbitraires au départ, qui vont être affinés dans le cours du processus.

Bien que nous ayons eu accès à la liste complète des enseignants de soutien éducatif du premier cycle de l'enseignement de base¹⁵⁴ qui exercent des fonctions de ce cycle même, soit

¹⁵³ Sur un total de 857 enseignants de soutien éducatif, 724 exercent leurs fonctions dans le 1^{er} cycle (année scolaire 2003/2004). Il existe une mobilité des enseignants de soutien éducatif : les enseignants du 1^{er} cycle peuvent exercer des fonctions dans les autres cycles de l'enseignement basique ou secondaire, et réciproquement, mais c'est moins fréquent. Ceci explique la différence entre les deux nombres présentés 857 et 724.

¹⁵⁴ La liste fut fournie par la Direcção Regional de Educação de Lisboa, liste qui fut opportunément diffusée sur Internet.

724 individus, les techniques d'échantillonnage aléatoire simple se sont avérées difficiles d'application compte tenu que la région éducative recouvre 249 regroupements d'écoles, avec 1508 écoles du premier cycle, réparties en 51 conseils administratifs. Une telle structure nous exposait à rendre l'accès à l'individu presque impossible.

Nous avons dû solliciter l'autorisation de la Direction régionale de l'éducation de Lisbonne (DREL¹⁵⁵), entité qui supervise les questions éducatives dans cette région, pour la réalisation du projet de recherche, aussi bien que pour l'application d'un questionnaire, comme ce fut le cas pour celui qui nous concerne.

Au niveau des Équipes de coordination des soutiens éducatifs (ECAE's¹⁵⁶), de la Direction régionale de l'éducation de Lisbonne (DREL), soit un total de 20 équipes, il y eut un premier contact personnel direct et/ou téléphonique avec les coordinateurs afin de leur expliquer les objectifs et solliciter leur collaboration. L'adhésion et la disponibilité des coordinateurs furent, dès le début, le premier critère auquel nous avons recouru pour sélectionner les sujets de l'étude. Seul un coordinateur s'est montré peu disponible en créant divers obstacles, ce qui nous conduisit à renoncer, dès lors que nous avons recueilli l'adhésion pleine de l'autre coordinatrice de la même zone géographique.

Au départ nous n'avons pas stipulé un nombre fixé de sujets et nous avons remis des questionnaires à remplir à tous ceux qui répondaient aux critères établis, à savoir : être enseignant de soutien éducatif du 1^{er} cycle de l'enseignement de base en exercice dans ce cycle même pour y assurer des fonctions de soutien éducatif, et accepter de collaborer. Nombre ont adhéré immédiatement à notre projet et une proportion acceptable retourna le questionnaire complété. Ainsi, avons-nous recueilli 340 questionnaires parmi la population cible, soit un taux de sondage de 46,96%. Cet échantillon a donc été obtenu par une méthode qui appartient à la catégorie des méthodes raisonnées empiriques. Nous allons présenter une description des principales variables caractérisant les sujets de cet échantillon.

¹⁵⁵ Portugal est divisé en cinq régions éducatives: Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve, chacune avec sa Direction, dotée d'autonomie administrative, assure l'orientation et l'appui aux établissements d'éducation et d'enseignement non supérieur.

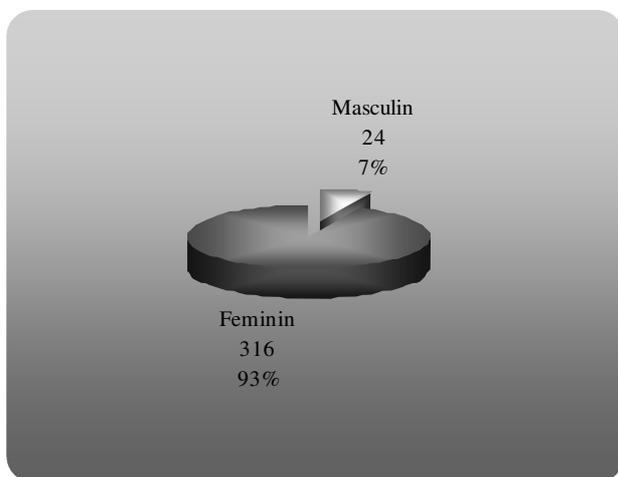
¹⁵⁶ L'Équipe de Coordination des soutiens Educatifs (ECAE), créée par le Despacho 105/97, du 1^{er} juillet, est l'organe local auquel tous les enseignants de soutien éducatif sont rattachés et assure des fonctions de gestion pédagogique et administratives des appuis éducatifs dans les écoles. Ce Despacho a souffert du réajustement apporté par le Despacho 10856/2005, du 13 Mai, mais cet objet n'a pas été touché par les modifications. Au moment de la finalisation de notre travail, les ECAE ont été supprimées.

2.1. Identification personnelle et professionnelle des sujets de l'échantillon

Sexe

La première variable que nous allons étudier est la variable « Sexe » :

Figure 1 – Distribution des fréquences



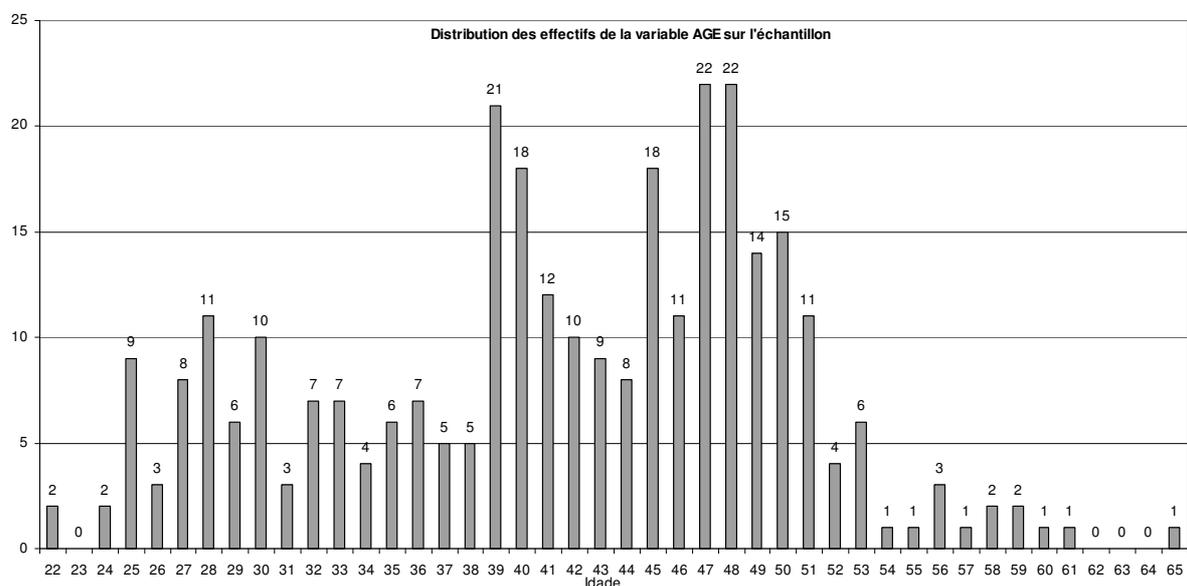
Sexe	Masculin	Féminin
Effectifs	24	316
Fréquences	7%	93%

Il appert que la proportion des enseignants de sexe masculin est à un niveau de 7%.

Age

La seconde variable que nous allons étudier est la variable « AGE » :

Figure 2 - Distribution des effectifs de la variable Age sur l'échantillon



Nombre des réponses	309
Nombre de données manquantes	31
Taux de réponses	90,88%
Mode	47
Minimum	22
Quartile Q1	35
Médiane Q2	42
Moyenne	41,38
Quartile Q3	48
Maximum	65
Variance	73,89
Ecart-type	8,60

Nous avons recueilli 309 réponses à cette question soit un taux de réponses de 90,88%. Il ressort que l'âge moyen est 41,38 ans avec un écart-type de 8,6 ans. L'âge modale est de 47 ans.

En considérant les âges extrêmes : âge minimum de 22 ans et maximum de 65 ans, nous avons reconstitué cinq tranches d'âge :

Figure 3 – Fréquences par tranches d'âge

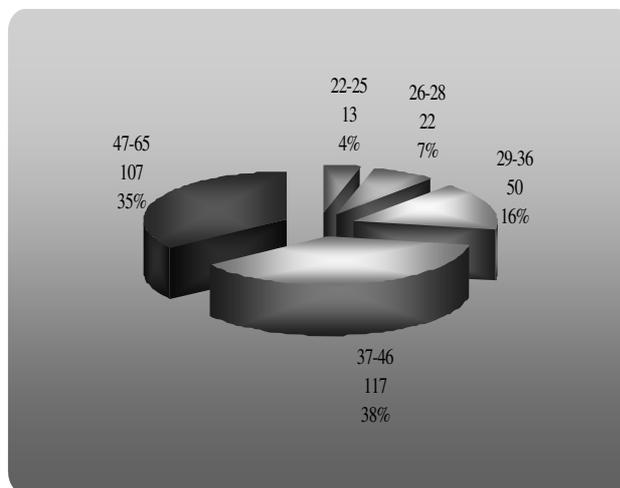


Tableau 23 - Distribution des effectifs et des fréquences

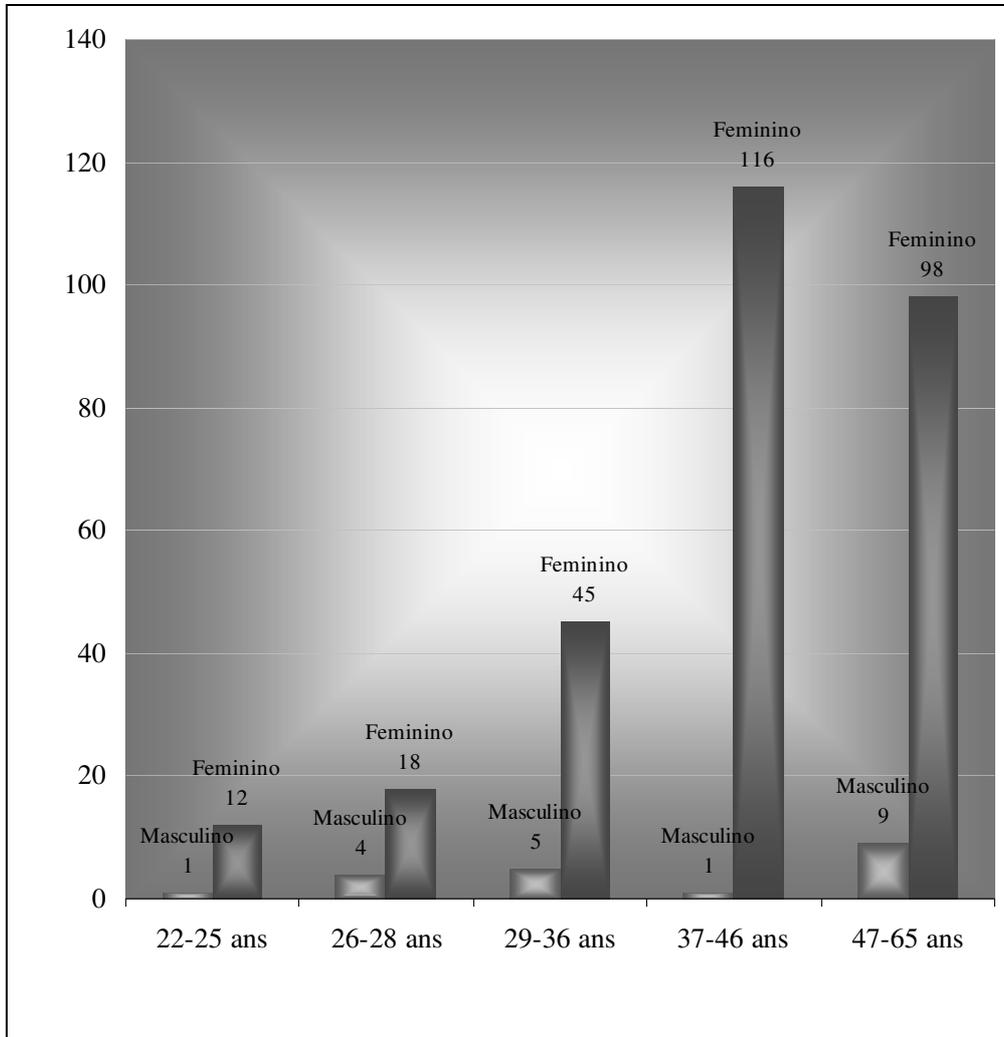
Age	22-25	26-28	29-36	37-46	47-65
Effectifs	13	22	50	117	107
Fréquences	4%	7%	16%	38%	35%

Si nous croisons les deux variables Sexe et Age, par tranches, nous obtenons le tableau suivant :

Tableau 24 - Sexe par tranches d'âge

		Sexe				
		Masculin	Féminin	Total		
Tranches d'âge	22-25 ans	1	5%	12	4,15%	13
	26-28 ans	4	20%	18	6,23%	22
	29-36 ans	5	25%	45	15,57%	50
	37-46 ans	1	5%	116	40,14%	117
	47-65 ans	9	45%	98	33,91%	107
Total		20	100%	289	100%	309

Figure 4 - Profils *Sexe* selon les tranches d'âge



Le sexe masculin est présent surtout à la tranche 47-65 ans (45%), tandis que le sexe féminin est majoritaire (40,14%) à la tranche 37-46 ans.

Ancienneté de Service dans l'éducation spécial/soutien éducatif

La troisième variable que nous allons étudier est la variable « Ancienneté de service » :

Figure 5 - Distribution des effectifs de la variable Ancienneté de Service sur l'échantillon

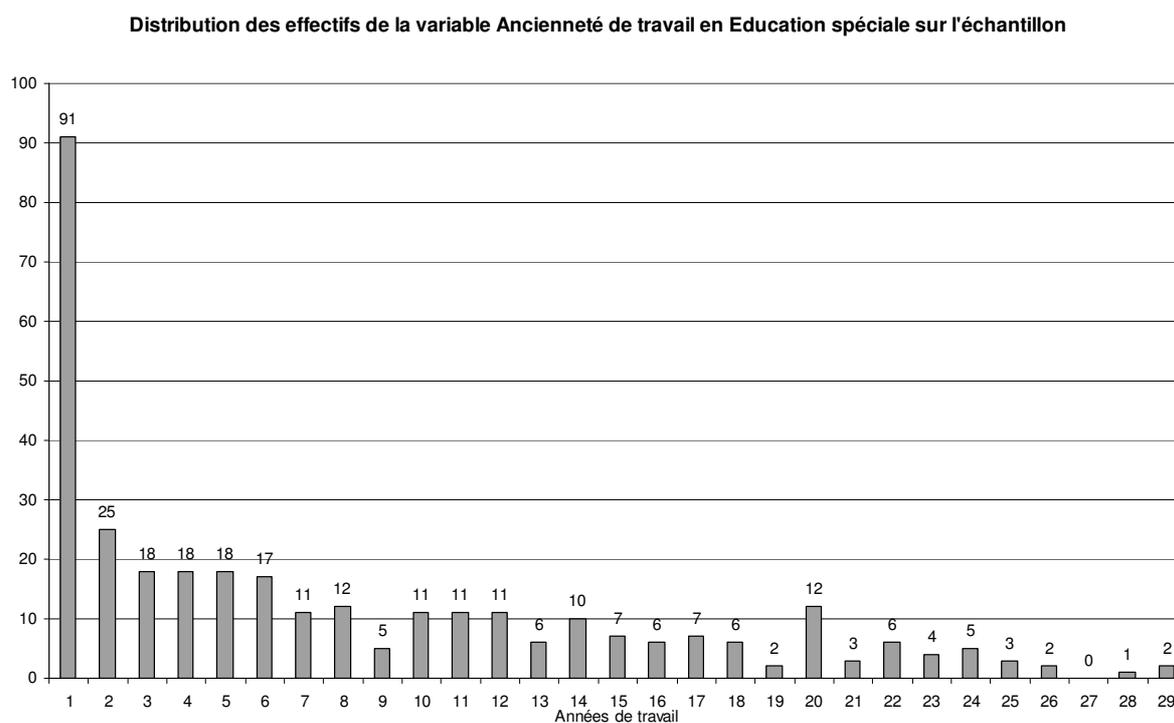


Tableau 25 - Valeurs caractéristiques de la variable AGE

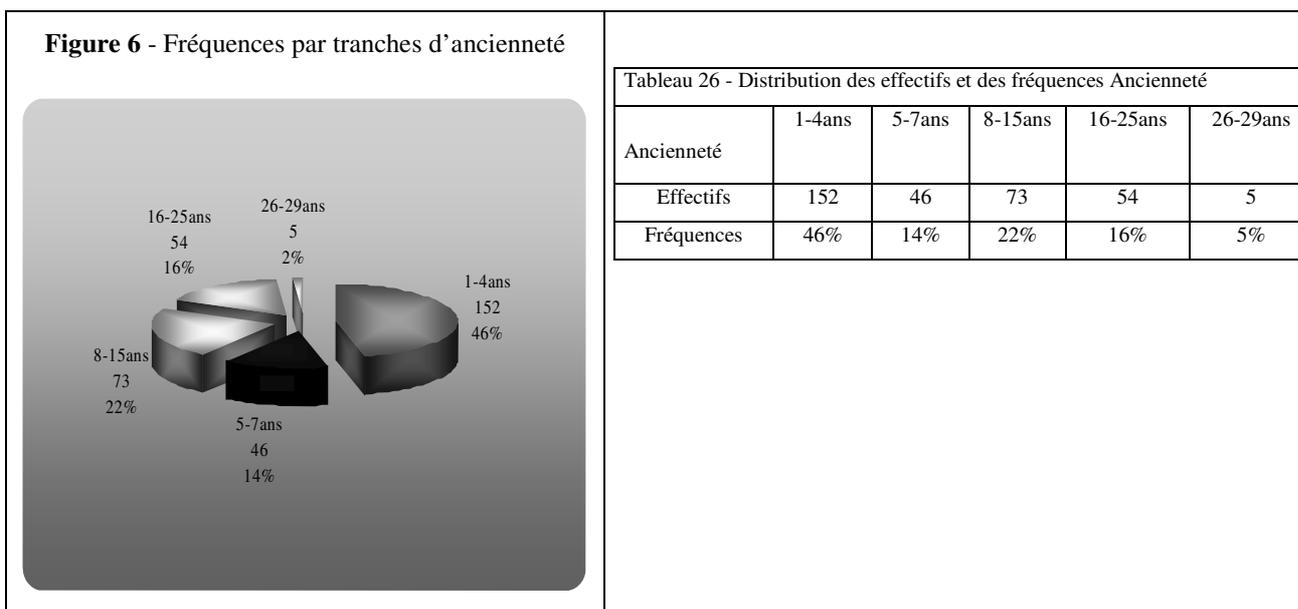
Nombre des réponses	330
Nombre de données manquantes	10
Taux de réponses	97,06%
Mode	1
Minimum	1
Quartile Q1	5
Médiane Q2	5
Moyenne	7,83
Quartile Q3	12
Maximum	29
Variance	53,60
Ecart-type	7,32

Nous avons recueilli 330 réponses à cette question soit un taux de réponses de 97,06%. Il ressort que l'ancienneté moyenne est 7,83 ans avec un écart-type de 7,32 ans. L'ancienneté

modale est de 1 an.

Dans la suite, nous avons pris modèle sur les échelons de carrière enseignante tel que définit par Gonçalves (1992¹⁵⁷) pour déterminer la variable « ancienneté de service » en cinq intervalles bien que nous nous limitons aux enseignants assurant un service dans le cadre de l'éducation spéciale/soutien éducatif.

La figure et le tableau suivants montre la distribution des fréquences observable sur l'échantillon.



La majorité relative des enseignants (152 - 46%) se retrouve dans la tranche des moins de 4 ans de service. À l'autre extrémité dans la tranche 26 à 29 ans, nous ne retrouvons que 2% des sujets qui ont donc une longue carrière dans le domaine. Cela laisse à penser que ce domaine est peu attractif et rassure peu les enseignants. Selon la lecture de Gonçalves (1992), les premières années de la carrière¹⁵⁸ sont celles qui conduisent à la rencontre et au choc avec

¹⁵⁷ Gonçalves (1992) définit 5 étapes dans la carrière des enseignants : début (1-4 ans); stabilité (5-7 ans); divergence positive ou divergence négative (8-15 ans); sérénité (16-25 ans); réactivation de l'intérêt ou désenchantement (25-40 ans).

¹⁵⁸ Observons que les années de service exprimées ici sont celles dans le cadre de l'éducation spéciale/soutien éducatif, lesquelles, normalement, ne coïncident pas avec l'ancienneté dans la carrière. Le lien qui est fait ici n'est qu'une simple extrapolation à partir d'une autre situation.

le réel, à la découverte, tandis que les dernières mènent à la rénovation de l'intérêt ou au désenchantement. Il semble que nous pouvons affirmer, en accord avec les données, que ce domaine professionnel n'enchanté pas suffisamment pour rassurer les enseignants jusqu'à la fin de la carrière. C'est ainsi que nous pourrions comprendre que le plus grand nombre de sujets de l'échantillon se retrouve dans la tranche moins de 4 ans. Parmi eux, nous pouvons retrouver des enseignants qui choisissent cette voie en raison des possibilités de trouver un travail pour les plus jeunes ou encore de se rapprocher de la résidence personnelle.

La distribution conjointe des effectifs des deux variables Age et Ancienneté de service sont rapportées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 27 - Age et Ancienneté dans l'éducation spéciale/soutien éducatif

	Ancienneté de service					Total
	1-4 ans	5-7 ans	8-15 ans	16-25 ans	26-29 ans	
22-25 ans	12	0	0	0	0	12
Age 26-28 ans	21	0	0	0	0	21
29-36 ans	41	5	3	0	0	49
37-46 ans	38	21	41	11	2	113
47-65 ans	28	16	20	37	3	104
Total	140	42	64	48	5	299

La structure triangulaire de tableau renvoie à une propriété évidente, à savoir que pour avoir de l'ancienneté dans un service, il faut aussi avoir un âge en rapport.

Zone Educative

Nous avons sélectionné pour cette recherche, la Zone éducative de Lisbonne qui, à l'instar des quatre autres, est supervisée par une Direction régionale de l'éducation, la Direction régionale de l'éducation de Lisbonne (DREL)¹⁵⁹. La région étudiée est constituée par 51 conseils administratifs, 249 regroupements d'écoles, avec 1508 écoles du 1^{er} cycle de l'enseignement de base. Durant l'année scolaire 2002/2003, 27378 élèves considérés avec des

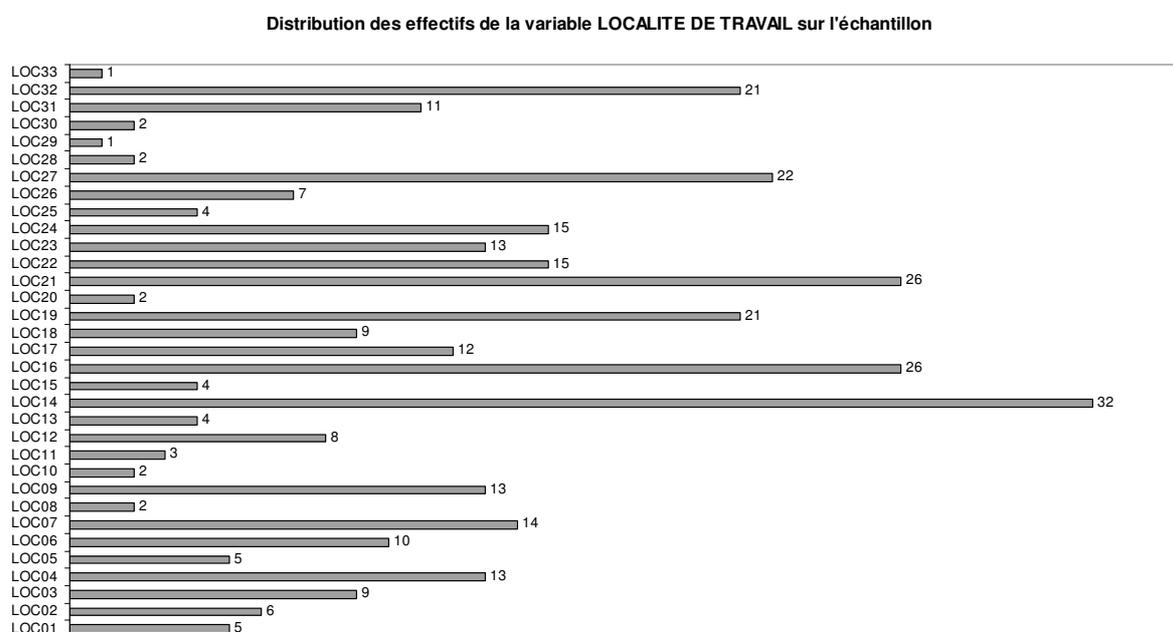
¹⁵⁹ Portugal est divisé en cinq régions éducatives, chacune avec sa direction régional: Direcção Regional Educativa do Norte, Direcção Regional Educativa do Centro, Direcção Regional Educativa de Lisboa, Direcção Regional Educativa do Alentejo e Direcção Regional Educativa do Algarve.

besoins éducatifs spéciaux furent accueillis avec un soutien éducatif dans cette région. Cela représente 44,47% du total national. Parmi ceux-ci 14849 élèves relèvent du 1^{er} cycle de l'enseignement de base. En 2004/2005, 56646 élèves reçurent un soutien éducatif dont 24592, soit 43,4%, appartenaient à la DREL (Observatório dos Apoios Educativos 2002/2003; 2004/2005)¹⁶⁰.

Localité de travail

Nous avons identifié 33 localités de travail distinctes. Les enseignants de l'échantillon se distribuent selon la répartition suivante.

Figure 7 - Distribution des effectifs de la variable «Localité de travail» sur l'échantillon



La désignation de « localité » recouvre diverses réalités. Avec elle, nous considérons le grand noyau des Équipes de coordination de la zone éducative (ECEA) que forment plusieurs localités, mais aussi le local/les lieux où le(s) enseignant(s) exerce(nt) son (leur) activité enseignante. Ceci explique la grande dispersion des données. La plus grande partie des données a été obtenues au travers des ECAE's (Loc 14, 16, 19, 21, 27 et 32). Une petite partie

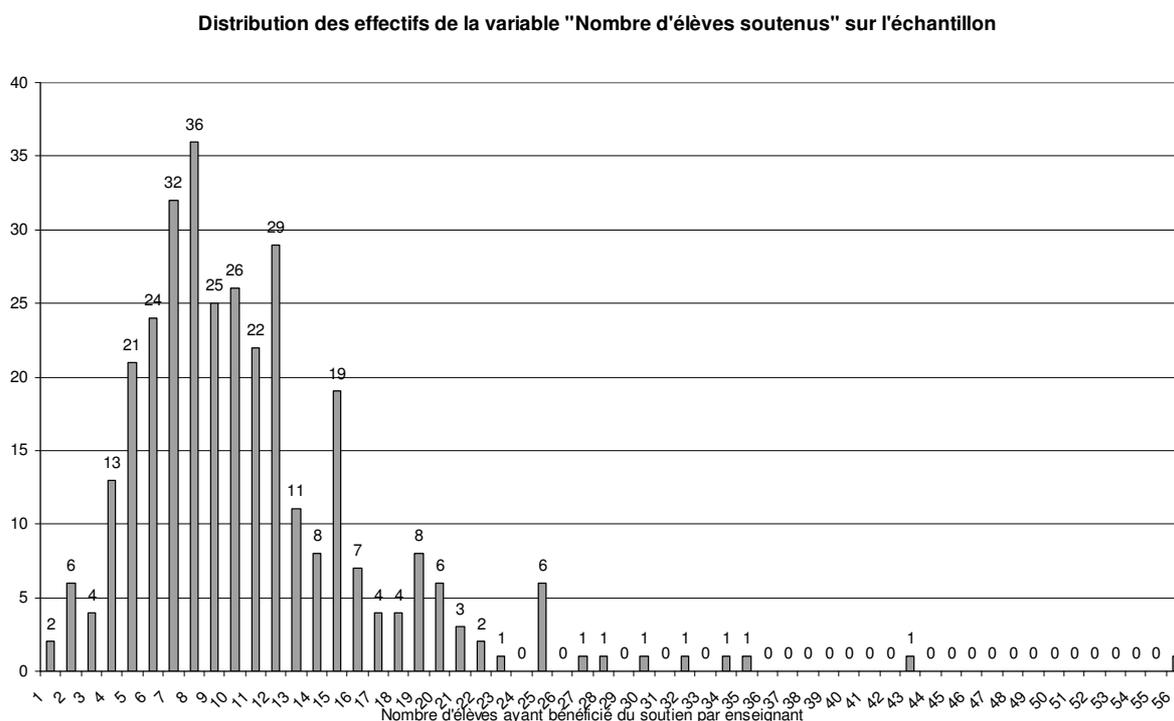
¹⁶⁰ Il ne fut pas publié de rapport complet en 2003/2004. Dans le rapport 2004/2005 nous avons réussi à repérer que le total des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux était de 57 062 pour l'année 2003/2004.

a été réalisée par contact direct avec le(s) enseignant(s).

Nombre d'élèves ayant bénéficié du soutien éducatif

Il s'agit de voir le nombre d'élèves soutenu par enseignant. La figure ci-après fournit la distribution des effectifs de cette variable sur l'échantillon.

Figure 8 - Distribution des effectifs de la variable Nombre d'élèves soutenus par enseignant.



Comme nous pouvons le voir dans la figure ci-dessus tout comme dans le tableau ci-après, il apparaît une large dispersion allant d'un élève (ce qui est évidemment logique avec les caractéristiques premières des sujets de l'échantillon) jusqu'à 56 élèves. Une telle dispersion nous conduit à soulever quelques questions sur ce que chacun entend par la désignation « élève qu'il soutient ». Les 15 sujets qui ont soutenus entre 23 et 56 élèves se référeront-ils au soutien à la classe entière, selon la perspective de l'éducation inclusive ?

Parmi le groupe des enseignants ayant fourni une réponse, nous comptons un ratio élève/enseignant d'environ 11. Dit autrement le nombre moyen d'élèves soutenus par enseignant est 10,8 avec un écart-type de 6,4 élèves. Le mode de la distribution, c'est à dire la

valeur la plus fréquente, est de 8 élèves. Le ratio publié au niveau national en 2002/2003 est de 9 élèves¹⁶¹ par enseignant. Le ratio échantillonnal diffère significativement de celui de la population nationale des enseignants de soutien éducatif au Portugal. Cela pourrait-il vouloir dire que le taux d'encadrement est plus faible dans la région éducative de Lisbonne que dans le reste du pays ? La population cible de cette recherche pourrait alors différer de la population des autres régions éducatives par ce ratio élève/enseignant.

Tableau 28 - Valeurs caractéristiques de la variable
«Nombre d'élèves soutenus par enseignant»

Nombre des réponses	327
Nombre de données manquantes	13
Taux de réponses	96,18%
Mode	8
Minimum	1
Quartile Q1	6
Médiane Q2	10
Moyenne	10,83
Quartile Q3	13
Maximum	56
Variance	40,41
Ecart-type	6,36

Problématiques des élèves ayant bénéficié du soutien éducatif

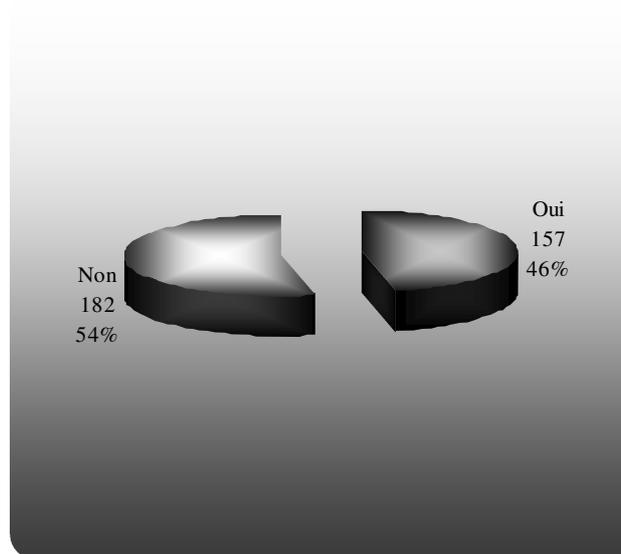
Seul 7 enseignants ne répondirent pas à cette question. À partir des 1155 réponses fournies par les 333 enseignants qui ont répondu, nous avons enregistré 59 problématiques distinctes (Voir Annexe 2 – Problématiques des élèves) qui se répartissent selon les 7

¹⁶¹ Le rapport de l'Observatório dos Apoios Educativos de 2004/2005 ne contient aucune information de cette teneur.

catégories suivantes : problèmes de santé physique, problèmes psychologiques/psychiatriques, problèmes cognitifs, problèmes comportementaux, problèmes socioculturels et problèmes d'apprentissage. En moyenne, chaque enseignant a proposé 4 problématiques.

2.2. Formation en éducation spéciale

Figure 9 - Formation en éducation spéciale

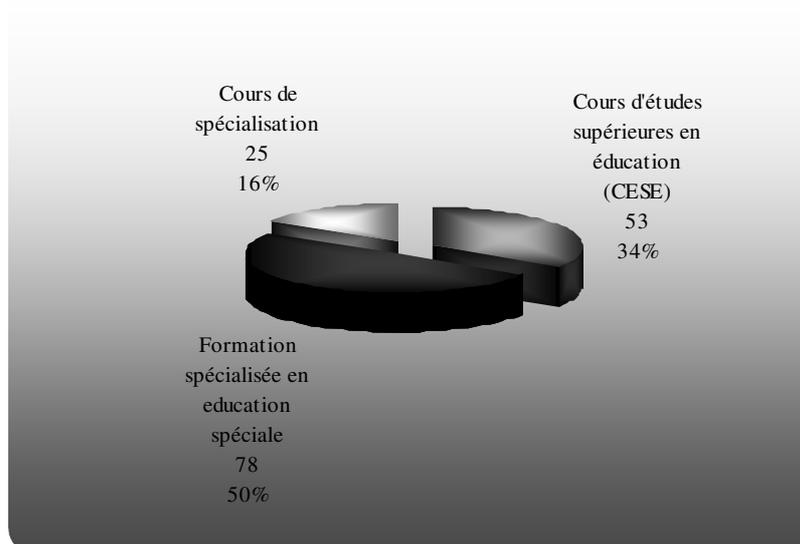


Nous pouvons constater que la majorité (53,5%) des enseignants qui assurent des fonctions de soutien éducatif ne possède pas de formation en éducation spéciale. Malgré l'importante offre de la part des entités de formation, à partir de 1997, cela n'a pas été suffisant pour combler les déficits du système.

Parmi les 142 enseignants spécialisés qui ont répondu positivement, la tranche des plus de 42 ans, c'est à dire les plus âgés, représente 71% de ceux ont une formation.

Type de Cours

Figure 10 - Type de Cours

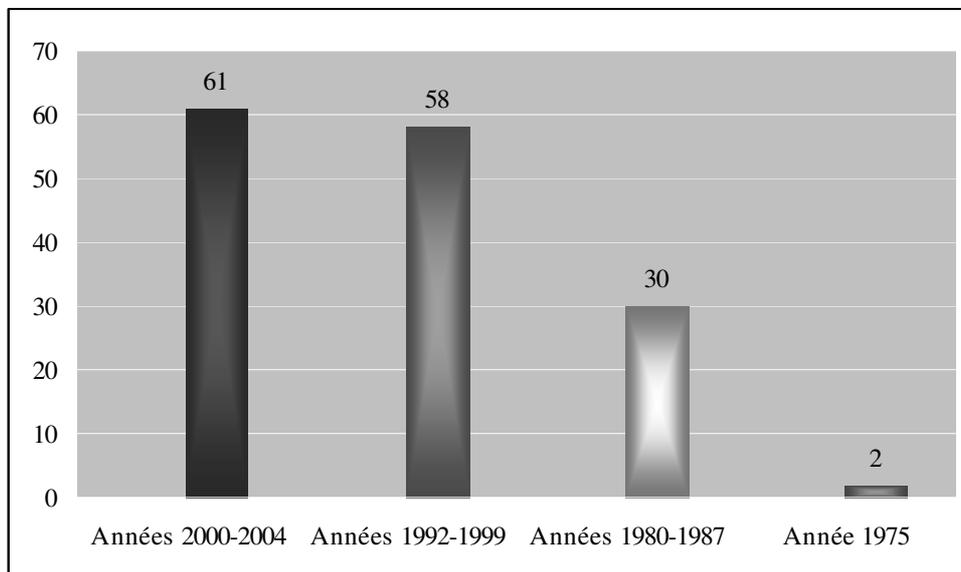


Nous pouvons voir que 50% des enseignants de soutien éducatif avec une formation dans le domaine de l'éducation spéciale firent un cours de Formation spécialisée, ce qui veut dire qu'ils se sont spécialisés après 1997, année où le Décret-loi n° 95/97, du 23 Avril, a stipulé les règlements de la formation spécialisée des enseignants de l'éducation pré-scolaire et des enseignements de base et secondaire¹⁶². Les cours de spécialisation sont les plus anciens et peu d'enseignants continuent leur service avec ce type de cours, dans la mesure où ils étaient les plus exigeants en termes de temps pour la formation, il y en eut d'une durée de trois années académiques. Les Cours d'Études Supérieures spécialisées (Cours d'études supérieures en éducation (CESE)) furent des cours réalisés dans les années quatre vingt dix.

¹⁶² Cette formation a déjà fait l'objet d'une réflexion dans la Partie 1 de ce travail.

Année du Cours

Figure 11 - Année du Cours



À partir des réponses obtenues, nous pouvons constater que 40,4% des enseignants se formèrent en éducation spéciale durant les années 2000 (entre 2000 et 2004), ceux qui se formèrent durant les années 90 (de 1992 à 1999) représentent 38,4%, pour les années 80 (1980, 1983, 1984, 1985, 1986 et 1987), nous trouvons 19,9% et pour les années 70, nous trouvons 1,3% en 1975. Le recherche de formation s'est accrue à mesure que la difficulté de trouver une poste dans l'enseignement ordinaire s'est accentuée. Ce domaine offre un second concours, ce qui rend possible l'obtention d'un poste plus proche de la résidence personnelle. La difficulté de gérer les classes de l'enseignement ordinaire (par la diversité des publics et les problématiques qui arrivent à l'école) est aussi un des motifs pour le choix de ce domaine.

Domaine de formation spécialisée

Le tableau ci-après rapporte les domaines de spécialisation des enseignants de soutien éducatif de l'échantillon :

Tableau 29 - Domaine de Formation spécialisée

		Nombre de sujets	Pourcentage /155
Formation dans les catégories de la déficience	Problèmes Cognitifs et Moteurs	50	32,3
	Problèmes graves de cognition	15	9,7
	Problèmes graves de communication	10	6,5
	Fonctionnement Intellectuel Déficientaire	4	2,6
	Déficience visuelle	6	3,9
	Problèmes moteurs	6	3,9
	Multidéficience	5	3,2
	Problèmes émotionnels	2	1,3
	Déficiences multiples	2	1,3
Formation dans les catégories éducatives	Problématiques de risque socio- éducatif	18	11,6
	EE et soutien éducatif	13	8,4
	Difficultés d'apprentissage	8	5,2
	Nécessités éducatives spéciales	15	9,7
	Intégration scolaire	1	0,6
	Total	155	100,0
	NR	185	
	Total	340	

On peut observer que la formation dans les catégories de la déficience concerne 100 sujets, soit 64,5% des 155 sujets qui ont répondu. Ces 100 sujets se répartissent en 9 catégories de dominante de la formation.

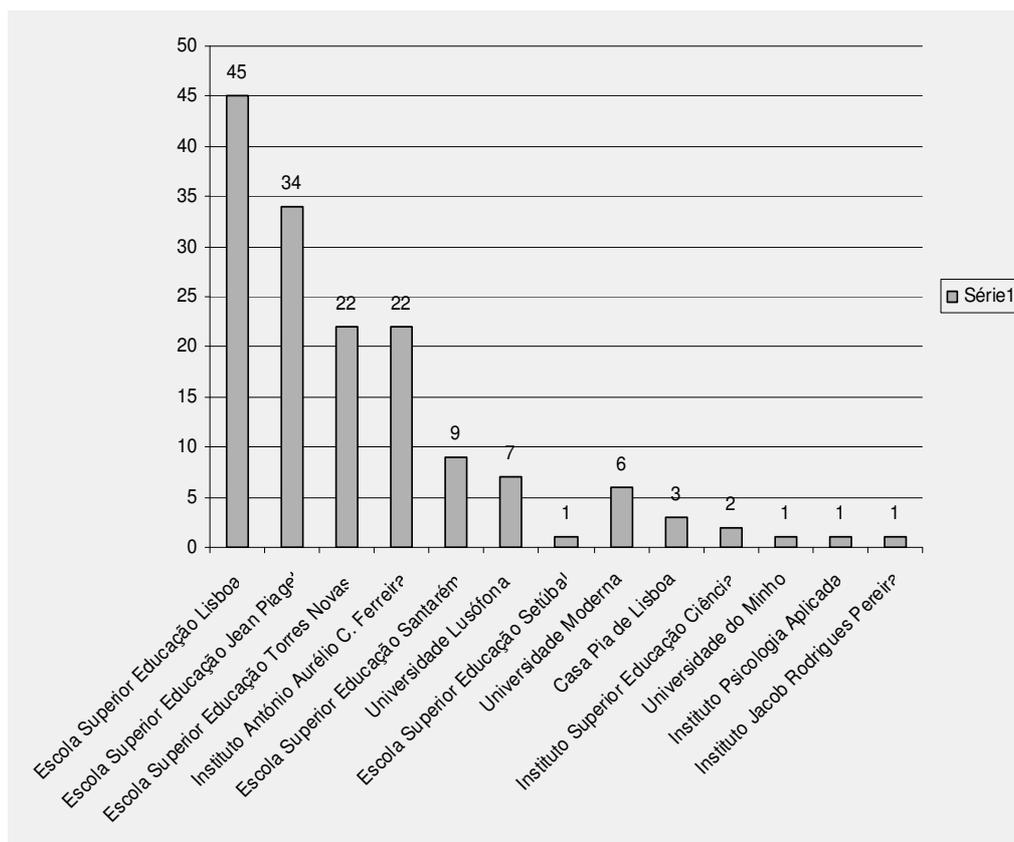
L'association du domaine cognitif et du domaine moteur dans la formation a comme explication le fait que le concours détermine explicitement cette association (E_1). Cette formation est très centrée sur le diagnostic médical.

Le groupe des sujets qui ont une formation spécialisée plus généraliste et un plus fort centrage sur les catégories éducatives, représente 35,5%. En croisant la typologie de formation avec l'année durant laquelle elle a été réalisée, nous pouvons constater que la formation la plus tournée vers le *focus* éducatif est celle réalisée essentiellement à partir des 1997, bien que la formation dans les besoins éducatifs spéciaux apparaisse à partir de 1993. La formation réalisée dans les diverses catégories de la déficience apparaît tout au long des années, de 1975 à 2004.

Institution de formation

Examinons comment se répartissent les enseignants selon les institutions de formation :

Figure 12 - Distribution des effectifs de la variable « Institutions de formation »



Parmi les 13 institutions mentionnées seul l'Université du Minho n'appartient pas à la Direction régionale de l'éducation de Lisbonne. L'École supérieure d'éducation (ESE) de Lisbonne est l'institution par laquelle le plus grand nombre de sujets a été formé (29,9%). Il ressort que parmi les institutions mentionnées, c'est celle qui a la plus longue tradition de formation dans ce domaine, après avoir hérité du patrimoine de l'Institut Aurélio da Costa Ferreira (IAACF), à sa fermeture. À la fin des années quatre vingt et dans la première moitié des années quatre vingt dix, la ESE de Lisbonne était une des deux institutions publiques qui assuraient une formation dans le domaine de l'éducation spéciale. L'ouverture à d'autres

institutions fut réalisée en 1997.

En croisant la typologie de la formation avec celle des institutions de formation, nous pouvons voir que 5 institutions (ESE de Lisboa, ESE Torres Novas, ESE Jean Piaget, IAACF, Universidade Lusófona) s'investirent dans les deux types de formation, la perspective plus éducative et la formation centrée sur les catégories de déficience. L'Université moderne, la Casa Pia de Lisbonne et le IAACF se limitèrent à la formation centrée sur les catégories de déficience. L'ESE de Santarém, l'ISPA, l'Université du Minho, l'ESE de Setúbal et l'ISEC se limitèrent à la formation centrée sur les catégories éducatives.

Chapitre 3. La méthode de recueil des données

*Réaliser une enquête c'est interroger un nombre
déterminé d'individus ayant en vue une généralisation.*
(Ghiglione & Matalon, 1992: 1)

L'ambiance détendue que nous avons toujours tenté de créer, n'est pas parvenue à éliminer les gênes qui surgissent lorsqu'une personne questionne une autre, en essayant de *découvrir* ici ce qui fait de chacun ce qu'il est réellement. Entrer dans le monde l'autre, qu'il s'agisse du monde personnel, professionnel ou des deux, dans la mesure où l'un vit difficilement sans l'autre, est perçu comme intromission non désirée. Pour toutes ces raisons, l'approche des personnes fut faite avec précaution et attention, recourant chaque fois que possible à un intermédiaire bien lié au champ. Une des coordinatrices de l'Équipe de coordination des soutiens éducatifs (ECAE) sollicita la collaboration en s'adressant ainsi aux enseignants : «ceci est un travail pour tenter d'améliorer la cause que nous défendons tous, delà la contribution de chacun de nous est très importante et peut venir aider à changer ce que nous voulons tant voir se transformer. Nous allons tous collaborer en remplissant le questionnaire».

D'une manière générale, les discours qui constituent la *matière première* de l'enquête ne sont pas spontanés, ils sont provoqués et produits en des circonstances très spécifiques, ce qui ne garantit pas la *vérité* et, encore moins sans doute la *vérité* de la personne. « Consciemment ou non, elle nous dit juste ce qu'elle *peut et veut nous dire*, fait qui est déterminé par la *représentation* qu'elle se fait de la situation et par ses propres *objectifs*, qui ne coïncident pas nécessairement avec ceux du chercheur » (Ghiglione & Matalon, 1992: 2).

Ce fut à *ces vérités* que nous avons pu accéder avec l'enquête par questionnaire que nous avons appliquée. Ce sont celles-ci que nous allons tenter de comprendre et dont nous allons rendre compte tout au long de ce travail.

Il ne nous a pas toujours été possible d'être présente lors de la remise des questionnaires, parfois par impossibilité logistique, d'autres fois parce que les coordinateurs mêmes de

l'ECAE ont préféré assurer eux-mêmes cette tâche. Nous avons respecté la stratégie suivie par chacun d'eux, dans quelques cas à l'issue d'une certaine négociation. Ainsi, chaque fois que les coordinateurs le proposèrent, nous nous sommes déplacée au siège de l'ECAE et, profitant d'une réunion avec les enseignants de soutien éducatif, nous avons distribué les questionnaires à remplir. Dans le cas de coordinateurs plus pragmatiques, un temps fut réservé à la fin de la réunion pour compléter le questionnaire. Ce furent les situations qui permirent le plus de retours. Dans d'autres cas, les questionnaires furent distribués aux enseignants qui les emmenèrent chez eux pour les compléter et les renvoyer après.

Dans les cas où il n'y avait pas de réunions marquées avec les enseignants de soutien éducatif, les coordinateurs eux-mêmes s'organisèrent pour réaliser la distribution des questionnaires et leur retour par courrier postal. Dans d'autres cas encore, quand il n'y avait pas de rencontre prévue entre les coordinateurs et les enseignants, ni même de rencontre prévisible, les enseignants furent contactés personnellement directement ou par téléphone, et la stratégie de remise du questionnaire et de son retour fut négociée. Après la remise directe ou par courrier postal, les enseignants ont été relancés pour qu'ils n'oublient pas de renvoyer le questionnaire rempli.

Le retour des questionnaires s'est fait via le courrier postal ou par remise directe, démontrant ainsi la grande disponibilité manifestée par les enseignants de soutien éducatif pour collaborer les uns avec les autres.

3.1. Instrument de recueil des données

Pour aller à la rencontre des enseignants de soutien éducatif, nous avons opté pour une enquête par questionnaire en tant qu'instrument de recherche, en sachant que, comme le dit Ghiglione et Matalon (1992: 110-111),

Un questionnaire, par définition, est un instrument rigoureusement standardisé, tant dans le texte des questions que dans leur ordre. Dans le sens de garantir la comparabilité des réponses de tous les individus, il est absolument indispensable que chaque question soit posée à chaque personne sous la même forme, sans adaptations ni explications supplémentaires du fait de l'initiative de l'enquêteur.

Ce ne fut pas tâche facile que de décider pour l'instrument de recherche à adopter, car chacun présente ses avantages et ses inconvénients qui sont à considérer. Nous avons pensé à une approche ethnographique, ce qui au départ était tout à fait à notre convenance, mais nous avons renoncé parce que nous ambitionnions d'avoir une image plus globale de cette population. Nous sommes très habituée à converser et à travailler individuellement ou en petits groupes avec ces professionnels et nous souhaitions recueillir la représentativité des images parcellaires. Sans doute pour ceci avons-nous opté pour un instrument qui nous donne accès à un plus grand nombre d'individus, dans ce cas ce fut le questionnaire.

Nous avons commencé le processus par une phase exploratoire durant laquelle nous avons conduit des entretiens informels, avec 6 enseignants de soutien éducatif afin de nous situer dans le type de préoccupations, de difficultés, de craintes et de motivations, relativement à leur travail, dans les écoles avec les élèves. Nous avons été attentive aux réponses, au type de langage utilisé ainsi qu'à la façon de se positionner face aux questions qui leur sont posées et aux défis qu'ils affrontent chaque jour. En même temps, en situation de conduite de formation, à partir de petites enquêtes, nous avons introduit ces mêmes questions et fait l'essai du petit texte que nous voulions introduire dans le questionnaire : « Que faire avec Miguel ? »

La première version fut présentée et après débattue avec un groupe de chercheurs qui

font partie de l'unité de recherche de l'université Lusófona, à laquelle nous appartenons, en session ouverte. À partir des recommandations et les modifications notées, nous avons fait une seconde version qui, cette fois, a été testée sur le terrain avec un échantillon-test, un groupe d'enseignants de soutien éducatif qui ne faisait pas partie de la population cible. En annexe au questionnaire, fut remise une feuille où des questions en relation à la structure, la présentation et le langage utilisé furent transcrites, et nous avons demandé aux répondants de faire les commentaires qu'ils jugeaient opportuns relativement à l'adéquation du questionnaire à la population cible, en termes de forme et de fond.

Avec la prise de toutes ces considérations, nous avons rédigé l'ultime version qui peut être visualisée en Annexe 1.

Le questionnaire est structuré en cinq grandes thématiques : l'*identification* et la *formation en éducation spéciale* qui servent à caractériser ces enseignants, car on sait très peu à leur propos ; *les pratiques éducatives* vont aider à caractériser le travail développé dans et en dehors de la salle de classe ; le recueil des représentations du concept d'*élève inclus* et enfin la présentation d'un cas concret d'un élève, *Que faire avec Miguel ?* sur lequel les enseignants devraient se prononcer et expliciter les propositions d'action pour résoudre le problème qui leur était posé, va permettre le recueil du discours de ces enseignants, par le biais d'une simulation d'action sans gênes ni conditions au départ. Avec tout ce processus, nous pouvons confronter ce que les enseignants de soutien éducatif pensent à partir de ce qu'ils disent qu'ils font ou aimeraient faire.

Comme il est visible par ce qui a été dit, le questionnaire est constitué par des questions ouvertes et par des questions fermées avec l'idée que quelques réponses puissent compléter les autres, par l'accroissement et la diversité de l'information que nous allons recueillir par le biais de différents types de questions.

Nous avons remis 648 questionnaires et nous en avons recueilli 340. Cela nous donne un taux de retour de 53%.

Chapitre 4. La méthode d'analyse des données

Ayant comme point de départ, l'avis de Leonardo Boff¹⁶³ et la nécessaire considération non seulement du matériel à analyser, mais aussi du point de vue comme résultat de la vue d'un point de l'analyseur, avec ses yeux et sa vision du monde, nous nous sommes lancée dans la réalisation de la difficile tâche de l'analyse des données recueillies.

Cette étude intègre une composante quantitative et une composante qualitative, en cherchant à ce que l'une complète l'autre, dans un dialogue interactif entre l'analyse statistique descriptive et une analyse de contenu, dans une recherche de signifié et de compréhension éclairante des questions qui émergent tant des données quantitatives que des données qualitatives.

Il n'est ni facile ni communément accepté (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998) de concilier les deux stratégies, mais d'autres l'ont fait (Mercúrio, 1979;) avec succès (Denzin, 1978; Cronbach et al, 1980; Miles & Hubermann, 1984; Patton, 1990, citados por Carmo & Ferreira, 1998). Selon Paillé et Mucchielli (2003:22), « au sein des travaux actuels qui font appel aux méthodes qualitatives, on va trouver des démarches de mixage de méthodes qualitatives et de méthodes quantitatives ou combinant des opérations numériques et interprétatives selon des variantes multiples». Carmo et Ferreira (1998:183) citent Patton (1990), en affirmant que «une façon de rendre un plan de recherche plus “solide” est de recourir à la triangulation, c'est à dire, à la combinaison de méthodologies dans l'étude des phénomènes ou programmes ».

¹⁶³ Voir l'idée introductrice de cette partie du travail.

4.1. L'analyse quantitative

L'utilisation de méthodes quantitatives, selon Carmo e Ferreira (1998), est essentiellement liée à la recherche expérimentale ou quasi-expérimentale et a comme principal objectif la généralisation des résultats à une population déterminée. Leur utilisation dans le champ des Sciences sociales et humaines vient altérer leurs objectifs initiaux et leurs formes d'application.

Le versant quantitatif de ce travail va permettre de faire le relevé des grandes lignes de force des pratiques éducatives des enseignants de soutien éducatif, lignes de force qui vont ensuite être complétées par l'approche de l'analyse qualitative.

Pour l'analyse quantitative des données, nous avons utilisé le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), en ce qu'il est «un puissant outil informatique qui permet de réaliser des calculs statistiques complexes et de visualiser leurs résultats» (Pereira, 2003: 8). Nous avons conduit en premier lieu une analyse descriptive, puis exploiter une analyse comparative en mettant en œuvre, en particulier, des méthodes statistiques non paramétriques dans les tests utilisés.

Les premiers résultats obtenus sont visibles en Annexe 2.

4.2. L'analyse qualitative

L'analyse qualitative, comme le dit Paillé e Mucchielli (2003:35), est

Un effort intellectuel, constant, intuitif et naturel, visant à trouver un ré-arrangement pertinent des données pour les rendre compréhensibles, globalement, compte tenu d'un problème pratique ou théorique qui préoccupe le chercheur (...) est un travail interprétatif [qui] doit avoir quelques règles de méthode et quelques principes de référence.

L'analyse qualitative n'a pas encore, dans le vaste champ de la recherche, la place qu'elle mérite parce que la tradition quantitative est très forte, bien qu'elle ait déjà atteint la maturité (Popkewitz, 1984). Il s'agit d'un procédé absolument crédible si nous considérons les procédés de rigueur qui orientent n'importe quelle recherche, puisque, comme le disent Bogdan et Biklen (1994: 64), «l'attitude scientifique, comme nous l'entendons, passe par un esprit ouvert en respectant la méthode et les preuves». Selon Paillé et Mucchielli (2003:197),

Les procédés des méthodes qualitatives ne permettent pas la présentation d'une preuve formelle, ni le renvoi à une technique «objective», et ce n'est de toute façon pas leur objectif (...) la compréhension proposée du phénomène étudié, *via* l'exposé final, va devoir procéder à partir de tout un travail de démontage et d'illustration.

Ce n'est pas facile à réaliser car

une donnée qualitative est par essence une donnée complexe et ouverte. Ses contours sont flous, sa signification est sujette à interprétation et est inextricablement liée à son contexte de production, à sa valeur d'usage ainsi qu'à son contexte d'appropriation (Paillé & Mucchielli, 2003:20),

mais c'est un champ à explorer pour accéder d'une manière privilégiée à l'expérience humaine, puisque «la donnée qualitative constitue une porte d'entrée privilégiée sur l'expérience humaine et sociale» (p.21).

Nous avons adopté, pour la constitution du *corpus* de données, l'usage des questions ouvertes. Pour l'analyse de corpus, nous avons mis en œuvre une analyse qualitative et son approche compréhensive, parce qu'elle permet «par synthèses progressives, de formuler une

synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation «en compréhension» de l'ensemble étudié (c'est-à-dire qui met en interrelation systémique l'ensemble des significations du niveau phénoménal)» (Paillé & Mucchielli, 2003:20).

Cette analyse qualitative, comme démarche de compréhension de la *lecture*, a été un acte complexe, le résultat d'un ensemble de processus intellectuels qui aboutissent à l'attribution de sens à cette lecture, toujours mise en contexte.

Le travail d'analyse est toujours une *danse* des mots,

un travail constant de déconstruction/reconstruction, décontextualisation/récontextualisation (Tesch, 1990) à travers lequel s'opère un brassage profond d'idées, de perspectives, de points de vue, qui débouche sur un *réarrangement* ou une nouvelle mise en valeur des données de départ, que celles-ci soient issues du terrain ou (...) des écrits scientifiques ou de grilles préalables (Paillé & Mucchielli, 2003:31).

La recherche du signifié, en cherchant dans les *paroles dites* la façon dont les enseignants de soutien éducatif donnent un sens à leurs pratiques, ainsi que la compréhension éclairante de l'objet d'étude ont constitué les préoccupations qui ont orienté cette analyse qualitative, en prenant toujours en compte que le chercheur développe un rôle important dans tout le processus de codification des données recueillies (Bogdan & Biklen, 1994), tel Velázquez qui s'intègre dans sa propre peinture¹⁶⁴. C'est le chercheur qui provoque les données qualitatives pour l'émergence «d'une mise en ordre compréhensive de ces données, d'un sens explicatif global répondant à la problématique» (Paillé & Mucchielli, 2003:27). «Il importe par conséquent d'être attentif au fait que l'analyse parle bien souvent autant de l'analyste, de sa société et de sa culture que du phénomène analysé» (p.32).

Nous avons fixé comme *unité d'enregistrement*, ou encore, l'unité de signification à codifier, la *proposition*, dans le sens que lui donne D'Unrug (1974:167) : « par proposition nous entendons une affirmation, une déclaration, un jugement (ou une interrogation, ou une négation), en somme, une phrase ou un élément de phrase qui, comme la proposition logique, établit une relation entre deux ou plus termes. C'est, en principe, une unité qui se suffit à elle-même ». La notion de proposition s'approche ainsi de celle que Berelson appelle thème « une affirmation autour d'un sujet » (Bardin, 1977:105). Elles sont des unités découpées « en esprit et non à lettre » (Morin, 1969).

¹⁶⁴ Dans le tableau de Velázquez, *Las meninas*, le peintre lui-même intègre la scène..

Comme *unité de contexte*, ou encore, « unité de compréhension pour codifier l'unité d'enregistrement » (Bardin, 1977:107), nous avons considéré la réponse fournie par le répondeur à la question, dans la mesure où, parfois, seul la globalité de la réponse confère un sens plein aux idées contenues en elle.

Nous avons eu recours à la technique “du ciseau et de la colle”, comme D'Unrug (1974) la désigne, ou encore, le discours a été découpé en fragments (propositions) qui ont ensuite été agrégés et codifiés en catégories et sous-catégories, définies *a priori* ou qui allaient émerger dans le cours de l'analyse (*a posteriori*), en tentant de capter « l'existence d'une logique en partie inductive, réursive et itérative” (Paillé & Mucchielli, 2003: 40), prenant toujours en compte les objectifs prédéfinis pour l'analyse, conciliés avec une attitude de *découverte* de l'analyste sur son *corpus*, en essayant, comme le disent les mêmes auteurs, que l'analyse qualitative soit

par essence, l'activité d'un esprit qui pose des questions au matériau devant soi et génère en tour des thèmes, énoncés, catégories qui tiennent lieu de réponse circonstanciée (...) permet tout à la fois de soutenir l'effort de compréhension, de centrer le regard et de cibler l'interrogation (p.73).

Dans le temps de l'analyse et, face à la vaste étendue de l'information, « le double problème de l'agrégation des réponses individuelles et de leur généralisation » (Ghiglione & Matalon, 1992: 3) fut un moment de grande tension et d'investissement, une fois que les efforts de raffinement et de regroupement deviennent de plus en plus importants. Agréger des idées émises par des individus différents, dans des contextes différents, dans une idée généralisatrice, définie par l'analyste, comporte des risques d'erreur d'interprétation subjective d'un ordre plus ou moins important.

Tout ce processus a eu des moments d'avancée et de recul, parfois avec l'impression de repartir à zéro après beaucoup de travail fait. Ce ne fut pas un processus linéaire, mais bien un processus interactif et cyclique qui a exigé une façon de contrôler méticuleuse et systématique.

Nous avons utilisé le signe “ [] “ chaque fois que nous avons voulu clarifier le sens de l'unité d'enregistrement, en ajoutant des petits morceau de texte ou en les déplaçant de leur lieu d'origine, l'unité respective de contexte.

Pour le processus d'analyse, découpé en quatre moments: pré-analyse, catégorisation, codage et comptage et interprétation (Robert & Bouillaguet, 2002), il y a toujours une

découverte à faire: «découvrir quels thèmes sont abordés, et selon quelle constance et quelle importance» (Paillé & Mucchielli, 2003:144), pour leur attribuer un significat.

Nous avons débuté le processus de *pré-analyse* par une première *lecture flottante* des réponses aux questions posées, dans le sens de détecter les possibilités d'analyse et l'émergence des grandes lignes de force. Après, nous avons sélectionné une cinquantaine de questionnaires et, dans une seconde lecture, nous avons surligné avec des couleurs différentes les unités d'enregistrement (chaque couleur représentait une affinité thématique) et avons fait des annotations, tel que dans le processus *exhaustif* d'analyse du *corpus*, parce qu'il

ne s'agit pas seulement de relever des thèmes, mais de les examiner, de les interroger, de les confronter les uns avec les autres de manière à déboucher sur l'exercice discursif appelé traditionnellement *discussion* (Paillé & Mucchielli, 2003:145)

A ce moment, les résultats sont donc «discutés», «on cherche à les «faire parler», ils sont parfois mis en lien avec des référents théoriques, puis comparés, relativisés ou corroborés» (Paillé & Mucchielli, 2003: 145), pour qu'on puisse construire le système de catégorisation qui puisse répondre à notre problématique.

Dès lors qu'une catégorie est «un outil très puissant et très flexible (...) une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche» (Paillé & Mucchielli, 2003: 147) et «qu'une analyse de contenu vaut ce que valent ses catégories» (Robert & Bouillaguet, 2002), notre système de catégorisation a été construit, en considérant les principes d'*exhaustivité*, *pertinence*, *homogénéité* et *exclusivité* (Bardin, 1977; Estrela, 1986; Carmo & Ferreira, 1998), des catégories, dans un processus d'interaction entre le cadre théorique¹⁶⁵ (catégories *a priori*) et l'analyse du *corpus* (catégories *a posteriori*).

Dans la mesure où «le nombre de répétitions ne définit pas à lui seul l'importance d'un thème» (Paillé & Mucchielli, 2003: 143), définir comment la quantité et/ou la qualité de l'information justifiera l'ouverture d'une catégorie, fut une autre de nos préoccupations car «en analyse qualitative en général, la signifiante d'une donnée n'est pas tant une question de nombre que de statut de l'information» (Paillé & Mucchielli, 2003: 143).

¹⁶⁵ Le cadre théorique inclut aussi la problématique de l'étude.

L'affinité thématique, en chaque regroupement, a permis de trouver l'expression *exacte* pour nommer les catégories. L'information contenue dans chaque catégorie, parce qu'elle est étendue, a conduit à un nouveau regroupement, d'où émergent les sous-catégories. Ce premier cadre de codage fut ensuite utilisé comme point de départ et non d'arrivée pour la suite de l'analyse, dans un processus constant de reformulation et de reconstruction auquel l'interaction *corpus/analyste* obligeait.

Parce que nous considérons comme hypothèse implicite que « plus grand sera l'intérêt de l'émetteur pour un objet donné, plus grande sera la fréquence de l'occurrence, dans le discours, des indicateurs relatifs à cet objet » (Vala, 1986:118), nous avons opté pour la réalisation d'une quantification des unités d'enregistrement émises, même si une analyse de contenu n'implique pas nécessairement cette quantification. Comme *unité de quantification*, dans la mesure où l'unité d'enregistrement est la proposition, nous avons adopté le *nombre d'apparitions*.

Les résultats sont consultables en Annexe 3 et 5.

4.3. Validation des catégories

La question de la fidélité¹⁶⁶ et de la validité des catégories intra-codificateur (Carmo & Ferreira, 1998; Vala, 1986) a été une préoccupation qui nous a accompagnée tout au long du processus de catégorisation et de codage du *corpus*. La question de la validation par un agent externe à la recherche même (inter-codificateur) nous a encore préoccupée, étant donné qu'il nous était difficile de concilier ce que les différents auteurs rapportaient en relation à la pertinence du mode de la validation.

Vala (1986: 117) propose inclusivement une formule pour la validation mais il ajoute : «on note, cependant, que les coefficients de fidélité élevés ne sont pas synonyme de validité. Dans le pire des cas, une fidélité élevée peut juste signifier que les codificateurs ont opéré selon un même critère inadéquat de classification ».

Paillé e Mucchielli (2003) proposent la réflexion suivante :

L'équation suivante est posée: si le travail d'analyse doit détenir une quelconque validité, un chercheur externe au projet devrait pouvoir arriver à la même catégorisation du corpus (...) Or, ce projet est non seulement, irréaliste, il se place au travers d'une réelle authenticité de l'analyse et réduit d'autant la possibilité de mener à bien un travail complet de théorisation. L'erreur, au départ, est de concevoir le travail d'analyse comme un exercice d'étiquetage relativement reproductible, alors qu'il s'agit beaucoup plus de l'articulation d'une conceptualisation où se rencontrent un analyste-en-action, des référents théoriques et existentiels, et un matériau empirique. Comment la perspicacité, la créativité et l'intuition d'un chercheur peuvent-elles librement s'exercer si le résultat doit être comparable et reproductible ? Quel aurait été le destin de la théorie de la relativité ou de la psychanalyse s'il avait fallu que ces brèches dans la connaissance soient avalisées par l'ensemble des pairs dès le départ ? (p. :173)

Et encore:

Il n'y a pas d'arbitre absolu pour ce genre de travail, la postérité d'une catégorie est plutôt une question d'envergure, de perspicacité et de justesse de l'analyse, à l'intérieur d'une communauté éventuellement réceptive à une redéfinition des termes, le cas échéant (p.174).

¹⁶⁶ «La **fidélité** en ce qui concerne le problème de garantir que les différents codificateurs parviennent à des résultats identiques (fidélité inter-codificateurs) et que un même codificateur tout au long du travail applique de forme égale les critères de codification (fidélité intra-codificateur) (...).La validité concerne ce que le chercheur prétendait mesurer. Une analyse de contenu sera valide quand la description qui est fournie sur le contenu, a un sens pour le problème en question et reproduit fidèlement la réalité des faits.» (Carmo & Ferreira,1998:259).

L'analyse que nous présentons, a été discutée avec le directeur du projet de recherche, qui a concordé dans quelques cas et discordé dans d'autres, en suggérant chaque fois des alternatives qui, après discussion, sont allées intégrer le processus de codage.

Réflexion sur les méthodes de recueil et d'analyse des données

Questionnaire

Le questionnaire, un instrument en principe quantitatif, représente, dans cette recherche, une large, sans doute trop dans une dimension qualitative, résultante d'un procédé, plus ou moins inconscient, fuit d'une pratique d'investigation davantage liée aux méthodes qualitatives, pensant que par elles nous pouvons tirer une information qui permet une « meilleure compréhension », parce que plus contextualisée et plus personnalisée, de la part de l'informateur. Dans cette perspective, nous ne pourrions cesser de relever la complémentarité du qualitatif et du quantitatif que ce soit tant au niveau de la nature des données qu'à celui de l'analyse.

De notre part, il y avait une forte préoccupation à l'égard des réponses recueillies aux deux dernières questions, avec une priorité pour la dernière qui sollicitait une grande réflexion. Malgré cela, les personnes écrivirent tant, ceci principalement dans la toute dernière question, que nous avons recueilli un texte de 71 pages, compilé en Annexe 4. Après la mise en œuvre d'un questionnaire long et très ouvert, le résultat fut surprenant. Tout paraît comme si les enseignants s'étaient sentis défiés par cette question et avaient réagi en relevant le défi, ce qui naturellement nous a obligée à réaliser un long travail d'analyse, explicité au travers de 50 pages de texte résultant de l'analyse de contenu. Si, d'un côté cette analyse fut longue et laborieuse, d'un autre, elle nous a apporté la satisfaction personnelle de n'avoir pas posé une question considérée comme inopportune et introduisant un inconvénient. Ceci nous a permis d'accéder à un ensemble d'informations qui nous aidera certainement à mieux comprendre ce monde difficile du soutien éducatif ainsi qu'un constat relatif à la volonté ou non de construire une réponse valide pour les enfants et les jeunes avec des problèmes, dans notre système éducatif, qui, par ailleurs, souffre de grandes contradictions et défis, les uns plus justes que les autres, pas toujours préoccupé par une meilleure qualité pour ses usagers.

Il convient de remarquer aussi le fait que les répondants ont « adopté » Miguel, dans leur discours, avec une sorte de tendresse. Nous observons que les enseignants utilisèrent le nom Miguel dans leur texte, ce qui pourra indiquer un certain transfert de cette simulation vers leur propre réalité.

Le modèle adopté pour la plupart des questions fermées a été celui d'une variable qualitative ordinale avec les 4 modalités suivantes : 1= jamais, 2=parfois, 3= presque toujours, 4=toujours. Nous n'avons pas obtenu le résultat escompté dans la mesure où il y eut parfois une indifférenciation entre, d'une part, « toujours » et « presque toujours » et, d'autre part, « jamais » et « parfois », ou encore des réponses contradictoires mettant en évidence un manque de réflexion sur l'échelle utilisée dans son application à la réalité. Ainsi quand un enseignant déclare travailler « toujours » selon la modalité « soutien direct à l'élève, individuellement », il ne peut pas, par exemple, « parfois » réaliser, dans le même temps, un « soutien direct à l'élève, intégrant les activités de la classe ». Nous avons ainsi remarqué, à quelques reprises, un manque de cohérence des réponses fournies par un individu, fait pas toujours facilement visible dans un questionnaire (Ghiglione et Matalon, 1992), mais que nous avons pu identifier lors de la saisie des données et de l'analyse préliminaire. Ce fait nous a obligée à recourir à une certaine pondération et à prendre des précautions particulières dans l'analyse des données.

L'usage même du codage 1 pour « jamais », 2 pour « parfois », 3 pour « presque toujours » et 4 pour « toujours », a été une source de perturbation. Nous aurions dû mettre les signifiants en face des codages numériques pour faciliter la mémorisation et aider les sujets à répondre. Nous avons trouvé parfois une croix au lieu du codage numérique : ce peut être par distraction, par le fait d'être pressé de finir, ou par « paresse » de vérifier le code.

Nous aurions dû mettre une question pour localiser géographiquement les réponses. Son absence n'a pas permis de mettre en lien les réponses obtenues avec les contextes dans lesquels elles ont été produites. Il nous a manqué aussi une question en lien avec le travail de collaboration avec l'enseignant de classe, pour pouvoir comparer cette collaboration à celle des autres professionnels.

Les plus grandes difficultés sont celles de construire l'instrument parfait et de parvenir à susciter chez les répondants une certaine réflexion qui contrarie l'automatisme du remplissage.

Globalement nous dirions que le questionnaire devrait avoir été construit en ayant comme grand objectif l'identification des pratiques qui nient l'accès à une éducation inclusive, au travers du non accès au curriculum ordinaire¹⁶⁷, et la reconnaissance des

¹⁶⁷ Nous entendons par curriculum l'ensemble des activités d'apprentissage que l'école propose à ses élèves.

pratiques facilitatrices d'une éducation inclusive, au lieu de se centrer sur les pratiques des enseignants de soutien éducatif en fonction de l'élève considéré avec des besoins éducatifs spéciaux.

Le recueil de l'information

Nous considérons que notre appartenance au champ d'investigation, le fait que nous soyons connue dans le milieu ainsi que le fait d'avoir assumé le statut de collègue dans tous les contacts, nous a facilité l'accès au *puzzle*. Ces moments furent gratifiants car il nous ont permis, parfois, de nous confronter à de longues conversations sur les temps passés et les souvenirs anciens, avec des ex-collègues et même d'ex-élèves. Le moment de recueil des données se révéla ainsi une des meilleures étapes de tout le processus de recherche, dans la mesure où ce contact n'en est pas resté à ce niveau, et fut suivi d'autres qui se réalisèrent pour d'autres expériences et vies personnelles et professionnelles.

La nouvelle organisation des écoles en regroupements et les équipes de coordination des soutiens éducatifs avec des fonctions peu bien définies font qu'alors les enseignants de soutien éducatif s'organisent différemment selon leurs équipes respectives et les regroupements. Les uns ne font que des réunions dans les regroupements, les autres dans les regroupements et les équipes de coordination, et d'autres, comme nous pouvons le vérifier, d'aucun côté. Les équipes de coordination ne se réunissent pas régulièrement avec les enseignants de soutien éducatif et ceux-ci, n'étant pas tenu d'y être présents, n'y participent pas.

Ce fait a rendu difficile les contacts, déjà que, dans certains cas, il ne nous fut pas possible de contacter le groupe puisqu'aucune réunion n'était prévue dans des périodes proches de celle du recueil des données (de février à juillet 2004).

Expédier par courrier postal directement à la personne après un contact téléphonique a été une démarche lourde, d'autant plus qu'après il est nécessaire de rappeler par téléphone que le questionnaire doit être retourné.

Les situations qui ont eu le plus succès, en terme de retour de questionnaires, furent exactement celles où nous avons pu participer à une réunion d'équipe de coordination avec les enseignants de soutien éducatif, pu parler avec eux, leur formuler notre demande, leur donner du temps pour remplir le questionnaire et le recueillir aussitôt après. Cela nous a donné aussi

une indication sur le taux élevé d'absence à ces réunions.

Cette démarche a permis d'entrer directement en contact avec les agents de soutien, les enseignants de soutien éducatif et leurs coordinateurs, et de constater, d'une certaine façon, les problèmes, les difficultés, la motivation et l'engagement. Nous avons fonctionné comme si nous étions l'une d'eux en assistant aux réunions d'information et à la formation, chaque fois que la réunion présentait ce versant, et en apportant même parfois notre contribution. Nous avons eu accès au discours de formation véhiculé à propos de la dyslexie et de la réponse apportée aux besoins éducatifs spéciaux, dans la salle de cours, par exemple. Par le biais de ce contact direct, nous avons pu affiner notre sensibilité à l'insécurité et aux peurs éprouvées par les enseignants de soutien éducatif ainsi qu'aux raisons qui leur donnent origine.

Nous avons pu encore constater que des enseignants sans une quelconque formation dans le domaine et, parfois, aussi très jeunes, certains vivant leur toute première expérience d'enseignant, étaient placés dans la situation de devoir donner un soutien éducatif aux élèves considérés avec des besoins éducatifs spéciaux, sans aucun appui. Les perplexités générées par le système éducatif sont nombreuses. Comment comprendre que tout à la fois soit mis en avant le pré-requis de 5 années d'expérience enseignante pour avoir le droit d'accéder à la formation spécialisée en éducation spéciale, et soit mis en situation d'exercer une tâche de soutien éducatif auprès d'élèves avec des besoins éducatifs spéciaux, des enseignants débutants sans aucune expérience en salle de classe ? Ce fait, au delà du discrédit qu'il engendre dans la relation avec les enseignants de soutien éducatif, provoque aussi l'éloignement de nombre des plus capables.

Nous avons aussi pu vérifier que près de 50% des enseignants de soutien éducatif ne sont pas spécialisés, ce qui nous surprend compte tenu du fait que nous nous situons dans la région de Lisbonne où il y a sans doute le plus de ressources de qualité.

Il appert que le discours contradictoire entre les lignes de force du discours politique, dans une perspective d'éducation inclusive, et les pratiques d'attribution des postes aux enseignants basées sur la catégorisation médico-psychologique des élèves fait prendre les repères à ces enseignants novices que comprennent le discours et espèrent d'autres orientations par rapport aux pratiques provoquées par le système.

Analyse de contenu

Le processus d'analyse de contenu fut un cheminement pas à pas avec des avancées et des retours en arrière. Il nous a fallu trois essais pour parvenir à la version finale. Nous avons commencé par saisir les données pour les rendre analysables à l'aide du logiciel de traitement statistique SPSS. Cependant la quantité excessive de catégories pour modéliser les questions ouvertes en questions fermées a rendu particulièrement difficile l'analyse de ces données. L'inévitable perte subséquente d'information qui résulte de la catégorisation pourtant nécessaire, n'a fait qu'ajouter à la difficulté issue de l'excès.

Nous avons alors procédé à la construction de grandes sous-catégories qui, en termes d'analyse finale, étaient issues d'une lecture très centrée sur les lignes de force que nous avons pointées pour l'analyse, mais loin du texte original. Nous avons finalement opté pour la version présentée ici et sur laquelle nous nous interrogeons : si, d'un côté, le choix de l'unité d'enregistrement centrée sur la proposition nous a permis de parvenir plus facilement à l'objectif visé, de l'autre, la découpe, la décontextualisation et l'« enchâssement » postérieur donnent source à de grands doutes et engagent dans un travail jamais achevé de révisions successives. Nous avons été envahie par la préoccupation de ne pas parvenir à être fidèle à ce qui est « dit » et finir par ne pas capter le véritable signifié du texte exprimé, pour ne pas parler du fait que ce qui est dit ou écrit ne correspond pas toujours à ce qui est réellement pensé.

Ces révisions successives n'ont pas empêché de trouver, au moment de la rédaction du texte final de notre thèse, de nombreuses unités d'enregistrement et même des sous-catégories qui nous paraissaient ne pas être affectées au bon endroit. Si le fait de déplacer une unité d'enregistrement n'obligeait à la reformulation complète du cadre générale, nous changerions jusqu'à la fin le lieu de nombre de ces unités. Nous demeurons insatisfaite du cadre final d'analyse, nous pensons qu'il devrait être reformulé, même si nous estimons que la transformation n'irait pas changer significativement les grandes lignes de force de l'analyse.

Partie 3. L'analyse et l'interprétation des données recueillies

Inclusion est la reconnaissance du droit à vivre avec sa différence, en mettant à disposition les moyens nécessaires à la concrétisation de ce droit.

Pour accéder aux indicateurs d'inclusion dans l'école, une investigation fut réalisée, utilisant le questionnaire comme instrument (Annexe 1), constitué de questions ouvertes mais aussi de questions fermées. Trois cent quarante (340) questionnaires furent analysés, représentant 46.96% du total de la population des enseignants de soutien éducatif du premier cycle de l'École Primaire qui travaillent dans ce cycle même dans la Région académique de Lisboa, en 2003/2004¹⁶⁸.

Pour le traitement des données issues des questions fermées, nous avons réalisé une analyse quantitative, en utilisant le *logiciel Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, comme on peut le voir en Annexe 2. Pour les questions ouvertes nous avons eu recours à l'analyse de contenu des données textuelles selon les règles préconisées par d'Unrug (1974) et Bardin (1977), en considérant aussi des approches que d'autres chercheurs (Estrela, 1986; Vala, 1986; Robert & Bouillaguet, 1997) firent récemment¹⁶⁹. Nous avons mis dans les Annexes 2, 4 et 6 ce qui concerne l'analyse de ces questions ouvertes.

¹⁶⁸ Durant l'année 2003/2004, dans la région éducative de Lisbonne travaillaient, dans le premier cycle de l'École primaire, 724 enseignants de soutien éducatif (selon la Direction régionale de éducation de Lisbonne (DREL), au 07/10/2004).

¹⁶⁹ Voir la Partie 2 de ce mémoire de thèse.

Chapitre 1. Ce que disent les enseignants de soutien sur l'inclusion de l'élève à besoins éducatifs spéciaux à l'école

Inclusion scolaire est la participation pleine et active de l'enfant dans (à) l'école.

Pour savoir ce que, pour les enseignants de soutien éducatifs de la Région éducative de Lisbonne, signifie « un élève avec des besoins éducatifs spéciaux être inclus à l'école », il leur fut posé la question suivante: «Quand considérez-vous qu'un élève avec des besoins éducatifs spéciaux est inclus à l'école ? ». 94% des enseignants de l'échantillon répondirent à cette question avec des énoncés très diversifiés qui donnèrent lieu à 841 unités du registre formant le corpus, comme on peut le voir en Annexe 3.

Toute l'information émise par les enseignants de soutien éducatif a été lue attentivement pour prendre en considération les hypothèses qui organisaient notre analyse. Ensuite nous avons procédé à la segmentation du corpus textuel initial en propositions¹⁷⁰ (unités de base) qui furent regroupées selon deux grandes idées (catégories), comme le montre le tableau qui suit. Chaque catégorie fut analysée une seconde fois et l'information dégagée fut regroupée en blocs, selon les affinités thématiques existantes, donnant ainsi origine à des sous-catégories, présentées tout au long de ce qui suit.

Tableau 30 - L'inclusion de l'élève à l'école.

Catégories	Total des Unités de base, par catégorie
L'élève est inclus à l'école quand il est objet de son intervention	532 (63.26%)
L'élève est inclus à l'école quand il interagit	309 (36.74%)
Total	841 (100%)

¹⁷⁰ Comme définie par Unrug (1974: 167).

En accord avec la quantité d'information obtenue dans chaque catégorie, nous pouvons affirmer que l'inclusion de l'élève à l'école est plus un résultat de l'action du contexte (532 unités de base, 63.26%) que de l'action de l'élève même (309 unités, 36.74%).

Nous avons procédé ensuite à l'analyse détaillées de chacune des catégories, en faisant le relevé de toutes les sous-catégories pour analyser après, l'intérieur de chacune d'elles à partir de la base placée en Annexe 3, pour parvenir à des unités de base regroupées en blocs d'information plus courts que les sous-catégories.

1.1. L'élève est inclus à l'école quand il est objet de son intervention

Être inclus à l'école n'est pas seulement cohabiter dans le même espace, c'est être partie prenante de sa dynamique

L'inclusion de l'élève à l'école est directement liée à l'investissement que l'école fait en fonction de l'élève, selon ce que disent les enseignants de soutien éducatif interrogés. Le tableau ci-dessous regroupe l'intervention de l'école, pour inclure l'élève, en dix sept niveaux, les sous-catégories.

Tableau 31 - L'élève est inclus à l'école quand il est objet de son intervention

Catégorie	Sous-catégories	Total des Unités de base, par sous-catégorie
L'élève est inclus à l'école quand il est objet de son intervention	<i>Au niveau de l'accueil</i>	95 (17.86%)
	<i>Au niveau de l'introduction d'une philosophie de l'école inclusive</i>	88 (16.54%)
	<i>Au niveau du soutien technique/spécialisé</i>	61 (11.40%)
	<i>Au niveau de la planification/intervention et évaluation dans le groupe/classe</i>	58 (11.02%)
	<i>Au niveau de la gestion, organisation et fonctionnement de l'école.</i>	57 (10.65%)
	<i>Au niveau du respect de sa problématique.</i>	44 (8.22%)
	<i>Au niveau du respect de ses capacités</i>	31 (5.79%)
	<i>Au niveau bureaucratique/administratif</i>	29 (5.42%)
	<i>Au niveau de la considération de ses besoins et de ses intérêts</i>	22 (4.11%)
	<i>Au niveau du soutien humain</i>	14 (2.61%)
	<i>Au niveau de la coopération entre tous les intervenants</i>	13 (2.42%)
	<i>Au niveau de la considération de leurs droits et de leurs devoirs</i>	6 (1.12%)
	<i>Au niveau du diagnostic de la situation</i>	6 (1.12%)
	<i>Au niveau de la promotion de l'autonomie</i>	3 (0.56%)
	<i>Au niveau de l'accessibilité de l'espace</i>	3 (0.56%)
<i>Au niveau de la promotion de la citoyenneté.</i>	2 (0.37%)	
Total		532 (63.26%)

Une analyse quantitative du Tableau permet de dire que les enseignants de l'échantillon qui ont répondu, sont préoccupés par l'accueil que l'école et ses agents éducatifs réservent à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux. C'est la sous-catégorie qui recueille le plus d'information : *accueil* (17.86%). L'accueil, selon ces individus mêmes (Annexe 3), doit passer par une école en tant que *communauté scolaire et éducative* (46.32%) et par la collaboration de tous ses intervenants: les *élèves* (21.05%), les *enseignants* (11.58%), les *auxiliaires de l'action éducative* (2.10%), les *parents* (01.05%) et les *adultes* (01.05%), étant accepté(s) et prenant en considération *ses besoins et sa différence* (10.52%) et non en le *discriminant* (6.32%).

Selon les enseignants de soutien éducatif, c'est le contexte avec tous ses intervenants qui est important pour que l'élève puisse être considéré comme inclus à l'école, ce qui est concordant avec ce qu'expriment Bronfenbrenner (1979) ainsi que Azevedo, Ferreira et Ponte (1999) sur l'interaction de l'individu avec l'environnement dans lequel il se développe.

La nécessité d'une *philosophie inclusive* dans les écoles est une des grandes idées qui complète l'information antérieure, étant la seconde sous-catégorie dans celle-ci : implémentation (introduction) d'une philosophie de l'école inclusive (17.86%). Dans cette sous-catégorie, on vérifie que 41% des unités se réfèrent à la nécessité pour l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux d'être considéré *comme tous les autres, comme un égal, participant à toutes activités, comme partie intégrante de l'école* (Annexe 3). On peut dire, en accord avec l'information recueillie, que ces enseignants pensent que l'inclusion scolaire passe par le vivre et l'apprendre avec tous les pairs et les amis, dans un environnement où on se sent *bien et heureux et non pas discriminé* (9.1%), ayant l'opportunité (la chance, l'occasion) de *faire des apprentissages et de valoriser les capacités* (15.9%), dans un *environnement d'apprentissage et de socialisation* (17%) dans lequel la différence est un *défi* et non un *problème* (17%)

Il y a nécessité d'une véritable rupture/révolution culturelle (Gardou 2005) pour que les personnes en situation de déficience, en l'occurrence les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux, puissent accéder à leur plénitude humaine, l'école pouvant être l'espace privilégié pour apprendre à respecter la différence et les droits de tous et de chacun. Ce que nous constatons sur le terrain c'est que l'inclusion scolaire et, conséquemment, l'éducation inclusive sont très faciles quand les adultes sont eux-mêmes des agents actifs et croient en

l'éducation inclusive. Peut-être est-ce à cause de cela, que Ainscow (1979), dans son parcours pour la construction des écoles inclusives, se préoccupe tant de l'implication de tous les intervenants dans l'école, les co-responsabilisant à tous les niveaux (étapes) du processus éducatif.

Les répondants se préoccupent aussi du *soutien technique/spécialisé* (11.40%) à apporter aux élèves par l'intermédiaire des *techniciens* (13%), *psychologues, enseignants et institutions* (27.9%) *moyens et ressources* (23%), *conditions* (21%) et *matériels* (8.1%), ce soutien devant être promptement prêt (disponible) (7%).

On vérifie que ces enseignants savent que l'inclusion scolaire est le résultat de l'intervention d'une multiplicité de variables, ce en quoi, pour le travail développé avec la classe régulière [ordinaire] dans laquelle est inclus l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, *la planification, l'intervention et l'évaluation dans la classe* (11.02%) sont très importantes.

Globalement on pourra dire que le fait que les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux appartiennent à la classe régulière [ordinaire], oblige à regarder l'ensemble de la classe, en créant la nécessité de faire surgir des occasions d'apprentissage avec tous et de socialisation au travers des apprentissages.

L'analyse de l'information de l'Annexe 3, dans cette sous-catégorie, permet de dire que les enseignants de soutien éducatif privilégient le *travail en classe* (65.52%), en *différenciant* des activités et des stratégies, en *flexibilisant* les espaces et les contenus. Seulement 24.13% se réfèrent à qu'il doit y avoir *des stratégies, des activités, des plans et des programmes spécifiques*, sans que l'on puisse savoir s'ils doivent être développés avec les autres ou séparément, si le travail doit être développé dans une dynamique de groupe ou individuellement avec l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux. Il est aussi exprimé la nécessité de *co-responsabiliser la famille* dans le processus éducatif et de développer un *enseignement de qualité* (10.35%).

Si ce qui se fait en salle de cours avec le groupe d'élèves est important, les pratiques de l'école *au niveau de la gestion, organisation et fonctionnement* sont aussi très importantes. Cette sous-catégorie recueillent 10.65% de l'information de toute la catégorie. Ces enseignants de soutien éducatif disent que la gestion, l'organisation et le fonctionnement de l'école sont très importants pour l'inclusion de l'élève, en considérant toute sa *dynamique* (31.57%), une dynamique *flexible*, capable d'organiser ses activités, ses réponses, ses *moyens*

et ses *conditions* (33.33%), prenant en compte l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux et son *développement personnel et académique* (21.05%). Les *adaptations* que 8.77% des enseignants désirent, seront très utiles si elles sont faites pour inclure les élèves dans un environnement naturel, en considérant le *curriculum* et toute l'*école* (5.26%).

A ce propos, on peut citer la conférence que Porter (1994) a faite à Salamanque, intitulée «Organisation des écoles: réussir l'accès et la qualité à travers l'inclusion». Pour lui, si l'école ne s'organise pas en prenant en compte à la fois tous les élèves mais aussi chaque élève, l'éducation inclusive n'est pas possible.

Pour qu'un élève soit inclus, comme disent ces enseignants, il est nécessaire que sa *problématique* soit prise en compte (8.22%, dans la sous-catégorie). Pour ceci il est nécessaire de *respecter* ses spécificités et ses caractéristiques (13.64%), son rythme d'apprentissage (18.18%), ses limites (13.64%), ses difficultés (13.64%), ses différences (13.64%), son niveau d'apprentissage (13.64%), ses ressemblances avec les autres (9.09%) et son individualité (4.54%).

Le respect de ses *capacités* (5.79%) doit être considéré, dès lors que tout élève a des capacités et des compétences (58.06%), des potentialités et des possibilités (22.58%) et un profil éducationnel qui lui permet de progresser vers des objectifs adéquats (19.35%).

On peut dire que ces enseignants, en regardant le nombre des unités de base des sous-catégories précédentes, considèrent qu'il est plus important de tenir compte de la *problématique* de l'élève (8.22% dans la catégorie) que de ses *capacités* (5.79% dans la catégorie). Le regard traditionnel du professeur continue-t-il à être dirigé davantage vers l'incapacité que vers la fonctionnalité ?

L'école doit aussi se préoccuper des questions bureaucratique/administratives (5.42%), car, l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux étant un élève de l'école de *plein droit* (41.38%), il doit faire partie du groupe-classe (41.38%), avoir un contact avec ses pairs (6.89%) et avoir un horaire (3.45%), en ne pouvant pas être «juste plus un pour contribuer à un groupe-classe réduit» (3.45%), ni être «juste dans les registres administratives» (3.45%)¹⁷¹.

L'école, pour inclure l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, doit se préoccuper de ses *besoins et intérêts* comme l'affirme 4.11% de l'information recueillie dans la catégorie. L'analyse de la sous-catégorie permet d'affirmer que les *besoins* (90.90%) pèsent davantage

¹⁷¹ Au Portugal, ces élèves, administrativement, sont intégrés dans les classes ordinaires comme tous les autres.

que les *intérêts* (09.09%) de l'élève.

Avec peu d'unités de base dans les catégories on vérifie la préoccupation relative au *soutien humain* (2.61%) que l'école peut proposer et la nécessité de la *coopération entre tous les intervenants* (2.42%). La faible quantité d'information peut aussi questionner l'importance que ces enseignants donnent à la coopération, dès lors que la coopération est essentielle dans une école que se veut inclusive.

Le diagnostic de la situation (1.12%), *l'accessibilité spatiale* (0.56%) et la *promotion de l'autonomie* (0.56%) ne constituent pas un grand problème pour ces enseignants, en considérant l'information émise. C'est peut-être de questionner la question de l'autonomie: serait-ce que les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux n'ont pas de problème au niveau de l'autonomie? Et la promotion de la citoyenneté (0.37%) ne serait-elle pas une question qui préoccupe les enseignants de soutien éducatif?

Il ressort que 1.12% des unités de base (très peu, peut-on dire) n'ont pas oublié que les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux ont des *droits et devoirs* comme tous les autres élèves ou même comme tous les citoyens.

L'école fera un véritable travail d'inclusion, quand Miguel, et tous les Miguels de l'école, «n'auront plus besoin de soutien de l'enseignante de soutien éducatif» comme disent Q46 et Q192, parce que toutes les structures et les intervenants travailleront dans le sens de la réussite de tous les élèves.

1.2. L'élève est inclus dans l'école quand il interagit avec les autres intervenants et les contextes

Personne ne peut être inclus s'il ne veut pas l'être.

On peut dire que ces enseignants sont sensibles à la nécessité de que l'inclusion scolaire/éducation inclusive soit un parcours à faire par les deux parties: le contexte/école et l'élève. Personne ne peut abdiquer de sa responsabilité. De ce qu'on observe dans le milieu scolaire, on peut dire que seul une coopération de tous et leur interaction co-responsabilisante peut aider à affronter les défis que l'éducation inclusive pose en ce moment.

Comme on peut le vérifier dans le tableau qui suit, l'inclusion de l'élève dépend aussi de lui-même, au travers de l'interaction qu'il réussit à développer dans l'école (36.61%). Pour que l'on puisse affirmer que l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux est inclus à l'école, il est nécessaire qu'il participe à sa *dynamique* (23.62%), montre son *bien-être* (21.35%), se mette en relation avec les *intervenants de la communauté éducative* (20.39%), participe à la *dynamique du groupe-classe* (19.42%), soit *disponible pour faire des apprentissages* (10.03%) et s'adapte au milieu scolaire (5.18%).

Tableau 32 - L'élève est inclus à l'école quand il interagit

Catégorie	Sous-catégorie	Fréquence des unités par sous-catégorie	Fréquence des unités par catégorie
L'élève est inclus à l'école quand il interagit	<i>En participant à la dynamique de l'école</i>	73 (23.62%)	
	<i>En montrant son bien-être</i>	66 (21.35%)	
	<i>En se mettant en relation avec les intervenants de la communauté éducative.</i>	63 (20.39%)	
	<i>En participant à la dynamique du groupe-classe</i>	60 (19.42%)	
	<i>En étant disponible pour faire des apprentissages</i>	31 (10.03%)	
	<i>En s'adaptant au milieu scolaire</i>	16 (5.18%)	
			309 (36.74%)

Participer à *la dynamique de l'école*, c'est selon les répondants (Annexe3), participer aux activités (68,49%), dedans et dehors de l'école, à toutes ou à celles pour lesquelles il y a une possibilité de participer, en le faisant de «forme intégrée» (Q289), en collaborant à des «promenades et des jeux» (Q156), faisant «partie intégrante du plan des activités développées par l'école» (Q274), même si elles sont «différenciées et ajustées» (Q200). Selon 10.95% de l'information de la catégorie, il doit participer activement à la vie de l'école, en fréquentant les espaces comme les autres (5.47%), en étant assidu (2.74%), en s'adaptant à l'école (12.32%) et vivant pleinement «un projet comme quiconque» (Q87) et en fonctionnant «à son propre rythme» (Q210).

Montrer son bien-être est aussi un des indicateurs de ce que l'élève est inclus à l'école (21.35%). Pour montrer ce bien-être, il doit se sentir heureux avec les autres, élèves ou adultes, et dans la communauté scolaire (39.40%), se sentir bien au niveau physique, social et émotionnel (43.94%) et laisser paraître sa «satisfaction d'aller à l'école» (Q193). Il doit aussi montrer qu'il aime l'école (13.63%) car sa «vie scolaire est (...) gratifiante» (Q214), se sentir utile et non pas se sentir «infériorisé par rapport aux autres élèves à cause de son problème» (Q167) (3.03%).

Si l'élève se met en relation avec les *intervenants de la communauté éducative* (20.39%), il est inclus à l'école. Cette mise en relation se manifeste quand il interagit, saute et joue avec les autres élèves et quand il a des amis (38.10%), quand il établit une bonne relation avec les enseignants et les autres adultes de l'école (15.87%) dans la communauté éducative (7.94%), dans un bon climat social (17.46%), en respectant et en travaillant sans conflits (14.29%), «qu'on ne parle pas de lui avec emphase» (Q251) et «qu'il n'ait pas de comportements perturbateurs» (Q260) (6.35%).

Participer à *la dynamique du groupe-classe* (19.42%) est aussi un signe de ce que l'élève est inclus, en devant pour ceci participer à toutes les activités de la classe (63.33%) et dans le quotidien de la classe (10%), en accomplissant son programme éducatif (6.67%), en étant actif et engagé (8.33%), car «les heures qu'il passe à l'école se déroulent naturellement dans le groupe d'élèves auquel il appartient» (Q91), dans une insertion total au groupe-classe (11.67%).

Être *disponible pour faire des apprentissages* (10.03%) est un indicateur important d'inclusion scolaire, ce qu'on peut constater au travers de son développement harmonieux à

divers niveaux (29.03%) et dans l'amélioration de ses capacités (64.52%), en se réalisant comme personne (6.45%)

Il est possible de constater son effort pour s'adapter *au milieu scolaire* (5.18%) s'il accepte ses collègues, les enseignants et les autres membres de la communauté (50%), en les respectant et en faisant pour s'adapter (18.75%) et si lui-même se considère un élève de l'école (31.25%). Sa véritable inclusion sera au moment où il passera inaperçu (Q53) parce que sa différence ne sera alors plus un problème et ses besoins seront des besoins de l'école.

Chapitre 2. Ce qu'ils disent mettre en oeuvre

*On ne voit bien qu'avec le cœur.
L'essentiel est invisible pour les yeux.
(Saint-Exupéry, 1997: 72¹⁷²)*

Pour connaître et comprendre ce que les enseignants de soutien éducatif font avec les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, ils furent interrogés sur leurs pratiques dans les contextes dans lesquels ils travaillent. Leurs réponses furent analysées, en utilisant SPSS pour les réponses aux questions fermées et l'analyse de contenu pour les réponses aux questions ouvertes. L'information détaillée relative à ces questionnaires constitue le contenu des Annexes 2, 3, 4 et 5. Cette information est analysée ici en prenant en compte la hiérarchie des questions dans le Questionnaire (Annexe 1).

2.1. Soutien à l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux

La première question a été posée sur le type de soutien que les enseignants de soutien éducatif développent avec leurs élèves, dans le but de savoir si les pratiques s'insèrent dans une typologie de l'éducation spéciale (intégration scolaire¹⁷³) ou se situent plus près d'un modèle préconisé par l'inclusion scolaire/éducation inclusive.

Après avoir mené une courte investigation auprès de ces enseignants de soutien éducatif

¹⁷² Saint-Exupéry, A. (1997). *Le petit prince*. Paris: Gallimard.

¹⁷³ Au Portugal, l'intégration des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux dans les classes ordinaires se fait depuis les années soixante dix. Les enseignants de soutien éducatif au Portugal ont beaucoup de liberté, leur action dépend essentiellement de leur positionnement professionnel et des pressions du contexte.

et conduit une observation sur le terrain, afin de vérifier ce qu'ils font dans [à] l'école et le discours qu'ils tiennent pour se référer au travail réalisé, il fut décidé de centrer, dans le questionnaire, la première question sur le travail développé avec les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux en considérant trois aspects: (i) le soutien direct à l'élève fait individuellement (enseignant de soutien éducatif/ élève, face à face), (ii) le soutien réalisé par un petit groupe duquel l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux fait partie (le groupe peut être fixe ou non) et (iii) le soutien au grand groupe, la classe à laquelle l'élève appartient.

Pour le premier cas (i), normalement l'enseignant de soutien éducatif développe avec l'élève, individuellement, un travail compensatoire, en cherchant à accéder aux apprentissages non encore réalisés par l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux mais déjà acquis par les autres. Il peut aussi arriver que l'enseignant de soutien éducatif anticipe les apprentissages que la classe va faire. Dans ces cas, les activités que l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux fait, n'ont pas de lien direct avec celles qui sont, au même moment, réalisés par ses pairs dans la classe. Dans le cas du soutien individuel, il peut encore arriver que l'enseignant de soutien éducatif le fasse [le soutien] en intégrant les activités de la classe. Ce travail est conduit durant le temps scolaire de l'élève, dans ou en dehors de la salle de classe.

Dans la seconde situation (ii), l'enseignant de soutien éducatif réalise le travail avec un petit groupe d'élèves auquel est intégré l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, travail dirigé vers ce dernier, auquel les autres participent.

Dans la troisième situation (iii), l'enseignant de soutien éducatif travaille en coopération avec l'enseignant de la classe, partageant les tâches d'enseignement/apprentissage en fonction des nécessités de la classe, en général, et des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux.

Les résultats réalisés firent premièrement l'objet d'une analyse descriptive basée sur les fréquences (pourcentages) observées, suivie d'une approche comparative à partir de procédures statistiques non paramétriques (Test du χ^2), considérées comme les plus adaptées après l'exploration des données, utilisant la valeur $\alpha = 0.05$ comme seuil du risque de 1^{ère} espèce pour déterminer le niveau de significativité (Pereira, 2003).

Soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, individuellement

Relativement à cette modalité de soutien, 99.1% des enseignants y ont répondu. Comme on peut le voir dans le tableau qui suit, 29.4% disent *toujours* assurer un soutien direct à l'élève, individuellement, tandis que 11.5% disent *ne jamais le faire*. Si on fait l'agrégation des réponses *parfois* (24.1%), *presque toujours* (34.1%) et *toujours* (29.4%) on peut conclure que 87,6% de ces enseignants [sur l'échantillon] disent qu'ils réalisent un soutien direct à l'élève, individuellement. Si nous agrégeons la modalité *jamais* avec *parfois*, nous obtenons 35.6% contre 63.5% de *presque toujours* ou *toujours*, faisant ressortir une différence de 27.9% en faveur de la seconde modalité.

Tableau 33 - Soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, individuellement

Fréquence du soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, individuellement	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	Total
Effectifs	39	82	116	100	3	340
%	(11,5%)	(24,1%)	(34,1%)	(29,4%)	(0,9%)	(100%)

Il ressort que la modalité *presque toujours* est la modalité dominante déclarée par les enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2=39,27$; ddl=3). Si nous nous intéressons à la modalité agrégée «Presque toujours ou Toujours», nous pouvons projeter la proportion au niveau de la population parente des enseignants de soutien éducatifs de la région académique de Lisbonne. L'estimation par intervalle de confiance à 95% donne un pourcentage compris entre 58,41% et 68,65% à partir de l'échantillon de taille 340.

Pour mieux comprendre la relation entre cette réalité et les variables qui peuvent lui être attachées, nous avons fait leur croisement et les résultats sont présentés dans les tableaux ci-après:

Tableau 34 - Formation en éducation spéciale * Soutien direct à l'élève, individuellement

			Soutien direct à l'élève, individuellement					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Formation en éducation spéciale	Oui	N %	22 14,0%	45 28,7%	49 31,2%	40 25,5%	1 .6%	157 100%
	Non	N %	17 9,3%	37 20,2%	67 36,6%	60 32,8%	2 1,1%	183 100%
			39 11,5%	82 24,1%	116 34,1%	100 29,4%	3 .9%	340 100%

En considérant le total des enseignants de l'échantillon, il ressort que 14.0% des enseignants spécialisés qui répondent, et 9.3% des non-spécialisés concentrent leurs réponses sur la modalité *jamais*. Si nous considérons la modalité *toujours*, il ressort que 25.5% des spécialisés et 32.8% des non-spécialisés optent pour cette modalité. 85,4% des enseignants spécialisés contre 89,6% des non-spécialisés choisissent l'une des modalités *parfois*, *presque toujours* ou *toujours*. En agrégeant *jamais* et *parfois*, nous trouvons 42.7% des spécialisés et 29.5% des non-spécialisés, tandis que *presque toujours* ou *toujours*, conduisent 56.7% des spécialisés et 69.4% des non-spécialisés

En agrégeant les modalités *jamais* et *parfois*, d'un côté, et *presque toujours* et *toujours*, de l'autre, on obtient le tableau suivant avec les effectifs observés et les effectifs [théoriques] espérés [sous l'hypothèse H_0 d'indépendance entre les deux variables]:

Tableau 35 - Formation en éducation spéciale * Soutien direct à l'élève, individuellement (2)

			Soutien direct à l'élève, individuellement		Total
			Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours	
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé N théorique profil-ligne	67 56,0 42,9%	89 100 57,1%	156 156,0 100%
	Non	N observé N théorique profil-ligne	54 65,0 29,8%	127 116,0 70,2%	181 181,0 100%
		N Effectif profil-ligne marginal	121 35,9%	216 64,1%	337 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,262(b)	1	0,012		
Continuity Correction(a)	5,705	1	0,017		
Likelihood Ratio	6,263	1	0,012		
Fisher's Exact Test				0,017	0,008
Linear-by-Linear Association	6,243	1	0,012		
N of Valid Cases	337				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence significative entre ceux qui possèdent une formation spécialisée en éducation spéciale et ceux qui ne possèdent pas ce type de formation, relativement à la variable «Soutien direct à l'élève, individuellement». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 6,2$; ddl=1), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Pour vérifier si la variable "Cours" a une influence sur la variable «Fréquence du type de soutien», nous avons fait le croisement entre le type de formation (cours) et le soutien direct à l'élève individuellement, comme le montre le tableau suivant:

Tableau 36 - Cours * Soutien direct à l'élève individuellement

			Soutien direct à l'élève individuellement					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N %	9 11,5%	19 24,4%	29 37,2%	21 26,9%	0 0,0%	78 100%
	Cours d'études supérieures spécialisées	N %	6 11,3%	19 35,8%	11 20,8%	16 30,2%	1 1,9%	53 100%
	Cours de spécialisation	N %	6 24,0%	7 28,0%	9 36,0%	3 12,0%	0 0,0%	25 100%
Total		N %	21 13,5%	45 28,8%	49 31,4%	40 25,6%	1 0,6%	156 100%

Le tableau ci-dessus permet de lire les profils-ligne de chacune des strates définies par les modalités du «Cours». Examinons maintenant les profils-colonne afin de faire ressortir la structure de chaque modalité de la fréquence de mise en œuvre du soutien de type direct et individuel. Commençons par analyser les composantes de la modalité *jamais*. Il apparaît que du total des réponses données (21), 42,9% le sont par des enseignants avec une formation spécialisée, 28,6% par ceux qui ont suivi un cours d'études supérieures spécialisées (CESE) et

28,6%, des cours de spécialisation. En analysant celles de la modalité *toujours*, il ressort que du total des réponses données (40), 52,5% des réponses affectent la modalité *formation spécialisée*, 40% la modalité «CESE» et 7,5% la modalité *cours de spécialisation*.

En retournant à l'analyse des composantes des modalités de «cours», c'est à dire la structure des profils-ligne, il appert que comparativement 11,5% des enseignants ayant une Formation spécialisée en éducation spéciale, 11,3% des enseignants des CESE et 24% de ceux du Cours de spécialisation ont déclaré ne *jamais* fournir un soutien direct et individuel à l'élève. Cette structuration est respectivement de 26,9%, 30,2% et 12% quand il s'agit de déclarer fournir *toujours* un soutien direct et individuel. Si nous procédons à un regroupement des modalités opposées à la modalité *jamais*, c'est à dire *parfois*, *presque toujours* ou *toujours*, nous obtenons la répartition suivante: 88,5% des enseignants ayant une Formation spécialisée en éducation spéciale, 88,5% des enseignants des CESE et 76% de ceux du Cours de spécialisation qui déclarent recourir au moins *quelquefois* à un soutien direct et individuel.

L'agrégation des réponses qui se sont portées d'une part sur *jamais* ou *parfois*, et d'autre part sur *presque toujours* ou *toujours*, conduit au Tableau ci-dessous:

Tableau 37 - Cours * Soutien direct à l'élève individuellement (2)

Cours		N observé N théorique profil-ligne	Soutien direct à l'élève individuellement		Total
			Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours	
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	28 33,2 35,9%	50 44,8 64,1%	78 78,0 100%	
	Cours d'études supérieures spécialisées	25 22,1 48,1%	27 29,9 51,9%	52 52,0 100%	
	Cours de spécialisation	13 10,6 52,0%	12 14,4 48,0%	25 25,0 100%	
Total		Effectif profil-ligne marginal	66 89	155 100%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,975(a)	2	,226
Likelihood Ratio	2,982	2	,225
Linear-by-Linear Association	2,742	1	,098
N of Valid Cases	155		

Nous vérifions ainsi que la modalité *jamais* ou *parfois* recueille le plus fort pourcentage de réponses (52%) dans la strate des enseignants qui suivirent le Cours de spécialisation, tandis que la modalité *presque toujours* ou *toujours* atteint le niveau le plus élevé (64,1%) dans la strate Formation spécialisée.

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence significative entre les types de formation spécialisée relativement à la fréquence du soutien direct et individuel de l'élève. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 2,9$; ddl=2), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Cours» et «Soutien direct de l'élève, individuellement». Nous pouvons nous rappeler dans ce cas que nous encourons un risque de 2^{ème} espèce de niveau β inconnu.

Par l'analyse faite, nous pouvons conclure qu'un moindre pourcentage des enseignants des cours de spécialisation, comparativement aux autres, opte pour un soutien direct à l'élève. La formation spécialisée étant la formation la plus récente¹⁷⁴ et les cours de spécialisation, les plus anciens, serait-ce que dans les cours de formation spécialisée, la perspective de l'inclusion/éducation inclusive n'est pas suffisamment marquée? Tous les enseignants des cours de spécialisation sont des enseignants qui passèrent par le modèle de l'intégration scolaire et, par conséquent, par celui de l'éducation spéciale. Ces données montrent que ce sont ceux qui proportionnellement optent le moins pour cette forme d'appui à l'élève. Serait-ce qu'alors et après avoir expérimenté le modèle de l'intégration, ils trouvent que cette modalité de soutien n'est pas la meilleure réponse pour les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux?

Pour vérifier si le domaine de formation peut avoir une influence sur l'option pour cette forme de soutien donné à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, nous avons croisé les deux variables «Soutien direct à l'élève» et «Domaine de spécialisation», en organisant cette dernière en deux grands blocs: (i) spécialisation en catégories de déficience basée sur le modèle médico-psychologique, et (ii) spécialisation en catégories éducatives¹⁷⁵ comme nous l'exposons dans le tableau suivant:

¹⁷⁴ Après le Décret 95/97, le 23 avril – formation spécialisée des professeurs de l'éducation pré-scolaire et l'enseignement basique et secondaire.

¹⁷⁵ Voir Partie 2, Chapitre 2.

Tableau 38 - Domaine de spécialisation * Soutien direct à l'élève individuellement

		Soutien direct à l'élève individuellement					Total
		Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les Catégories de déficience	13 13,0%	28 28,0%	30 30,0%	28 28,0%	1 1,0%	100 100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	8 14,5%	16 29,1%	19 34,5%	12 21,8%	0 0%	55 100%
Total	N	21	44	49	40	1	155
	%	13,5%	28,4%	31,6%	25,8%	0,6%	100%

En agréant les modalités *parfois*, *presque toujours* et *toujours*, nous pouvons constater que 86% de la strate des 99 enseignants relevant de la spécialisation selon les catégories de déficience ayant répondu déclare assurer au moins *parfois* un soutien direct à l'élève, individuellement, tout comme 85,4% des 55 de l'autre strate d'enseignants de l'échantillon. Ceci laisse entrevoir l'homogénéité des deux groupes d'enseignants à l'égard de ce type de soutien

Tableau 39 - Domaine de spécialisation * Soutien direct à l'élève individuellement (2)

Domaine de spécialisation			Soutien direct à l'élève individuellement		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé	41	58	99	
	N théorique profil-ligne	41,8 41,4%	57,2 58,6%	99,0 100%	
Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé	24	31	55	
	N théorique profil-ligne	23,2 43,6%	31,8 56,4%	55,0 100%	
Total		N	65	89	154
		Profil-moyen	42,2%	57,8%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,072(b)	1	,789		
Continuity Correction(a)	,009	1	,922		
Likelihood Ratio	,071	1	,789		
Fisher's Exact Test				,865	,460
Linear-by-Linear Association	,071	1	,790		
N of Valid Cases	154				

En agréant les modalités *presque toujours* et *toujours*, nous pouvons constater que 58,6% de la strate des 99 enseignants relevant de la spécialisation selon les catégories de déficience ayant répondu déclare assurer au moins *presque toujours* un soutien direct à l'élève, individuellement, tout comme 56,4% des 55 de l'autre strate d'enseignants de l'échantillon.

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence significative entre les types de domaine de spécialisation relativement à la fréquence du soutien direct et individuel de l'élève. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,07$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Domaine de spécialisation» et «soutien direct de l'élève, individuellement». Nous pouvons nous rappeler dans ce cas que nous encouons un risque de 2^{ème} espèce de niveau β inconnu.

Pour vérifier si l'ancienneté de service dans l'éducation spécialisée/soutien éducatif a une influence sur la fréquence du soutien direct à l'élève, individuellement, nous avons considéré les deux valeurs extrêmes: la valeur de l'ancienneté minimale est de 1 an et celle maximale est de 29 ans puis nous avons une variable ordinale à quatre niveaux comme nous l'indiquons dans le tableau suivant:

Tableau 40 - Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif * Soutien direct à l'élève individuellement

			Soutien direct à l'élève individuellement					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-7 ans	N	22	37	73	64	2	198
		%	11,1%	18,7%	36,9%	32,3%	1,0%	100%
	8-14 ans	N	6	20	18	22	0	66
		%	9,1%	30,3%	27,3%	33,3%	0,0%	100%
	15-21 ans	N	6	14	14	9	0	43
		%	14,0%	32,6%	32,6%	20,9%	0,0%	100%
	22-29 ans	N	3	9	7	3	1	23
		%	13,0%	39,1%	30,4%	13,0%	4,3%	100%
Total		N	37	80	112	98	3	330
		%	11,2%	24,2%	33,9%	29,7%	0,9%	100%

De la lecture du Tableau, se détache la structure suivante en analysant les composantes de chaque profil-ligne: pour la tranche de 1 à 7 ans de service en E.S./soutien éducatif, la plus forte proportion (36,9%) concerne la modalité *presque toujours*, pour la tranche 8 à 14 ans, la dominante est *toujours* (33,3%), pour celle 15 à 21 ans, *parfois* ainsi que *presque toujours*, enfin pour la dernière tranche 22 à 29 ans, *presque toujours* (39,1%). Parmi les quatre

tranches considérées, c'est dans la 8-14 que nous trouvons la proportion la plus élevée (33,3%) des réponses *toujours*.

En agrégeant les modalités *presque toujours* et *toujours*, d'une part, et *jamais* et *parfois*, d'autre part, pour la variable «Soutien direct à l'élève individuellement», et procédant à une réduction analogue pour la variable «Ancienneté de service», en ne considérant que deux tranches d'ancienneté 1-14 et 15-29, nous pouvons constater les résultats figurant dans le tableau suivant.

Tableau 41 - Ancienneté de service dans E.S. /Soutien éducatif * Soutien direct à l'élève individuellement (2)

		Soutien direct à l'élève individuellement		Total	
		Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours		
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-14 ans	N observé N théorique profil-ligne	85 177 93,7 32,4%	168,3 67,6%	262 262,0 100%
	15-29 ans	N observé N théorique profil-ligne	32 33 23,3 49,2%	33 41,7 50,8%	65 65,0 100%
Total		N %	117 35,8%	210 64,2%	327 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,388(b)	1	,011		
Continuity Correction(a)	5,678	1	,017		
Likelihood Ratio	6,202	1	,013		
Fisher's Exact Test				,014	,009
Linear-by-Linear Association	6,368	1	,012		
N of Valid Cases	327				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence significative entre ceux qui ont une ancienneté entre 1-14 ans et les plus anciens de la tranche 15-29, relativement à la variable *soutien direct à l'élève, individuellement*. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 6,3$; ddl=1), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Pour savoir si l'âge a une influence sur la fréquence du soutien direct prêté à l'élève, individuellement, nous avons croisé les deux variables dont les résultats sont consignés dans le tableau suivant:

Tableau 42 - Age * Soutien direct à l'élève individuellement

			Soutien direct à l'élève individuellement					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Age	22-31	N	6	10	25	13	0	54
		%	11,1%	18,5%	46,3%	24,1%	0,0%	100%
	32-41	N	11	23	31	27	0	92
		%	12,0%	25,0%	33,7%	29,3%	0,0%	100%
	42-51	N	17	40	44	38	1	140
		%	12,1%	28,6%	31,4%	27,1%	0,7%	100%
	52-65	N	3	4	7	7	2	23
		%	13,0%	17,4%	30,4%	30,4%	8,7%	100%
Total		N	37	77	107	85	3	309
		%	12,0%	24,9%	34,6%	27,5%	1,0%	100%

Prenant en compte la modalité *toujours*, nous remarquons que c'est dans la tranche d'âge 52-65 ans qu'elle apparaît le plus (30,4%) et dans la tranche 22-31 ans qu'elle apparaît le moins (24,1%). Procédant, comme nous l'avons fait jusqu'alors, à l'agrégation des modalités *presque toujours* et *toujours*, d'une part, et *jamais* et *parfois*, d'autre part, pour la variable «Soutien direct à l'élève individuellement», et procédant à une réduction analogue pour la variable «Age», en ne considérant que deux tranches d'âge 22-41 et 42-65, nous pouvons constater les résultats figurant dans le tableau suivant.

Tableau 43 - Age * Soutien direct à l'élève individuellement (2)

			Soutien direct à l'élève individuellement		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours Toujours	
Age	22-41 ans	N observé	50	96	146
		N théorique profil-ligne	54,4 34,2%	91,6 65,8%	146,0 100%
	42-65 ans	N observé	64	96	160
		N théorique profil-ligne	59,6 40,0%	100,4 60,0%	160,0 100%
Total		N	114	192	306
		%	37,3%	62,7%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,081(b)	1	,298		
Continuity Correction(a)	,849	1	,357		
Likelihood Ratio	1,083	1	,298		
Fisher's Exact Test				,344	,178
Linear-by-Linear Association	1,078	1	,299		
N of Valid Cases	306				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence significative entre les deux tranches d'âge relativement à la fréquence du soutien direct et individuel de l'élève. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 1,08$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Age» et «Soutien direct de l'élève, individuellement». Nous pouvons nous rappeler dans ce cas que nous encourons un risque de 2^{ème} espèce de niveau β inconnu.

Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe

Le soutien direct de l'élève peut aussi se faire à l'intérieur de la salle de classe, en y intégrant les activités de la classe, ou encore, l'enseignant de soutien est présent dans la salle de classe, assis à côté de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux et il l'aide à réaliser les activités que les autres font, les mêmes ou celles qui sont adaptées pour lui à l'intérieur de la même thématique. Pour expliciter comment les enseignants de l'échantillon se situent dans la typologie du soutien à l'élève, nous avons construit le tableau suivant:

Tableau 44 - Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe

Fréquence du soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	Total
Effectifs	44	128	108	57	3	340
(%)	(12,9%)	(37,6%)	(31,8%)	(16,8%)	(0,9%)	(100%)

Il ressort que 16,8% déclare recourir *toujours* à ce type de soutien, c'est à dire, il est dans la salle de classe et travaille directement avec l'élève en intégrant les activités de la classe. Si nous agrégeons les modalités *jamais* ou *parfois*, d'une part, et *presque toujours* ou *toujours*, d'autre part, il ressort que le poids du premier groupe (50,5%) domine légèrement celui du second (48,6%). Il ressort le fait que la proportion de ceux qui affirment mettre *toujours* (16,8%) en œuvre cette pratique est supérieure à celle de ceux qui déclarent *ne jamais* (12,9%) y recourir. Il ressort encore que 86,2% déclare la mettre en œuvre au moins *parfois* tandis que 37,6% déclare y recourir *parfois*. L'agrégation *jamais* ou *parfois*, et *presque toujours* ou *toujours*, que nous avons pratiquée à plusieurs reprises, pour polariser la variable conduit à deux groupes d'importance respective 51% pour le premier et 49% pour le

second.

Il ressort que la modalité *parfois* est la modalité dominante déclarée par les enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 57,45$; ddl=3).

Si nous nous intéressons à la modalité agrégée «Presque toujours ou Toujours», nous pouvons projeter la proportion au niveau de la population parente des enseignants de soutien éducatifs de la région académique de Lisbonne. L'estimation par intervalle de confiance à 95% donne un pourcentage compris entre 13,59% et 21,71% à partir de l'échantillon de taille 340.

Pour vérifier si le fait d'être spécialisé ou non peut avoir une influence sur l'option pour cette forme de soutien donné à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, nous avons croisé les deux variables «soutien direct à l'élève» et «Formation en éducation spéciale», comme nous l'exposons dans le tableau suivant:

Tableau 45 - Formation en éducation spéciale * Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe.

			Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe.					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Formation en éducation spéciale	Oui	N %	17 10,8%	62 39,5%	46 29,3%	31 19,7%	1 0,6%	157 100%
	Non	N %	27 14,8%	66 36,1%	62 33,9%	26 14,2%	2 1,1%	183 100%
Total		N %	44 12,9%	128 37,6%	108 31,8%	57 16,8%	3 0,9%	340 100%

Nous constatons que 88,5 % des enseignants spécialisés déclarent recourir au moins *parfois* à ce type de soutien contre 84,2% des enseignants non-spécialisés, ce qui détermine un écart de 4,3%.

En procédant à l'agrégation des réponses qui se sont portées d'une part sur *jamais* ou *parfois*, et d'autre part sur *presque toujours* ou *toujours*, nous obtenons le tableau ci-dessous:

Tableau 46 - Formation en éducation spéciale * Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe (2)

		Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe		Total
		Jamais et Parfois	Presque toujours et Toujours	
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé N théorique profil-ligne 79 79,6 50,6%	77 76,4 49,4%	156 156,0 100%
	Non	N observé N théorique profil-ligne 93 92,4 51,4%	88 88,6 48,6%	181 181,0 100%
		172 51,0%	165 49,0%	337 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,018(b)	1	,892		
Continuity Correction(a)	,001	1	,979		
Likelihood Ratio	,018	1	,892		
Fisher's Exact Test				,913	,490
Linear-by-Linear Association	,018	1	,892		
N of Valid Cases	337				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence significative entre le fait d'avoir une formation spécialisée ou non relativement à la fréquence du soutien direct et intégrant les activités de la classe. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,018$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Formation spécialisée» et «Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe». Nous pouvons nous rappeler dans ce cas que nous encourons un risque de 2^{ème} espèce de niveau β inconnu.

Nous avons aussi examiné si la variable «Cours» avait aussi une influence sur la périodicité avec laquelle était mis en œuvre ce type de soutien à l'élève :

Tableau 47 - Cours * Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe

			Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N %	8 10,3%	32 41,0%	24 30,8%	14 17,9%	0 0,0%	78 100%
	CESE Cours d'études supérieures spécialisées	N %	2 3,8%	18 34,0%	16 30,2%	16 30,2%	1 1,9%	53 100%
	Cours de spécialisation	N %	7 28,0%	11 44,0%	6 24,0%	1 4,0%	0 0,0%	25 100%
Total		N %	17 10,9%	61 39,1%	46 29,5%	31 19,9%	1 0,6%	156 100%

En éliminant la modalité NR, il ressort que ces deux variables sont significativement liées au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 16,25$; ddl=6), c'est à dire que nous pouvons considérer que le type de formation spécialisée influence le choix de la périodicité de la mise en œuvre du soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe.

Nous pouvons compléter en observant que les enseignants qui ont fait leur spécialisation par le CESE sont ceux qui concentrent le pourcentage le plus élevé (94,4%) relativement la modalité *au moins parfois*, vient ensuite ceux qui firent la formation spécialisée (89,7%) pour terminer par ceux qui ont suivi le cours de spécialisation (72%).

En agrégeant les deux modalités *presque toujours* et *toujours*, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous, nous confirmant la même tendance, étant donné que le plus fort pourcentage se situe au niveau des enseignants qui suivirent le CESE (61,5%) et le plus faible revient à ceux qui ont suivi le cours de spécialisation (28%), ce qui donne une différence de 33,5%. Comme nous l'avons déjà remarqué plus haut, nous confirmons à ce degré de granularité moindre, l'existence d'une relation statistiquement significative entre la variable «Cours» et la variable «Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe» au seuil de risque $\alpha = 0,05$ ($\chi^2=7,6$; ddl=2).

Tableau 48 - Cours * Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe (2)

			Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe		Total
			Jamais et Parfois	Presque toujours et Toujours	
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé N théorique profil-ligne	40 39,3 51,3%	38 38,7 48,7%	78 78,0 100%
	CESE Cours d'études supérieures spécialisées	N observé N théorique profil-ligne	20 26,2 38,5%	32 25,8 61,5%	52 52,0 100%
	Cours de spécialisation	N observé N théorique profil-ligne	18 12,6 72,0%	7 12,4 28,0%	25 25,0 100%
			78 50,3%	77 49,7%	155 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,654(a)	2	,022
Likelihood Ratio	7,849	2	,020
Linear-by-Linear Association	1,022	1	,312
N of Valid Cases	155		

Pour vérifier si le domaine de spécialisation peut avoir une influence sur l'option pour cette forme de soutien donné à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, nous avons croisé les deux variables «Soutien direct à l'élève, intégrant les activités de la classe» et «Domaine de spécialisation», nous analysons les tableaux suivants:

Tableau 49 - Domaine de spécialisation * Soutien direct à l'élève, intégrant les activités de la classe

		Soutien direct à l'élève, intégrant les activités de la classe					Total
		Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Spécialisation selon les catégories de déficience	N	14	41	25	19	1	100
	%	14,0%	41,0%	25,0%	19,0%	1,0%	100%
Spécialisation selon les catégories éducatives	N	3	19	21	12	0	55
	%	5,5%	34,5%	38,2%	21,8%	0,0%	100%
Total	N	17	60	46	31	1	155
	%	11,0%	38,7%	29,7%	20,0%	0,6%	100%

En éliminant la modalité NR, il ressort que ces deux variables ne sont pas significativement liées au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 4,94$; ddl=3), c'est à dire que nous ne pouvons pas considérer que le domaine de spécialisation influence le choix de la

périodicité de la mise en œuvre du soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe.

Nous pouvons compléter en observant que les enseignants qui ont leur spécialisation dans le domaine des catégories éducatives sont ceux qui concentrent le pourcentage le plus élevé (94,5%), relativement la modalité *au moins parfois*, suivi par ceux qui ont leur spécialisation dans le domaine des catégories de la déficience (85%).

Si nous procédons, comme nous l'avons fait à chaque étape, à la transformation de la variable «soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe» en une variable à deux modalités, nous obtenons le tableau suivant à partir duquel nous confirmons l'hypothèse d'indépendance des deux variables «Domaine de spécialisation» et «soutien...» au seuil de risque $\alpha = 0,05$ ($\chi^2=3,4$; ddl=1).

Tableau 50 - Domaine de spécialisation* Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe (2)

		Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe		Total	
		Jamais et parfois	Presque toujours et Toujours		
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé N théorique profil-ligne	55 49,5 55,6%	44 49,5 44,4%	99 99,0 100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé N théorique profil-ligne	22 27,5 40,0%	33 27,5 60,0%	55 55,0 100%
Total		N %	77 50,0%	77 50,0%	154 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,422(b)	1	,064		
Continuity Correction(a)	2,828	1	,093		
Likelihood Ratio	3,440	1	,064		
Fisher's Exact Test				,092	,046
Linear-by-Linear Association	3,400	1	,065		
N of Valid Cases	154				

Également nous avons une analyse de la relation avec *l'ancienneté de service en éducation spéciale/soutien éducatif* comme le montre le tableau qui suit:

Tableau 51 - Ancienneté de service * Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe

			Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-7 ans	N %	29 14,6%	74 37,4%	63 31,8%	30 15,2%	2 1,0%	198 100%
	8-14 ans	N %	3 4,5%	26 39,4%	20 30,3%	17 25,8%	0 0,0%	66 100%
	15-21 ans	N %	8 18,6%	20 46,5%	12 27,9%	3 7,0%	0 0,0%	43 100%
	22-29 ans	N %	3 13,0%	6 26,1%	8 34,8%	5 21,7%	1 4,3%	23 100%
Total		N %	43 13,0%	126 38,2%	103 31,2%	55 16,7%	3 0,9%	330 100%

De la lecture du tableau, se détache la structure suivante en analysant les composantes de chaque profil-ligne: pour les trois tranches de 1-7 ans, 8-14 ans et 15-21 ans de service en E.S./soutien éducatif, parfois est la modalité dominante avec respectivement (37,4% ; 39,4% ; 46,5%), pour la dernière tranche 22 à 29 ans, *presque toujours* (34,8%). Parmi les quatre tranches considérées, c'est dans la 8-14 que nous trouvons la proportion la plus élevée (25,8%) des réponses *toujours*.

Si nous considérons la proportion des réponses *au moins parfois*, nous obtenons le rangement suivant pour les tranches d'Ancienneté de service: 8-14 ans (95,5%); 1-7 ans (84,4%); 22-29 ans (82,6%) et 15-21 ans (81,4%).

En agrégeant les modalités *presque toujours* et *toujours*, d'une part, et *jamais* et *parfois*, d'autre part, pour la variable «soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe», et procédant à une réduction analogue pour la variable «Ancienneté de service», en ne considérant que deux tranches d'ancienneté 1-14 et 15-29, nous pouvons constater les résultats figurant dans le tableau suivant :

Tableau 52 - Ancienneté de service * Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe (2)

		Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe		Total	
		Jamais et parfois	Presque toujours et Toujours		
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-14 ans	N observé N théorique profil-ligne	132 135,4 50,4%	130 126,6 49,6%	262 262,0 100%
	15-29 ans	N observé N théorique profil-ligne	37 33,6 56,9%	28 31,4 43,1%	65 65,0 100%
			169 51,7%	158 48,3%	327 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,892(b)	1	,345		
Continuity Correction(a)	,650	1	,420		
Likelihood Ratio	,895	1	,344		
Fisher's Exact Test				,406	,210
Linear-by-Linear Association	,890	1	,346		
N of Valid Cases	327				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence significative entre l'ancienneté de service relativement à la fréquence du soutien direct de l'élève intégrant les activités de la classe. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,8$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Ancienneté de service» et «soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe». Nous pouvons nous rappeler dans ce cas que nous encourons un risque de 2^{ème} espèce de niveau β inconnu.

Nous poursuivons l'analyse des données recueillies en procédant de manière similaire à celle mise en oeuvre précédemment. Nous croisons alors la variable «Age» avec la variable «Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe» :

Tableau 53 - Age * Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe

			Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
AGE	22-31 ans	N	5	23	17	9	0	54
		%	9,3%	42,6%	31,5%	16,7%	,0%	100%
	32-41 ans	N	13	31	34	14	0	92
		%	14,1%	33,7%	37,0%	15,2%	,0%	100%
	42-51 ans	N	18	50	47	24	1	140
		%	12,9%	35,7%	33,6%	17,1%	,7%	100%
	52-65 ans	N	6	9	3	3	2	23
		%	26,1%	39,1%	13,0%	13,0%	8,7%	100%
Total		N	42	113	101	50	3	309
		%	13,6%	36,6%	32,7%	16,2%	1,0%	100%

Ce sont les plus jeunes (22-31 ans) qui concentrent le plus de réponses sur la modalité au moins *parfois* (90,8%) réaliser un soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe. Il ressort qu'en particulier, la modalité *parfois* intervient pour 42,6%. Par ailleurs ce sont les plus anciens (52-65 ans) qui réalisent le plus faible pourcentage relativement à la modalité au moins *parfois*. La variation pour les deux groupes intermédiaires reste faible (0,5%), augmentant légèrement pour la tranche d'âge 42-52 ans qui oriente à 86,4% son choix vers la modalité au moins parfois.

Procédant, comme nous l'avons fait jusqu'alors, à l'agrégation des modalités *presque toujours* et *toujours*, d'une part, et *jamais* et *parfois*, d'autre part, pour la variable «soutien direct à l'élève intégrant les activités de la classe», et procédant à une réduction analogue pour la variable «Age», en ne considérant que deux tranches d'âge 22-41 et 42-65, nous pouvons constater les résultats figurant dans le tableau suivant:

Tableau 54 - Age * Soutien direct à l'élève intégrant les activités de la classe (2)

			Soutien direct à l'élève intégrant les activités de la classe		Total
			Jamais et parfois	Presque toujours et Toujours	
Age	22-41 ans	N observé N théorique profil-ligne	72 74,0 49,3%	74 72,0 50,7%	146 146,0 100%
	42-65 ans	N observé N théorique profil-ligne	83 81,0 51,9%	77 79,0 48,1%	160 160,0 100%
			155 50,7%	151 49,3%	306 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,200(b)	1	,655		
Continuity Correction(a)	,111	1	,739		
Likelihood Ratio	,200	1	,655		
Fisher's Exact Test				,731	,370
Linear-by-Linear Association	,199	1	,655		
N of Valid Cases	306				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence significative entre les deux tranches d'âge relativement à la fréquence du soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,2$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Age» et «Soutien direct de l'élève, intégrant les activités de la classe». Nous pouvons nous rappeler dans ce cas que nous encourons un risque de 2^{ème} espèce de niveau β inconnu.

Soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, en petit groupe

Le soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux peut se faire dans un petit groupe. L'enseignant de soutien réunit un petit groupe d'élèves dans lequel se trouve l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, et travaille avec ces élèves. On peut voir, dans le tableau ci-dessous, que 18,5% des enseignants dit travailler *toujours* en groupe avec l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux et que 88,2% dit utiliser cette typologie de soutien (*parfois* 20,3%; *presque toujours* 39,40%; *toujours* 18,5%). Il y a cependant 10,9% qui dit *jamais* y recourir. En agrégeant les modalités *presque toujours* et *toujours*, nous vérifions que, parmi ce groupe d'enseignants, 57,9% dit opter pour cette forme de soutien.

Tableau 55 - Soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, en petit groupe

Fréquence du soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, en petit groupe	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non-réponse	Effectif total
Effectif	37	103	134	63	3	340
(%)	(10,9%)	(30,3%)	(39,4%)	(18,5%)	(0,9%)	(100%)

Pour vérifier comment la fréquence du choix de ce type de soutien est influencée ou non par les autres variables, nous avons réalisé les croisements pertinents avec les autres variables ainsi que nous l'avons fait pour les deux variables «fréquence du soutien, individuellement» et «fréquence du soutien, intégrant les activités de classe».

Il ressort que la modalité *presque toujours* est la modalité dominante déclarée par les enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 65,40$; ddl=3).

Si nous nous intéressons à la modalité agrégée «Presque toujours ou Toujours», nous pouvons projeter la proportion au niveau de la population parente des enseignants de soutien éducatifs de la région académique de Lisbonne. L'estimation par intervalle de confiance à 95% donne un pourcentage compris entre 52,69% et 63,20% à partir de l'échantillon de taille 340.

Dans le tableau suivant nous donnons le croisement avec la variable «Formation en éducation spéciale» :

Tableau 56 - Formation en éducation spéciale * Soutien à l'élève en petit groupe

		Soutien à l'élève en petit groupe					Effectif total
		Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	
Formation en éducation spéciale	Oui	15 9,6%	49 31,2%	64 40,8%	28 17,8%	1 0,6%	157 100%
	Non	22 12,0%	54 29,5%	70 38,3%	35 19,1%	2 1,1%	183 100%
Effectif total		37 10,9%	103 30,3%	134 39,4%	63 18,5%	3 0,9%	340 100%

Dans le tableau précédent, nous observons que 89,8% des enseignants ayant une formation en éducation spéciale et qui ont répondu, déclarent travailler avec l'élève au moins *parfois* en groupe, mais il ressort aussi que 86,9% de ceux qui n'ont pas de formation en éducation spéciale expriment le même choix. C'est donc le groupe des enseignants ayant reçu une formation dans le domaine de l'éducation spéciale qui déclare le plus opter pour la forme de travail en petit groupe avec l'élève.

Si nous procédons, comme nous l'avons fait à chaque étape, à la transformation de la variable «Soutien direct de l'élève, en petit groupe» en une variable à deux modalités, nous obtenons le tableau suivant à partir duquel nous confirmons l'hypothèse d'indépendance des deux variables «Formation en éducation spéciale» et «Soutien direct de l'élève, en petit groupe » au seuil de risque $\alpha = 0,05$ ($\chi^2=0,03$ ddl=1)

Tableau 57 - Formation en E. spéciale * Soutien direct de l'élève, en petit groupe. (2)

		Soutien direct de l'élève, en petit groupe			Total
		Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours		
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé N théorique profil-ligne	64 64,8 41,0%	92 91,2 59,0%	156 156,0 100%
	Non	N observé N théorique profil-ligne	76 75,2 42,0%	105 105,8 58,0%	181 181,0 100%
		N	140	197	337
		%	41,5%	58,5%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,032(b)	1	,858		
Continuity Correction(a)	,005	1	,946		
Likelihood Ratio	,032	1	,858		
Fisher's Exact Test				,912	,473
Linear-by-Linear Association	,032	1	,858		
N of Valid Cases	337				

Nous avons aussi examiné si la variable «Cours» avait aussi une influence sur la périodicité avec laquelle était mis en œuvre ce type de soutien à l'élève.

Nous pouvons compléter en observant que les enseignants qui ont fait leur spécialisation par le cours de Formation spécialisée en éducation spéciale sont ceux qui concentrent le pourcentage le plus élevé (92,3%) relativement la modalité *au moins parfois*, vient ensuite ceux qui firent le Cours de spécialisation (88%) pour terminer par ceux qui ont suivi le cours CESE (86,8%).

Tableau 58 - Cours * Soutien direct de l'élève, en petit groupe

		Soutien direct de l'élève, en petit groupe					Effectif total
		Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	6 7,7%	23 29,5%	32 41,0%	17 21,8%	0 ,0%	78 100%
	Cours d'études supérieures spécialisées	6 11,3%	17 32,1%	21 39,6%	8 15,1%	1 1,9%	53 100%
	Cours de spécialisation	3 12,0%	9 36,0%	10 40,0%	3 12,0%	0 ,0%	25 100%
Effectif total		15 9,6%	49 31,4%	63 40,4%	28 17,9%	1 ,6%	156 100%

En agrégeant les deux modalités *presque toujours* et *toujours*, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous, il ressort que le plus fort pourcentage se situe au niveau des enseignants qui suivirent la Formation spécialisée (62,8%), vient ensuite le CESE (55,8%) et le plus faible revient à ceux qui ont suivi le cours de spécialisation (52%). A ce degré de granularité moindre, nous ne pouvons retenir l'hypothèse de l'existence d'une relation statistiquement significative entre la variable «Cours» et la variable «soutien direct de l'élève, en petit groupe» au seuil de risque $\alpha = 0,05$ ($\chi^2=1,1$; ddl=2).

Tableau 59 - Cours * Soutien direct de l'élève, en petit groupe (2)

		Soutien direct de l'élève, en petit groupe			Total
		Jamais et Parfois	Presque toujours et Toujours		
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé	29	49	78
		N théorique	32,2	45,8	78,0
		profil-ligne	37,2%	62,8%	100%
	Cours d'études supérieures spécialisées	N observé	23	29	52
		N théorique	21,5	30,5	52,0
		profil-ligne	44,2%	55,8%	100%
	Cours de spécialisation	N observé	12	13	25
		N théorique	10,3	14,7	25,0
		profil-ligne	48,0%	52,0%	100%
Total		N observé	64	91	155
		N théorique	64,0	91,0	155,0
		profil-ligne	41,3%	58,7%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,194(a)	2	,551
Likelihood Ratio	1,192	2	,551
Linear-by-Linear Association	1,152	1	,283
N of Valid Cases	155		

Voyons, à partir du tableau suivant, la relation entre le Domaine de spécialisation et le Soutien de l'élève en petit groupe.

Tableau 60 - Domaine de spécialisation * Soutien direct à l'élève, en petit groupe

	Soutien direct à l'élève, en petit groupe					Effectif total
	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Spécialisation selon les catégories de déficience	8	31	43	17	1	100
	8,0%	31,0%	43,0%	17,0%	1,0%	100%
Spécialisation selon les catégories éducatives	7	18	19	11	0	55
	12,7%	32,7%	34,5%	20,0%	0%	100%
Effectif total	15	49	62	28	1	155
	9,7%	31,6%	40,0%	18,1%	0,6%	100%

Selon la même logique d'analyse que nous avons suivie jusqu'alors, il ressort que 91% des enseignants spécialisés dans le domaine des catégories de la déficience qui ont répondu, dit avoir déjà assuré un soutien de l'élève en petit groupe *au moins parfois*, contre 87,2% parmi les enseignants spécialisés dans le domaine des catégories éducatives.

Si nous procédons, comme nous l'avons fait à chaque étape, à la transformation de la variable «soutien direct de l'élève, en petit groupe» en une variable à deux modalités, nous

obtenons le tableau suivant à partir duquel nous confirmons l'hypothèse d'indépendance des deux variables «Domaine de spécialisation» et «soutien...» au seuil de risque $\alpha = 0,05$ ($\chi^2=0,5$; ddl=1). Par ailleurs, dans ce modèle, il ressort que la modalité *presque toujours* ou *toujours* est choisie par 60,6% du premier groupe, et 54,5% du second.

Tableau 61 - Domaine de spécialisation* Soutien direct de l'élève, en petit groupe (2)

			Soutien direct de l'élève, en petit groupe		Total
			Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours	
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé N théorique profil-ligne	39 41,1 39,4%	60 57,9 60,6%	99 99,0 100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé N théorique profil-ligne	25 22,9 45,5%	30 32,1 54,5%	55 55,0 100%
		N %	64 41,6%	90 58,4%	154 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,535(b)	1	,465		
Continuity Correction(a)	,314	1	,575		
Likelihood Ratio	,533	1	,465		
Fisher's Exact Test				,498	,287
Linear-by-Linear Association	,531	1	,466		
N of Valid Cases	154				

L'Ancienneté de service a-t-elle une influence sur la fréquence avec laquelle ces enseignants optent pour le soutien en petit groupe? Voyons cela avec le tableau suivant:

Tableau 62 - Ancienneté de service * Soutien de l'élève, en petit groupe

		Soutien de l'élève, en petit groupe					Effectif total
		Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-7 ans	21 10,6%	62 31,3%	72 36,4%	41 20,7%	2 1,0%	198 100%
	8-14 ans	9 13,6%	18 27,3%	32 48,5%	7 10,6%	0 0,0%	66 100%
	15-21 ans	4 9,3%	13 30,2%	17 39,5%	9 20,9%	0 0,0%	43 100%
	22-29 ans	2 8,7%	8 34,8%	7 30,4%	5 21,7%	1 4,3%	23 100%
Effectif total		36 10,9%	101 30,6%	128 38,8%	62 18,8%	3 0,9%	330 100%

De la lecture du tableau, se détache la structure suivante en analysant les composantes de chaque profil-ligne: pour les trois tranches de 1-7 ans, 8-14 ans et 15-21 ans de service en E.S./soutien éducatif, *presque toujours* est la modalité dominante avec respectivement (36,4,% ; 48,5% ; 39,5%), pour la dernière tranche 22 à 29 ans, *parfois* (34,8%). Parmi les quatre tranches considérées, c'est dans la 22-29 ans que nous trouvons la proportion la plus élevée (21,7%) des réponses *toujours*. Si nous considérons la proportion des réponses au moins *parfois*, nous obtenons le rangement suivant pour les tranches d'Ancienneté de service: 22-29 ans (91,30%); 15-21 ans (90,70%); 1-7 ans (89,39%); 8-14 ans (86,36%).

En ne retenant que 327 individus ayant répondu, et si nous considérons la proportion des réponses au moins *parfois*, nous obtenons le rangement suivant pour les tranches d'Ancienneté de service: 22-29 ans (90,91%); 15-21 ans (90,70%); 1-7 ans (89,29%) et 8-14 ans (86,36%). Si nous nous centrons sur la modalité *toujours* nous obtenons le rangement suivant: 22-29 ans (22,73%); 8-14 ans (20,93%); 1-7 ans (20,92%); 15-21 ans (10,61%).

En agrégeant les modalités *presque toujours* et *toujours*, d'une part, et *jamais* et *parfois*, d'autre part, pour la variable «Soutien direct de l'élève, en petit groupe», et procédant à une réduction analogue pour la variable «Ancienneté de service», en ne considérant que deux tranches d'ancienneté 1-14 ans et 15-29 ans, nous pouvons constater les résultats figurant dans le tableau suivant.

La différence entre les pourcentages concernant la modalité *presque toujours* ou *toujours* : 1-14 ans (58%) et 15-29 ans (58,5%), est à la fois minime et non significative

Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,004$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Ancienneté de service» et «soutien direct de l'élève, en petit groupe». Nous pouvons nous rappeler dans ce cas que nous encourons un risque de 2^{ème} espèce de niveau β inconnu.

Tableau 63 - Ancienneté de service * Soutien de l'élève, en petit groupe (2)

			Soutien de l'élève, en petit groupe		Total
			Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours	
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-14 ans	N observé	110	152	262
		N théorique	109,8	152,2	262,0
		profil-ligne	42,0%	58,0%	100%
	15-29 ans	N observé	27	38	65
		N théorique	27,2	37,8	65,0
		profil-ligne	41,5%	58,5%	100%
Total		N observé	137	190	327
		profil-ligne	41,9%	58,1%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,004(b)	1	,948		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,004	1	,948		
Fisher's Exact Test				1,000	,532
Linear-by-Linear Association	,004	1	,948		
N of Valid Cases	327				

Nous poursuivons l'analyse des données recueillies en procédant de manière similaire à celle mise en oeuvre précédemment. Nous croisons alors la variable «Age» avec la variable «soutien direct de l'élève, en petit groupe de travail».

Tableau 64 - Age * Soutien de l'élève, en petit groupe

			Soutien de l'élève, en petit groupe					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
AGE	22-31 ans	N	7	17	18	12	0	54
		%	13,0%	31,5%	33,3%	22,2%	0%	100%
	32-41 ans	N	7	28	43	14	0	92
		%	7,6%	30,4%	46,7%	15,2%	0%	100%
	42-51 ans	N	13	43	56	27	1	140
		%	9,3%	30,7%	40,0%	19,3%	0,7%	100%
	52-65 ans	N	6	2	7	6	2	23
		%	26,1%	8,7%	30,4%	26,1%	8,7%	100%
Total		N	33	90	124	59	3	309
		%	10,7%	29,1%	40,1%	19,1%	1,0%	100%

C'est dans la tranche d'âge (32-41 ans) que se concentrent le plus de réponses sur la modalité *au moins parfois* (92,3%) réaliser un soutien de l'élève, en petit groupe. Il ressort qu'en particulier, la modalité *toujours* intervient pour 15,2%. Par ailleurs ce sont les plus anciens (52-65 ans) qui réalisent le plus faible pourcentage relativement à la modalité *au moins parfois* avec 65,2%. Quant à la modalité *toujours* elle est déclarée par 26,1%.

Procédant, comme nous l'avons fait jusqu'alors, à l'agrégation des modalités *presque*

toujours et *toujours*, d'une part, et *jamais* et *parfois*, d'autre part, pour la variable «Soutien à l'élève en petit groupe de travail», et procédant à une réduction analogue pour la variable «Age», en ne considérant que deux tranches d'âge 22-41 et 42-65, nous pouvons constater les résultats figurant dans le tableau ci-dessous.

La différence entre les pourcentages concernant la modalité *presque toujours* ou *toujours* : 22-41 ans (59,6%) et 42-65 ans (60%), est à la fois minime et non significative. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,005$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Age» et «Soutien direct de l'élève, en petit groupe». Nous pouvons nous rappeler dans ce cas que nous encourons un risque de 2^{ème} espèce de niveau β inconnu.

Tableau 65 - Age * Soutien de l'élève en petit groupe (2)

			Soutien de l'élève en petit groupe		Total
			Jamais et Parfois	Presque toujours et Toujours	
Age	22-41 ans	N observé	59	87	146
		N théorique	58,7	87,3	146
		profil-ligne	40,4%	59,6%	100%
	42-65 ans	N observé	64	96	160
		N théorique	64,3	95,7	160
		profil-ligne	40,0%	60,0%	100%
			123	183	306
			40,2%	59,8%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,005(b)	1	,942		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,005	1	,942		
Fisher's Exact Test				1,000	,517
Linear-by-Linear Association	,005	1	,942		
N of Valid Cases	306				

Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)

Travailler avec la classe en coopération avec l'enseignant est un des défis auquel sont confrontés les enseignants de soutien éducatif. Par le tableau ci-dessous, nous constatons que 28,8% des enseignants de l'échantillon et qui ont répondu, déclarèrent *ne jamais* avoir travaillé avec la classe, en partenariat pédagogique, et seulement 8,5%, *toujours*.

Tableau 66 - Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe, en partenariat pédagogique

Fréquence du soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe, en partenariat pédagogique	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	Total
Effectifs	98	125	85	29	3	340
(%)	(28,8%)	(36,8%)	(25,0%)	(8,5%)	(0,9%)	(100%)

Agrégeant *parfois*, *presque toujours* et *toujours*, nous observons que 70,3% déclarent déjà avoir expérimenté au moins parfois cette forme de soutien à l'élève avec de besoins éducatifs spéciaux. Le pourcentage le plus élevé concerne la modalité *parfois* (36,8%), aussitôt suivie par *jamais* (28,8%). La modalité *presque toujours* ou *toujours* recueille 33,5% des réponses. Il ressort que la modalité *parfois* est la modalité dominante déclarée par les enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 58,19$; ddl=3).

Si nous nous intéressons à la modalité agrégée «Presque toujours ou Toujours», nous pouvons projeter la proportion au niveau de la population parente des enseignants de soutien éducatifs de la région académique de Lisbonne. L'estimation par intervalle de confiance à 95% donne un pourcentage compris entre 28,50% et 38,55% à partir de l'échantillon de taille 340.

De manière similaire aux analyses antérieures, nous avons voulu voir si le fait d'avoir une formation en éducation spéciale influençait la fréquence de l'option pour ce type de soutien, ce qui peut être constaté dans le tableau qui suit:

Tableau 67 - Formation en éducation spéciale * Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)

			Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Formation en éducation spéciale	Oui	N	42	51	49	14	1	157
		%	26,8%	32,5%	31,2%	8,9%	0,6%	100%
	Non	N	56	74	36	15	2	183
		%	30,6%	40,4%	19,7%	8,2%	1,1%	100%
Total		N	98	125	85	29	3	340
		%	28,8%	36,8%	25,0%	8,5%	0,9%	100%

Parmi le groupe qui a une formation en éducation spéciale, 72,6 déclare avoir déjà réalisé ce type de soutien *au moins parfois*, tandis que nous dénombrons 68,1% dans l'autre groupe.

La modalité résultant de l'agrégation *presque toujours* et *toujours* recueille 40,4% parmi les spécialisés et 28,2% parmi les autres comme le montre le tableau qui suit. Considérant les réponses obtenues, il existe une différence significative entre ceux qui possèdent une formation spécialisée en éducation spéciale et ceux qui ne possèdent pas ce type de formation, relativement à la variable «Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 5,5$; ddl=1), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Tableau 68 - Formation en éducation spéciale * Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique) (2)

			Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)		Total
			Jamais et Parfois	Presque toujours et Toujours	
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé	93	63	156
		N théorique	103,2	52,8	156
		profil-ligne	59,6%	40,4%	100%
	Non	N observé	130	51	181
		N théorique	119,8	61,2	181
		profil-ligne	71,8%	28,2%	100%
Total		N observé	223	114	337
		N théorique	223,0	114,0	337,0
		profil-ligne	66,2%	33,8%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,578(b)	1	,018		
Continuity Correction(a)	5,046	1	,025		
Likelihood Ratio	5,577	1	,018		
Fisher's Exact Test				,021	,012
Linear-by-Linear Association	5,562	1	,018		
N of Valid Cases	337				

Nous avons aussi examiné si la variable «Cours» avait aussi une influence sur la périodicité avec laquelle était mis en œuvre ce type de soutien à l'élève.

Tableau 69 - Cours * Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)

			Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N	20	29	24	5	0	78
		%	25,6%	37,2%	30,8%	6,4%	0%	100%
	CESE Cours d'études supérieures spécialisées	N	12	13	19	8	1	53
		%	22,6%	24,5%	35,8%	15,1%	1,9%	100%
	Cours de spécialisation	N	10	9	5	1	0	25
		%	40,0%	36,0%	20,0%	4,0%	0%	100%
Total		N	42	51	48	14	1	156
		%	26,9%	32,7%	30,8%	9,0%	0,6%	100%

Parmi les enseignants qui ont répondu, ce sont ceux du groupe ayant reçu la formation en éducation spéciale au travers du Cours d'études supérieures spécialisées (CESE) qui concentrent le plus de réponses sur la modalité *au moins parfois* (75,4%), étant aussi celui qui déclare le plus *toujours* (15,1%). Celui qui déclare le moins *au moins parfois* (60%) est le

groupe qui a suivi les cours de spécialisation, c'est à dire la plus ancienne. Celui qui reste dans la position intermédiaire est le groupe qui a la formation la plus récente, Formation spécialisée en éducation spéciale (74,4%).

En agrégeant les deux modalités *presque toujours* et *toujours*, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous, il ressort que le plus fort pourcentage se situe au niveau des enseignants qui suivirent le CESE (51,9%), vient ensuite la Formation spécialisée (37,2%) et le plus faible revient à ceux qui ont suivi le cours de spécialisation (24%). A ce degré de granularité moindre, nous ne pouvons retenir l'hypothèse de l'existence d'une relation statistiquement significative entre la variable «Cours» et la variable «soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)» au seuil de risque $\alpha = 0,05$ ($\chi^2=6$; ddl=2).

Tableau 70 - Cours * Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique) (2)

			Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)		Total
			Jamais et Parfois	Presque toujours et Toujours	
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé	49	29	78
		N théorique	46,8	31,2	78
		profil-ligne	62,8%	37,2%	100%
Cours d'études supérieures spécialisées	Cours d'études supérieures spécialisées	N observé	25	27	52
		N théorique	31,2	20,8	52
		profil-ligne	48,1%	51,9%	100%
Cours de spécialisation	Cours de spécialisation	N observé	19	6	25
		N théorique	15,0	10,0	25
		profil-ligne	76,0%	24,0%	100%
			93	62	155
			60,0%	40,0%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,005(a)	2	,050
Likelihood Ratio	6,124	2	,047
Linear-by-Linear Association	,158	1	,691
N of Valid Cases	155		

Pour examiner la relation entre la variable «soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)» et la variable «Domaine de spécialisation», nous avons réalisé le croisement de ces deux variables comme le montre le tableau suivant:

Tableau 71 - Domaine de spécialisation * Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)

		Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)					Total
		Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Spécialisation selon les catégories de déficience	N	27	30	34	8	1	100
	%	27%	30%	34%	8%	1%	100%
Spécialisation selon les catégories éducatives	N	14	21	14	6	0	55
	%	25,5%	38,2%	25,5%	10,9%	0%	100%
Effectif total	N	41	51	48	14	1	155
	%	26,5%	32,9%	31,0%	9,0%	0,6 %	100%

Selon la même logique d'analyse que nous avons suivie jusqu'alors, il ressort que 74,6% des enseignants spécialisés dans le domaine des catégories éducatives qui ont répondu, ont dit avoir déjà assuré un soutien de l'élève en classe, en partenariat pédagogique *au moins parfois*, contre 72% parmi les enseignants spécialisés dans le domaine des catégories de la déficience.

Si nous procédons, comme nous l'avons fait à chaque étape, à la transformation de la variable «soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)» en une variable à deux modalités, nous obtenons le tableau suivant à partir duquel nous confirmons l'hypothèse d'indépendance des deux variables «Domaine de spécialisation» et «Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)» au seuil de risque $\alpha = 0,05$ ($\chi^2=0,5$; ddl=1). Par ailleurs, dans ce modèle, il ressort que la modalité *presque toujours* ou *toujours* est choisie par 42,4% du premier groupe, et 36,4% du second.

Tableau 72 - Domaine de spécialisation * Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique) (2)

		Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)		Total	
		Jamais et Parfois	Presque toujours et Toujours		
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé N théorique profil-ligne	57 59,1 57,6%	42 39,9 42,4%	99 99,0 100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé N théorique profil-ligne	35 32,9 63,6%	20 22,1 36,4%	55 55,0 100%
Total		N %	92 59,7%	62 40,3%	154 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,540(b)	1	,462		
Continuity Correction(a)	,317	1	,573		
Likelihood Ratio	,543	1	,461		
Fisher's Exact Test				,497	,287
Linear-by-Linear Association	,536	1	,464		
N of Valid Cases	154				

La relation entre l'Ancienneté de service réalisé en éducation spéciale/soutien éducatif et la variable «Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)» peut être observée à partir du tableau qui suit:

Tableau 73 - Ancienneté de service * Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)

			Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-7 ans	N	57	76	48	15	2	198
		%	28,8%	38,4%	24,2%	7,6%	1,0%	100%
	8-14 ans	N	16	25	18	7	0	66
		%	24,2%	37,9%	27,3%	10,6%	,0%	100%
	15-21 ans	N	12	18	13	0	0	43
		%	27,9%	41,9%	30,2%	0,0%	0,0%	100%
	22-29 ans	N	8	5	4	5	1	23
		%	34,8%	21,7%	17,4%	21,7%	4,3%	100%
Total		N	93	124	83	27	3	330
		%	28,2%	37,6%	25,2%	8,2%	,9%	100%

Le pourcentage le plus élevé (75,8%) concerne le groupe des 8-14 ans de service relativement à la modalité agrégée *au moins parfois* alors que celui qui est le plus faible (60,8%) est observé dans la tranche 22-29 ans de travail.

En retirant les non-réponses, il ressort que la modalité *parfois* représentent 37,6%, et *toujours* seulement 8,2%.

En agrégeant les deux modalités *jamais* et *parfois*, d'une part, et *presque toujours* et *toujours*, d'autre part, nous observons la structure suivante pour les quatre tranches d'âge relativement à la première modalité agrégée *jamais* ou *parfois*: 15-21 ans (69,8%) ; 1-7 ans (67,2%) ; 8-14 ans (62,1%) ; 22-29 ans (56,5%).

De manière conjuguée, en ce qui concerne la seconde modalité agrégée *presque toujours* ou *toujours*, nous obtenons: 22-29 ans (39,1%) ; 8-14 ans (37,9%) ; 1-7 ans (31,8%) ; 15-21 ans (30,2%).

En agrégeant les modalités *presque toujours* et *toujours*, d'une part, et *jamais* et *parfois*, d'autre part, pour la variable «soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)», et procédant à une réduction analogue pour la variable «Ancienneté de service», en ne considérant que deux tranches d'ancienneté 1-14 ans et 15-29 ans, nous pouvons constater les résultats figurant dans le tableau suivant.

La différence entre les pourcentages concernant la modalité *presque toujours* ou *toujours* : 1-14 ans (33,6%) et 15-29 ans (33,8%), est à la fois minime et non significative.

Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,002$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Ancienneté de service» et «soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)». Nous pouvons nous rappeler dans ce cas que nous encourons un risque de 2^{ème} espèce de niveau β inconnu.

Tableau 74 - Ancienneté de service * Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique) (2)

			Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)		Total
			Jamais et Parfois	Presque toujours et Toujours	
Ancienneté de service dans E.S /soutien éducatif	1-14 ans	N observé	174	88	262
		N théorique	173,9	88,1	262
		profil-ligne	66,4%	33,6%	100%
	15-29 ans	N observé	43	22	65
		N théorique	43,1	21,9	65
		profil-ligne	66,2%	33,8%	100%
Total		N	217	110	327
		%	66,4%	33,6%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,002(b)	1	,969		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,002	1	,969		
Fisher's Exact Test				1,000	,539
Linear-by-Linear Association	,002	1	,969		
N of Valid Cases	327				

Nous poursuivons l'analyse des données recueillies en procédant de manière similaire à celle mise en oeuvre précédemment. Nous croisons alors la variable «Age» avec la variable «Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)».

Tableau 75 - Age * Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)

			Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Age	22-31 ans	N	13	25	11	5	0	54
		%	24,1%	46,3%	20,4%	9,3%	,0%	100%
	32-41 ans	N	23	34	25	10	0	92
		%	25,0%	37,0%	27,2%	10,9%	,0%	100%
	42-51 ans	N	40	49	38	12	1	140
		%	28,6%	35,0%	27,1%	8,6%	,7%	100%
	52-65 ans	N	11	6	3	1	2	23
		%	47,8%	26,1%	13,0%	4,3%	8,7%	100%
Total		N	87	114	77	28	3	309
		%	28,2%	36,9%	24,9%	9,1%	1,0%	100%

C'est dans la tranche d'âge (22-31 ans) que se concentrent le plus de réponses sur la modalité *au moins parfois* (76%) réaliser un soutien de l'élève, avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique). Il ressort qu'en particulier, la modalité presque toujours intervient pour 46,3% et *toujours* pour 9,3%. Par ailleurs ce sont les plus anciens (52-65 ans) qui réalisent le plus faible pourcentage relativement à la modalité *au moins parfois* avec 43,4%. Quant à la modalité *toujours* elle ne dépasse pas 10,9% pour l'ensemble des tranches d'âge.

Procédant, comme nous l'avons fait jusqu'alors, à l'agrégation des modalités *presque toujours* et *toujours*, d'une part, et *jamais* et *parfois*, d'autre part, pour la variable «un soutien de l'élève, avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)», et procédant à une réduction analogue pour la variable «Age», en ne considérant que deux tranches d'âge 22-41 et 42-65, nous pouvons constater les résultats figurant dans le tableau ci-dessous :

Tableau 76 - Age * Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique) (2)

			Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Age	22-41 ans	N observé	95	51	146
		N théorique profil-ligne	95,9 65,1%	50,1 34,9%	146,0 100%
	42-65 ans	N observé	106	54	160
		N théorique profil-ligne	105,1 66,3%	54,9 33,8%	160,0 100%
Total		N	201	105	306
		%	65,7%	34,3%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,047(b)	1	,828		
Continuity Correction(a)	,009	1	,923		
Likelihood Ratio	,047	1	,828		
Fisher's Exact Test				,904	,461
Linear-by-Linear Association	,047	1	,828		
N of Valid Cases	306				

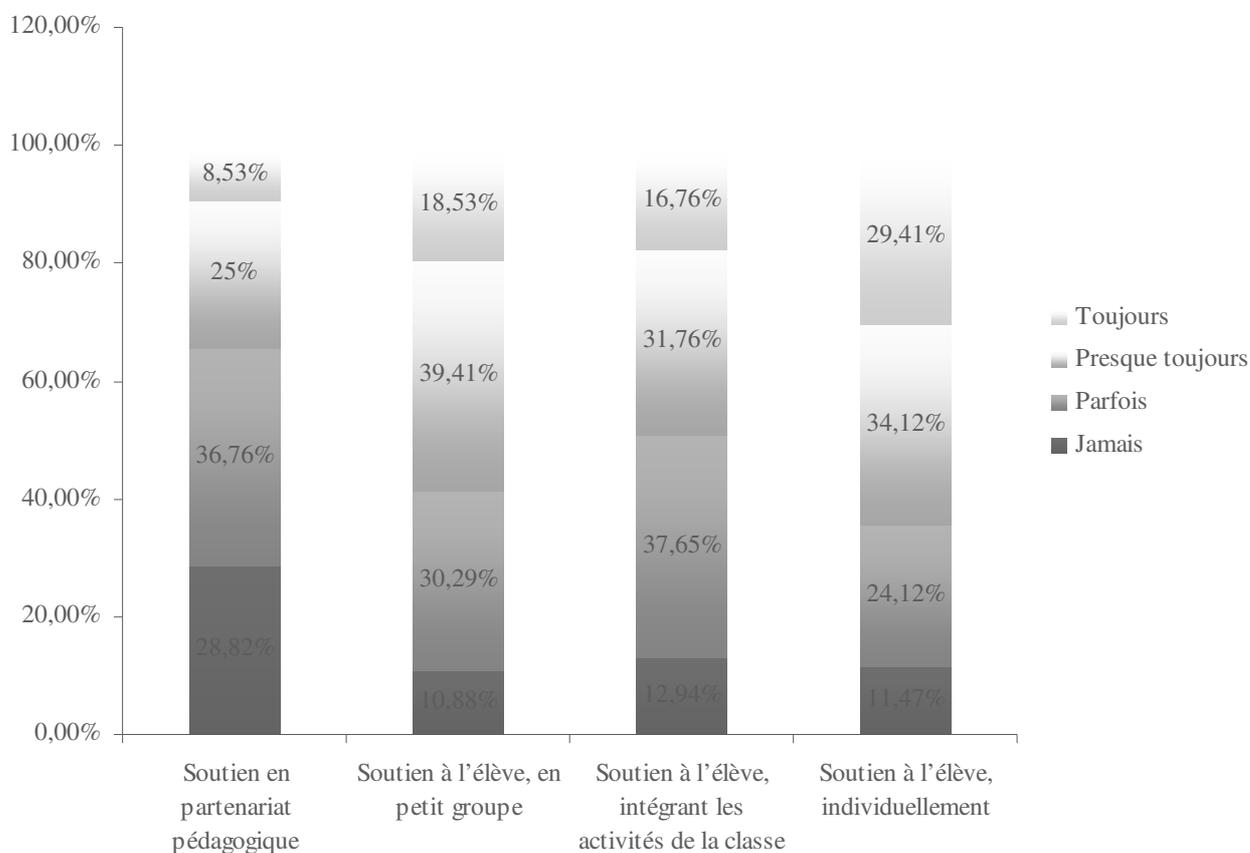
La différence entre les pourcentages concernant la modalité *presque toujours* ou *toujours* : 22-41 ans (34,9%) et 42-65 ans (33,8%), est à la fois minime et non significative.

Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,08$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Age» et «soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)». Nous pouvons nous rappeler dans ce cas que nous encourons un risque de 2^{ème} espèce de niveau β inconnu.

Soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux (synthèse analytique)

En synthèse, nous pouvons dire, comme le montre le tableau qui suit, que les enseignants qui ont répondu à la question sur les pratiques éducatives, durant l'année scolaire 2003/2004, relativement à la forme et la fréquence du soutien apporté à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, se distribuent ainsi:

Figure 13 - Soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux (synthèse)



En considérant les modalités agrégées *jamais* ou *parfois*, d'un côté, et *presque toujours* ou *toujours*, de l'autre, la forme de soutien qui recueille le pourcentage le plus élevé de *presque toujours* ou *toujours* est le soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, individuellement (64%), tandis que le plus bas (33,5%) concerne le soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe en partenariat pédagogique. Globalement nous obtenons le

rangement suivant:

Tableau 77 - Hiérarchisation du type de soutien (en fonction des réponses données selon la modalité agrégée presque toujours ou toujours)

Type de soutien	Rang
Soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux individuellement	1
Soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux en petit groupe	2
Soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux en intégrant les activités de la classe	3
Soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)	4

Si nous considérons que la socialisation des savoirs et l'apprentissage en groupe et avec le groupe se transforment en la plus grande et la meilleure éducation inclusive (Ainscow, 1991, 1995, 1997, 2000, 2003; Rodrigues, 2001, 2003, pour ne citer que quelques-uns), les quatre formes du soutien à l'élève, analysées ici, peuvent se hiérarchiser en termes d'inclusion. Les critères pour réaliser cette hiérarchisation qui se présente ici, prennent en compte le fait que le soutien dirigé vers l'élève (soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux individuellement; soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux en intégrant les activités de la classe) est considéré comme le moins inclusif et le soutien dirigé vers le groupe (soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux en petit groupe; soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)) comme le plus inclusif:

Tableau 78 - Hiérarchisation du type de soutien, en termes d'éducation inclusive (données théoriques)

Type de soutien	Rang
Soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)	1
Soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux en petit groupe	2
Soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux en intégrant les activités de la classe	3
Soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux individuellement	4

En faisant la comparaison entre les données théoriques, en ce qui concerne la hiérarchisation du degré d'inclusion, et la concentration des réponses obtenues relativement aux diverses modalités de soutien analysées, nous observons une non-coïncidence dans les

résultats des deux situations considérées, comme le montre le tableau suivant:

Tableau 79 - Hiérarchisation du type de soutien, en termes d'éducation inclusive (comparaison)

Forme de soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux	À partir de la perspective théorique	A partir des données issues de l'échantillon des répondants
	Rang théorique	Rang empirique
Soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)	1	4
Soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux en petit groupe	2	2
Soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux en intégrant les activités de la classe	3	3
Soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux individuellement	4	1

Avec ces données, nous pouvons affirmer que ce groupe d'enseignants de soutien (l'échantillon), avec ces critères, place en dernier rang la « perspective centrée sur le groupe » qui caractérise le plus l'éducation inclusive, compte tenu que les réponses sont davantage dirigées vers la forme « soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux individuellement » (64%), en ce qui touche au processus d'enseignement/apprentissage, ayant comme centre l'élève (modèle des pratiques d'éducation spéciale/Intégration scolaire des années soixante), et le moins, vers la forme « soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique) » (33,8%).

La comparaison de ces deux rangements nous amène à réfléchir sur le caractère significatif de la concordance ou discordance entre le point de vue théorique et le point de vue synthétique des enseignants de l'échantillon. Nous pouvons calculer la réalisation du

coefficient ordinal empirique de Spearman $R_s = 1 - \frac{\sum_{k=1}^n (R_k - k)^2}{n(n^2 - 1)}$ pour $n=4$. Ici nous obtenons

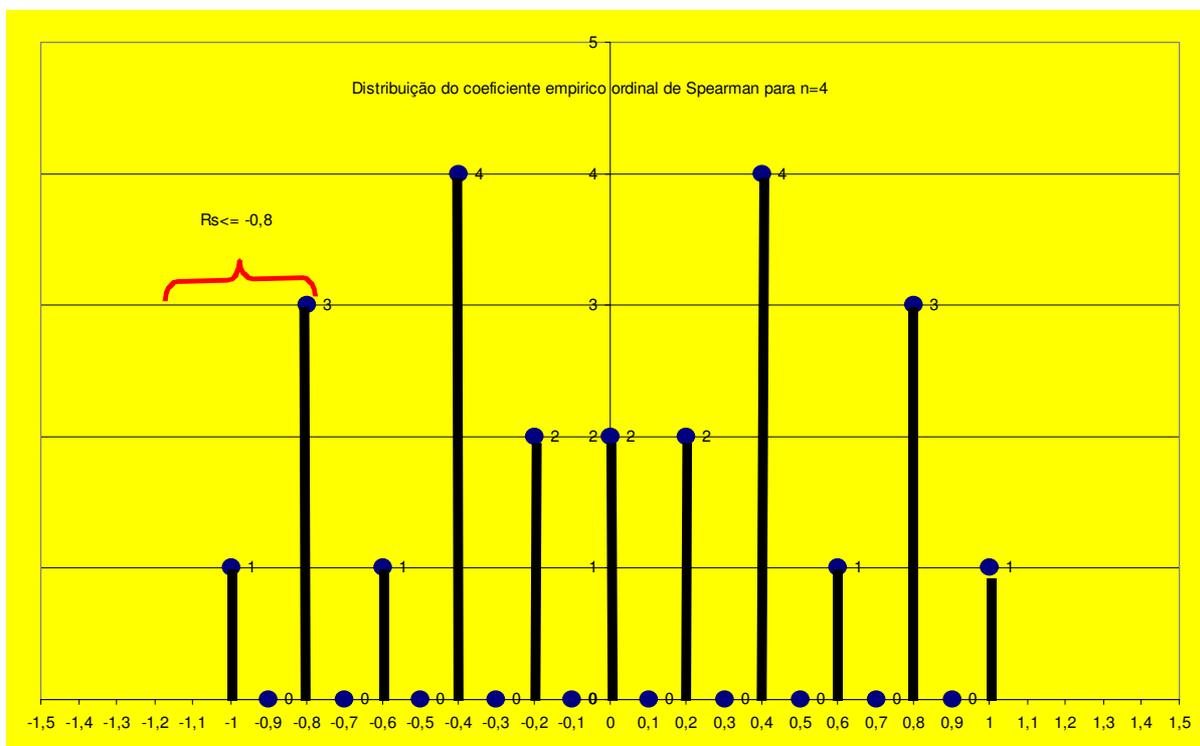
$r_s = -0,8$. Comme le graphique (Figure 14) le montre, nous pouvons voir que la probabilité d'obtenir une valeur inférieure ou égale à $-0,8$ sous l'hypothèse H_0 d'indépendance entre les

deux ordres est de $Prob\{R_s \leq -0,8\} = \frac{4}{24} \approx 0,166$. Il appert qu'au niveau de risque $\alpha = 0,05$

nous ne pouvons rejeter l'hypothèse d'indépendance, dit autrement nous rejetons avec un risque β l'hypothèse de discordance. En d'autres termes, nous ne pourrions pas considérer que statistiquement il y a une discordance significative entre le point de vue théorique de

l'éducation inclusive et celui issu de l'interprétation des représentations des enseignants de l'échantillon.

Figure 14 - Distribution exacte de probabilité du coefficient empirique de Spearman pour n=4 sous Ho



L'influence des différentes variables sur les diverses formes de soutien apporté à l'élève, en considérant la *totalité* des réponses obtenues¹⁷⁶, à chacune des questions, avec l'agrégation *presque toujours* et *toujours*, est représentée par le tableau ci-après.

¹⁷⁶ Les non-réponses ne furent pas considérées dans les calculs.

Tableau 80 - Formes de soutien apporté à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux * Variables caractérisant les enseignants (données en %)

		Soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux individuellement	Soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux en intégrant les activités de la classe	Soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux en petit groupe	Soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)
		<i>Presque toujours</i> ou <i>Toujours</i>	<i>Presque toujours</i> ou <i>Toujours</i>	<i>Presque toujours</i> ou <i>Toujours</i>	<i>Presque toujours</i> ou <i>Toujours</i>
Formation en éducation spéciale	Oui	57,1%	49,4%	59%	40,4%
	Non	70,2%	48,3%	58,3%	27,8%
Cours	Formation spécialisée éducation spéciale.	64,1%	48,7%	62,8%	37,2%
	CESE	51,9%	61,5%	55,8%	51,9%
	Cours de spécialisation	48,0%	28,0%	52,0%	24,0%
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	58,6%	44,4%	60,6%	42,4%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	56,4%	60,0%	54,5%	33,6%
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-14 ans	67,6%	49,6%	58,0%	33,6%
	15-29 ans	50,8%	43,1%	58,5%	33,8%
Age	22-41 ans	65,8%	50,7%	59,6%	34,9%
	42-65 ans	60%	48,1%	60,0%	33,8%

Nous pouvons lire dans le tableau que la forme soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux *individuellement*, relativement à la modalité *presque toujours* ou *toujours*, recueille le pourcentage le plus élevé des réponses dans le groupe des enseignants qui ont répondu et qui n'ont pas de formation en éducation spéciale (70,2%), dans le groupe de ceux qui suivent le cours de Formation spécialisée (64,1%), de ceux qui sont spécialisés en catégories de la déficience (58,6%), de ceux qui ont entre 1 et 14 ans de travail (67,6%) et de ceux que se trouvent dans la tranche d'âge des 22 à 41 ans (65,8%).

La forme de soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, *intégrant les activités de la classe*, recueille le plus fort pourcentage de réponses, relativement à la modalité agrégée *presque toujours* ou *toujours*, dans le groupe des enseignants répondants qui ont une

formation en éducation spéciale (49,4%), qui firent le formation au travers du CESE (61,5%), qui firent leur spécialisation dans le domaine éducatif (60,0%), qui ont entre 1 et 14 ans de travail (49,6%) et qui se situent dans la tranche d'âge 22-41 ans (50,7%).

La forme de soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, *en petit groupe*, recueille le plus fort pourcentage de réponses, relativement à la modalité agrégée *presque toujours* ou *toujours*, dans le groupe des enseignants répondants qui ont une formation en éducation spéciale (59%), qui firent le formation au travers de la Formation spécialisée (62,8%), qui firent leur spécialisation dans le domaine des déficiences (60,6%), qui ont entre 15 et 29 ans de travail (58,5%) et qui se situent dans la tranche d'âge 42-65 ans (60%).

La forme de soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, *avec l'ensemble de la classe*, recueille le plus fort pourcentage de réponses, relativement à la modalité agrégée *presque toujours* ou *toujours*, dans le groupe des enseignants répondants qui ont une formation en éducation spéciale (40,4%), qui firent le formation au travers du CESE (51,9%), qui firent leur spécialisation dans le domaine des déficiences (42,4%), qui ont entre 15 et 29 ans de travail (33,8%) et qui se situent dans la tranche d'âge 22-41 ans (34,9%).

Dans ce groupe d'enseignants (l'échantillon) ceux qui ont une formation en éducation spéciale concentre le plus fort pourcentage de réponses, relativement à la modalité agrégée *presque toujours* ou *toujours*, sur la forme de soutien de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, en petit groupe, (59%), tandis que ceux qui n'ont pas cette formation se concentrent sur le soutien direct à l'élève, individuellement, (70,6%). Pour ce qui ont suivi le cours de formation spécialisée en éducation spéciale, le plus fort pourcentage s'observe sur le soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, individuellement (64,1%) ; ceux qui ont suivi le CESE se concentrent sur le soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, intégrant les activités de la classe (61,5%) et ceux qui firent le Cours de spécialisation, sur le soutien de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, en petit groupe, (52%) ; ceux qui, dans ce groupe, se spécialisèrent en catégories de la déficience concentrent leurs réponses sur soutien de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, en petit groupe, (60,6%) tandis que ceux qui se sont spécialisés en catégories éducatives concentrent leurs réponses sur le soutien de l'élève direct avec des besoins éducatifs spéciaux, intégrant les activités de la classe, (60%). Ceux qui se trouvent dans la tranche 1 à 14 ans de travail en ES/SE concentrent leurs réponses sur le soutien de l'élève direct avec des besoins éducatifs spéciaux, individuellement (67,6%) tandis que ceux qui ont entre 15 et 29 de travail,

choisissent le soutien de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, en petit groupe (58,5%).

En analysant la variable Age, nous observons que les enseignants qui se situent dans la tranche des 22-41 ans recueille le plus fort indice (65,8%) dans la forme le soutien de l'élève direct avec des besoins éducatifs spéciaux, individuellement. Ceux de la tranche d'âge 42-65 ans se répartissent également entre le soutien de l'élève direct avec des besoins éducatifs spéciaux, individuellement (60%) et en petit groupe (60%). Il ressort que la forme de soutien de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique) ne recueille jamais le plus fort pourcentage des réponses pour les cinq variables analysées. La forme de soutien de l'élève direct avec des besoins éducatifs spéciaux, individuellement, est celle qui recueille le plus fort pourcentage dans quatre des variables analysées. Après la synthèse de l'analyse en pourcentage, nous avons fait la synthèse de la dimension comparative qui résulte des approches statistiques par le test du χ^2 avec le niveau de risque fixé à $\alpha = 0,05$.

Tableau 81 - Formes de soutien apporté à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux * Variables caractérisant les enseignants (Test statistique)

(Le seuil de significativité est fixé à $\alpha = 0,05$)

	Soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux individuellement	Soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux en intégrant les activités de la classe	Soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux en petit groupe	Soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)
Formation en éducation spéciale	$\chi^2 = 6,2$ ddl = 1 p= 0,01	$\chi^2 = 0,01$ ddl = 1 p= 0,8	$\chi^2 = 0,03$ ddl = 1 p= 0,8	$\chi^2 = 5,5$ ddl = 1 p= 0,01
<i>Significativité</i>	S	NS	NS	S
Cours	$\chi^2 = 2,9$ ddl = 2 p= 0,2	$\chi^2 = 7,6$ ddl = 2 p=0,02	$\chi^2 = 1,1$ ddl = 2 p= 0,5	$\chi^2 = 6,1$ ddl = 2 p= 0,05
<i>Significativité</i>	NS	S	NS	NS
Domaine de spécialisation	$\chi^2 = 0,07$ ddl = 1 p= 0,7	$\chi^2 = 3,4$ ddl = 1 p= 0,06	$\chi^2 = 0,5$ ddl = 1 p= 0,4	$\chi^2 = 0,5$ ddl = 1 p= 0,4
<i>Significativité</i>	NS	NS	NS	NS
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	$\chi^2 = 6,3$ ddl = 1 p= 0,01	$\chi^2 = 0,8$ ddl = 1 p= 0,3	$\chi^2 = 0,004$ ddl = 1 p= 0,9	$\chi^2 = 0,002$ ddl = 1 p= 0,9
<i>Significativité</i>	S	NS	NS	NS
Age	$\chi^2 = 1,08$ ddl = 1 p= 0,2	$\chi^2 = 0,2$ ddl = 1 p= 0,6	$\chi^2 = 0,005$ ddl = 1 p= 0,9	$\chi^2 = 0,04$ ddl = 1 p= 0,8
<i>Significativité</i>	NS	NS	NS	NS

La lecture de ce tableau permet d'affirmer, en termes statistiques, que la variable

«Formation en éducation spéciale» est associée à la variable *fréquence du soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux individuellement*, ainsi qu'à la variable *fréquence du soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)*, réduites à deux modalités agrégées *jamais* ou *parfois* et *presque toujours* ou *toujours*. La variable «Cours» influence la variable *fréquence du soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux en intégrant les activités de la classe*. La variable «Ancienneté de service en éducation spéciale/soutien éducatif» influence la variable *fréquence du soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux individuellement*,

Les variables «Age» et «Domaine de spécialisation» n'influencent aucune des variables *Fréquence de soutien*.

Les variables qui ont la plus forte influence sur la variable *Fréquence de soutien* sont «Formation en éducation spéciale» et «Cours», ce qui nous oblige à (re)penser la question de l'influence de la formation sur les pratiques développées par les enseignants.

2.2. Lieu du soutien

Le lieu du soutien choisi pour donner appui à l'élève, bien qu'obéissant à diverses conditions, a beaucoup à voir avec le travail qu'on veut réaliser avec lui, mais aussi avec ce que l'on pense sur ses répercussions dans la vie personnelle, sociale et académique de l'élève. Être dans le même espace que les autres élèves n'est pas certainement la même chose qu'être retiré du groupe pour aller faire d'autres activités, quelles qu'elles soient. Avec la sortie de la salle, la cohésion avec le groupe s'est perdue et, avec elle, toute la complicité qui se génère à l'intérieur de chaque groupe et qui renforce les liens avec ce dernier. À l'école, il est tellement habituel de séparer les meilleurs des plus mauvais, avec les *intentions les plus nobles*, que nous ne nous questionnons même pas sur les effets pervers que cette attitude peut avoir pour l'élève, en oubliant que le soutien peut aussi causer des blessures à l'élève, si nous prêtons attention à la forme de réalisation du soutien ou au lieu où il est mise en œuvre.

Pour comprendre cette situation nous avons demandé aux enseignants si le soutien qu'ils donnaient à l'élève, individuellement ou en petit groupe, se déroulait dans la salle de soutien éducatif (i) ou dans un autre local disponible (ii) (hors de la salle de classe), dans un coin de la salle ou à la table [pupitre, bureau] de l'élève (à l'intérieur de la salle de cours). L'information recueillie est analysée dans la suite, en prenant en compte les critères antérieurement annoncés.

Le soutien individuel hors de la salle de classe

Le soutien individuel hors de la salle de classe, réalisé par les enseignants de soutien éducatif, se déroule normalement dans une salle destinée à cet effet, la salle de soutien éducatif¹⁷⁷. C'est là que vont travailler le(s) élève(s) avec des besoins éducatifs spéciaux, avec l'enseignante de soutien éducatif que va le(s) chercher dans la salle de classe (nous parlons du 1^{er} cycle de l'École primaire).

¹⁷⁷ La salle appelée de soutien éducatif est la salle qu'on appelait des besoins éducatifs spécifiques des années quatre vingt; elle a changé de nom, mais les comportements éducatifs qu'y se développent sont les mêmes.

Quand il n'y pas une salle destinée à cette fin, tout espace disponible dans le moment peut être utilisé (avec ou sans conditions, pour cet effet).

(i) *Le soutien individuel dans la salle de soutien éducatif*

En accord avec le tableau qui suit, 45% des enseignants questionnés dit ne *jamais* utiliser la salle de soutien éducatif pour réaliser le travail de soutien à l'élève, tandis que seulement 21,5% déclare l'utiliser *toujours*. En agrégeant *presque toujours* et *toujours*, le pourcentage atteint 42,4% tandis que 56,5% dit l'utiliser *jamais* ou *parfois*.

Tableau 82 - Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif

Fréquence du soutien individuel dans la salle de soutien éducatif	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	Total
Effectifs	153	39	71	73	4	340
(%)	(45,0%)	(11,5%)	(20,9%)	(21,5%)	(1,2%)	(100%)

Il ressort que la modalité *jamais* est la modalité dominante déclarée par les enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 84,23$; ddl=3).

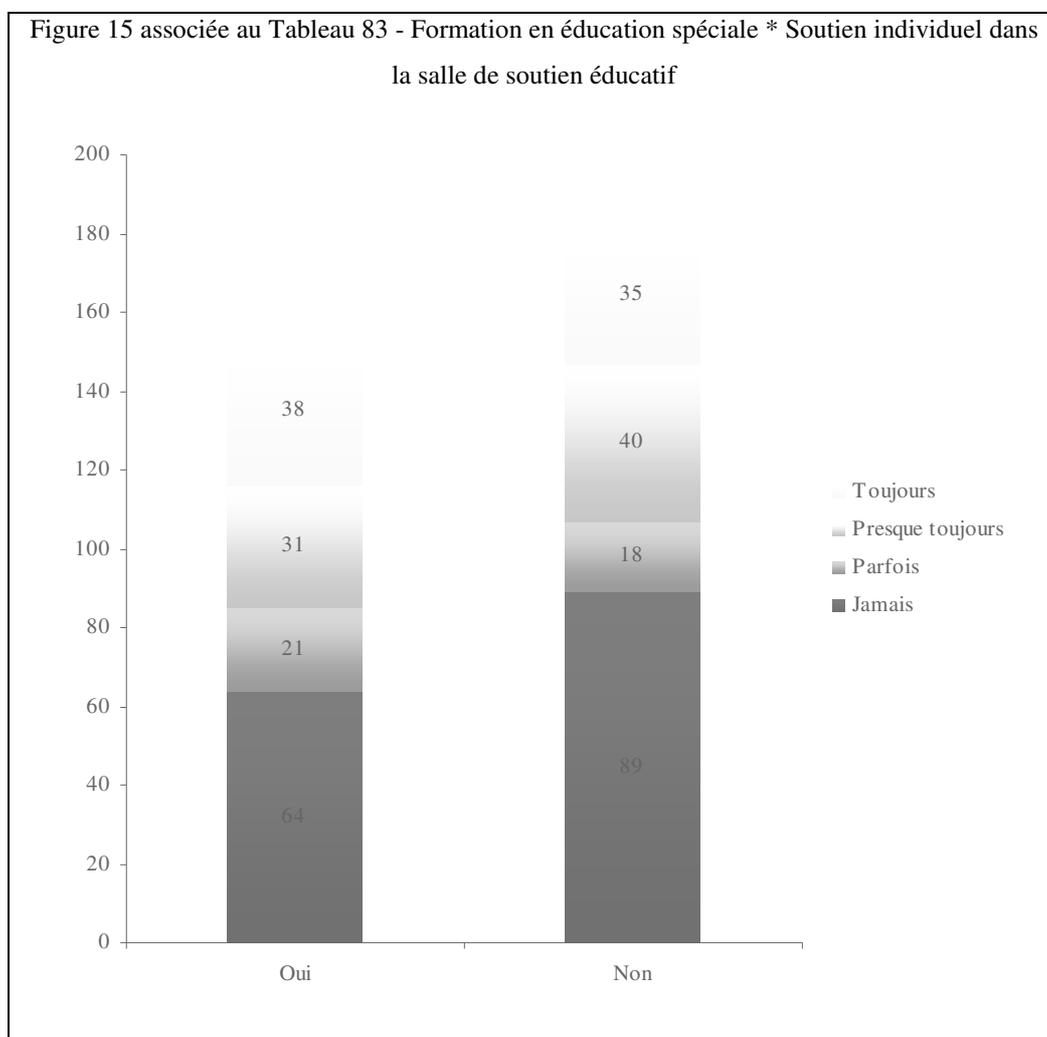
Si nous nous intéressons à la modalité agrégée «Presque toujours ou Toujours», nous pouvons projeter la proportion au niveau de la population parente des enseignants de soutien éducatifs de la région académique de Lisbonne. L'estimation par intervalle de confiance à 95% donne un pourcentage compris entre 37,09% et 47,61% à partir de l'échantillon de taille 340.

Pour vérifier l'influence des variables Formation en éducation spéciale, Cours, Domaine de spécialisation, Ancienneté de service en éducation spéciale/ soutien éducatif et Age, nous avons réalisé les croisements nécessaires que nous présentons par les divers tableaux qui vont suivre. Systématiquement, comme nous l'avons fait dans les traitements et analyses précédents, nous présentons, en premier lieu, le tableau de contingence croisant la variable «Fréquence du soutien individuel dans la salle de soutien éducatif» avec ses cinq modalités «jamais; parfois; presque toujours; toujours; Non réponse» avec chacune des cinq variables. En second lieu, nous transformons celle-ci en une variable à deux modalités «jamais ou parfois; presque toujours ou toujours» que nous croisons successivement avec les autres variables. C'est à partir de ce tableau de contingence que nous confrontons les deux

hypothèses contradictoires d'indépendance et de dépendance à l'aide du test du χ^2 au seuil de risque $\alpha=0,05$.

Tableau 83 - Formation en éducation spéciale * Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif

		Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif					Total	
		Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR		
Formation en éducation spéciale	Oui	N 64	21	31	38	3	157	
	%	40,8%	13,4%	19,7%	24,2%	1,9%	100%	
Formation en éducation spéciale	Non	N 89	18	40	35	1	183	
	%	48,6%	9,8%	21,9%	19,1%	0,5%	100%	
Total		N 153	39	71	73	4	340	
		%	45,0%	11,5%	20,9%	21,5%	1,2%	100%



Comme nous pouvons le voir sur la figure, la modalité *jamais* est la dominante tant dans

la strate formée par ceux qui *n'ont pas de formation spécialisée* (48,6%) que dans celle formée *ceux qui en ont une* (40,8%).

Tableau 84 - Formation en éducation spéciale * Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif (2)

		Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif			Total
		Jamais- Parfois	Presque toujours-Toujours		
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé	85	69	154
		N théorique	88,0	66,0	154
		profil-ligne	55,2%	44,8%	100%
	Non	N observé	107	75	182
		N théorique	104,0	78,0	182
		profil-ligne	58,8%	41,2%	100%
Total		192	144	336	
		57,1%	42,9%	100%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,441(b)	1	,507		
Continuity Correction(a)	,306	1	,580		
Likelihood Ratio	,440	1	,507		
Fisher's Exact Test				,509	,290
Linear-by-Linear Association	,439	1	,507		
N of Valid Cases	336				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence significative entre les types de formation spécialisée relativement à la fréquence du soutien individuel dans la salle de soutien éducatif. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,4$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Formation» et «Soutien...». Nous pouvons nous rappeler dans ce cas que nous encourons un risque de 2^{ème} espèce de niveau β inconnu.

Nous avons ensuite examiné si la variable «Cours» avait aussi une influence sur la périodicité avec laquelle était mis en œuvre ce type de soutien à l'élève.

Tableau 85 - Cours * Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif

Cours		Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif					Total
		Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Formation spécialisée en éducation spéciale		38	8	16	16	0	78
		48,7%	10,3%	20,5%	20,5%	0,0%	100%
Cours d'études supérieures spécialisées		19	10	8	13	3	53
		35,8%	18,9%	15,1%	24,5%	5,7%	100%
Cours de spécialisation		7	2	7	9	0	25
		28,0%	8,0%	28,0%	36,0%	0,0%	100%
Total		64	20	31	38	3	156
		41,0%	12,8%	19,9%	24,4%	1,9%	100%

La plus forte concentration de réponses *jamais* (48,7%) se trouve dans la strate déterminée par les enseignants qui ont suivi le cours de Formation spécialisée. Quant à la modalité *toujours* le pourcentage le plus élevé (36%) se trouve dans la strate des enseignants qui ont suivi le Cours de spécialisation.

Tableau 86 - Cours * Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif (2)

Cours		N observé	Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif		Total
			Jamais- Parfois	Presque toujours-Toujours	
Formation spécialisée en éducation spéciale		46		32	78
	N théorique	42,8		35,2	78
	profil-ligne	59,0%		41,0%	100%
Cours d'études supérieures spécialisées		29		21	50
	N théorique	27,5		22,5	50
	profil-ligne	58,0%		42,0%	100%
Cours de spécialisation		9		16	25
	N théorique	13,7		11,3	25
	profil-ligne	36,0%		64,0%	100%
Total	N	84		69	153
	%	54,9%		45,1%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,324(a)	2	,115
Likelihood Ratio	4,326	2	,115
Linear-by-Linear Association	2,960	1	,085
N of Valid Cases	153		

Les enseignants qui firent leur formation à travers le cours de spécialisation sont ceux qui donnent le plus fort pourcentage de réponses à la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» avec 64%, s'écartant d'une différence d'environ 23% avec les pourcentages observé

dans les deux autres strates. Toutefois cette différence n'est pas significative entre les types de formation spécialisée relativement à la fréquence du soutien. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 4,3$; ddl=2), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Cours» et «soutien individuel dans la salle de soutien éducatif».

Examinons si la variable «Domaine de spécialisation» a aussi une influence sur la périodicité avec laquelle était mis en œuvre ce type de soutien à l'élève.

Tableau 87 - Domaine de spécialisation * Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif

			Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N	33	15	21	29	2	100
		%	33,0%	15,0%	21,0%	29,0%	2,0%	100 %
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N	31	5	10	8	1	55
		%	56,4%	9,1%	18,2%	14,5%	1,8%	100%
Total		N	64	20	31	37	3	155
		%	41,3%	12,9%	20,0%	23,9%	1,9%	100%

La plus forte concentration de réponses *jamais* (56,4%) se trouve dans la strate déterminée par les enseignants qui ont une spécialisation dans les catégories éducatives. Quant à la modalité *toujours* le pourcentage le plus élevé (29%) se trouve dans la strate des enseignants qui ont une spécialisation dans les catégories de la déficience.

Tableau 88 - Domaine de spécialisation * Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif (2)

			Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif		Total
			Jamais - Parfois	Presque toujours - Toujours	
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé	48	50	98
		N théorique	54,2	43,8	98
		profil-ligne	49,0%	51,0%	100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé	36	18	54
		N théorique	29,8	24,2	54
		profil-ligne	66,7%	33,3%	100%
Total			84	68	152
			55,3%	44,7%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,405(b)	1	,036		
Continuity Correction(a)	3,719	1	,054		
Likelihood Ratio	4,470	1	,034		
Fisher's Exact Test				,042	,026
Linear-by-Linear Association	4,376	1	,036		
N of Valid Cases	152				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence significative entre ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories de la déficience et ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories éducatives, relativement à la variable «soutien individuel dans la salle de soutien éducatif». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 4,4$; ddl=1), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Examinons si la variable «Ancienneté de service» a aussi une influence sur la périodicité avec laquelle était mis en œuvre ce type de soutien à l'élève.

Tableau 89 - Ancienneté de service * Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif

		Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif					Total	
		Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR		
Ancienneté de service dans E.S./ soutien éducatif	1-7 ans	100	19	42	36	1	198	
		50,5%	9,6%	21,2%	18,2%	0,5%	100%	
	8-14 ans	30	10	11	15	0	66	
		45,5%	15,2%	16,7%	22,7%	0%	100%	
	15-21 ans	12	5	12	13	1	43	
		27,9%	11,6%	27,9%	30,2%	2,3%	100%	
	22-29 ans	8	3	4	7	1	23	
		34,8%	13,0%	17,4%	30,4%	4,3%	100%	
	Total		150	37	69	71	3	330
			45,5%	11,2%	20,9%	21,5%	,9%	100%

Le pourcentage le plus élevé de *jamais* (50,5%) concerne le groupe des 1-7 ans de service alors que *toujours* est observé le plus fortement dans les tranches 22-29 ans et 15-21 ans de travail avec respectivement (30,4%) et (30,2%).

Nous procédons à une réduction des modalités pour la variable «Ancienneté de service», en ne considérant que deux tranches d'ancienneté 1-14 ans et 15-29 ans. De là nous pouvons constater les résultats figurant dans le tableau suivant :

Tableau 90 - Ancienneté de service * Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif (2)

		Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif		Total	
		Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours		
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-14 ans	N observé	159	104	263
		N théorique	150,40	112,60	263
		profil-ligne	60,5%	39,5%	100%
	15-29 ans	N observé	28	36	64
		N théorique	36,60	27,40	64
		profil-ligne	43,8%	56,3%	100%
Total		N	187	140	327
		%	57,2%	42,8%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,868(b)	1	,015		
Continuity Correction(a)	5,205	1	,023		
Likelihood Ratio	5,811	1	,016		
Fisher's Exact Test				,017	,012
Linear-by-Linear Association	5,850	1	,016		
N of Valid Cases	327				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence significative entre ceux qui sont dans la première tranche d'ancienneté de service 1 à 14 ans et ceux de la seconde, 15 à 29 ans, relativement à la variable «soutien individuel dans la salle de soutien éducatif». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 5,8$; ddl=1), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Examinons si la variable «Age» a aussi une influence sur la périodicité avec laquelle était mis en œuvre ce type de soutien à l'élève.

Tableau 91 - Age * Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif

		Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif					Total	
		Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR		
Age	22-31 ans	N	27	3	14	10	0	54
		%	50,0%	5,6%	25,9%	18,5%	,0%	100%
	32-41 ans	N	46	6	21	17	2	92
		%	50,0%	6,5%	22,8%	18,5%	2,2%	100%
	42-51 ans	N	58	18	25	38	1	140
		%	41,4%	12,9%	17,9%	27,1%	,7%	100%
	52-65 ans	N	6	6	5	5	1	23
		%	26,1%	26,1%	21,7%	21,7%	4,3%	100%
Total		N	137	33	65	70	4	309
		%	44,3%	10,7%	21,0%	22,7%	1,3%	100%

C'est dans les tranches d'âge (22-31 ans) et (32-41 ans) que se concentrent le plus de réponses sur la modalité *jamais* (50%) réaliser soutien individuel dans la salle de soutien éducatif. Si nous procédons à une transformation de la variable «Age» pour la ramener à une variable à deux modalités: les deux tranches d'âge 22-41 ans et 42-65 ans, nous obtenons le tableau de contingence suivant:

Tableau 92 - Age * Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif (2)

		Soutien individuel dans la salle de soutien éducatif			Total
		Jamais - Parfois	Presque toujours - Toujours		
Age	22-41 ans	N observé N théorique profil-ligne	82 80,3 56,9%	62 63,7 43,1%	144 144 100%
	42-65 ans	N observé N théorique profil-ligne	88 89,7 54,7%	73 71,3 45,3%	161 161 100%
Total		N %	170 55,7%	135 44,3%	305 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,161(b)	1	,688		
Continuity Correction(a)	,082	1	,775		
Likelihood Ratio	,161	1	,688		
Fisher's Exact Test				,730	,388
Linear-by-Linear Association	,160	1	,689		
N of Valid Cases	305				

L'analyse du tableau met en évidence la proximité des profils ligne respectifs de deux strates définies par les deux tranches d'âge. Le caractère non significatif des écarts qui subsistent, ressort de l'application du test du χ^2 au seuil de risque $\alpha=0,05$ avec ($\chi^2=0,1$; ddl=1).

(ii) Le soutien individuel dans un lieu ou local disponible

Il arrive aussi que le soutien soit fait là où il est possible de la faire selon une fréquence distribuée comme exposée dans le tableau ci-après.

Tableau 93 - Soutien individuel dans un lieu ou local disponible

Fréquence du soutien individuel dans un lieu ou local disponible	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	Total
Effectifs	226	64	31	14	5	340
(%)	(66,5%)	(18,8%)	(9,1%)	(4,1%)	(1,5%)	(100%)

De ces enseignants, 85,3% disent que *jamais* ou *parfois* ils réalisent le soutien individuel avec l'élève dans un local disponible, tandis 13,2% déclare le faire *presque toujours* ou *toujours*. Il ressort que la modalité *jamais* est la modalité dominante déclarée par les

enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 337,58$; ddl=3).

Si nous nous intéressons à la modalité agrégée «Presque toujours ou Toujours», nous pouvons projeter la proportion au niveau de la population parente des enseignants de soutien éducatifs de la région académique de Lisbonne. L'estimation par intervalle de confiance à 95% donne un pourcentage compris entre 9,63% et 16,84% à partir de l'échantillon de taille 340.

Du croisement des deux variables «Formation en éducation spéciale» et «soutien individuel dans un lieu ou local disponible», résulte le tableau suivant:

Tableau 94 - Formation en éducation spéciale * Soutien individuel dans un lieu ou local disponible

			Soutien individuel dans un lieu ou local disponible					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Formation en éducation spéciale	Oui	N	108	33	7	6	3	157
		%	68,8%	21,0%	4,5%	3,8%	1,9%	100%
	Non	N	118	31	24	8	2	183
		%	64,5%	16,9%	13,1%	4,4%	1,1%	100%
Total		N	226	64	31	14	5	340
		%	66,5%	18,8%	9,1%	4,1%	1,5%	100%

Au niveau de chaque strate, on constate que c'est la modalité *jamais* qui est la modalité dominante avec respectivement 68,8% de ceux qui ont une formation en éducation spéciale et 64,5% de ceux qui n'en ont pas.

Tableau 95 - Formation en éducation spéciale * Soutien individuel dans un lieu ou local disponible (2)

			Soutien individuel dans un lieu ou local disponible		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé	141	13	154
		N théorique profil-ligne	133,3	20,7	154
		%	91,6%	8,4%	100%
	Non	N observé	149	32	181
N théorique profil-ligne		156,7	24,3	181	
	%	82,3%	17,7%	100%	
Total		N	290	45	335
		%	86,6%	13,4%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,106(b)	1	,013		
Continuity Correction(a)	5,338	1	,021		
Likelihood Ratio	6,322	1	,012		
Fisher's Exact Test				,016	,010
Linear-by-Linear Association	6,088	1	,014		
N of Valid Cases	335				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence significative entre ceux qui possèdent une formation spécialisée en éducation spéciale et ceux qui ne possèdent pas ce type de formation, relativement à la variable «soutien individuel dans un lieu ou local disponible». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 6,1$; ddl=1), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Cours»:

Tableau 96 - Cours* Soutien individuel dans un lieu ou local disponible

			Soutien individuel dans un lieu ou local disponible					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N	56	16	3	3	0	78
		%	71,8%	20,5%	3,8%	3,8%	0,0%	100%
	Cours d'études supérieures spécialisées	N	35	11	3	1	3	53
		%	66,0%	20,8%	5,7%	1,9%	5,7%	100%
	Cours de spécialisation	N	17	5	1	2	0	25
		%	68,0%	20,0%	4,0%	8,0%	0,0%	100%
Total		N	108	32	7	6	3	156
		%	69,2%	20,5%	4,5%	3,8%	1,9%	100%

La plus forte concentration de réponses *jamais* (71,8%) se trouve dans la strate déterminée par les enseignants qui ont suivi le cours de Formation spécialisée. Quant à la modalité *toujours* le pourcentage le plus faible (1,9%) se trouve dans la strate des enseignants qui ont suivi le Cours d'études supérieures en éducation (CESE).

Tableau 97 - Cours* Soutien individuel dans un lieu ou local disponible (2)

			Soutien individuel dans un lieu ou local disponible		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours - Toujours	
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé N théorique profil-ligne	72 71,4 92,3%	6 6,6 7,7%	78 78 100%
	CESE Cours d'études supérieures spécialisées	N observé N théorique profil-ligne	46 45,8 92,0%	4 4,2 8,0%	50 50 100%
	Cours de spécialisation	N observé N théorique profil-ligne	22 22,9 88,0%	3 2,1 12,0%	25 25 100%
Total		N %	140 91,5%	13 8,5%	153 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,475(a)	2	,788
Likelihood Ratio	,437	2	,804
Linear-by-Linear Association	,341	1	,559
N of Valid Cases			
	153		

En agrégeant les deux modalités *jamais* et *parfois*, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessus, il ressort que le plus fort pourcentage se situe au niveau des enseignants qui suivirent la Formation spécialisée (92,3%), vient ensuite le CESE (92,0%) et le plus faible revient à ceux qui ont suivi le cours de spécialisation (88%). A ce degré de granularité moindre, nous ne pouvons retenir l'hypothèse de l'existence d'une relation statistiquement significative entre la variable «Cours» et la variable «soutien individuel dans un lieu ou local disponible» au seuil de risque $\alpha = 0,05$ ($\chi^2=0,4$; ddl=2).

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Domaine de spécialisation»:

Tableau 98 - Domaine de spécialisation * Soutien individuel dans un lieu ou local disponible

			Soutien individuel dans un lieu disponible				Total	
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours		NR
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N	71	18	3	6	2	100
		%	71,0%	18,0%	3,0%	6,0%	2,0%	100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N	36	14	4	0	1	55
		%	65,5%	25,5%	7,3%	0,0%	1,8%	100%
Total		N	107	32	7	6	3	155
		%	69,0%	20,6%	4,5%	3,9%	1,9%	100%

La plus forte concentration de réponses *jamais* apparaît avec 71% dans la strate formée par les enseignants dont la spécialisation dans les catégories de la déficience. Dans la strate formée par les enseignants qui ont une spécialisation dans les catégories éducatives, nous n’observons aucune apparition de la modalité *toujours*.

Tableau 99 - Domaine de spécialisation * Soutien individuel dans un lieu ou local disponible (2)

			Soutien individuel dans un lieu ou local disponible		
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé	89	9	98
		N théorique	89,6	8,4	98
		profil-ligne	90,8%	9,2%	100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé	50	4	54
		N théorique	49,4	4,6	54
		profil-ligne	92,6%	7,4%	100%
	N		139	13	152
	%		91,4%	8,6%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,140(b)	1	,708		
Continuity Correction(a)	,005	1	,943		
Likelihood Ratio	,143	1	,705		
Fisher's Exact Test				1,000	,482
Linear-by-Linear Association	,140	1	,709		
N of Valid Cases	152				

Si nous procédons, comme nous l’avons fait à chaque étape, à la transformation de la variable «Soutien individuel dans un lieu ou local disponible» en une variable à deux modalités, nous obtenons le tableau ci-après à partir duquel nous confirmons l’hypothèse d’indépendance des deux variables «Domaine de spécialisation» et «Soutien individuel dans un lieu ou local disponible» au seuil de risque $\alpha = 0,01$ ($\chi^2=0,5$; ddl=1). Par ailleurs, dans ce modèle, il ressort que la modalité *jamais* ou *parfois* est choisie par 90,8% du premier groupe, et 92,6% du second.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Ancienneté de service réalisé en éducation spéciale/soutien éducatif». Serait-ce qu’un lien significatif puisse être identifié entre ces deux variables?

Tableau 100 - Ancienneté de service * Soutien individuel dans un lieu ou local disponible

			Soutien individuel dans un lieu ou local disponible					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Ancienneté de service dans E.S /soutien éducatif	1-7 ans	N	123	43	21	9	2	198
		%	62,1%	21,7%	10,6%	4,5%	1,0%	100%
	8-14 ans	N	51	7	5	3	0	66
		%	77,3%	10,6%	7,6%	4,5%	0,0%	100%
	15-21 ans	N	35	5	1	1	1	43
		%	81,4%	11,6%	2,3%	2,3%	2,3%	100%
	22-29 ans	N	15	4	2	1	1	23
		%	65,2%	17,4%	8,7%	4,3%	4,3%	100%
Total		N	224	59	29	14	4	330
		%	67,9%	17,9%	8,8%	4,2%	1,2%	100%

Dans quatre strates d'ancienneté de service, nous pouvons observer que c'est la modalité *jamais* qui obtient le plus fort pourcentage jusqu'à 81,4% pour la tranche 15 à 21 ans.

En procédant à une réduction pour la variable «Ancienneté de service», en ne considérant que deux tranches d'ancienneté 1-14 ans et 15-29 ans, nous pouvons constater les résultats figurant dans le tableau suivant :

Tableau 101 - Ancienneté de service * Soutien individuel dans un lieu ou local disponible (2)

			Soutien individuel dans un lieu ou local disponible		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Ancienneté de service dans E.S / soutien éducatif	1-14 ans	N observé	224	38	262
		N théorique	227,4	34,6	262
		profil-ligne	85,5%	14,5%	100%
	15-29 ans	N observé	59	5	64
		N théorique	55,6	8,4	64
		profil-ligne	92,2%	7,8%	100%
Total		N	283	43	326
		%	86,8%	13,2%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,011(b)	1	,156		
Continuity Correction(a)	1,469	1	,225		
Likelihood Ratio	2,239	1	,135		
Fisher's Exact Test				,215	,109
Linear-by-Linear Association	2,005	1	,157		
N of Valid Cases	326				

Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 2$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Ancienneté de service» et «soutien individuel dans un lieu ou local disponible». Nous pouvons nous rappeler dans ce cas que nous encourons un risque de 2^{ème} espèce de niveau β inconnu.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Age»:

Tableau 102 - Age * Soutien individuel dans un lieu ou local disponible

			Soutien individuel dans un lieu ou local disponible					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Age	22-31 ans	N	36	10	7	1	0	54
		%	66,7%	18,5%	13,0%	1,9%	0,0%	100%
	32-41 ans	N	55	20	11	4	2	92
		%	59,8%	21,7%	12,0%	4,3%	2,2%	100%
	42-51 ans	N	95	24	12	7	2	140
		%	67,9%	17,1%	8,6%	5,0%	1,4%	100%
	52-65 ans	N	18	3	1	0	1	23
		%	78,3%	13,0%	4,3%	0,0%	4,3%	100%
Total	N	204	57	31	12	5	309	
	%	66,0%	18,4%	10,0%	3,9%	1,6%	100%	

Le pourcentage le plus élevé concerne la modalité *jamais* dans la strate définie par la tranche d'âge 52 à 65 ans avec 78,3%. C'est aussi dans cette strate qu'aucun enseignant ne déclara *toujours* pratiquer le soutien individuel dans un lieu ou local disponible. En procédant à une réduction pour la variable «Age», en ne considérant que deux tranches d'âge 22-41 ans et 42-65 ans, nous pouvons constater les résultats figurant dans le tableau suivant :

Tableau 103 - Age * Soutien individuel dans un lieu ou local disponible (2)

			Soutien individuel dans un lieu ou local disponible		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Age	22-41 ans	N observé	121	23	144
		N théorique	123,6	20,4	144
		profil-ligne	84,0%	16,0%	100%
	42-65 ans	N observé	140	20	160
		N théorique	137,4	22,6	160
		profil-ligne	87,5%	12,5%	100%
Total	N	261	43	304	
	%	85,9%	14,1%	100%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,752(b)	1	,386		
Continuity Correction(a)	,494	1	,482		
Likelihood Ratio	,751	1	,386		
Fisher's Exact Test				,413	,241
Linear-by-Linear Association	,750	1	,386		
N of Valid Cases	304				

La différence entre les pourcentages qui sont les plus élevés concernant la modalité *jamais ou parfois*: 22-41 ans (84,0%) et 42-65 ans (87,5%), est à la fois minime et non significative. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,7$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Age» et «Soutien individuel dans un lieu ou local disponible».

Le soutien individuel à l'intérieur de la salle de classe

Dans le soutien individuel, à l'intérieur de la salle de classe, normalement, l'enseignant de soutien est assis à la table (pupitre, bureau) de l'élève, côte à côte, ou dans un lieu éloigné du restant du groupe des élèves et l'aide à faire des travaux qui peuvent avoir été adaptés ou non aux activités demandées à la classe. Il [enseignant de soutien] peut aussi développer, avec l'élève, des activités complètement différentes de celles réalisées par la classe.

Le soutien à l'élève, selon les réponses, est fait à l'intérieur de la salle de classe, dans un coin de celle-ci, ou à la table même de l'élève, en accord avec ce que montrent les tableaux qui suivent.

(i) Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe

Tableau 104 - Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe

Fréquence du soutien individuel dans un coin de la salle de classe	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	Total
Effectifs	240	65	23	7	5	340
(%)	(70,6%)	(19,1%)	(6,8%)	(2,1%)	(1,5%)	(100%)
	305		30		5	340
	(89,7%)		(8,8%)		(1,5%)	(100%)

Jamais est la modalité qui recueille le plus fort pourcentage de réponse, ce qui signifie que 70,6% de ces enseignants de soutien déclare *ne jamais* avoir réalisé de soutien dans un coin de la salle, tandis seulement 2,1% déclare le faire *toujours* dans ce lieu. Dit autrement nous pouvons voir que seulement 27,94% déclare avoir réalisé *au moins parfois* le soutien dans cette forme et 8,8% *presque toujours* ou *toujours*. Il ressort que la modalité *jamais* est la modalité dominante déclarée par les enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 410,11$; ddl=3).

Si nous nous intéressons à la modalité agrégée «Presque toujours ou Toujours», nous pouvons projeter la proportion au niveau de la population parente des enseignants de soutien

éducatifs de la région académique de Lisbonne. L'estimation par intervalle de confiance à 95% donne un pourcentage compris entre 5,8% et 11,84% à partir de l'échantillon de taille 340.

Pour vérifier l'influence que les variables: «Formation en éducation spéciale», «Cours», «Domaine de spécialisation», «Ancienneté de service en éducation spéciale/ soutien éducatif», «Age», nous avons réalisé les croisements nécessaires que nous présentons par les divers tableaux qui vont suivre. Systématiquement, comme nous l'avons fait dans les traitements et analyses précédents, nous présentons, en premier lieu, le tableau de contingence croisant la variable «Fréquence du soutien individuel dans un coin de la salle de classe» avec ses cinq modalités «jamais; parfois; presque toujours; toujours; Non réponse» avec chacune des cinq variables. En second lieu, nous transformons celle-ci en une variable à deux modalités «jamais ou parfois; presque toujours ou toujours» que nous croisons successivement avec les autres variables. C'est à partir de ce tableau de contingence que nous confrontons les deux hypothèses contradictoires d'indépendance et de dépendance à l'aide du test du χ^2 au seuil de risque $\alpha=0,05$.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Formation en éducation spéciale»

Tableau 105 - Formation en éducation spéciale * Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe

		Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe					Total	
		Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR		
Formation en éducation spéciale	Oui	N	121	26	6	1	3	157
		%	77,1%	16,6%	3,8%	0,6%	1,9%	100%
	Non	N	119	39	17	6	2	183
		%	65,0%	21,3%	9,3%	3,3%	1,1%	100%
Total		N	240	65	23	7	5	340
		%	70,6%	19,1%	6,8%	2,1%	1,5%	100%

Nous constatons une différence de 12,1% relativement à la modalité *jamais* entre les deux strates constituées respectivement par ceux qui ont une formation en éducation spéciale (77,1%) et ceux qui n'en ont pas (65,0%). Considérant les réponses obtenues, cette différence est significative. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 9,72$ ddl=4), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Cette hétérogénéité entre les deux groupes au regard des modalités de la variable «Fréquence du soutien à l'élève dans un coin de la classe» se confirme quand cette dernière est réduite aux deux modalités agrégées «jamais ou parfois» et «presque toujours ou toujours» comme nous pouvons le constater dans le tableau suivant. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 6,8$; ddl=1), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Tableau 106 - Formation en éducation spéciale * Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe

			Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé	147	7	154
		N théorique profil-ligne	140,2 95,5%	13,8 4,5%	154 100%
	Non	N observé	158	23	181
		N théorique profil-ligne	164,8 87,3%	16,2 12,7%	181 100%
			305 91,0%	30 9,0%	335 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,798(b)	1	,009		
Continuity Correction(a)	5,834	1	,016		
Likelihood Ratio	7,211	1	,007		
Fisher's Exact Test				,012	,007
Linear-by-Linear Association	6,778	1	,009		
N of Valid Cases	335				

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Cours» à partir du Tableau suivant :

Tableau 107 - Cours * Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe

			Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N %	61 78,2%	12 15,4%	5 6,4%	0 0,0%	0 0,0%	78 100%
	Cours d'études supérieures spécialisées	N %	38 71,7%	10 18,9%	1 1,9%	1 1,9%	3 5,7%	53 100%
	Cours de spécialisation	N %	21 84,0%	4 16,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	25 100%
Total		N	120 76,9%	26 16,7%	6 3,8%	1 0,6%	3 1,9%	156 100%

La plus forte concentration de réponses données apparaît avec la modalité *jamais*, dans la strate constituée par les enseignants du Cours de spécialisation (84%), vient ensuite le groupe Formation spécialisée en éducation spéciale puis le groupe Cours d'études supérieures en éducation (CESE) (71,7%). Ce qui est observable, ce sont les très faibles pourcentages, voire nuls dans trois cellules, relatifs au deux modalités *presque toujours* et *toujours*.

Tableau 108 - Cours * Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe (2)

Cours		N observé	Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N théorique profil-ligne	73 74,4 93,6%	5 3,6 6,4%	78 78,0 100%
	Cours d'études supérieures spécialisées	N théorique profil-ligne	48 47,7 96,0%	2 2,3 4,0%	50 50,0 100%
	Cours de spécialisation	N théorique profil-ligne	25 23,9 100%	0 1,1 0,0%	25 25 100%
			146 95,4%	7 4,6%	153 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,838(a)	2	,399
Likelihood Ratio	2,919	2	,232
Linear-by-Linear Association	1,783	1	,182
N of Valid Cases	153		

Conséquemment à ce que nous avons remarqué, la modalité agrégée «jamais ou parfois» recueille naturellement la totalité des réponses dans la strate Cours de spécialisation.

Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 1,8$; ddl=2), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Cours» et «Soutien individuel dans un coin de la salle de classe».

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Domaine de spécialisation» :

Tableau 109 - Domaine de spécialisation * Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe

		Soutien individuel dans un coin de la salle de classe					Total	
		Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR		
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N	81	12	5	0	2	100
		%	81%	12%	5 %	0%	2%	100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N	38	14	1	1	1	55
		%	69,1%	25,5%	1,8%	1,8%	1,8%	100%
Total		N	119	26	6	1	3	155
		%	76,8%	16,8%	3,9%	0,6%	1,9%	100%

La plus forte concentration de réponses *jamais* apparaît dans le groupe des enseignants spécialisés dans les catégories de la déficience avec 81%. Tout comme dans le croisement précédent avec la variable «Cours», nous constatons les très faibles pourcentages, voire nuls dans trois cellules, relatifs au deux modalités *presque toujours* et *toujours*.

Tableau 110 - Domaine de spécialisation * Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe (2)

			Soutien individuel dans un coin de la salle de classe		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé	93	5	98
		N théorique	93,5	4,5	98
		profil-ligne	94,9%	5,1%	100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé	52	2	54
		N théorique	51,5	2,5	54
		profil-ligne	96,3%	3,7%	100%
Total			145	7	152
			95,4%	4,6%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,155(b)	1	,694		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,160	1	,689		
Fisher's Exact Test				1,000	,519
Linear-by-Linear Association	,154	1	,695		
N of Valid Cases	152				

Conséquemment à ce que nous avons remarqué, la modalité agrégée «*jamais ou parfois*» recueille naturellement près de 95% des réponses dans les strates du Domaine de spécialisation. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,1$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Domaine de spécialisation» et «Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe».

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Ancienneté de service réalisé en éducation spéciale/soutien éducatif» :

Tableau 111 - Ancienneté de service * Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe

			Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-7 ans	N %	133 67,2%	41 20,7%	17 8,6%	5 2,5%	2 1,0%	198 100%
	8-14 ans	N %	50 75,8%	9 13,6%	5 7,6%	2 3,0%	0 0,0%	66 100%
	15-21 ans	N %	31 72,1%	10 23,3%	1 2,3%	0 0,0%	1 2,3%	43 100%
	22-29 ans	N %	20 87,0%	2 8,7%	0 0,0%	0 0,0%	1 4,3%	23 100%
Total		N %	234 70,9%	62 18,8%	23 7,0%	7 2,1%	4 1,2%	330 100 %

Dans chacune des tranches, c'est la modalité *jamais* qui est dominante et le pourcentage le plus élevé (87%) s'observe dans la tranche 22 à 29 ans de service. Là encore les deux modalités *presque toujours* et *toujours* ont une fréquence très faible et même nulle chez les plus anciens (15-21 ans et 22-29 ans).

Tableau 112 - Ancienneté de service * Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe (2)

			Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-14 ans	N observé N théorique profil-ligne	233 237,9 88,9%	29 24,1 11,1%	262 262 100%
	15-29 ans	N observé N théorique profil-ligne	63 58,1 98,4%	1 5,9 1,6%	64 64 100%
Total		N %	296 90,8%	30 9,2%	326 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,563(b)	1	,018		
Continuity Correction(a)	4,483	1	,034		
Likelihood Ratio	7,665	1	,006		
Fisher's Exact Test				,015	,009
Linear-by-Linear Association	5,546	1	,019		
N of Valid Cases	326				

Logiquement nous retrouvons la même structure qui montre une forte concentration sur la modalité agrégée *jamais* ou *parfois* (88,9% et 98,4%). Nous pouvons ajouter que l'écart (9,5%) entre ces deux pourcentages est statistiquement significatif.

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence significative entre les deux niveaux d'ancienneté de service dans E.S./soutien éducatif relativement à la variable «Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 5,5$; ddl=1), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Âge» :

Tableau 113 - Age * Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe

			Soutien individuel dans un coin de la salle de classe					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Âge	22-31 ans	N	37	15	2	0	0	54
		%	68,5%	27,8%	3,7%	0,0%	0,0%	100%
	32-41 ans	N	64	17	8	1	2	92
		%	69,6%	18,5%	8,7%	1,1%	2,2%	100%
	42-51 ans	N	102	23	8	5	2	140
		%	72,9%	16,4%	5,7%	3,6%	1,4%	100%
	52-65 ans	N	16	3	3	0	1	23
		%	69,6%	13,0%	13,0%	0,0%	4,3%	100%
Total		N	219	58	21	6	5	309
		%	70,9%	18,8%	6,8%	1,9%	1,6%	100%

Là encore nous observons la même structure que pour les variables précédentes - qui sont d'ailleurs logiquement dépendantes tel que l'ancienneté – avec la concentration sur la modalité *jamais* dans les quatre tranches avec des pourcentages de l'ordre de 70%. Relativement à la modalité *toujours* nous retrouvons logiquement les très faibles proportions.

Tableau 114 - Age * Le soutien individuel dans un coin de la salle de classe (2)

			Soutien individuel dans un coin de la salle de classe		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Age	22-41 ans	N observé	133	11	144
		N théorique profil-ligne	131,2 92,4%	12,8 7,6%	144 100%
	42-65 ans	N observé	144	16	160
		N théorique profil-ligne	145,8 90,0%	14,2 10,0%	160 100%
Total		N	277	27	304
		%	91,1%	8,9%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,522(b)	1	,470		
Continuity Correction(a)	,271	1	,603		
Likelihood Ratio	,526	1	,468		
Fisher's Exact Test				,547	,302
Linear-by-Linear Association	,520	1	,471		
N of Valid Cases	304				

La plus forte concentration de réponses *jamais ou parfois* (90%) apparaît dans la tranche des 42 à 65 ans. Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence significative entre les deux tranches d'âge relativement à la fréquence du soutien individuel dans un coin de la salle de classe. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,5$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Age» et «Soutien individuel dans un coin de la salle de classe».

(ii) *Le soutien individuel à la table (bureau, pupitre) de l'élève*

La distribution des effectifs et des fréquences de la variable «Fréquence du soutien individuel à la table de l'élève» est rapportée dans le tableau suivant:

Tableau 115 - Soutien individuel à la table de l'élève

Fréquence du soutien individuel à la table de l'élève	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	Total
Effectifs	81	69	88	97	5	340
(%)	(23,8%)	(20,3%)	(25,9%)	(28,5%)	(1,5%)	(100%)

Dans cet échantillon, nous observons que plus d'un quart (28,5%) déclare procéder *toujours* à un travail de soutien individuel à la table de l'élève, ou en près des trois quarts (74,7%) déclare le faire *au moins parfois*. Il ressort le non-rejet d'une *équirépartition* des modalités, déclarée par les enseignants (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 5$; ddl=3).

Si nous nous intéressons à la modalité agrégée «Presque toujours ou Toujours», nous pouvons projeter la proportion au niveau de la population parente des enseignants de soutien éducatifs de la région académique de Lisbonne. L'estimation par intervalle de confiance à 95% donne un pourcentage compris entre 49,11% et 59,71% à partir de l'échantillon de taille 340.

Voyons, maintenant, les liens éventuels avec les variables: «Formation en éducation spéciale», «Cours», «Domaine de spécialisation», «Ancienneté de service en éducation

spéciale/ soutien éducatif», «Age», en réalisant les croisements nécessaires que nous présentons par les divers tableaux qui vont suivre.

Tableau 116 - Formation en éducation spéciale * Soutien individuel à la table de l'élève

			Soutien individuel à la table de l'élève					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Formation en éducation spéciale	Oui	N	36	31	40	47	3	157
		%	22,9%	19,7%	25,5%	29,9%	1,9%	100%
	Non	N	45	38	48	50	2	183
		%	24,6%	20,8%	26,2%	27,3%	1,1%	100%
		N	81	69	88	97	5	340
		%	23,8%	20,3%	25,9%	28,5%	1,5%	100%

Les modalités dominantes respectives de chacune des strates sont: *toujours* (29,9%) pour ceux qui ont une formation en éducation spéciale, *jamais* (24,6%) pour ceux qui n'en ont pas. Considérant la modalité agrégée *au moins parfois*, le pourcentage le plus élevé (74,3%) est dans le groupe des *non-spécialisés*.

Tableau 117 - Formation en éducation spéciale * Soutien individuel à la table de l'élève (2)

			Soutien individuel à la table de l'élève		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé	67	87	154
		N théorique profil-ligne	69,0 43,5%	85,0 56,5%	154 100%
	Non	N observé	83	98	181
		N théorique profil-ligne	81,0 45,9%	100 54,1%	181 100%
Total		N	150	185	335
		%	44,8%	55,2%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,186(b)	1	,666		
Continuity Correction(a)	,103	1	,748		
Likelihood Ratio	,186	1	,666		
Fisher's Exact Test				,741	,374
Linear-by-Linear Association	,185	1	,667		
N of Valid Cases	335				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence significative entre les types de formation spécialisée relativement à la fréquence du soutien individuel à la table de l'élève. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,1$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Observons maintenant l'influence de la variable «Cours» sur la variable «Soutien

individuel à la table de l'élève» à partir des tableaux suivants:

Tableau 118 - Cours * Soutien individuel à la table de l'élève

			Soutien individuel à la table de l'élève					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N	15	15	21	27	0	78
		%	19,2%	19,2%	26,9%	34,6%	0,0%	100%
	Cours d'études supérieures spécialisées	N	9	10	15	16	3	53
		%	17,0%	18,9%	28,3%	30,2%	5,7%	100%
	Cours de spécialisation	N	11	6	4	4	0	25
		%	44,0%	24,0%	16,0%	16,0%	0,0%	100%
Total		N	35	31	40	47	3	156
		%	22,4%	19,9%	25,6%	30,1%	1,9%	100%

Ce sont ceux qui ont suivi le Cours de spécialisation qui concentrent le plus leurs réponses sur la modalité *jamais* (44%); quant à la modalité *toujours* c'est dans la formation spécialisée en éducation spéciale qu'elle domine (34,6%)

Tableau 119 - Cours * Soutien individuel à la table de l'élève (2)

			Soutien individuel à la table de l'élève		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé	30	48	78
		N théorique	33,6	44,4	78
		profil-ligne	38,5%	61,5%	100%
Cours d'études supérieures spécialisées		N observé	19	31	50
		N théorique	21,6	28,4	50
		profil-ligne	38,0%	62,0%	100%
Cours de spécialisation		N observé	17	8	25
		N théorique	10,8	14,2	25
		profil-ligne	68,0%	32,0%	100%
Total		N	66	87	153
		%	43,1%	56,9%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,533(a)	2	,023
Likelihood Ratio	7,522	2	,023
Linear-by-Linear Association	4,655	1	,031
N of Valid Cases	153		

La plus forte concentration de réponses apparaît sur la modalité agrégée *presque toujours ou toujours* dans le groupe des enseignants qui ont fait le Cours d'études supérieures en éducation (CESE) (62%).

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence significative entre ces trois types de formation relativement à la variable «Soutien individuel à la table de l'élève».

Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 7$; ddl=2), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Observons maintenant l'influence de la variable «Domaine de spécialisation» sur la variable «Soutien individuel à la table de l'élève» à partir des tableaux suivants:

Tableau 120 - Domaine de spécialisation * Soutien individuel à la table de l'élève

		Soutien individuel à la table de l'élève					Total
		Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N 25	20	27	26	2	100
	%	25%	20%	27%	26%	2%	100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N 10	10	13	21	1	55
	%	18,2%	18,2%	23,6%	38,2%	1,8%	100%
Total		N 35	30	40	47	3	155
		%	22,6%	19,4%	25,8%	30,3%	1,9%

La plus forte concentration de réponses apparaît sur la modalité *toujours* dans le groupe des enseignants qui ont fait leur spécialisation selon les catégories éducatives (38,2%); quant à la modalité dominante de la première strate spécialisation selon les catégories de la déficience, nous trouvons *presque toujours* avec 27,0%.

Tableau 121 - Domaine de spécialisation * Soutien individuel à la table de l'élève (2)

		Soutien individuel à la table de l'élève		
		Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé 45	53	98
	N théorique profil-ligne	41,9 45,9%	56,1 54,1%	98 100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé 20	34	54
	N théorique profil-ligne	23,1 37,0%	30,9 63,0%	54 100%
Total		N 65	87	152
		%	42,8%	57,2%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,122(b)	1	,289		
Continuity Correction(a)	,788	1	,375		
Likelihood Ratio	1,130	1	,288		
Fisher's Exact Test				,309	,187
Linear-by-Linear Association	1,115	1	,291		
N of Valid Cases	152				

Nous pouvons constater une différence de 8,9% pour la modalité agrégée *presque toujours ou toujours*, entre les deux groupes à l'avantage du groupe de ceux qui ont une spécialisation selon les catégories éducatives. Toutefois statistiquement et au seuil de risque

d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 1,1$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Domaine de spécialisation» et «Soutien individuel à la table de l'élève». Nous pouvons nous rappeler dans ce cas que nous encourons un risque de 2^{ème} espèce de niveau β inconnu.

Observons maintenant l'influence de la variable «Ancienneté de service» sur la variable «Soutien individuel à la table de l'élève» à partir des tableaux suivants:

Tableau 122 - Ancienneté de service * Soutien individuel à la table de l'élève

			Soutien individuel à la table de l'élève					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Ancienneté de service	1-7 ans	N	46	41	49	60	2	198
		%	23,2%	20,7%	24,7%	30,3%	1,0%	100%
	8-14 ans	N	11	12	21	22	0	66
		%	16,7%	18,2%	31,8%	33,3%	0,0%	100%
	15-21 ans	N	17	10	10	5	1	43
		%	39,5%	23,3%	23,3%	11,6%	2,3%	100%
	22-29 ans	N	4	4	5	9	1	23
		%	17,4%	17,4%	21,7%	39,1%	4,3%	100%
Total		N	78	67	85	96	4	330
		%	23,6%	20,3%	25,8%	29,1%	1,2%	100%

La plus forte concentration de réponses apparaît sur la modalité *jamais* dans le groupe des enseignants qui ont 15 à 21 ans d'ancienneté (39,5%); quant à la modalité la moins fréquente (11,6%), il s'agit de la modalité *toujours*, observable dans la même strate.

Tableau 123 - Ancienneté de service * Soutien individuel à la table de l'élève (2)

			Soutien individuel à la table de l'élève		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Ancienneté de service dans E.S	1-14 ans	N observé	110	152	262
		N théorique profil-ligne	116,5	145,5	262
			42,0%	58,0%	100%
/soutien éducatif	15-29 ans	N observé	35	29	64
		N théorique profil-ligne	28,5	35,5	64
			54,7%	45,3%	100 %
Total		N	145	181	326
		%	44,5%	55,5%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,361(b)	1	,067		
Continuity Correction(a)	2,866	1	,090		
Likelihood Ratio	3,342	1	,068		
Fisher's Exact Test				,070	,046
Linear-by-Linear Association	3,351	1	,067		
N of Valid Cases	326				

Considérant les réponses obtenues, nous observons une différence de 12,7% entre les

profils des deux niveaux d'Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif relativement à la variable «soutien individuel à la table de l'élève». Toutefois statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 3,3$; ddl=1), cette différence n'est pas significative et on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Âge»:

Tableau 124 - Age * Soutien individuel à la table de l'élève

			Soutien individuel à la table de l'élève					Total
			Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	
Age	22-31 ans	N	13	13	12	16	0	54
		%	24,1%	24,1%	22,2%	29,6%	0,0%	100%
	32-41 ans	N	18	17	27	28	2	92
		%	19,6%	18,5%	29,3%	30,4%	2,2%	100%
	42-51 ans	N	41	28	35	34	2	140
		%	29,3%	20,0%	25,0%	24,3%	1,4%	100%
	52-65 ans	N	6	5	6	5	1	23
		%	26,1%	21,7%	26,1%	21,7%	4,3%	100%
Total		N	N	63	80	83	5	309
		%	%	20,4%	25,9%	26,9%	1,6%	100%

C'est dans la tranches d'âge (32-41 ans) que se concentrent le plus de réponses sur la modalité *toujours* (30,4%) réaliser soutien individuel à la table de l'élève. Si nous procédons à une transformation de la variable «Age» pour la ramener à une variable à deux modalités: les deux tranches d'âge 22-41 ans et 42-65 ans, nous obtenons le tableau de contingence suivant:

Tableau 125 - Age * Soutien individuel à la table de l'élève (2)

			Soutien individuel à la table de l'élève		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Age	22-41 ans	N observé	61	83	144
		N théorique profil-ligne	66,8 42,4%	77,2 57,6%	144 100%
	42-65 ans	N observé	80	80	160
		N théorique profil-ligne	74,2 50,0%	85,8 50,0%	160 100%
Total		N	141	163	304
		%	46,4%	53,6%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,778(b)	1	,182		
Continuity Correction(a)	1,484	1	,223		
Likelihood Ratio	1,781	1	,182		
Fisher's Exact Test				,206	,111
Linear-by-Linear Association	1,772	1	,183		
N of Valid Cases	304				

L'analyse du tableau met en évidence la proximité des profils ligne respectifs de deux strates définies par les deux tranches d'âge. Le caractère non significatif des écarts qui subsistent (7,6%), ressort de l'application du test du χ^2 au seuil de risque $\alpha=0,05$ avec $\chi^2=1,7$; ddl=1.

En prenant compte les réponses obtenues, nous avons fait une synthèse, en ce qui concerne les lieux et locaux où les enseignants disent faire du soutien individuel à l'élève, en nous plaçant de la modélisation de la variable «Fréquence du soutien...» réduite aux deux modalités agrégées «jamais ou parfois» et «presque toujours ou toujours». Nous présentons le résultat dans le tableau suivant:

Tableau 126 - Lieu ou local du soutien individuel (Synthèse)

Soutien individuel...		<i>Jamais- Parfois</i>	<i>Presque toujours- Toujours</i>	Rang
En dehors de la salle de classe	Dans la salle de soutien éducatif	192 (57,1%)	144 (42,9%)	2
	Dans un lieu ou local disponible	290 (86,6%)	45 (13,4%)	3
Dans la salle de classe	Dans un coin de la salle de classe	305 (91,0%)	30 (9,0%)	4
	À la table (pupitre, bureau) de l'élève	150 (44,8%)	185 (55,2%)	1

En considérant la modalité agrégée «*presque toujours ou toujours*», le local ou lieu qui est déclaré de manière dominante est celui à la table de l'élève (55,2%), à l'intérieur de la salle de classe, celui qui l'est le moins est dans un coin de la salle (9%).

Hors de la salle de classe, c'est la salle de soutien éducatif qui est le local et le lieu que les enseignants déclarent le plus (42,9%) et faiblement dans un lieu ou local disponible (13,4%).

Globalement il ressort que seul le soutien individuel à la table de l'élève à l'intérieur de la classe est la forme de soutien déclarée majoritairement comme «*presque toujours ou toujours*» mise en œuvre.

En considérant les estimations des proportions sur la population des enseignants de soutien éducatif de la région académique de Lisbonne à partir de l'échantillon de taille 340

nous obtenons les intervalles de confiance au niveau $1-\alpha = 0,95$ suivants:

Tableau 127 - Intervalles de confiance

<i>Intervalle de confiance au niveau 95% de la proportion</i>		%Presque toujours ou Toujours	
Fréquence du soutien individuel à l'élève...		<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
En dehors de la salle de classe	Dans la salle de soutien éducatif	37,09%	47,61%
	Dans un lieu ou local disponible	9,63%	16,84%
Dans la salle de classe	Dans un coin de la salle de classe	5,80%	11,84%
	À la table (pupitre, bureau) de l'élève	49,11%	59,71%

Il ressort clairement que les trois premières formes resteraient significativement minoritaires en tant que formes de référence pour l'ensemble des enseignants de soutien éducatif constituant la population étudiée. La dernière forme reste avec une incertitude compte tenu du fait que l'intervalle contient la valeur 50%.

Soutien à l'élève, en petit groupe, en dehors de la salle de classe.

Conformément aux réponses qui furent données antérieurement, le soutien à l'élève peut être réalisé en petit groupe, à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe. Le petit groupe peut être constitué en la circonstance avec les élèves qui adhèrent à cette forme de travail, ou il peut être un groupe fixe. Dans un cas comme dans l'autre, l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux fait partie de ce petit groupe.

Le travail développé en petit groupe, hors de la salle de classe, peut être réalisé dans la salle de soutien éducatif ou dans un local (ou lieu) disponible, comme nous l'expliquons dans la suite.

(i) Soutien en petit groupe, dans la salle de soutien éducatif

Le tableau suivant rapporte la distribution des effectifs et des pourcentages de la variable «Fréquence du soutien en petit groupe, en dehors de la salle de classe, dans la salle de soutien éducatif» sur l'échantillon des enseignants de soutien éducatif.

Tableau 128 - Soutien en petit groupe, dans la salle de soutien éducatif.

Fréquence du soutien en petit groupe dans la salle de soutien éducatif	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	Total
Effectifs	150	38	62	81	9	340
(%)	(44,1%)	(11,2%)	(18,2%)	(23,8%)	(2,6%)	(100%)

Il ressort que la modalité *jamais* est la modalité dominante déclarée par les enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 84,09$; ddl=3)

Si nous nous intéressons à la modalité agrégée «Presque toujours ou Toujours», nous pouvons projeter la proportion au niveau de la population parente des enseignants de soutien éducatifs de la région académique de Lisbonne. L'estimation par intervalle de confiance à 95% donne un pourcentage compris entre 36,80% et 47,31% à partir de l'échantillon de taille 340.

Pour vérifier l'influence des variables: «Formation en éducation spéciale», «Cours», «Domaine de spécialisation», «Ancienneté de service en éducation spéciale/soutien éducatif», «Age», nous avons réalisé les croisements nécessaires que nous présentons par les divers tableaux qui vont suivre. Systématiquement, comme nous l'avons fait dans les traitements et analyses précédents, nous avons transformé celle-ci en une variable à deux modalités, les modalités agrégées «jamais ou parfois; presque toujours ou toujours» que nous croisons successivement avec les autres variables. C'est à partir de ce tableau de contingence que nous confrontons les deux hypothèses contradictoires d'indépendance et de dépendance à l'aide du test du χ^2 au seuil de risque $\alpha=0,05$.

Nous examinons en premier lieu si la variable «Formation spécialisée» a une influence sur la périodicité avec laquelle était mis en œuvre ce type de soutien à l'élève.

Tableau 129 - Formation en éducation spéciale * Soutien en petit groupe dans la salle de soutien éducatif

			Soutien en petit groupe dans la salle de soutien éducatif		Total
			Jamais- Parfois	Presque toujours- Toujours	
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé	86	68	154
		N théorique profil-ligne	87,5 55,8%	66,5 44,2%	154 100%
	Non	N observé	102	75	177
		N théorique profil-ligne	100,5 57,6%	76,5 42,4%	177,0 100%
		N	188	143	331
		%	56,8%	43,2%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,107(b)	1	,744		
Continuity Correction(a)	,046	1	,829		
Likelihood Ratio	,107	1	,744		
Fisher's Exact Test				,824	,415
Linear-by-Linear Association	,106	1	,744		
N of Valid Cases	331				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence significative entre les types de formation spécialisée relativement à la fréquence du soutien en petit groupe dans la salle de soutien éducatif. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,1$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Formation en éducation spéciale» et «soutien en petit groupe dans la salle de soutien éducatif».

Nous avons ensuite examiné si la variable «Cours» avait aussi une influence sur la périodicité avec laquelle était mis en œuvre ce type de soutien à l'élève.

Tableau 130 - Cours * Soutien en petit groupe dans la salle de soutien éducatif

		Soutien en petit groupe dans la salle de soutien éducatif		Total	
		Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours		
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé	48	30	78
		N théorique	43,8	34,2	78
		profil-ligne	61,5%	38,5%	100%
Cours d'études supérieures spécialisées	Cours d'études supérieures spécialisées	N observé	30	20	50
		N théorique	28,1	21,9	50
		profil-ligne	60,0%	40,0%	100%
Cours de spécialisation	Cours de spécialisation	N observé	8	17	25
		N théorique	14,1	10,9	25
		profil-ligne	32,0%	68,0%	100%
		N	86	67	153
		%	56,2%	43,8%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,145(a)	2	,028
Likelihood Ratio	7,153	2	,028
Linear-by-Linear Association	4,970	1	,026
N of Valid Cases	153		

Les enseignants qui firent leur formation par le cours de spécialisation sont ceux qui donnent le plus fort pourcentage de réponses à la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» avec 68%, s'écartant d'une différence d'environ 21% avec les pourcentages observé dans les deux autres strates. Il apparaît même que cette différence est significative entre les types de formation spécialisée relativement à la fréquence du soutien. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 7,1$; ddl=2), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Cours» et «Soutien en petit groupe dans la salle de soutien éducatif».

Nous examinons maintenant si la variable «Domaine de spécialisation» a aussi une influence sur la périodicité avec laquelle était mis en œuvre ce type de soutien à l'élève.

Tableau 131 - Domaine de spécialisation * Soutien en petit groupe dans la salle de soutien éducatif

			Soutien en petit groupe dans la salle de soutien éducatif		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé N théorique profil-ligne	52 55,4 53,1%	46 42,6 46,9%	98 98 100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé N théorique profil-ligne	34 30,6 63,0%	20 23,4 37,0%	54 54 100%
			N %	86 56,6%	66 43,4%
					152 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,389(b)	1	,238		
Continuity Correction(a)	1,016	1	,314		
Likelihood Ratio	1,400	1	,237		
Fisher's Exact Test				,305	,157
Linear-by-Linear Association	1,380	1	,240		
N of Valid Cases	152				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence significative entre ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories de la déficience et ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories éducatives, relativement à la variable «soutien en petit groupe dans la salle de soutien éducatif». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 1,3$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons maintenant la distribution conjointe de la variable «Ancienneté de service» et de la variable «Soutien en petit groupe...».

Tableau 132 - Ancienneté de service éducation spéciale/ Soutien éducatif * Soutien en petit groupe dans la salle de soutien éducatif

			Soutien en petit groupe dans la salle de soutien éducatif		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Ancienneté de service dans	1-14 ans	N observé N théorique profil-ligne	157 147,4 60,9%	101 110,6 39,1%	258 258 100%
	15-29 ans	N observé N théorique profil-ligne	27 36,6 42,2%	37 27,4 57,8%	64 64 100%
			N %	184 57,1%	138 42,9%
					322 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,295(b)	1	,007		
Continuity Correction(a)	6,553	1	,010		
Likelihood Ratio	7,227	1	,007		
Fisher's Exact Test				,008	,005
Linear-by-Linear Association	7,272	1	,007		
N of Valid Cases	322				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (18,7%) significative entre ceux qui sont dans la première tranche d'ancienneté de service 1 à 14 ans et ceux de la seconde, 15 à 29 ans, relativement à la variable «Soutien en petit groupe dans la salle de soutien éducatif». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 7,2$; ddl=1), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Examinons si la variable «Age» a aussi une influence sur la périodicité avec laquelle était mis en œuvre ce type de soutien à l'élève.

Tableau 133 - Age * Soutien en petit groupe dans la salle de soutien éducatif

		Soutien en petit groupe dans la salle de soutien éducatif			Total
		Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours		
Age	22-41 ans	N observé N théorique profil-ligne	81 79,0 57,0%	61 63,0 43,0%	142 142 100%
	42-65 ans	N observé N théorique profil-ligne	86 88,0 54,4%	72 70,0 45,6%	158 158 100%
		N	167	133	300
		%	55,7%	44,3%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,207(b)	1	,649		
Continuity Correction(a)	,114	1	,735		
Likelihood Ratio	,207	1	,649		
Fisher's Exact Test				,727	,368
Linear-by-Linear Association	,206	1	,650		
N of Valid Cases	300				

L'analyse du tableau met en évidence la proximité des profils ligne respectifs de deux strates définies par les deux tranches d'âge: pour la modalité «presque toujours ou toujours», nous avons respectivement 43% et 45,6%. Ces écarts ne sont pas significatif comme il ressort de l'application du test du χ^2 au seuil de risque $\alpha=0,05$ avec ($\chi^2=0,2$; ddl=1).

(ii) Soutien en petit groupe, dans un local ou lieu disponible

Comme nous l'avons déjà explicité, parfois il n'existe pas de salle de soutien éducatif dans l'école, ce qui conduit les enseignants de soutien à rechercher un lieu ou un local plus ou moins disponible pour faire ce soutien. La plus ou moins grande utilisation de cet espace est analysée dans ce qui suit.

Tableau 134 - Soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible

Fréquence du soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	Total
Effectifs	216	57	35	23	9	340
(%)	(63,5%)	(16,8%)	(10,3%)	(6,8%)	(2,6%)	(100%)
	273		58		9	340
	(80,3%)		(17,1%)		(2,6%)	(100%)

Il ressort que la modalité *jamais* est la modalité dominante (63,5%) déclarée par les enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 293,27$; ddl=3).

Si nous nous intéressons à la modalité agrégée «Presque toujours ou Toujours», nous pouvons projeter la proportion au niveau de la population parente des enseignants de soutien éducatifs de la région académique de Lisbonne. L'estimation par intervalle de confiance à 95% donne un pourcentage compris entre 13,05% et 21,06% à partir de l'échantillon de taille 340.

Du croisement des deux variables «Formation en éducation spéciale» et «soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible», résulte le tableau suivant:

Tableau 135 - Formation en éducation spéciale * Soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible

				Soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible		Total
				Jamais- Parfois	Presque toujours-Toujours	
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé	130	24	154	
		N théorique	127,0	27,0	154	
		profil-ligne	84,4%	15,6%	100%	
	Non	N observé	143	34	177	
		N théorique	146,0	31,0	177	
		profil-ligne	80,8%	19,2%	100%	
		N	273	58	331	
		%	82,5%	17,5%	100%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,749(b)	1	,387		
Continuity Correction(a)	,519	1	,471		
Likelihood Ratio	,753	1	,386		
Fisher's Exact Test				,469	,236
Linear-by-Linear Association	,746	1	,388		
N of Valid Cases	331				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence significative entre ceux qui possèdent une formation spécialisée en éducation spéciale et ceux qui ne possèdent pas ce type de formation, relativement à la variable «soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,7$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Cours»:

Tableau 136 - Cours* Soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible

		Soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible			Total
		Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours		
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé	67	11	78
		N théorique	65,8	12,2	78
		profil-ligne	85,9%	14,1%	100%
	Cours d'études supérieures spécialisées	N observé	41	9	50
		N théorique	42,2	7,8	50
		profil-ligne	82,0%	18,0%	100%
	Cours de spécialisation	N observé	21	4	25
		N théorique	21,1	3,9	25
		profil-ligne	84,0%	16,0%	100%
		N	129	24	153
		%	84,3%	15,7%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,352(a)	2	,839
Likelihood Ratio	,349	2	,840
Linear-by-Linear Association	,153	1	,696
N of Valid Cases	153		

En agréant les deux modalités *jamais* et *parfois*, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessus, il ressort que le plus fort pourcentage se situe au niveau des enseignants qui suivirent la Formation spécialisée (85,9%), vient ensuite le cours de spécialisation (84,0%) et le plus faible revient à ceux qui ont suivi le Cours d'études supérieures en éducation (CESE) (82,0%). A ce degré de granularité, nous ne pouvons retenir l'hypothèse de l'existence d'une relation statistiquement significative entre la variable «Cours» et la variable «soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible» au seuil de risque $\alpha = 0,05$ ($\chi^2=0,3$; ddl=2).

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Domaine de spécialisation»:

Tableau 137 - Domaine de spécialisation * Soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible

Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé N théorique profil-ligne	Soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
		84 82,5 85,7%	14 15,5 14,3%	98 98 100%	
	Spécialisation selon les catégories éducatives	44 45,5 81,5%	10 8,5 18,5%	54 54 100%	
		N %	128 84,21%	24 15,79%	152 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,469(b)	1	,493		
Continuity Correction(a)	,205	1	,651		
Likelihood Ratio	,461	1	,497		
Fisher's Exact Test				,495	,321
Linear-by-Linear Association	,466	1	,495		
N of Valid Cases	152				

L'analyse du tableau précédent nous conduit à ne pas rejeter l'hypothèse d'indépendance des deux variables «Domaine de spécialisation» et «Soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible» au seuil de risque $\alpha = 0,01$ ($\chi^2=0,4$; ddl=1). Ainsi, dans ce modèle, il ressort que la modalité *jamais* ou *parfois* est choisie par 85,7% du premier groupe, et 81,5% du second, valeurs qui ne s'écartent donc pas significativement de la valeur commune 84,21%.

Si nous projetons cette proportion au niveau de la population parente par une estimation par intervalle de confiance à un niveau de 95%, il ressort, sur la base du sous-échantillon de taille 152 des individus ayant répondu parmi ceux qui ont une spécialisation, que nous pouvons espérer un pourcentage compris entre 78,39% et 90,03% dans la sous-population des enseignants de soutien éducatif de la région Académique de Lisbonne ayant une spécialisation.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable « Ancienneté de service réalisé en éducation spéciale/soutien éducatif ». Serait-ce qu'un lien significatif puisse être identifié entre ces deux variables ?

Tableau 138 - Ancienneté de service * Soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible

			Soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-14 ans	N observé	212	46	258
		N théorique	212,3	45,7	258
		%profil-ligne	82,2%	17,8%	100%
	15-29 ans	N observé	53	11	64
		N théorique	52,7	11,3	64
		%profil-ligne	82,8%	17,2%	100%
N		265	57	322	
%		82,3%	17,7%	100%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,015(b)	1	,904		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,015	1	,904		
Fisher's Exact Test				1,000	,534
Linear-by-Linear Association	,014	1	,904		
N of Valid Cases	322				

Nous nous trouvons dans une situation où aucune différence n'est détectable entre les deux strates. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,01$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Ancienneté de service» et «soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible».

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Age»:

Tableau 139 - Age * Soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible

			Soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Age	22-41 ans	N observé	117	25	142
		N théorique	118,3	23,7	142
		%profil-ligne	82,4%	17,6%	100%
	42-65 ans	N observé	133	25	158
		N théorique	131,7	26,3	158
		%profil-ligne	84,2%	15,8%	100%
N		250	50	300	
%		83,3%	16,7%	100%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,171(b)	1	,679		
Continuity Correction(a)	,067	1	,796		
Likelihood Ratio	,171	1	,679		
Fisher's Exact Test				,757	,397
Linear-by-Linear Association	,171	1	,680		
N of Valid Cases	300				

Nous nous trouvons encore dans une situation où aucune différence n'est détectable entre les deux strates. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,1$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Age» et «soutien en petit groupe dans un lieu ou local disponible».

Soutien à l'élève, en petit groupe, à l'intérieur de la salle de classe.

L'option de réaliser le soutien de l'élève, en petit groupe, à l'intérieur de la salle de classe, arrive parfois par manque d'espace alternatif. Nous commençons par analyser ce qui se passe quand le soutien de l'élève, en petit groupe, se fait à l'intérieur de la salle de classe.

(i) *Soutien à l'élève, en petit groupe, dans un coin de la salle de cours.*

Pour travailler avec un petit groupe, normalement, l'enseignant de soutien éducatif arrive dans la salle de classe et, avec l'accord de l'enseignante de la classe, forme un petit groupe de volontaires et/ou de «désignés» par cette dernière, pour aller travailler avec l'élève avec besoins éducatifs spéciaux, durant une session de travail d'une durée très variable.

Voyons dans le tableau qui suit la distribution des effectifs et des fréquences de la variable «Fréquence du soutien à l'élève, en petit groupe, dans un coin de la salle de cours»:

Tableau 140 - Le soutien à l'élève, en petit groupe, dans un coin de la salle de cours

Fréquence du soutien à l'élève, en petit groupe, dans un coin de la salle de cours	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	Total
Effectifs	227	60	33	11	9	340
(%)	(66,8%)	(17,6%)	(9,7%)	(3,2%)	(2,6%)	(100%)
	287		44		9	340
	(84,41%)		(12,94%)		(2,65%)	(100%)

Il ressort que la modalité *jamais* est la modalité dominante (66,8%) déclarée par les enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 349,83$; ddl=3).

Si nous nous intéressons à la modalité agrégée «Presque toujours ou Toujours», nous pouvons projeter la proportion au niveau de la population parente des enseignants de soutien éducatifs de la région académique de Lisbonne. L'estimation par intervalle de confiance à 95% donne un pourcentage compris entre 9,37% et 16,51% à partir de l'échantillon de taille 340.

Pour vérifier l'influence que les variables : «Formation en éducation spéciale, Cours,

Domaine de spécialisation, Ancienneté de service en éducation spéciale/ soutien éducatif, Age», nous avons réalisé les croisements nécessaires que nous présentons par les divers tableaux qui vont suivre.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Formation en éducation spéciale»:

Tableau 141 - Formation en éducation spéciale * Le soutien en petit groupe dans un coin de la salle de classe

			Soutien en petit groupe dans un coin de la salle de classe		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé	140	14	154
		N théorique profil-ligne	133,5 90,9%	20,5 9,1%	154 100%
	Non	N observé	147	30	177
		N théorique profil-ligne	153,5 83,1%	23,5 16,9%	177 100%
		N	287	44	331
		%	86,7%	13,3%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,412(b)	1	,036		
Continuity Correction(a)	3,757	1	,053		
Likelihood Ratio	4,525	1	,033		
Fisher's Exact Test				,051	,025
Linear-by-Linear Association	4,399	1	,036		
N of Valid Cases	331				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (7,8%) significative entre ceux qui possèdent une formation spécialisée en éducation spéciale et ceux qui ne possèdent pas ce type de formation, relativement à la variable «soutien en petit groupe dans un coin de la salle de classe». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 4$; ddl=1), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Cours» à partir du tableau suivant:

Tableau 142 - Cours * Le soutien en petit groupe dans un coin de la salle de classe

			Soutien en petit groupe dans un coin de la salle de classe		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé	70	8	78
		N théorique	70,9	7,1	78
		profil-ligne	89,7%	10,3%	100%
	Cours d'études supérieures spécialisées	N observé	46	4	50
		N théorique	45,4	4,6	50
		profil-ligne	92,0%	8,0%	100%
	Cours de spécialisation	N observé	23	2	25
		N théorique	22,7	2,3	25
		profil-ligne	92,0%	8,0%	100%
		N	139	14	153
		%	90,8%	9,2%	100%

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas une différence significative entre les types de cours suivis relativement à la variable « soutien en petit groupe dans un coin de la salle de classe ». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,2$; ddl=2), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Nous retrouvons dans ce tableau la forte concentration de réponses sur la modalité agrégée «*jamais ou parfois*» représentant plus de 90%.

Si nous projetons cette proportion au niveau de la population parente par une estimation par intervalle de confiance à un niveau de 95%, il ressort, sur la base du sous-échantillon de taille 152 des individus ayant répondu parmi ceux qui ont suivi un cours, que nous pouvons espérer un pourcentage compris entre 86,27% et 95,43% dans la sous-population des enseignants de soutien éducatif de la région Académique de Lisbonne ayant une spécialisation en éducation spéciale.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «*Domaine de spécialisation*»:

Tableau 143 - Domaine de spécialisation * Le soutien en petit groupe dans un coin de la salle de classe

Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé N théorique profil-ligne	Soutien en petit groupe dans un coin de la salle de classe		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
		N observé	88	10	98
		N théorique	89,0	9,0	98
		profil-ligne	89,8%	10,2%	100%
		N observé	50	4	54
		N théorique	49,0	5,0	54
		profil-ligne	92,6%	7,4%	100%
		N	138	14	152
		%	90,8%	9,2%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,326(b)	1	,568		
Continuity Correction(a)	,077	1	,781		
Likelihood Ratio	,336	1	,562		
Fisher's Exact Test				,771	,400
Linear-by-Linear Association	,323	1	,570		
N of Valid Cases	152				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence (7,4%) significative entre les domaines de spécialisation relativement à la fréquence du soutien à l'élève, en petit groupe, dans un coin de la salle de classe. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,3$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Ancienneté de service réalisé en éducation spéciale/soutien éducatif».

Tableau 144 - Ancienneté de service * Le soutien en petit groupe dans un coin de la salle de classe

Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif		N observé N théorique profil-ligne	Soutien en petit groupe dans un coin de la salle de classe		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
1-14 ans		N observé	220	38	258
		N théorique	222,7	35,3	258
		profil-ligne	85,3%	14,7%	100%
15-29 ans		N observé	58	6	64
		N théorique	55,3	8,7	64
		profil-ligne	90,6%	9,4%	100%
		N	278	44	322
		%	86,3%	13,7%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,246(b)	1	,264		
Continuity Correction(a)	,833	1	,361		
Likelihood Ratio	1,346	1	,246		
Fisher's Exact Test				,314	,182
Linear-by-Linear Association	1,242	1	,265		
N of Valid Cases	322				

Nous retrouvons encore la même structure qui montre une forte concentration sur la modalité agrégée *jamais* ou *parfois* (85,3% et 90,6%). Toutefois nous pouvons ajouter que l'écart (5,3%) entre ces deux pourcentages n'est pas statistiquement significatif, au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 1,2$; ddl=1).

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Âge»:

Tableau 145 - Age * Le soutien en petit groupe dans un coin de la salle de classe

		Soutien en petit groupe dans un coin de la salle de classe			Total
		Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours		
Age	22-41 ans	N observé	119	23	142
		N théorique	122,6	19,4	142
		profil-ligne	83,8%	16,2%	100%
	42-65 ans	N observé	140	18	158
		N théorique	136,4	21,6	158
		profil-ligne	88,6%	11,4%	100%
		N	259	41	300
		%	86,3%	13,7%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,463(b)	1	,226		
Continuity Correction(a)	1,084	1	,298		
Likelihood Ratio	1,462	1	,227		
Fisher's Exact Test				,243	,149
Linear-by-Linear Association	1,458	1	,227		
N of Valid Cases	300				

Nous retrouvons encore la même structure qui montre une forte concentration sur la modalité agrégée *jamais* ou *parfois* (83,8% et 88,6%). Toutefois nous pouvons ajouter que l'écart (4,8%) entre ces deux pourcentages n'est pas statistiquement significatif, au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 1,4$; ddl=1).

(ii) Soutien à l'élève, en petit groupe, à la table (bureau, pupitre) de l'élève

Dans ce cas aussi, le groupe des élèves avec lequel l'enseignant de soutien travaille, normalement, est constitué par des volontaires et/ou des « désignés » par l'enseignante de la classe.

Voyons dans le tableau qui suit la distribution des effectifs et des fréquences de la variable «Fréquence du soutien à l'élève, en petit groupe, à l'intérieur de la salle de classe»:

Tableau 146 - Le soutien à l'élève, en petit groupe, à la table de l'élève

Fréquence du soutien à l'élève, en petit groupe, à la table de l'élève	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	NR	Total
Effectifs	127	75	62	67	9	340
(%)	(37,4%)	(22,1%)	(18,2%)	(19,7%)	(2,6%)	(100%)
	202		129		9	340
	(59,41%)		(37,94%)		(2,65%)	(100%)

Il ressort que la modalité *jamais* est la modalité dominante (37,4%) déclarée par les enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 32,58$; ddl=3).

Si nous nous intéressons à la modalité agrégée «Presque toujours ou Toujours», nous pouvons projeter la proportion au niveau de la population parente des enseignants de soutien éducatifs de la région académique de Lisbonne. L'estimation par intervalle de confiance à 95% donne un pourcentage compris entre 32,78% et 43,11% à partir de l'échantillon de taille 340.

Voyons, maintenant, les liens éventuels avec les variables : «Formation en éducation spéciale, Cours, Domaine de spécialisation, Ancienneté de service en éducation spéciale/ soutien éducatif, Age», en réalisant les croisements nécessaires que nous présentons par les divers tableaux qui vont suivre.

Observons maintenant l'influence de la variable «Formation en éducation spéciale» sur la variable «Soutien en petit groupe à la table de l'élève» à partir des tableaux suivants:

Tableau 147 - Formation en éducation spéciale * Soutien à l'élève, en petit groupe, à la table de l'élève

			Soutien à l'élève, en petit groupe, à la table de l'élève		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé N théorique profil-ligne	91 94,0 59,1%	63 60,0 40,9%	154 154 100%
	Non	N observé N théorique profil-ligne	111 108,0 62,7%	66 69,0 37,3%	177 177 100%
		N %	202 61,0%	129 39,0%	331 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,454(b)	1	,500		
Continuity Correction(a)	,314	1	,575		
Likelihood Ratio	,454	1	,501		
Fisher's Exact Test				,572	,287
Linear-by-Linear Association	,453	1	,501		
N of Valid Cases	331				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence (3,6%) significative entre les types de formation spécialisée relativement à la fréquence du soutien en petit groupe à la table de l'élève. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,4$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables

Observons maintenant l'influence de la variable «Cours» sur la variable «Soutien en petit groupe à la table de l'élève» à partir des tableaux suivants:

Tableau 148 - Cours * Soutien en petit groupe à la table de l'élève

Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé N théorique profil-ligne	Soutien en petit groupe à la table de l'élève		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
	Cours d'études supérieures spécialisées	N observé	45	33	78
		N théorique profil-ligne	45,9 57,7%	32,1 42,3%	78 100%
	Cours de spécialisation	N observé	25	25	50
		N théorique profil-ligne	29,4 50,0%	20,6 50,0%	50 100%
		N observé	20	5	25
		N théorique profil-ligne	14,7 80,0%	10,3 20,0%	25 100%
		N	90	63	153
		%	58,8%	41,2%	100 %

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,277(a)	2	,043
Likelihood Ratio	6,701	2	,035
Linear-by-Linear Association	1,849	1	,174
N of Valid Cases	153		

La plus forte concentration de réponses concernant la modalité agrégée *presque toujours* ou *toujours* apparaît dans le groupe des enseignants qui ont fait le Cours d'études supérieures en éducation (CESE) (50%). Considérant les réponses obtenues, il existe une différence significative entre ces trois types de formation relativement à la variable «Soutien en petit groupe à la table de l'élève». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 6,2$; ddl=2), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Observons maintenant l'influence de la variable «Domaine de spécialisation» sur la variable «Soutien en groupe à la table de l'élève» à partir du tableau suivant:

Tableau 149 - Domaine de spécialisation * Soutien en petit groupe à la table de l'élève

Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé N théorique profil-ligne	Soutien en petit groupe à la table de l'élève		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
		59 57,4 60,2%	39 40,6 39,8%	98 98 100%	
	Spécialisation selon les catégories éducatives	30 31,6 55,6%	24 22,4 44,4%	54 54 100%	
		N %	89 58,6%	63 41,4%	152 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,310(b)	1	,578		
Continuity Correction(a)	,148	1	,700		
Likelihood Ratio	,309	1	,578		
Fisher's Exact Test				,609	,349
Linear-by-Linear Association	,308	1	,579		
N of Valid Cases	152				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence (4,6%) significative entre les domaines de spécialisation relativement à la fréquence du soutien en petit groupe à la table de l'élève. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,3$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Ancienneté de service réalisé en éducation spéciale/soutien éducatif»:

Tableau 150 - Ancienneté de service * Soutien en petit groupe à la table de l'élève

Ancienneté de service dans E.S / soutien éducatif		N observé N théorique profil-ligne	Soutien en petit groupe à la table de l'élève		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
	1-14 ans	152 157,0 58,9%	106 101,0 41,1%	258 258 100%	
	15-29 ans	44 39,0 68,8%	20 25,0 31,3%	64 64 100%	
		N %	196 60,9%	126 39,1%	322 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,083(b)	1	,149		
Continuity Correction(a)	1,690	1	,194		
Likelihood Ratio	2,130	1	,144		
Fisher's Exact Test				,156	,096
Linear-by-Linear Association	2,076	1	,150		
N of Valid Cases	322				

Nous constatons que le pourcentage le plus élevé relatif à la modalité agrégée «*Presque toujours ou Toujours*» apparaît dans la strate des 1 à 14 ans avec 41,1% tandis que le pourcentage est 31,3% dans la strate 15 à 29 ans. Toutefois nous pouvons ajouter que l'écart (9,8%) entre ces deux pourcentages n'est pas statistiquement significatif, au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 2,0$; ddl=1).

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Âge»:

Tableau 151 - Age * Soutien en petit groupe à la table de l'élève

			Soutien en petit groupe à la table de l'élève		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Age	22-41 ans	N observé	88	54	142
		N théorique profil-ligne	89,9 62,0%	52,1 38,0%	142 100%
	42-65 ans	N observé	102	56	158
		N théorique profil-ligne	100,1 64,6%	57,9 35,4%	158 100%
		N	190	110	300
		%	63,3%	36,7%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,215(b)	1	,643		
Continuity Correction(a)	,118	1	,731		
Likelihood Ratio	,215	1	,643		
Fisher's Exact Test				,719	,365
Linear-by-Linear Association	,215	1	,643		
N of Valid Cases	300				

Nous constatons que le pourcentage le plus élevé relatif à la modalité agrégée «*Presque toujours ou Toujours*» apparaît dans la strate des 22 à 41 ans avec 38,0% tandis que le pourcentage est 35,4% dans la strate 42 à 65 ans. Toutefois nous pouvons ajouter que l'écart (2,6%) entre ces deux pourcentages n'est pas statistiquement significatif, au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,2$; ddl=1).

En prenant compte les réponses obtenues, nous avons fait une synthèse, en ce qui concerne les lieux et locaux où les enseignants disent faire du soutien à l'élève, en petit groupe, en nous plaçant de la modélisation de la variable «Fréquence du soutien...» réduite

aux deux modalités agrégées «jamais ou parfois» et «presque toujours ou toujours». Nous présentons le résultat dans le tableau suivant:

Tableau 152 - Lieu ou local du soutien en petit groupe (Synthèse)

		Jamais– Parfois	Presque toujours– Toujours	Total	Rang
Soutien en petit groupe en dehors de la salle de classe	Dans la salle de soutien éducatif	188 (56,8%)	143 (43,2%)	331 100%	1
	Dans un lieu ou local disponible	273 (82,5%)	58 (17,5%)	331 100%	3
Soutien en petit groupe dans la salle de classe	Dans un coin de la salle de classe	287 (86,7%)	44 (13,3%)	331 100%	4
	À la table (pupitre, bureau) de l'élève	202 (61,0%)	129 (39,0%)	331 100%	2

En considérant la modalité agrégée «presque toujours ou toujours», le local ou lieu qui est déclaré de manière dominante est celui de la salle de soutien éducatif (43,2%), à l'extérieur de la salle de classe, vient ensuite le soutien en petit groupe dans la salle de classe à la table (pupitre, bureau) de l'élève (39,0%), puis le soutien en petit groupe en dehors de la salle de classe dans un lieu ou local disponible (17,5%) en dernier rang, le soutien en petit groupe dans la salle de classe dans un coin de la salle de classe (13,3%).

En considérant les estimations des proportions sur la population des enseignants de soutien éducatif de la région académique de Lisbonne à partir de l'échantillon de taille 340, nous obtenons les intervalles de confiance au niveau $1-\alpha = 0,95$ suivants:

Tableau 153 - Intervalle de confiance au niveau 95% de la proportion

<i>Intervalle de confiance au niveau 95% de la proportion</i>		%Presque toujours ou Toujours	
Fréquence du soutien à l'élève...		<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
Soutien en petit groupe en dehors de la salle de classe	Dans la salle de soutien éducatif	36,80%	47,31%
	Dans un lieu ou local disponible	13,05%	21,06%
Soutien en petit groupe dans la salle de classe	Dans un coin de la salle de classe	9,37%	16,51%
	À la table (pupitre, bureau) de l'élève	32,78%	43,11%

Il ressort clairement que les quatre formes resteraient significativement minoritaires en tant que formes de références pour l'ensemble des enseignants de soutien éducatif constituant la population étudiée.

Local de soutien – Synthèse analytique

Pour faire la synthèse relative à la question du local ou du lieu où se réalise le soutien à l'élève, nous avons élaboré le tableau suivant :

Tableau 154 - Lieu ou local du soutien (Synthèse)

		Lieu ou local du soutien individuel à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux		Lieu ou local du soutien en petit groupe	
		<i>Jamais ou Parfois</i>	<i>Presque toujours ou Toujours</i>	<i>Jamais ou Parfois</i>	<i>Presque toujours ou Toujours</i>
Soutien en dehors de la salle de classe	Dans la salle de soutien éducatif	192 (57,1%)	144 (42,9%)	188 (56,8%)	143 (43,2%)
	Dans un lieu ou local disponible	290 (86,6%)	45 (13,4%)	273 (82,5%)	58 (17,5%)
Soutien dans la salle de classe	Dans un coin de la salle de classe	305 (91,0%)	30 (9,0%)	287 (86,7%)	44 (13,3%)
	À la table (pupitre, bureau) de l'élève	150 (44,8%)	185 (55,2%)	202 (61,0%)	129 (39,0%)

En considérant les réponses données par ce groupe d'enseignants de soutien éducatif et, en nous reportant aux réponses qui se sont portées sur la modalité agrégée «*presque toujours ou toujours*», nous pouvons constater que la table (bureau, pupitre) de l'élève est le lieu qui est le plus souvent déclaré pour le soutien individuel (55,2%); la salle de soutien éducatif est le lieu de soutien le plus souvent désigné pour réaliser le soutien en petit groupe (43,2%). Ces réponses semblent pointer dans le sens de ce que le soutien éducatif se réalise préférentiellement à l'intérieur de la salle de classe, à la table (bureau, pupitre) de l'élève et hors de la salle de classe, dans la salle de soutien éducatif. Le coin de la salle et le local ou lieu disponible sont moins souvent déclarés (soutien individuel: 9% et soutien en petit groupe: 13,3%, dans un coin de la salle de classe; soutien individuel: 13,4% et soutien en petit groupe: 17,5%, dans un local ou lieu disponible).

Privilégiant pour notre recherche la modalité agrégée «*presque toujours ou toujours*», nous avons construit le tableau suivant dans lequel nous rapportons le rangement réalisé à partir de la proportion par ordre décroissant.

Tableau 155 - Lieu ou local du soutien (hiérarchisation des modalités selon les fréquences)

		Local ou lieu de soutien individuel		Local ou lieu de soutien en petit groupe	
		<i>Presque toujours ou Toujours</i>	Rang	<i>Presque toujours ou Toujours</i>	Rang
Soutien en dehors de la salle de classe	Dans la salle de soutien éducatif	144 (42,9%)	2	143 (43,2%)	1
	Dans un lieu ou local disponible	45 (13,4%)	3	58 (17,5%)	3
Soutien dans la salle de classe	Dans un coin de la salle de classe	30 (9,0%)	4	44 (13,3%)	4
	À la table (pupitre, bureau) de l'élève	185 (55,2%)	1	129 (39,0%)	2

Comme local ou lieu de soutien pour le soutien individuel à l'élève les enseignants qui répondent, concentrent leurs réponses, en premier lieu sur la forme *à la table de l'élève*, et pour le soutien en petit groupe, sur la forme *dans la salle de soutien éducatif*.

Profiter du même espace pour socialiser des savoirs, des expériences et des apprentissages, comme moyen d'acquisition de nouveaux savoirs, expériences et apprentissages, est une des idées centrales de l'éducation inclusive (Ainscow, 1991, 1997; Porter, 1997; Wang, 1997; Correia, 2001; Rodrigues, 2001). L'éducation inclusive se fait avec les pairs, dans une école que est l'école de tous et pour tous (Hegarty, 2006). Dans l'éducation inclusive, aucun élève ne sort de la salle de classe pour faire des apprentissages, ces apprentissages se font à l'intérieur même de la salle de classe (Sanchez, 2003). Partant de ces présupposés, nous avons ordonné le local ou lieu de soutien dans une perspective d'éducation inclusive, comme le montre le tableau suivant:

Tableau 156 - Lieu ou local du soutien (hiérarchisation des modalités selon la perspective théorique de l'éducation inclusive)

<i>Lieu ou local du soutien ...</i>		Rang
Soutien dans la salle de classe	À la table (pupitre, bureau) de l'élève	1
	Dans un coin de la salle de classe	2
Soutien en dehors de la salle de classe	Dans la salle de soutien éducatif	3
	Dans un lieu ou local disponible	4

Dans le prolongement de l'information antérieure, nous avons confronté les rangements selon les diverses perspectives: approche théorique de l'éducation inclusive et résultats des

analyses des réponses des enseignants de soutien éducatif de notre échantillon.

Tableau 157 - Lieu ou local du soutien (confrontation des perspectives)

		Local ou lieu de soutien individuel		Local ou lieu de soutien en petit groupe	
		Perspective théorique	Réponses des enseignants	Perspective théorique	Réponses des enseignants
Soutien en dehors de la salle de classe	Dans la salle de soutien éducatif	3	2	3	1
	Dans un lieu ou local disponible	4	3	4	3
Soutien dans la salle de classe	Dans un coin de la salle de classe	2	4	2	4
	À la table (pupitre, bureau) de l'élève	1	1	1	2
Coefficient de Spearman Rs		0,4		0	
Sens de la corrélation		Positive		Positive	
Interprétation probabilistique		$Pr ob\{Rs \geq 0,4\} = \frac{9}{24} = 0,375$		$Pr ob\{Rs \geq 0\} = \frac{12}{24} = 0,5$	
Décision au niveau de risque $\alpha=0,05$		Non-rejet de l'hypothèse d'indépendance des deux rangements		Non -rejet de l'hypothèse d'indépendance des deux rangements	
Coefficient de Spearman Rs (Réponses1 ; Réponses2)		0,8			
Sens de la corrélation		Positive			
Interprétation probabilistique		$Pr ob\{Rs \geq 0,8\} = \frac{4}{24} \approx 0,166$			
Décision au niveau de risque $\alpha=0,05$		Non rejet de l'hypothèse d'indépendance des deux rangements			

Ce groupe d'enseignants répond différemment relativement au local ou lieu où l'enseignant réalise le soutien à l'élève selon qu'il travaille avec lui individuellement ou en petit groupe. Dans le premier cas, les réponses se concentrent sur la forme *à la table de l'élève*, ce qui coïncide avec l'ordre que nous avons fait selon les critères de la perspective théorique. Dans le second cas, la salle de soutien éducatif occupe le premier rang alors que cette forme est classée troisième selon les critères de la perspective théorique de l'éducation inclusive.

Le travail en petit groupe peut être considéré, en termes d'éducation inclusive, préférable au travail individuel avec l'élève, mais en sortant de la salle de classe pour aller vers un autre espace, la salle de soutien éducatif, on coupe le lien avec l'espace dans lequel ses pairs font leurs échanges de savoirs, d'expériences et d'apprentissages, ce qui d'une certaine façon peut compromettre les objectifs d'une éducation inclusive.

Comme nous avons déjà abordé cette question plus haut, la comparaison des deux

couples de rangements nous amène encore à réfléchir sur le caractère significatif de la concordance ou discordance entre le point de vue théorique et le point de vue synthétique des enseignants de l'échantillon. Nous avons calculé les réalisations respectives du coefficient

ordinal empirique de Spearman $R_s = 1 - \frac{\sum_{k=1}^n (R_k - k)^2}{n(n^2 - 1)}$ pour $n=4$. Ici nous obtenons $r_s = 0,4$ et

$r_s = 0$ (Cf Tableau 157) Comme le graphique (Figure 14) le montre, nous pouvons voir que la probabilité d'obtenir une valeur supérieure ou égale à 0,4 est de 37,5% et celle d'obtenir une valeur supérieure ou égale à 0 est de 50% sous l'hypothèse H_0 d'indépendance entre les deux ordres. Il appert qu'au niveau de risque $\alpha = 0,05$ nous ne pouvons rejeter l'hypothèse d'indépendance, dit autrement nous rejetons avec un risque β l'hypothèse de concordance. En d'autres termes, nous ne pourrions pas considérer que statistiquement il y a une discordance significative entre le point de vue théorique de l'éducation inclusive et ceux issus de l'interprétation des représentations des enseignants de l'échantillon. Nous avons la même conclusion dans la confrontation entre les deux rangements issus des analyses des réponses des enseignants de l'échantillon bien que le niveau de concordance soit de 0,8.

La synthèse de la relation existante entre les variables: *Formation en éducation spéciale, Cours, Domaine de spécialisation, Ancienneté de service en éducation spéciale/ soutien éducatif, Age*, et la variable *Local/lieu du soutien individuel et en petit groupe* est présentée dans le tableau suivant:

Tableau 158 - Local/Lieu du soutien * Variables des enseignants de soutien éducatif

		Lieu ou local du soutien individuel à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux				Lieu ou local du soutien en petit groupe			
		Soutien en dehors de la salle de classe		Soutien dans la salle de classe		Soutien en dehors de la salle de classe		Soutien dans la salle de classe	
		Dans la salle de soutien éducatif	Dans un lieu ou local disponible	Dans un coin de la salle de classe	À la table (pupitre, bureau) de l'élève	Dans la salle de soutien éducatif	Dans un lieu ou local disponible	Dans un coin de la salle de classe	À la table (pupitre, bureau) de l'élève
		<i>Presque toujours ou Toujours</i>	<i>Presque toujours ou Toujours</i>	<i>Presque toujours ou Toujours</i>	<i>Presque toujours ou Toujours</i>	<i>Presque toujours ou Toujours</i>	<i>Presque toujours ou Toujours</i>	<i>Presque toujours ou Toujours</i>	<i>Presque toujours ou Toujours</i>
Formation en éducation spéciale	Oui	44,8%	8,4%	4,5%	56,5%	44,2%	15,6%	9,1%	40,9%
	Non	41,2%	17,7%	12,7%	54,1%	42,4%	19,2%	16,9%	37,3%
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	41,0%	7,7%	6,4%	61,5%	38,5%	14,1%	10,3%	42,3%
	Cours d'études supérieures en éducation (CESE)	42,0%	8,0%	4,0%	62,0%	40,0%	18,0%	8,0%	50,0%
	Cours de spécialisation	64,0%	12,0%	0,0%	32,0%	68,0%	16,0%	8,0%	20,0%
Domaine de spécialisation	spécialisation dans les catégories de la déficience	51,0%	9,2%	5,1%	54,1%	46,9%	14,3%	10,2%	39,8%
	Spécialisation dans les catégories éducatives	33,3%	7,4%	3,7%	63,0%	37,0%	18,5%	7,4%	44,4%
Ancienneté de service dans l'ES/soutien éducatif	1-14 ans	39,5%	14,5%	11,1%	58,0%	39,1%	17,8%	14,7%	41,1%
	15-29 ans	56,3%	7,8%	1,6%	45,3%	57,8%	17,2%	9,4%	31,3%
Age	22-41 ans	43,1%	16,0%	7,6%	57,6%	43,0%	17,6%	16,2%	38%
	42-65 ans	45,3%	12,5%	10,0%	50,0%	45,6%	15,8%	11,4%	35,4%

On peut lire dans le tableau que la modalité *Local ou lieu de soutien individuel apporté à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux*, dans la salle de soutien éducation concentre le plus fort pourcentage de réponses sur la modalité agrégée *presque toujours ou toujours* dans la strate constituée par les enseignants qui ont une formation en éducation spéciale (44,8%), dans celle de ceux qui suivirent le Cours de spécialisation (64,0%), de ceux qui sont spécialisés en catégories de la déficience (51,0%), de ceux qui ont entre 15 et 29 ans d'années de travail (56,3%) et dans la catégorie d'âge 42 à 65 ans (45,3%).

La modalité *Local ou lieu de soutien individuel apporté à l'élève avec des besoins*

éducatifs spéciaux, dans un lieu disponible concentre le plus fort pourcentage de réponses sur la modalité agrégée *presque toujours ou toujours* dans la strate constituée par les enseignants qui ont une formation en éducation spéciale (17,7%), dans celle de ceux qui suivirent le Cours de spécialisation (12,0%), de ceux qui sont spécialisés en catégories de la déficience (9,2%), de ceux qui ont entre 1 et 14 ans d'années de travail (14,5%) et dans la catégorie d'âge 22 à 41 ans (16,0%).

La modalité *Local ou lieu de soutien individuel apporté à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, dans un coin de la salle de classe* concentre le plus fort pourcentage de réponses sur la modalité agrégée *presque toujours ou toujours* dans la strate constituée par les enseignants qui ont une formation en éducation spéciale (12,7%), dans celle de ceux qui suivirent la Formation spécialisée (6,4%), de ceux qui sont spécialisés en catégories de la déficience (5,1%), de ceux qui ont entre 1 et 14 ans d'années de travail (11,1%) et dans la catégorie d'âge 42 à 65 ans (10,0%).

La modalité *Local ou lieu de soutien individuel apporté à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, à la table de l'élève* concentre le plus fort pourcentage de réponses sur la modalité agrégée *presque toujours ou toujours* dans la strate constituée par les enseignants qui ont une formation en éducation spéciale (56,5%), dans celle de ceux qui suivirent le Cours d'études supérieures en éducation (CESE) (62,0%), de ceux qui sont spécialisés en catégories éducatives (63,0%), de ceux qui ont entre 1 et 14 ans d'années de travail (11,1%) et dans la catégorie d'âge 22 à 41 ans (57,6%).

La modalité *Local ou lieu de soutien en petit groupe apporté à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, dans la salle de soutien éducation* concentre le plus fort pourcentage de réponses sur la modalité agrégée *presque toujours ou toujours* dans la strate constituée par les enseignants qui ont une formation en éducation spéciale (44,2%), dans celle de ceux qui suivirent le Cours de spécialisation (68,0%), de ceux qui sont spécialisés en catégories de la déficience (46,9%), de ceux qui ont entre 15 et 29 ans d'années de travail (57,8%) et dans la catégorie d'âge 42 à 65 ans (45,6%).

La modalité *Local ou lieu de soutien en petit groupe apporté à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, dans un lieu ou local disponible* concentre le plus fort pourcentage de réponses sur la modalité agrégée *presque toujours ou toujours* dans la strate constituée par les enseignants qui ont une formation en éducation spéciale (19,2%), dans celle de ceux qui suivirent le Cours d'études supérieures en éducation (CESE) (18,0%), de ceux qui sont

spécialisés en catégories éducatives (18,5%), de ceux qui ont entre 1 et 14 ans d'années de travail (17,8%) et dans la catégorie d'âge 22 à 41 ans (17,6%).

La modalité *Local ou lieu de soutien en petit groupe apporté à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, dans un coin de la salle* concentre le plus fort pourcentage de réponses sur la modalité agrégée *presque toujours ou toujours* dans la strate constituée par les enseignants qui ont une formation en éducation spéciale (16,9%), dans celle de ceux qui suivirent la Formation spécialisée (10,3%), de ceux qui sont spécialisés en catégories de la déficience (10,2%), de ceux qui ont entre 1 et 14 ans d'années de travail (14,7%) et dans la catégorie d'âge 22 à 41 ans (16,2%).

La modalité *Local ou lieu de soutien en petit groupe apporté à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, à la table de l'élève* concentre le plus fort pourcentage de réponses sur la modalité agrégée *presque toujours ou toujours* dans la strate constituée par les enseignants qui ont une formation en éducation spéciale (40,9%), dans celle de ceux qui suivirent le Cours d'études supérieures en éducation (CESE) (50,0%), de ceux qui sont spécialisés en catégories éducatives (44,4%), de ceux qui ont entre 1 et 14 ans d'années de travail (41,1%) et dans la catégorie d'âge 22 à 41 ans (38%).

La table (bureau, pupitre) de l'élève, comme lieu de soutien individuel concentre le plus grand nombre de réponses, sur la modalité agrégée *presque toujours ou toujours*, pour toutes les variables analysées à l'exception du groupe qui a fait de Cours de spécialisation et de celui qui a entre 15 et 29 ans d'ancienneté de service qui concentrent le plus grand nombre de leurs réponses sur *le lieu, salle de soutien éducatif* quand ce soutien est fait *en petit groupe*.

Si nous analysons séparément la variable «Fréquence du soutien réalisé individuellement» et la variable «Fréquence du soutien réalisé en petit groupe», nous constatons une prédominance de la forme *à la table de l'élève* pour la première, et une prédominance de la forme *salle de soutien éducatif* pour la seconde.

La synthèse de la relation existante entre les variables: *Formation en éducation spéciale, Cours, Domaine de spécialisation, Ancienneté de service en éducation spéciale/ soutien éducatif, Age*, et la variable *Local/lieu du soutien individuel et en petit groupe* est présentée dans le tableau suivant sur la base de la valeur du χ^2 (distance entre la distribution conjointe théorique sous l'hypothèse d'indépendance et la distribution conjointe observée).

Tableau 159 - Local/Lieu du soutien * Variables des enseignants de soutien éducatif (Critère du χ^2)

	Lieu ou local du soutien individuel à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux				Lieu ou local du soutien en petit groupe			
	Soutien en dehors de la salle de classe		Soutien dans la salle de classe		Soutien en dehors de la salle de classe		Soutien dans la salle de classe	
<i>Significativité au seuil de 0,05</i>	Dans la salle de soutien éducatif	Dans un lieu ou local disponible	Dans un coin de la salle de classe	À la table (pupitre, bureau) de l'élève	Dans la salle de soutien éducatif	Dans un lieu ou local disponible	Dans un coin de la salle de classe	À la table (pupitre, bureau) de l'élève
Formation en éducation spéciale	$\chi^2=0,4$ ddl= 1 p = 0,5	$\chi^2= 6,1$ ddl= 1 p=0,01	$\chi^2= 6,7$ ddl= 1 p=0,009	$\chi^2= 0,1$ ddl= 1 p =0,6	$\chi^2= 0,1$ ddl= 1 p =0,7	$\chi^2= 0,7$ ddl= 1 p =0,3	$\chi^2= 4$ ddl= 1 p=0,03	$\chi^2= 0,4$ ddl= 1 p =0,5
<i>Significativité 5</i>	NS	S	S	NS	NS	NS	S	NS
Cours	$\chi^2=4,3$ ddl= 2 p = 0,1	$\chi^2= 0,4$ ddl= 2 p =0,7	$\chi^2= 1,8$ ddl= 2 p =0,3	$\chi^2= 7$ ddl= 2 p =0,02	$\chi^2= 7$ ddl= 2 p =0,02	$\chi^2= 0,3$ ddl= 2 p =0,8	$\chi^2= 0,2$ ddl= 2 p =0,8	$\chi^2= 6,2$ ddl= 2 p =0,04
<i>Significativité</i>	NS	NS	NS	S	S	NS	NS	S
Domaine de spécialisation	$\chi^2= 4,4$ ddl= 1 p =0,03	$\chi^2= 0,1$ ddl= 1 p =0,7	$\chi^2= 0,1$ ddl= 1 p =0,6	$\chi^2= 1,1$ ddl= 1 p =0,2	$\chi^2= 1,3$ ddl= 1 p =0,2	$\chi^2= 0,4$ ddl= 1 p =0,4	$\chi^2= 0,3$ ddl= 1 p =0,5	$\chi^2= 0,3$ ddl= 1 p =0,5
<i>Test exact de Fisher</i>		p = 0,52	p = 0,48				p = 0,4	
<i>Significativité</i>	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Ancienneté de service dans l'ES/soutien éducatif	$\chi^2= 5,8$ ddl= 1 p =0,01	$\chi^2= 2,0$ ddl= 1 p =0,1	$\chi^2= 5,5$ ddl= 1 p =0,01	$\chi^2= 3,3$ ddl= 1 p =0,06	$\chi^2= 7,2$ ddl= 1 p=0,007	$\chi^2= 0,01$ ddl= 1 p =0,9	$\chi^2= 1,2$ ddl= 1 p =0,2	$\chi^2= 2,0$ ddl= 1 p =0,1
<i>Significativité</i>	S	NS	S	NS	S	NS	NS	NS
Age	$\chi^2= 0,1$ ddl= 1 p =0,6	$\chi^2= 0,7$ ddl= 1 p =0,3	$\chi^2= 0,5$ ddl= 1 p =0,4	$\chi^2= 1,7$ ddl= 1 p =0,1	$\chi^2= 0,2$ ddl= 1 p =0,6	$\chi^2= 0,1$ ddl= 1 p =0,6	$\chi^2= 1,4$ ddl= 1 p =0,2	$\chi^2= 0,2$ ddl= 1 p =0,6
<i>Significativité</i>	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS

Dans ce tableau de 40 croisements, nous avons repéré les liens significatifs au seuil de risque $\alpha=0,05$ par S et ceux qui ne le sont pas par NS.

En ce qui concerne la question du nombre de réponses espérées, quand celui-ci est inférieur à 5 (dans 7 cas que l'on peut voir dans le tableau ci-dessus, dont 3 tableaux 2x2 relèvent de la possibilité de l'application du Test exact de Fisher, voir annexe Test Fisher, qui met en évidence le non-rejet de l'indépendance au vu des p-value), il s'agit là d'une des conditions pour faire usage de la table de Pearson de Type III. En effet pour déterminer la valeur critique de la variable de décision utilisée, nommée usuellement χ^2 , il est pratique d'utiliser l'approximation par la variable aléatoire de Pearson de Type III. Mais cette approximation est d'autant meilleure que les effectifs théoriques espérés s'éloignent de 5 par valeur supérieure.

Pour dépasser cette limite, on procède à des regroupements de lignes ou de colonnes. Le

tableau minimal est alors un tableau 2x2. Si toutefois au niveau du tableau 2x2, il demeure des valeurs inférieures à 5, on met alors en œuvre le test exact de Fisher à partir de la variable hypergéométrique. Cette dernière approche s'inscrit alors dans la perspective de Fisher qui appuie sa prise de décision sur la p-value, donc la prise en considération d'une seule hypothèse : ici l'hypothèse d'indépendance. L'approche du Test du χ^2 se fonde, elle, sur l'approche de Neyman-Pearson qui détermine les conditions pour prendre la décision à partir de la prise en considération des deux hypothèses alternatives : ici Hypothèse d'indépendance/Hypothèse de dépendance ou Hypothèse d'homogénéité/Hypothèse d'hétérogénéité.

Le tableau rapporte des informations relatives aux deux perspectives théoriques des tests d'hypothèses statistiques.

Nous pouvons aussi considérer que le test possède une certaine *robustesse* qui fait que s'affranchir de cette condition (effectif théorique supérieur ou égal à 5) n'altère pas le sens général de la structure de l'ensemble des réponses données, en l'occurrence toutes les situations relevant de la dérogation à cette condition conduisent à non-rejet de l'hypothèse d'indépendance.

Sur les 40 croisements réalisés, nous n'en avons identifié que 10 pour lesquels la conclusion est le rejet de l'hypothèse d'indépendance au profit d'un lien ou de l'hétérogénéité entre les strates déterminées par les cinq variables: *Formation en éducation spéciale, Cours, Domaine de spécialisation, Ancienneté de service en éducation spéciale/ soutien éducatif et Age*. Ces 10 croisements sont repérés dans le tableau par S.

2.3. Collaboration avec l'enseignant de la classe

*Tu t'assoiras d'abord un peu loin de moi, comme
ça, dans l'herbe: Je te regarderai du coin de l'œil et tu
ne diras rien. Le langage est source de malentendus.
Mais, chaque jour, tu pourras t'asseoir un peu plus
près...*
(Saint-Exupéry, 1997: 69)¹⁷⁸

Travailler en équipe n'est pas une tradition parmi les enseignants dans les écoles portugaises. L'enseignant de soutien éducatif parle fréquemment de la difficulté de travailler en équipe avec l'enseignant de la classe régulière [ordinaire], dans la mesure où le temps passé dans l'école est, presque exclusivement, dédié au travail avec la classe¹⁷⁹. Travailler ensemble est, presque toujours, le résultat d'une discussion informelle, occasionnelle, superposée à d'autres activités et non le résultat d'une organisation préalable de l'espace et du temps pour cette tâche, sachant toutefois qu'il y a des situations formelles¹⁸⁰ qui obligent à la collaboration entre l'enseignant de la classe et l'enseignant de soutien éducatif: élaboration du plan éducatif individuel et du programme éducatif respectif.

Dès lors que l'enseignant de soutien éducatif n'a pas de classe attribuée, son travail doit être conduit en relation avec les enseignants de l'école [enseignement] régulière [ordinaire], dans une perspective de dynamisation de la classe, en prenant en compte tous ses élèves, parmi lesquels sont inclus les élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux. Dans une perspective d'éducation inclusive, l'action pédagogique est vers le groupe et non vers un élève en particulier, ce qui vient modifier les pratiques éducatives en ce qui concerne les élèves avec des difficultés dans leur parcours scolaire. Le travail à développer avec l'enseignant de la classe peut être délimité en quatre temps: (i) planification des activités, (ii)

¹⁷⁸ Saint-Exupéry, A. (1997). *Le petit prince*. France: Gallimard (1.ère édition 1943).

¹⁷⁹ Au moment de la rédaction de ce travail, le Gouvernement a élargi la temps passé par les enseignants à l'école, en y incluant le développement des activités non-scolaires, ce qui est en train d'être une cible de contestation.

¹⁸⁰ Décret 319/91, de 23 de Août, art. 14° et art. 16°.

réflexion/évaluation de l'élève, de ses apprentissages et du processus éducatif, (iii) travail avec l'ensemble de la classe et (iv) orientation [guidage, accompagnement] des activités de l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux.

Planification des activités

Pour savoir si les enseignants de soutien éducatif planifient avec les enseignants réguliers de la classe des élèves qu'ils accompagnent, nous avons inséré une question dans le questionnaire (Annexe 1). Les réponses suivantes furent obtenues comme le montre le tableau suivant:

Tableau 160 - Planification des activités

Fréquence de la planification des activités	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	Total
Effectifs (%)	24 (7,1%)	50 (14,7%)	140 (41,2%)	125 (36,8%)	1 (0,3%)	340 (100%)

Il ressort que la modalité *presque toujours* est la modalité dominante déclarée par les enseignants (41,2%) tandis que la moins déclarée est *jamais* (7,1%). Si nous observons la modalité agrégée «*presque toujours* ou *toujours*», le pourcentage s'élève à 78%, c'est plus des 3/4.

Pour analyser l'influence que les variables caractérisant les enseignants de soutien éducatif: *Formation en éducation spéciale, Cours, Domaine de spécialisation, Ancienneté de service en éducation spéciale/ soutien éducatif, Age*, nous avons réalisé tous les croisements pertinents avec les formes déclinées du Travail avec l'enseignant de la classe telle que : *planification, réflexion/évaluation, travail avec l'ensemble de la classe et guidage des activités de l'élève* que nous présentons par les divers tableaux qui vont suivre.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Planification avec l'enseignante de la classe* avec la variable *Formation en éducation spéciale*:

Tableau 161 - Formation en éducation spéciale * Planification avec l'enseignant de la classe

			Planification avec l'enseignante de la classe		Total
			Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours	
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé N théorique profil-ligne	23 34,1 14,7%	133 121,9 85,3%	156 156 100%
	Non	N observé N théorique profil-ligne	51 39,9 27,9%	132 143,1 72,1%	183 183 100%
			74 21,8%	265 78,2%	339 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,502(b)	1	,004		
Continuity Correction(a)	7,750	1	,005		
Likelihood Ratio	8,714	1	,003		
Fisher's Exact Test				,004	,002
Linear-by-Linear Association	8,477	1	,004		
N of Valid Cases	339				

Les enseignants de soutien éducatif de l'échantillon qui donnent une réponse, concentrent leur choix à 85,3% et à 72,1% sur la modalité agrégée «*presque toujours ou toujours*».

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (13,2%) significative entre ceux qui possèdent une formation spécialisée en éducation spéciale et ceux qui ne possèdent pas ce type de formation, relativement à la variable «Planification avec l'enseignante de la classe ». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 8$; ddl=1), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Planification avec l'enseignante de la classe* avec la variable *Cours*:

Tableau 162 - Cours * Planification avec l'enseignant de la classe

Cours			Planification avec l'enseignant de la classe		Total
			Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours	
Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé	12	66	78	
	N théorique	11,6	66,4	78	
	profil-ligne	15,4%	84,6%	100%	
Cours d'études supérieures spécialisées	N observé	4	48	52	
	N théorique	7,7	44,3	52	
	profil-ligne	7,7%	92,3%	100%	
Cours de spécialisation	N observé	7	18	25	
	N théorique	3,7	21,3	25	
	profil-ligne	28,0%	72,0%	100%	
N		23	132	155	
%		14,8%	85,2%	100%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,547(a)	2	,062
Likelihood Ratio	5,344	2	,069
Linear-by-Linear Association	,760	1	,383
N of Valid Cases	155		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,71.

Les enseignants qui firent leur formation par le Cours d'études supérieures en éducation (CESE) sont ceux qui donnent le plus fort pourcentage de réponses à la modalité agrégée « presque toujours ou toujours » avec 92,3%, s'écartant d'une différence jusqu'à environ 21% avec les pourcentages observés dans les deux autres strates. Toutefois cette différence n'est pas significative entre les types de formation spécialisée relativement à la fréquence de ce type de travail : Planification avec l'enseignante de la classe. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 5,5$; ddl=2), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Planification avec l'enseignante de la classe* avec la variable *Domaine de spécialisation* :

Tableau 163 - Domaine de spécialisation * Planification avec l'enseignant de la classe

		Planification avec l'enseignant de la classe		Total	
		Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours		
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé N théorique profil-ligne	15 14,1 15,2%	84 84,9 84,8%	99 99 100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé N théorique profil-ligne	7 7,9 12,7%	48 47,1 87,3%	55 55 100%
		N %	22 14,3%	132 85,7%	154 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,170(b)	1	,680		
Continuity Correction(a)	,029	1	,864		
Likelihood Ratio	,172	1	,678		
Fisher's Exact Test				,812	,438
Linear-by-Linear Association	,169	1	,681		
N of Valid Cases	154				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence (2,5%) significative entre ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories de la déficience et ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories éducatives, relativement à la variable «Planification avec l'enseignante de la classe». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,1$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Planification avec l'enseignante de la classe* avec la variable *Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif*:

Tableau 164 - Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif * Planification avec l'enseignant de la classe

		Planification avec l'enseignant de la classe		Total	
		Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours		
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-14 ans	N observé N théorique profil-ligne	61 57,8 23,1%	203 206,2 76,9%	264 264 100%
	15-29 ans	N observé N théorique profil-ligne	11 14,2 16,9%	54 50,8 83,1%	65 65 100%
		N %	72 21,9%	257 78,1%	329 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,166(b)	1	,280		
Continuity Correction(a)	,833	1	,361		
Likelihood Ratio	1,222	1	,269		
Fisher's Exact Test				,319	,182
Linear-by-Linear Association	1,163	1	,281		
N of Valid Cases	329				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (6,2%) entre le pourcentage (76,9%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'ancienneté de service 1 à 14 ans et celui (83,1%) dans la seconde, 15 à 29 ans, relativement à la variable «Planification avec l'enseignante de la classe». Toutefois statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 1,1$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Planification avec l'enseignant de la classe* avec la variable *Age* :

Tableau 165 - Age * Planification avec l'enseignant de la classe

			Planification avec l'enseignant de la classe		Total
			Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours	
Age	22-41 ans	N observé	34	112	146
		N théorique profil-ligne	32,2 23,3%	113,8 76,7%	146 100%
	42-65 ans	N observé	34	128	162
		N théorique profil-ligne	35,8 21,0%	126,2 79,0%	162 100%
		N	68	240	308
		%	22,1%	77,9%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,236(b)	1	,627		
Continuity Correction(a)	,121	1	,728		
Likelihood Ratio	,236	1	,627		
Fisher's Exact Test				,681	,363
Linear-by-Linear Association	,235	1	,628		
N of Valid Cases	308				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (2,3%) entre le pourcentage (76,7%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'âge 22 à 41 ans et celui (79,0%) dans la seconde, 42 à 65 ans, relativement à la variable «Planification avec l'enseignant de la classe». Toutefois cette différence n'est pas significative. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,1$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Réflexion/évaluation

L'évaluation des élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux est une des activités les plus compliquées pour les enseignants de la classe régulière [ordinaire], si son positionnement est d'assurer les apprentissages pour ces élèves. Pour que l'évaluation soit adaptée, il faut partir de ce que l'élève sait et fait déjà, pour planifier ce qu'il peut probablement savoir et faire dans le moment, en y incluant des formes et des critères d'évaluation ajustés à la situation. L'évaluation normative que l'on utilise en général pour les élèves, n'est pas applicable dans ces cas.

La flexibilité qu'on exige pour le curriculum, concerne tous les éléments de celui-ci: point de départ, objectifs, stratégies, activités et formes d'évaluation. La difficulté est concilier toutes les composantes d'un curriculum unique, dans lequel tous partent d'un point

déterminé, le même pour tous [égal pour tous] (?), et arrivent au même point final (?), avec la flexibilité qu'exige l'accueil de la diversité des situations.

L'enseignant de soutien éducatif peut avoir un rôle important dans l'adéquation des formes d'évaluation normalisée aux situations plus spécifiques, en réfléchissant et trouvant d'autres formes et critères d'évaluation avec l'enseignant de la classe, en faisant en sorte qu'il adapte un peu les normes de l'école à ses élèves.

Le tableau suivant montre par ce que disent les enseignants interrogés, la fréquence de la collaboration existante avec l'enseignant de la classe qui reçoit des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux, en ce qui concerne l'évaluation des élèves.

Tableau 166 - Réflexion/évaluation

Fréquence de la collaboration de type Réflexion/évaluation	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	Total
Effectifs (%)	15 (4,4%)	23 (6,8%)	107 (31,5%)	194 (57,1%)	1 (0,3%)	340 (100%)

Il ressort que la modalité *toujours* réaliser un travail de réflexion/évaluation avec l'enseignant de la classe est la modalité dominante déclarée par les enseignants (57,1%) tandis que la moins déclarée est *jamais* (4,4%). Si nous observons la modalité agrégée «*presque toujours* ou *toujours*», le pourcentage s'élève à 88,6%.

Voyons maintenant si le fait que l'enseignant de soutien éducatif a ou non une formation en éducation spéciale influence la fréquence du travail de réflexion/évaluation avec l'enseignant de la classe. Pour cela nous allons analyser le tableau suivant:

Tableau 167 - Formation en éducation spéciale * Réflexion/évaluation

			Réflexion/évaluation		Total
			Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours	
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé	16	140	156
		N théorique	17,5	138,5	156
		profil-ligne	10,3%	89,7%	100%
	Non	N observé	22	161	183
		N théorique	20,5	162,5	183
		profil-ligne	12,0%	88,0%	100%
			N	301	339
			%	88,8%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,264(b)	1	,608		
Continuity Correction(a)	,116	1	,733		
Likelihood Ratio	,265	1	,607		
Fisher's Exact Test				,730	,368
Linear-by-Linear Association	,263	1	,608		
N of Valid Cases	339				

Les enseignants de soutien éducatif de l'échantillon qui donnent une réponse, concentrent leur choix à 89,7% et à 88,0% sur la modalité agrégée «*presque toujours* ou *toujours*».

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (1,7%) entre ceux qui possèdent une formation spécialisée en éducation spéciale et ceux qui ne possèdent pas ce type de formation, relativement à la variable «Réflexion/évaluation». Toutefois cette différence n'est pas significative. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,2$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Voyons maintenant si le type de cours que l'enseignant de soutien éducatif a suivi influence la fréquence du travail de réflexion/évaluation avec l'enseignant de la classe. Pour cela nous allons analyser le tableau suivant.

Tableau 168 - Cours * Réflexion/évaluation

Cours		N observé	Réflexion/évaluation		Total
			Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours	
Formation spécialisée en éducation spéciale	N théorique	8	8,1	70	78
	profil-ligne	10,3%	89,7%		100%
Cours d'études supérieures spécialisées	N observé	6	5,4	46	52
	N théorique	11,5%	88,5%		100%
	profil-ligne				
Cours de spécialisation	N observé	2	2,6	23	25
	N théorique	8,0%	92,0%		100%
	profil-ligne				
		N	16	139	155
		%	10,3%	89,7%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,229(a)	2	,892
Likelihood Ratio	,237	2	,888
Linear-by-Linear Association	,035	1	,851
N of Valid Cases	155		

Les enseignants qui firent leur formation par le cours de spécialisation sont ceux qui donnent le plus fort pourcentage de réponses à la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» avec 92,0%, s'écartant d'une différence inférieure à 4% avec les pourcentages observés dans les deux autres strates. Notons que cette différence n'est pas significative entre les types de formation spécialisée relativement à la fréquence du type de collaboration. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,2$; ddl=2), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Cours» et «Fréquence du travail de réflexion/évaluation avec l'enseignant de la classe».

Nous examinons maintenant si la variable «Domaine de spécialisation» a aussi une influence sur la périodicité avec laquelle est déclarée être mis en œuvre ce type de travail: Réflexion/évaluation.

Tableau 169 - Domaine de spécialisation * Réflexion/évaluation

Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé	Réflexion/évaluation		Total
			Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours	
	Spécialisation selon les catégories de déficience	N théorique	7	92	99
	profil-ligne	9,6 7,1%	89,4 92,9%	99 100%	
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé	8	47	55
	profil-ligne	5,4 14,5%	49,6 85,5%	100 %	
		N	15	139	154
		%	9,7%	90,3%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,247(b)	1	,134		
Continuity Correction(a)	1,477	1	,224		
Likelihood Ratio	2,153	1	,142		
Fisher's Exact Test				,160	,113
Linear-by-Linear Association	2,232	1	,135		
N of Valid Cases	154				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence significative entre ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories de la déficience et ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories éducatives, relativement à la variable «fréquence du travail de réflexion/évaluation avec l'enseignant de la classe». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 2,2$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre

ces deux variables.

Nous examinons maintenant si la variable «Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif» a aussi une influence sur la périodicité avec laquelle est déclarée être mis en œuvre ce type de travail: Réflexion/évaluation.

Tableau 170 - Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif * Réflexion/évaluation

			Réflexion/évaluation		Total
			Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours	
Ancienneté de service dans E. spécial. /soutien éducatif	1-14 ans	N observé	32	232	264
		N théorique	29,7	234,3	264
		profil-ligne	12,1%	87,9%	100%
	15-29 ans	N observé	5	60	65
		N théorique	7,3	57,7	65
		profil-ligne	7,7%	92,3%	100%
N		37	292	329	
%		11,2%	88,8%	100%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,025(b)	1	,311		
Continuity Correction(a)	,629	1	,428		
Likelihood Ratio	1,111	1	,292		
Fisher's Exact Test				,385	,218
Linear-by-Linear Association	1,022	1	,312		
N of Valid Cases	329				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (4,4%) entre le pourcentage (87,9%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'ancienneté de service 1 à 14 ans et celui (92,3%) dans la seconde, 15 à 29 ans, relativement à la variable «fréquence du travail de réflexion/évaluation avec l'enseignant de la classe». Toutefois cette différence n'est pas significative. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 1,0$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Réflexion/évaluation avec l'enseignante de la classe* avec la variable Age :

Tableau 171 - Age * Réflexion/évaluation

			Réflexion/évaluation		Total
			Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours	
Age	22-41 ans	N observé	16	130	146
		N théorique	15,6	130,4	146
	42-65 ans	profil-ligne	11,0%	89,0%	100%
		N observé	17	145	162
		N théorique	17,4	144,6	162
		profil-ligne	10,5%	89,5%	100%
		N	33	275	308
		%	10,7%	89,3%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,017(b)	1	,895		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,017	1	,895		
Fisher's Exact Test				1,000	,520
Linear-by-Linear Association	,017	1	,895		
N of Valid Cases	308				

Considérant les réponses obtenues, il existe une infime différence (0,5%) entre le pourcentage (89,0%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'âge 22 à 41 ans et celui (89,5%) dans la seconde, 42 à 65 ans, relativement à la variable «Réflexion/évaluation avec l'enseignante de la classe». Il est clair que cette différence n'est pas significative. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,01$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Travail avec l'ensemble de la classe.

Le travail de l'enseignant de soutien éducatif avec la classe, en coopération avec l'enseignant même de la classe régulière [ordinaire] est une des exigences qui s'impose quand on parle d'éducation inclusive (Ainscow, 1997; Porter 1997). Au Portugal¹⁸¹ c'est encore une situation qui n'apparaît que ponctuellement.

Le Tableau suivant montre par ce que disent les enseignants de l'échantillon des enseignants de soutien éducatif de la région Académique de Lisbonne, relativement à la fréquence de la collaboration existante avec l'enseignant de la classe qui reçoit des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux, en ce qui concerne le travail avec l'ensemble de la classe.

Tableau 172 - Travail avec l'ensemble de la classe

Fréquence du travail avec l'ensemble de la classe	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	Total
Effectifs (%)	82 (24,1%)	177 (52,1%)	65 (19,1%)	14 (4,1%)	2 (0,6%)	340 (100%)

Il ressort que la modalité *parfois* est la modalité dominante déclarée par les enseignants (52,1%) tandis que la moins déclarée est *toujours* (4,1%). Si nous observons la modalité agrégée «*presque toujours* ou *toujours*», le pourcentage s'élève à 23,2%, c'est moins du 1/4. Complémentairement la modalité agrégée «*jamais* ou *parfois*» recueille 76,2% soit plus des 3/4.

Si nous comparons les deux questions ayant comme point commun «avec l'ensemble de la classe», nous constatons la concordance parfaite des deux rangements comme nous le présentons ci-dessous: (Parfois; Jamais; Presque toujours; Toujours).

¹⁸¹ Au Royaume Uni cela se passe aussi de cette façon comme en a témoigné Felicity Armstrong au Congrès international «Situations de handicap: quelles ruptures pour quelles mutations culturelles», à Lyon, 2004, quand bien même le Royaume Uni et les Etats Unis sont les pays pionniers de l'inclusion (Seamus Hegarty, Faculdade de Motricidade Humana, le 3 Mai, 2005).

Tableau 173 - Travail avec l'ensemble de la classe (2)

		Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	Total
Fréquence du travail avec l'ensemble de la classe	Effectifs (%)	82 (24,1%)	177 (52,1%)	65 (19,1%)	14 (4,1%)	2 (0,6%)	340 (100%)
	Rang	2	1	3	4	5	
Fréquence du soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe, en partenariat pédagogique	Effectifs (%)	98 (28,8%)	125 (36,8%)	85 (25,0%)	29 (8,5%)	3 (0,9%)	340 (100%)
	Rang	2	1	3	4	5	

Figure 16 associée au Tableau 173 - Travail avec l'ensemble de la classe (2)

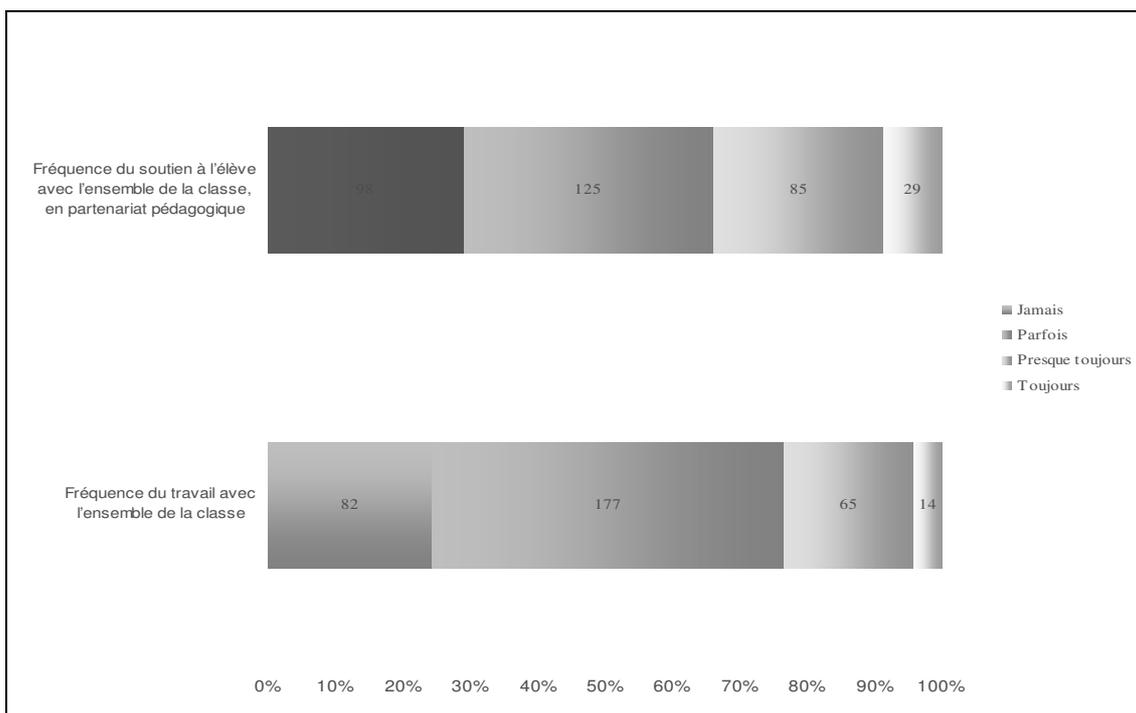


Tableau 174 - Travail avec l'ensemble de la classe (3)

	<i>Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)</i>	Jamais/Parfois	Presque toujours/Toujours	Total
<i>Travail avec l'ensemble de la classe</i>	Jamais/Parfois	194 75,2%	64 24,8%	258 100%
	Presque toujours/Toujours	28 35,9%	50 64,1%	78 100%
	Total	222 66,1%	114 33,9%	336 100%
		100%	100%	100%

Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 39.52$; ddl=1), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Tableau 175 - Travail avec l'ensemble de la classe (4)

		Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)				Total
		Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	
Travail avec l'ensemble de la classe	Jamais	50	35	12	1	98
	Parfois	21	88	13	2	124
	Presque toujours	8	41	31	5	85
	Toujours	3	12	9	5	29
Total		82	176	65	13	336

Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 96,29$; ddl=9), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

En analysant le Tableau ci-dessus, il ressort 50 enseignants déclarent *ne jamais* pratiquer avec l'ensemble de la classe, ni le soutien à l'élève, ni le travail avec l'enseignant de la classe tandis que 5 déclarent le faire *toujours*. À l'autre extrême situés sur la seconde diagonale du tableau, nous avons 1 enseignant qui déclare *toujours* réaliser le soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique) mais *ne jamais* conduire son travail avec la classe, en coopération avec l'enseignant même de la classe régulière [ordinaire]. Symétriquement 3 enseignants de soutien éducatif qui déclarent *ne jamais* réaliser le soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique) mais *toujours* conduire son travail avec la classe, en coopération avec l'enseignant même de la classe régulière [ordinaire].

Pour vérifier l'influence que les variables : *Formation en éducation spéciale, Cours, Domaine de spécialisation, Ancienneté de service en éducation spéciale/ soutien éducatif, Age*, ont sur la variable *Fréquence du Travail avec l'ensemble de la classe*, nous avons réalisé les croisements nécessaires que nous présentons par les divers tableaux qui vont suivre.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Formation en éducation spéciale» :

Tableau 176 - Formation en éducation spéciale * Travail avec l'ensemble de la classe

		Travail avec l'ensemble de la classe		Total	
		Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours		
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé N théorique profil-ligne	116 119,5 74,4%	40 36,5 25,6%	156 156 100%
	Non	N observé N théorique profil-ligne	143 139,5 78,6%	39 42,5 21,4%	182 182 100%
		N %	259 76,6%	79 23,4%	338 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,832(b)	1	,362		
Continuity Correction(a)	,614	1	,433		
Likelihood Ratio	,830	1	,362		
Fisher's Exact Test				,370	,217
Linear-by-Linear Association	,830	1	,362		
N of Valid Cases	338				

Les enseignants de soutien éducatif de l'échantillon qui donnent une réponse, concentrent leur choix à 25,6% et à 21,4% sur la modalité agrégée «*presque toujours* ou *toujours*». Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (4,2%) entre ceux qui possèdent une formation spécialisée en éducation spéciale et ceux qui ne possèdent pas ce type de formation, relativement à la variable «Travail avec l'ensemble de la classe». Toutefois cette différence n'est pas significative. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,8$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Voyons maintenant si le type de cours que l'enseignant de soutien éducatif a suivi influence la fréquence du travail avec l'ensemble de la classe. Pour cela nous allons analyser le tableau suivant :

Tableau 177 - Cours * Travail avec l'ensemble de la classe

		Travail avec l'ensemble de la classe		Total	
		Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours		
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé N théorique profil-ligne	58 57,9 74,4%	20 20,1 25,6%	78 78 100%
	Cours d'études supérieures spécialisées	N observé N théorique profil-ligne	34 38,6 65,4%	18 13,4 34,6%	52 52 100%
	Cours de spécialisation	N observé N théorique profil-ligne	23 18,5 92,0%	2 6,5 8,0%	25 25 100%
Total		N %	115 74,2%	40 25,8%	155 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,249(a)	2	,044
Likelihood Ratio	7,189	2	,027
Linear-by-Linear Association	1,142	1	,285
N of Valid Cases	155		

Les enseignants qui firent leur formation par le Cours d'études supérieures en éducation (CESE) sont ceux qui donnent le plus fort pourcentage de réponses à la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» avec 34,6%, s'écartant d'une différence de 11% et 26% avec les pourcentages observés dans les deux autres strates. Notons que ces différences sont significatives entre les types de formation spécialisée relativement à la fréquence du type de collaboration: Travail avec l'ensemble de la classe. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 6,2$; ddl=2), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Cours» et «fréquence du travail avec l'ensemble de la classe». Nous pouvons considérer que le Cours de la formation en éducation spéciale influence la forme de collaboration: travail avec l'ensemble de la classe.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec l'ensemble de la classe* avec la variable *Domaine de spécialisation* :

Tableau 178 - Domaine de spécialisation * Travail avec l'ensemble de la classe

		Travail avec l'ensemble de la classe		Total
		Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours	
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé N théorique profil-ligne	79 73,9 79,8%	20 25,1 20,2%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé N théorique profil-ligne	36 41,1 65,5%	19 13,9 34,5%
		N %	115 74,7%	39 25,3%
				154 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,846(b)	1	,050		
Continuity Correction(a)	3,125	1	,077		
Likelihood Ratio	3,753	1	,053		
Fisher's Exact Test				,056	,040
Linear-by-Linear Association	3,821	1	,051		
N of Valid Cases	154				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (14,3%) entre ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories de la déficience et ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories éducatives, relativement à la variable «Travail avec l'ensemble de la classe». Dans cette situation, la valeur empirique ($\chi^2 = 3,8$; ddl=1) s'avère être très voisine de la valeur critique au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$, ce qui laisse une certaine ambiguïté dans la décision de rejet ou non de l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables. Nous avons appliqué le test exact de Fisher la p-value vaut $Pr ob_{H_0} \{X \geq 19\} \approx 0,0397$, ce qui au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0,05$, nous conduit à rejeter l'hypothèse d'indépendance pour accepter l'existence d'un lien entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec l'ensemble de la classe* avec la variable *Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif*.

Tableau 179 - Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif * Travail avec l'ensemble de la classe

		Travail avec l'ensemble de la classe		Total	
		Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours		
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-14 ans	N observé N théorique profil-ligne	200 202,1 76,0%	63 60,9 24,0%	263 263 100%
	15-29 ans	N observé N théorique profil-ligne	52 49,9 80,0%	13 15,1 20,0%	65 65 100 %
		N %	252 76,8%	76 23,2%	328 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,458(b)	1	,499		
Continuity Correction(a)	,263	1	,608		
Likelihood Ratio	,470	1	,493		
Fisher's Exact Test				,623	,309
Linear-by-Linear Association	,456	1	,499		
N of Valid Cases	328				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (4%) entre le pourcentage (24,0%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'ancienneté de service 1 à 14 ans et celui (20,0%) dans la seconde, 15 à 29 ans, relativement à la variable «Travail avec l'ensemble de la classe». Toutefois, statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,4$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux

variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec l'ensemble de la classe* avec la variable *Age* :

Tableau 180 - Age * Travail avec l'ensemble de la classe

		Travail avec l'ensemble de la classe			Total
		Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours		
Age	22-41 ans	N observé	108	37	145
		N théorique profil-ligne	111,9 74,5%	33,1 25,5%	145 100%
	42-65 ans	N observé	129	33	162
		N théorique profil-ligne	125,1 79,6%	36,9 20,4%	162 100%
		N	237	70	307
		%	77,2%	22,8%	100 %

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,151(b)	1	,283		
Continuity Correction(a)	,878	1	,349		
Likelihood Ratio	1,150	1	,284		
Fisher's Exact Test				,340	,174
Linear-by-Linear Association	1,148	1	,284		
N of Valid Cases	307				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (5,1%) entre le pourcentage (25,5%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'âge 22 à 41 ans et celui (20,4%) dans la seconde, 42 à 65 ans, relativement à la variable «Travail avec l'ensemble de la classe». Toutefois cette différence n'est pas significative. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 1,1$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux

Le travail d'orientation [guidage, accompagnement] des activités de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux dans la classe est une tradition qui a commencé avec l'intégration scolaire. L'enseignant d'éducation spéciale apportait dans son sac, des matériaux pour l'élève auquel donnait un soutien éducatif (fiches de travail, des jeux éducatifs ou simplement des jouets¹⁸²). Ce travail ne se réalisait pas en accord avec l'enseignant de la classe et se développait coupé des activités que les autres élèves faisaient. C'était le spécialiste pour travailler avec l'élève spécial. Il y avait là une forme non consciente de discrimination positive, avec quelques effets pervers.

Interrogés à ce sujet, ces enseignants de soutien éducatifs ont répondu comme on peut le voir dans le tableau suivant:

Tableau 181 - Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux

Fréquence de l'accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	Total
Effectifs (%)	32 (9,4%)	81 (23,8%)	149 (43,8%)	76 (22,4%)	2 (0,6%)	340 (100%)

Il ressort que la modalité *presque parfois* est la modalité dominante déclarée par les enseignants (43,8%) tandis que la moins déclarée est *jamais* (9,4%). Si nous observons la modalité agrégée «*presque toujours* ou *toujours*», le pourcentage s'élève à 66,2%, c'est environ 2/3.

Pour vérifier l'influence que les variables : *Formation en éducation spéciale, Cours, Domaine de spécialisation, Ancienneté de service en éducation spéciale/ soutien éducatif, Age*, nous avons réalisé les croisements nécessaires que nous présentons par les divers tableaux qui vont suivre.

¹⁸² Les écoles avaient (et continuent à avoir) de grandes carences en matériels pédagogiques.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Formation en éducation spéciale» :

Tableau 182 - Formation en éducation spéciale *Orientation [guidage, accompagnement] des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux

		Orientation [guidage, accompagnement] des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux			Total
		Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours		
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé	50	106	156
		N théorique profil-ligne	52,2 32,1%	103,8 67,9%	156 100%
	Non	N observé	63	119	182
		N théorique profil-ligne	60,8 34,6%	121,2 65,4%	182 100%
		N	113	225	338
		%	33,4%	66,6%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,248(b)	1	,618		
Continuity Correction(a)	,146	1	,702		
Likelihood Ratio	,248	1	,618		
Fisher's Exact Test				,645	,351
Linear-by-Linear Association	,247	1	,619		
N of Valid Cases	338				

Les enseignants de soutien éducatif de l'échantillon qui donnent une réponse, concentrent leur choix à 67,9% et à 65,4% sur la modalité agrégée «*presque toujours* ou *toujours*».

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (2,5%) entre ceux qui possèdent une formation spécialisée en éducation spéciale et ceux qui ne possèdent pas ce type de formation, relativement à la variable «Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux». Toutefois cette différence n'est pas significative. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,2$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction avec la variable «Cours»:

Tableau 183 - Cours*Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux

		Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux		Total	
		Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours		
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé N théorique profil-ligne	24 25,2 30,8%	54 52,8 69,2%	78 78 100%
	Cours d'études supérieures en éducation (CESE)	N observé N théorique profil-ligne	13 16,8 25,0%	39 35,2 75,0%	52 52 100%
	Cours de spécialisation	N observé N théorique profil-ligne	13 8,1 52,0%	12 16,9 48,0%	25 25 100%
		N %	50 32,3%	105 67,7%	155 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,792(a)	2	,055
Likelihood Ratio	5,538	2	,063
Linear-by-Linear Association	1,991	1	,158
N of Valid Cases	155		

Les enseignants qui firent leur formation par le Cours d'études supérieures en éducation (CESE) sont ceux qui donnent le plus fort pourcentage de réponses à la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» avec 75%, s'écartant d'une différence de 5,8% et 27% avec les pourcentages observés dans les deux autres strates. Cependant ces différences ne sont pas globalement significatives entre les types de formation spécialisée relativement à la fréquence du type de collaboration: Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 5,7$; ddl=2), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables «Cours» et «fréquence de l'Orientation [guidage, accompagnement] des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux». Nous pouvons considérer que le type de formation en éducation spécialisée n'influence pas cette forme de collaboration.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux* avec la variable *Domaine de spécialisation*:

Tableau 184 - Domaine de spécialisation * Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux

		Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux		Total
		Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours	
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé 36 31,5 36,4%	63 67,5 63,6%	99 99 100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé 13 17,5 23,6%	42 37,5 76,4%	55 55 100%
		49 31,8%	105 68,2%	154 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,640(b)	1	,104		
Continuity Correction(a)	2,086	1	,149		
Likelihood Ratio	2,712	1	,100		
Fisher's Exact Test				,148	,073
Linear-by-Linear Association	2,623	1	,105		
N of Valid Cases	154				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (12,8%) entre ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories de la déficience et ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories éducatives, relativement à la variable «Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux»

Toutefois statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 2,6$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux* avec la variable *Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif*:

Tableau 185 - Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif * Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux

		Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux			Total
		Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours		
Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif	1-14 ans	N observé N théorique profil-ligne	81 86,6 30,8%	182 176,4 69,2%	263 263 100%
	15-29 ans	N observé N théorique profil-ligne	27 21,4 41,5%	38 43,6 58,5%	65 65 100%
		N %	108 32,9%	220 67,1%	328 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,722(b)	1	,099		
Continuity Correction(a)	2,258	1	,133		
Likelihood Ratio	2,648	1	,104		
Fisher's Exact Test				,107	,068
Linear-by-Linear Association	2,714	1	,099		
N of Valid Cases	328				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (10,7%) entre le pourcentage (69,2%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'ancienneté de service 1 à 14 ans et celui (58,5%) dans la seconde, 15 à 29 ans, relativement à la variable «Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux.». Toutefois statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 2,7$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux* avec la variable *Age*:

Tableau 186 - Age * Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux

			Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux		Total
			Jamais ou Parfois	Presque toujours ou Toujours	
Age	22-41 ans	N observé	46	99	145
		N théorique profil-ligne	49,1 31,7%	95,9 68,3%	145 100%
	42-65 ans	N observé	58	104	162
		N théorique profil-ligne	54,9 35,8%	107,1 64,2%	162 100%
		N	104	203	307
		%	33,9%	66,1%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,568(b)	1	,451		
Continuity Correction(a)	,401	1	,527		
Likelihood Ratio	,569	1	,451		
Fisher's Exact Test				,471	,264
Linear-by-Linear Association	,566	1	,452		
N of Valid Cases	307				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (4,1%) entre le pourcentage (25,5%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'âge 22 à 41 ans et celui (20,4%) dans la seconde, 42 à 65 ans, relativement à la variable «Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux». Toutefois cette différence n'est pas significative. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,5$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Travail avec l'enseignant de la classe (synthèse analytique)

Pour faire la synthèse du travail que l'enseignant de soutien éducatif réalise avec l'enseignant de la classe à partir des réponses données, nous avons élaboré la tableau suivant :

Tableau 187 - Travail avec l'enseignant de la classe (synthèse)

	<i>Jamais Parfois</i>	<i>Presque toujours Toujours</i>	<i>NR</i>
Planification des activités	21,8%	78%	0,2%
Réflexion/évaluation	11,2%	88,6%	0,2%
Travail avec l'ensemble de la classe	76,2	23,2%	0,6%
Accompagnement des activités des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux	33,2%	66,2%	0,6%

C'est l'activité de *Réflexion/évaluation* qui recueille le pourcentage le plus élevé des réponses à la modalité agrégée «*presque toujours ou toujours*» avec 88,6%; le travail avec l'ensemble de la classe recueille le pourcentage le plus faible avec 23,2%.

Par les réponses obtenues, il semble qu'on peut affirmer que ce groupe d'enseignants [c'est à dire l'échantillon représentatif de la population des enseignants de soutien éducatif de la région Académique de Lisbonne] travaille avec l'enseignant de la classe qui intègre des élèves avec de besoins éducatifs spéciaux dans des activités découlant du travail avec la classe. Travailler avec l'ensemble de la classe est le moins fréquent avec 23,24%, moins de 1/4. Si nous cherchons à estimer cette proportion sur la population parente par un intervalle de confiance à 95%, nous obtenons entre 18,74% et 27,73%.

Le travail d'évaluation de l'élève constitue le point majeur, ce qui peut résulter des effets que l'évaluation de l'élève représente: l'identification des besoins éducatifs spéciaux, pour son inclusion ou non dans le régime éducatif spécial, en accord avec le Décret-loi 319/91 du 23/08, et le passage ou non dans l'année supérieure. L'organisation de l'école, telle qu'elle se présente, ne comporte pas le passage dans la classe supérieure sans avoir atteint les objectifs minima définis pour l'année et le cycle d'études en cours. L'évaluation des élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux oblige dans beaucoup de cas à modifier les règles établies et à une certaine "désorientation" des enseignants (Sanchez, 1997). Les

enseignants de la classe régulière [ordinaire] ne se sentent pas sûrs dans l'introduction de formes d'évaluation alternatives et ici ils ont recours à l'enseignant de soutien éducatif.

L'application des conditions spéciales d'évaluation, consacrées dans le Décret-loi 319/91, du 23/08, provoque de grandes inégalités en relation aux savoirs des élèves qui passent par la même année scolaire, ce qui donne origine à de grands malaises, dans le milieu de la classe des enseignants, et la perception de l'incapacité de fonctionner avec la classe sans l'homogénéité du groupe désirée par tous. C'est principalement dans ce moment que l'enseignant de soutien éducatif est appelé à agir.

Le travail avec l'ensemble de la classe est une forme de travail pour laquelle les enseignants de l'échantillon ont le moins déclaré y avoir recours selon la modalité agrégée «presque toujours ou toujours». Il y a une longue tradition d'isolement des enseignants: c'est l'enseignant, sa salle de cours et ses élèves. Partager cet espace avec autrui apparaît comme difficile pour l'enseignant mais aussi pour l'enseignant de soutien éducatif, s'excusant mutuellement pour ne pas effectivement collaborer quand ils sont confrontés à ce fait. L'éducation inclusive préconise que les ressources (humaines et matérielles) à être mises à la disposition des élèves, individuellement, soient mises au service de la classe et de l'enseignant de la classe, dans un dialogue permanent de coopération générateur d'une dynamique différente dans la gestion de la salle de cours. La disponibilité pour expérimenter cette coopération paraît encore un peu loin des priorités de l'enseignant de soutien et de l'enseignant de la classe ordinaire, peut-être parce qu'aucun d'entre eux ne veut perdre son statut professionnel dont il jouit.

Pour une meilleure compréhension de la relation qui peut exister entre la variable *Travail avec l'enseignant de la classe* et les variables sélectionnées, caractérisant le groupe des enseignants enquêtés, nous avons synthétisé l'information dans le tableau suivant:

Tableau 188 - Travail avec l'enseignant de la classe * variables sélectionnées, caractérisant le groupe des enseignants

		Planification des activités	Réflexion/évaluation	Travail avec l'ensemble de la classe	Accompagnement des activités
		<i>Presque toujours-Toujours</i>	<i>Presque toujours-Toujours</i>	<i>Presque toujours-Toujours</i>	<i>Presque toujours-Toujours</i>
Formation en éducation spéciale	Oui	85,3%	89,7%	25,6%	67,9%
	Non	72,1%	88,0%	21,4%	65,4%
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	84,6%	89,7%	25,6%	69,2%
	Cours d'études supérieures en éducation (CESE)	92,3%	88,5%	34,6%	75%
	Cours de spécialisation	72%	92%	8%	48%
Domaine de spécialisation	Spécialisation dans les catégories de la déficience	84,8%	92,9%	20,2%	63,6%
	Spécialisation dans les catégories éducatives	87,3%	85,5%	34,5%	76,4%
Ancienneté de service dans l'éducation spéciale/soutien éducatif	1-14 ans	76,9%	87,9%	24,0%	69,2%
	15-29 ans	83,1%	92,3%	20,0%	58,5%
Age	22-41 ans	76,7%	89%	25,5%	68,3%
	42-65 ans	79%	89,5%	20,4%	64,2%

Le travail de *planification des activités* présente une variation dans les diverses composantes analysées qui se situe pour la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» entre 72% et 92,3%. Selon les réponses recueillies, on pourra affirmer que ces enseignants de soutien éducatif planifient leurs activités avec l'enseignant de la classe. En considérant chacune des variables analysées, il nous semble pouvoir affirmer que les enseignants qui planifient le plus avec l'enseignant de la classe, sont ceux qui ont une Formation spéciale (85,3%), qui ont suivi le Cours d'études supérieures en éducation (CESE) (92,3%), qui sont spécialisés en catégories éducatives (87,3%), qui ont entre 15 et 29 ans d'ancienneté dans le domaine (83,1%) et qui sont âgés de 42 à 65 ans (79%).

Le travail de *réflexion/évaluation* est celui qui est plus déclaré par la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» avec 92,9%. Il nous semble pouvoir affirmer que l'évaluation des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux passe par un travail de collaboration entre

l'enseignant de la classe et l'enseignant de soutien éducatif. Le travail de *réflexion/évaluation* est avant tout fait par les enseignants spécialisés en éducation spéciale (89,7%), par ceux qui ont suivi le *Cours* de spécialisation (92%), par ceux qui sont spécialisés en catégories de la déficience (92,9%), par ceux qui ont une ancienneté de service de 15 à 29 ans et par ceux qui sont dans la tranche d'âge 22-41 (89,5%).

Le travail avec l'ensemble de la classe présente une variation dans les diverses composantes analysées qui se situe pour la modalité agrégée «*presque toujours ou toujours*» entre 8% et 34,6%. Selon les réponses recueillies, on pourra affirmer que ces enseignants de soutien éducatif planifient leurs activités avec l'enseignant de la classe. En considérant chacune des variables analysées, il nous semble pouvoir affirmer que les enseignants qui travaillent avec l'ensemble de la classe, sont ceux qui ont une Formation spéciale (25,6%), qui ont suivi le *Cours d'études supérieures en éducation (CESE)* (34,6%), qui sont spécialisés en catégories éducatives (34,5%), qui ont entre 1 et 14 ans d'ancienneté dans le domaine (24%) et qui sont âgés de 22 à 41 ans (25,5%).

Le travail d'accompagnement des activités de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux recueille entre 48% et 76,4% pour la modalité agrégée «*presque toujours ou toujours*». Ce travail est avant tout fait par les enseignants spécialisés en éducation spéciale (67,9%), par ceux qui ont suivi le *Cours d'études supérieures en éducation (CESE)* (75%), par ceux qui sont spécialisés en catégories éducatives (76,4%), par ceux qui ont une ancienneté de service de 1 à 14 ans (69,2%) et par ceux qui sont dans la tranche d'âge 22-41 ans (68,3%).

Dans ce groupe d'enseignants, échantillon représentatif, ceux qui ont une formation en éducation spéciale, ceux qui n'en ont pas, ceux qui ont entre 1 et 14 ans d'ancienneté de service dans le domaine de l'éducation spéciale et soutien éducatif, ceux qui ont entre 15 et 29 ans d'ancienneté, ceux qui sont âgés de 22 et 41 ans et ceux qui ont entre 42 et 65 ans, orientent majoritairement leurs réponses par la modalité agrégée «*presque toujours ou toujours*» sur le travail de réflexion/évaluation. Ceux qui ont suivi le cours de Formation spécialisée et le *Cours* de spécialisation concentrent majoritairement leurs réponses sur réflexion/évaluation tandis que ceux qui ont fait le *Cours d'études supérieures en éducation (CESE)* concentrent majoritairement leurs réponses sur le travail de planification des activités. Par ailleurs ceux qui suivent la spécialisation dans les catégories de la déficience concentrent leurs réponses sur le travail de réflexion/évaluation, ceux qui ont fait leur spécialisation dans les catégories éducatives concentrent leurs réponses sur le travail de *planification des activités*.

Tant le travail avec l'ensemble de la classe que le travail d'orientation [guidage, accompagnement] avec les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, ces formes de travail ne sont pas concernées en termes de plus grande concentration (pourcentages) par les variables considérées.

Tableau 189 - Travail avec l'enseignant de la classe (significativité statistique)

	Planification des activités	Réflexion/évaluation	Travail avec l'ensemble de la classe	Accompagnement des activités
Formation en éducation spéciale	$\chi^2=8$; ddl=1; p=0,04	$\chi^2=0,2$; ddl=1; p=0,6	$\chi^2=0,8$; ddl=1; p=0,3	$\chi^2=0,2$; ddl=1; p=0,6
<i>Significativité au seuil de 0,05</i>	S	NS	NS	NS
Cours	$\chi^2=5,5$; ddl=2; p=0,06	$\chi^2=0,2$; ddl=2; p=0,8.	$\chi^2=6,2$; ddl=2; p=0,04	$\chi^2=5,7$; ddl=2; p=0,05
<i>Significativité au seuil de 0,05</i>	NS	NS	S	NS
Domaine de spécialisation	$\chi^2=0,1$; ddl=1; p=0,6	$\chi^2=2,2$; ddl=1; p=0,1	$\chi^2=3,8$; ddl=1; p=0,05	$\chi^2=2,6$; ddl=1; p=0,1
<i>Significativité au seuil de 0,05</i>	NS	NS	S	NS
Ancienneté de service dans l'éducation spéciale/soutien éducatif	$\chi^2=1,1$; ddl=1; p=0,2	$\chi^2=1,0$; ddl=1; p=0,3	$\chi^2=0,4$; ddl=1; p=0,4	$\chi^2=2,7$; ddl=1; p=0,09
<i>Significativité au seuil de 0,05</i>	NS	NS	NS	NS
Âge	$\chi^2=0,2$; ddl=1; p=0,6	$\chi^2=0,01$; ddl=1; p=0,8	$\chi^2=1,1$; ddl=1; p=0,2	$\chi^2=0,5$; ddl=1; p=0,4
<i>Significativité au seuil de 0,05</i>	NS	NS	NS	NS

Sur les 20 croisements réalisés, nous n'en avons identifié que 3 pour lesquels la conclusion est le rejet de l'hypothèse d'indépendance au profit d'un lien ou de l'hétérogénéité entre les strates déterminées par les cinq variables: *Formation en éducation spéciale, Cours, Domaine de spécialisation, Ancienneté de service en éducation spéciale/soutien éducatif, Age*. Ces 3 croisements sont repérés dans le tableau par S.

2.4. Collaboration avec d'autres intervenants

L'école inclusive présuppose une école ouverte, hospitalière (Canário, 2006), où tous ont un lieu et un espace pour qu'ensemble chacun puisse expérimenter sa réussite. Le travail, dans une école inclusive, passe par un travail d'équipe de professionnels (Ainscow, 1991; Porter, 1997), où le partage et la co-responsabilisation concernent tout le monde. Le travail coopératif est une des stratégies à développer non seulement entre les élèves, mais aussi entre les différents professionnels qui collaborent au processus éducatif. L'éducation inclusive défend l'idée d'un travail avec tous les intervenants du processus éducatif, en privilégiant les parents.

Expliciter des connaissances relatives à la collaboration des enseignants de soutien éducatif avec les autres intervenants du processus éducatif fut aussi un des objectifs de l'enquête conduite auprès de ces enseignants. Pour ce faire, nous avons introduit des questions sur le travail avec les *parents*, avec *d'autres professionnels*, avec les *instances de gestion pédagogique et exécutive* de l'école, mais aussi avec la communauté dans laquelle celle-ci [l'école] est insérée. Ce qu'ils ont dit sur cette thématique est l'objet de l'analyse de tout ce qui suit.

Par ailleurs pour analyser l'influence que les variables caractérisant les enseignants de soutien éducatif: *Formation en éducation spéciale, Cours, Domaine de spécialisation, Ancienneté de service en éducation spéciale/ soutien éducatif, Age*, nous avons réalisé tous les croisements pertinents avec les formes déclinées de la *Collaboration avec d'autres intervenants* que nous présentons par les divers tableaux que se suivent et commentons dans cette partie.

Travail avec les parents

L'école était (est) celle des enseignants et des élèves. Les parents commencèrent à avoir un accès formel à l'école quand ils s'organisèrent en associations de parents [d'élèves]. Maintenant ils ont une représentativité dans les instances de gestion de l'école (assemblée de l'école, conseil pédagogique, par exemple).

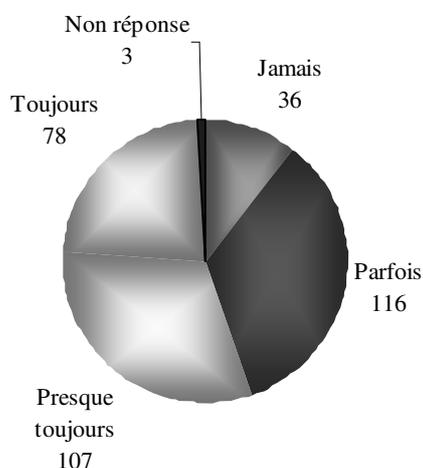
La perspective écologique de développement, défendue par Bronfenbrenner (1979) inclut dans sa dynamique l'intervention et la collaboration de la famille dans le processus de développement de l'élève. La perspective écologique est liée à la perspective systémique de développement, concepts fondamentaux pour le travail à réaliser entre les éducateurs [enseignants] et les familles des élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux (Correia & Serrano, 1998).

Pour considérer l'importance du travail avec les parents, nous avons interrogé les enseignants de soutien éducatif sur leur collaboration avec les parents de leurs élèves. La distribution des résultats de la variable «Fréquence du travail avec les parents» est consignée dans le tableau ci-dessous:

Tableau 190 - Travail avec les parents des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux

Fréquence du Travail avec les parents	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	Total
Effectifs (%)	36 (10,6%)	116 (34,1%)	107 (31,5%)	78 (22,9%)	3 (0,9%)	340 (100%)

Figure 17 associée au Tableau 190 - Travail avec les parents des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux



Il ressort que la modalité *parfois* est la modalité dominante déclarée par les enseignants (34,1%) tandis que la moins déclarée est *jamais* (10,6%). Si nous observons la modalité agrégée «*presque toujours* ou *toujours*», le pourcentage s'élève à 54,41%, c'est plus de la

moitié. Si nous cherchons à estimer cette proportion sur la population parente par un intervalle de confiance à 95%, nous obtenons entre 49,11% et 59,71%. Au delà du risque contrôlé encouru lié à l'échantillonnage, il subsiste une incertitude supplémentaire quant au caractère majoritaire de cette déclaration compte tenu du fait la valeur inférieure de la fourchette d'estimation est moindre que 50%.

Il ressort que la modalité *parfois* est la modalité dominante déclarée par les enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 46,2$; ddl=3).

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec les parents* avec la variable *Formation en éducation spéciale*

Tableau 191 - Formation en éducation spéciale * Travail avec les parents

			Travail avec les parents		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé N théorique profil-ligne	52 70,4 33,3%	104 85,6 66,7%	156 156 100%
	Non	N observé N théorique profil-ligne	100 81,6 55,2%	81 99,4 44,8%	181 181 100%
Total		N %	152 45,1%	185 54,9%	337 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	16,252(b)	1	,000		
Continuity Correction(a)	15,379	1	,000		
Likelihood Ratio	16,431	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	16,204	1	,000		
N of Valid Cases	337				

Les enseignants de soutien éducatif de l'échantillon qui donnent une réponse, concentrent leur choix à 66,7% et à 44,8% sur la modalité agrégée «*presque toujours* ou *toujours*».

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (11,2%) significative entre ceux qui possèdent une formation spécialisée en éducation spéciale et ceux qui ne possèdent pas ce type de formation, relativement à la variable «Travail avec les parents». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 16,2$; ddl=1), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec les parents* avec la variable *Cours*:

Tableau 192 - Cours * Travail avec les parents

			Travail avec les parents		Total	
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours		
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé N théorique profil-ligne	31 26,2 39,7%	47 51,8 60,3%	78 78,0 100%	
	CESE Cours d'études supérieures spécialisées	N observé N théorique profil-ligne	11 17,4 21,2%	41 34,6 78,8%	52 52 100%	
	Cours de spécialisation	N observé N théorique profil-ligne	10 8,4 40,0%	15 16,6 60,0%	25 25 100%	
			N %	52 33,5%	103 66,5%	155 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,393(a)	2	,067
Likelihood Ratio	5,639	2	,060
Linear-by-Linear Association	,544	1	,461
N of Valid Cases	155		

Les enseignants qui firent leur formation par le Cours d'études supérieures en éducation (CESE) sont ceux qui donnent le plus fort pourcentage de réponses à la modalité agrégée «*presque toujours ou toujours*» avec 78,8%, s'écartant d'une différence jusqu'à environ 17% avec les pourcentages observés dans les deux autres strates. Toutefois cette différence n'est pas significative entre les types de formation spécialisée relativement à la fréquence de ce type de travail: Travail avec les parents. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 5,3$; ddl=2), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec les parents* avec la variable *Domaine de spécialisation* :

Tableau 193 - Domaine de spécialisation * Travail avec les parents

		Travail avec les parents			Total
		Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours		
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de la déficience	N observé N théorique profil-ligne	30 32,8 30,3%	69 66,2 69,7%	99 99 100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé N théorique profil-ligne	21 18,2 38,2%	34 36,8 61,8%	55 55 100%
		N %	51 33,1%	103 66,9%	154 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,991(b)	1	,320		
Continuity Correction(a)	,667	1	,414		
Likelihood Ratio	,982	1	,322		
Fisher's Exact Test				,373	,207
Linear-by-Linear Association	,984	1	,321		
N of Valid Cases	154				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence (7,9%) significative entre ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories de la déficience et ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories éducatives, relativement à la variable «Travail avec les parents». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,9$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec les parents* avec la variable *Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif* :

Tableau 194 - Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif * Travail avec les parents

		Travail avec les parents			Total
		Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours		
Ancienneté de service dans éducation spéciale/soutien éducatif	1-14 ans	N observé N théorique profil-ligne	127 117,8 48,5%	135 144,2 51,5%	262 262 100%
	15-29 ans	N observé N théorique profil-ligne	20 29,2 30,8%	45 35,8 69,2%	65 65 100%
		N %	147 45,0%	180 55,0%	327 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,597(b)	1	,010		
Continuity Correction(a)	5,901	1	,015		
Likelihood Ratio	6,776	1	,009		
Fisher's Exact Test				,012	,007
Linear-by-Linear Association	6,576	1	,010		
N of Valid Cases	327				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (6,5%) entre le pourcentage (51,5%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'ancienneté de service 1 à 14 ans et celui (69,2%) dans la seconde, 15 à 29 ans, relativement à la variable «Travail avec les parents». Cette différence est significative statistiquement au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 6,5$; ddl=1), dans cette condition nous rejetons l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de celle de l'existence d'un lien.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec les parents* avec la variable *Age*:

Tableau 195 - Age* Travail avec les parents

		Travail avec les parents			Total
		Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours		
Age	22-41 ans	N observé N théorique profil-ligne	81 66,3 55,5%	65 79,7 44,5%	146 146 100%
	42-65 ans	N observé N théorique profil-ligne	58 72,7 36,3%	102 87,3 63,8%	160 160 100%
Total		N %	139 45,4%	167 54,6%	306 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,387(b)	1	,001		
Continuity Correction(a)	10,624	1	,001		
Likelihood Ratio	11,449	1	,001		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	11,349	1	,001		
N of Valid Cases	306				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (19,3%) entre le pourcentage (44,5%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'âge 22 à 41 ans et celui (63,8%) dans la seconde, 42 à 65 ans, relativement à la variable «Travail avec les parents». Cette différence est significative. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha =$

0.05 ($\chi^2 = 11,3$; ddl=1), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de celle de l'existence d'un lien.

Travail avec d'autres professionnels

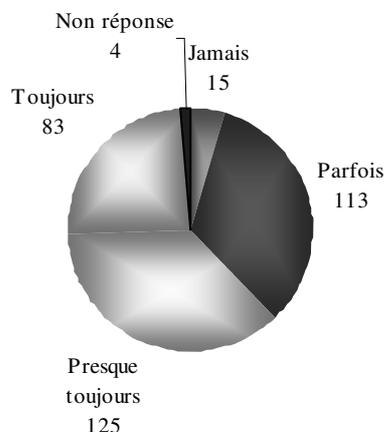
L'éducation inclusive est pour tous et se réalise avec tous les professionnels impliqués dans le processus éducatif, pour lequel Porter (1997:44) suggère la formation d'«équipes de résolution de problèmes», constituées entre collègues, basées sur leurs capacités. Ces équipes «constituées par des pairs, sont un instrument de grande utilité qui contribue à renforcer la résolution des problèmes centrée sur l'école.»

Pour considérer l'importance du travail avec les autres professionnels que les enseignants de la classe régulière [ordinaire], nous avons interrogé aux enseignants de soutien éducatif sur leur collaboration avec d'autres professionnels par l'intermédiaire de deux questions, l'une ouverte (p.13.2.1 Annexe 1) et l'autre fermée (p.13.2. Annexe 1). La distribution des résultats de la variable «Fréquence du travail avec d'autres professionnels» est consignée dans le tableau ci-dessous:

Tableau 196 - Collaboration avec d'autres professionnels

Fréquence de la collaboration avec d'autres professionnels	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	Total
Effectifs	15	113	125	83	4	340
(%)	(4,4%)	(33,2%)	(36,8%)	(24,4%)	(1,2%)	(100%)

Figure 18 associée au Tableau 196 - Collaboration avec d'autres professionnels



Il ressort que la modalité *presque toujours* est la modalité dominante déclarée par les enseignants (36,8%) tandis que la moins déclarée est *jamais* (4,4%). Si nous observons la modalité agrégée «*presque toujours* ou *toujours*», le pourcentage s'élève à 61,18%, c'est bien plus de la moitié et peu avant 2/3. Si nous cherchons à estimer cette proportion sur la population parente par un intervalle de confiance à 95%, nous obtenons entre 55,99% et 66,36%.

Il ressort que la modalité *presque toujours* est la modalité dominante déclarée par les enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 86,7$; ddl=3).

Le tableau suivant contient les résultats issus [de l'analyse de contenu] de la question ouverte 13.2.1 et qui figurent en Annexe 2 (Travail avec d'autres professionnels). Parmi les 839 citations recueillies dont 25 non-réponses, nous avons identifié 36 énoncés définitoires des professionnels avec lesquels ces enseignants déclarent travailler. Nous avons procédé en premier lieu à un regroupement en 8 catégories professionnelles, la 9^{ème} catégorie regroupant les non-réponses.

Tableau 197 - Professionnels qui travaillent avec l'enseignant de soutien éducatif

<i>Professionnels</i>	Nombre de citations	% parmi l'ensemble des 839 citations	Nombre moyen de citations par individu de l'échantillon
Psychologue	242	28,8%	0,712
Thérapeute	239	28,5%	0,703
Médecin	110	13,1%	0,324
Enseignant de la classe ordinaire	82	9,8%	0,241
Assistant social	37	4,4%	0,109
Technicien de santé	37	4,4%	0,109
Technicien des institutions ¹⁸³	37	4,4%	0,109
Technicien d'action éducative	30	3,6%	0,088
NR	25	3,0%	0,074
Total	839		2,467

Le pourcentage le plus élevé de citations (28,8% c'est à dire 242 unité d'analyse parmi les 839 du corpus construit à partir de la question ouverte p.13.2.1) concerne le psychologue désigné en moyenne 0,712 fois par enseignant de l'échantillon. En second rang viennent les thérapeutes (28,5%) réunissant les thérapeutes de la parole (17%), les thérapeutes occasionnels (4,5%), les psychothérapeutes (3,0%) et thérapeutes non spécifiés (3,8%). Les médecins (généralistes, pédopsychiatres et pédiatres) représentent 13,1% des citations et sont en moyenne cités 0,321 fois. Les techniciens de santé (4,4%) englobent les infirmiers, les techniciens de santé scolaire, les techniciens d'orthopédie et techniciens du centre de santé. Les enseignants (de la classe, autres collègues et de l'équipe de coordination du soutien éducatif -ECAE), avec les techniciens d'action éducative (auxiliaires d'action éducative, animateur culturel, équipe de soutien à l'inclusion, technicien d'éducation spéciales et réhabilitation [rééducation, convalescence], technicien d'orientation [guidage, accompagnement] et mobilité, technicien de natation, technicien d'*atelier* de temps libres, technicien du langage gestuel) représentent 13,4% des citations du corpus et sont cités en moyenne 0,329 fois par répondant. Les assistants sociaux, les techniciens de santé et les techniciens des institutions se situent au même niveau de l'ordre de 4,4%.

Il y a une grande diversité des institutions représentées par ses techniciens en personne, avec lesquelles les enseignants de soutien éducatif travaillent. Ce sont des institutions

¹⁸³ Ce sont diverses institutions: CANTIC, CERCI, CAPCO, Misericórdia et d'autres.

spécialisées, privées ou publiques, qui travaillent et accompagnent directement ou indirectement les enfants et les jeunes avec des difficultés sociales ou autres.

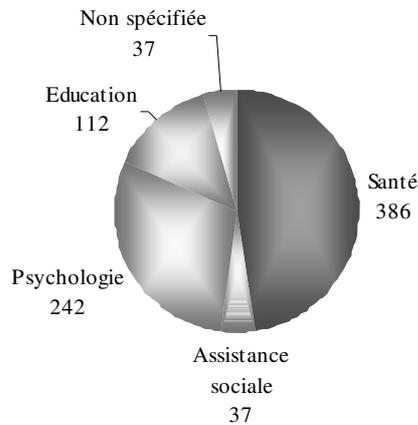
Si nous regroupons les professionnels par domaine d'intervention, comme nous le montrons par le tableau ci-dessous, nous pouvons constater que le secteur privilégié est celui de la santé, c'est à dire que ces enseignants collaborent principalement avec des médecins, des thérapeutes et des techniciens de santé (46%), quand ceux-ci travaillent avec leurs élèves. Parfois ce sont des situations compliquées du point de vue clinique, avec peu d'information sur l'étiologie de la maladie, son développement et les implications éducatives, ce qui pourra obliger à une plus collaboration.

Le domaine de la santé est suivie par ceux de la psychologie (28,8%) et de l'éducation (13,4%)/ Le domaine social et le contact avec les techniciens des institutions représentent tant l'un que l'autre, un pourcentage de 4,4%.

Tableau 198 - Domaine d'intervention des professionnels

Domaine d'intervention	Professionnels	Nombre de citations	% parmi l'ensemble des 839 citations	Nombre moyen de citations par individu de l'échantillon
Santé	Thérapeute	239	28,5%	0,703
	Médecin	110	13,1%	0,324
	Technicien de santé	37	4,4%	0,109
Psychologie	Psychologue	242	28,8%	0,712
Education	Enseignant	82	9,8%	0,241
	Technicien d'action éducative	30	3,6%	0,088
Assistance sociale	Assistant social	37	4,4%	0,109
Non spécifiée	Technicien des institutions	37	4,4%	0,109
	NR	25	2,97%	0,074
	Total	839		2,467

Figure 19 associée au Tableau 198 - Domaine d'intervention des professionnels



Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec les autres professionnels* avec la variable *Formation en éducation spéciale* :

Tableau 199 - Formation en éducation spéciale * Travail avec les autres professionnels

		Travail avec les autres professionnels			
		Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours		
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé	42	114	156
		N théorique	59,4	96,6	156
		profil-ligne	26,9%	73,1%	100%
	Non	N observé	86	94	180
		N théorique	68,6	111,4	180
		profil-ligne	47,8%	52,2%	100%
N		128	208	336	
%		38,1%	61,9%	100%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	15,412(b)	1	,000		
Continuity Correction(a)	14,541	1	,000		
Likelihood Ratio	15,648	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	15,367	1	,000		
N of Valid Cases	336				

Les enseignants de soutien éducatif de l'échantillon qui donnent une réponse, concentrent leur choix à 73,1% dans la strate de ceux qui ont une formation en éducation spéciale et à 52,2% dans l'autre strate, sur la modalité agrégée «*presque toujours ou toujours*».

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (20,9%) significative entre ceux qui possèdent une formation spécialisée en éducation spéciale et ceux qui ne possèdent pas ce type de formation, relativement à la variable «Travail avec les autres professionnels ». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 15,4$; ddl=1), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec les autres professionnels* avec la variable *Cours*:

Tableau 200 - Cours * Travail avec les autres professionnels

			Travail avec les autres professionnels		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé N théorique profil-ligne	19 21,1 24,4%	59 56,9 75,6%	78 78 100%
	Cours d'études supérieures spécialisées	N observé N théorique profil-ligne	13 14,4 24,5%	40 38,6 75,5%	53 53 100%
	Cours de spécialisation	N observé N théorique profil-ligne	10 6,5 41,7%	14 17,5 58,3%	24 24 100%
		N %	42 27,1%	113 72,9%	155 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,052(a)	2	,217
Likelihood Ratio	2,846	2	,241
Linear-by-Linear Association	1,918	1	,166
N of Valid Cases	155		

Les enseignants qui firent la formation spécialisée en éducation spéciale, sont ceux qui donnent le plus fort pourcentage de réponses à la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» avec 75,6%, s'écartant très peu de ceux de la strate du Cours d'études supérieures en éducation (CESE) avec 75,5% mais par contre marquant une différence de plus de 17% avec la strate Cours de spécialisation (58,3%). Toutefois cette différence n'est pas significative entre les types de formation spécialisée relativement à la fréquence de ce type de travail: Collaboration avec les autres professionnels. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 3,05$; ddl=2), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec les autres*

professionnels avec la variable *Domaine de spécialisation*:

Tableau 201 - Domaine de spécialisation * Travail avec les autres professionnels

			Travail avec les autres professionnels		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé N théorique profil-ligne	25 26,4 25,3%	74 72,6 74,7%	99 99 100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé N théorique profil-ligne	16 14,6 29,1%	39 40,4 70,9%	55 55 100%
		N %	41 26,6%	113 73,4%	154 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,267(b)	1	,606		
Continuity Correction(a)	,106	1	,744		
Likelihood Ratio	,265	1	,607		
Fisher's Exact Test				,704	,369
Linear-by-Linear Association	,265	1	,607		
N of Valid Cases	154				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence (3,8%) significative entre ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories de la déficience et ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories éducatives, relativement à la variable «Travail avec les autres professionnels». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,2$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec les autres professionnels* avec la variable *Domaine de spécialisation* :

Tableau 202 - Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif * Travail avec les autres professionnels

			Travail avec les autres professionnels		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-14 ans	N observé N théorique profil-ligne	101 100,2 38,5%	161 161,8 61,5%	262 262 100%
	15-29 ans	N observé N théorique profil-ligne	24 24,8 36,9%	41 40,2 63,1%	65 65 100%
Total		N %	125 38,2%	202 61,8%	327 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,058(b)	1	,809		
Continuity Correction(a)	,010	1	,921		
Likelihood Ratio	,059	1	,809		
Fisher's Exact Test				,887	,463
Linear-by-Linear Association	,058	1	,809		
N of Valid Cases	327				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (1,6%) entre le pourcentage (61,5%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'ancienneté de service 1 à 14 ans et celui (63,1%) dans la seconde, 15 à 29 ans, relativement à la variable «Travail avec les autres professionnels». Toutefois cette différence n'est pas statistiquement significative et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,05$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec les autres professionnels* avec la variable *Age*:

Tableau 203 - Age* Travail avec les autres professionnels

			Travail avec les autres professionnels		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Age	22-41 ans	N observé N théorique profil-ligne	63 57,4 43,2%	83 88,6 56,8%	146 146 100%
	42-65 ans	N observé N théorique profil-ligne	57 62,6 35,8%	102 96,4 64,2%	159 159 100%
Total		N %	120 39,3%	185 60,7%	305 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,700(b)	1	,192		
Continuity Correction(a)	1,408	1	,235		
Likelihood Ratio	1,701	1	,192		
Fisher's Exact Test				,199	,118
Linear-by-Linear Association	1,695	1	,193		
N of Valid Cases	305				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (7,4%) entre le pourcentage (56,8%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'âge 22 à 41 ans et celui (64,2%) dans la seconde, 42 à 65 ans, relativement à la variable «Travail avec les autres professionnels». Toutefois cette différence n'est pas statistiquement significative et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 1,7$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

2.5. Collaboration avec [à] la gestion de l'école

Selon Porter (1997:36), «une approche inclusive requiert une philosophie organisationnelle qui vise le développement de stratégies et de programmes et l'utilisation des ressources disponibles», en n'ayant pas comme objectif de *soigner* les déficiences des élèves en situation de déficience, mais en recherchant à développer des pratiques adéquates, comme des professionnels d'éducation (Skrtic, 1991).

Cette philosophie requiert une vision holistique capable de donner une réponse à tous les élèves (Porter, 1986) et capable de croire que les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux appartiennent à l'éducation régulière [ordinaire] et qu'ils sont capables de réaliser des apprentissages dans l'école régulière [ordinaire]. De cette perspective dépend l'accueil qui est fait aux élèves avec des besoins éducatifs spéciaux.

La gestion des écoles de l'enseignement basique [enseignement primaire] est faite avec un Conseil des enseignants (au niveau pédagogique) et un Conseil d'administration qui définit et opérationnalise l'organisation et le fonctionnement de l'école, en obéissant à des normes générales tracées par le Ministère de l'éducation.

Pour connaître ce que font les enseignants de soutien pédagogique avec la gestion de l'école, nous leur avons posé quatre questions, deux fermées et deux ouvertes (p.13.3, p. 13.4 et p.13.3.1, p. 13.4.1). L'information ainsi recueillie est l'objet de l'analyse développée tout au long de ce chapitre.

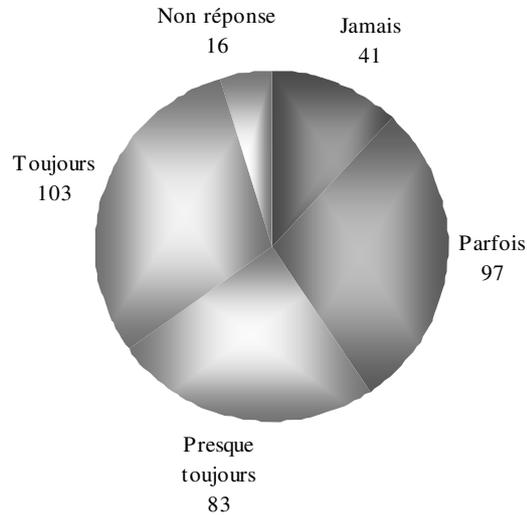
Travail avec le conseil des enseignants

Pour considérer l'importance du travail avec le *conseil des enseignants*, nous avons interrogé les enseignants de soutien éducatif sur leur collaboration avec cette instance. La distribution des résultats de la variable «Fréquence du travail avec le conseil des enseignants» est consignée dans le tableau ci-dessous:

Tableau 204 - Travail avec le conseil des enseignants

Fréquence du Travail avec le conseil des enseignants	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	Total
Effectifs (%)	41 (12,1%)	97 (28,5%)	83 (24,4%)	103 (30,3%)	16 (4,7%)	340 (100%)

Figure 20 associée au Tableau 204 - Travail avec le conseil des enseignants



Il ressort que la modalité *toujours* est la modalité dominante déclarée par les enseignants (30,3%) tandis que la moins déclarée est *jamais* (12,1%). Si nous observons la modalité agrégée «*presque toujours* ou *toujours*», le pourcentage s'élève à 54,71%, c'est plus de la moitié. Si nous cherchons à estimer cette proportion sur la population parente par un intervalle de confiance à 95%, nous obtenons entre 49,41% et 60,00%. Au delà du risque contrôlé encouru lié à l'échantillonnage, il subsiste une incertitude supplémentaire quant au caractère majoritaire de cette déclaration compte tenu du fait la valeur inférieure de la fourchette d'estimation est moindre que 50%. Il ressort que la modalité *toujours* est la modalité dominante déclarée par les enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 28,9$; ddl=3).

Pour le type de travail que les enseignants de soutien éducatif font avec le conseil des enseignants, nous avons procédé à une analyse de contenu des réponses à la question «Quel type de travail?». L'information recueillie est placée dans l'Annexe 2. Nous présentons dans le tableau suivant les résultats de notre analyse de contenu.

Tableau 205 – Travail avec le conseil des enseignants : activités réalisées

(A) Domaine de collaboration	(B) Activités réalisées	(C) Nombre de citations par activité	(D) % parmi l'ensemble des 531 citations	(E) Nombre moyen de citations par individu de l'échantillon
Réponse aux les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux	Planification et évaluation	89	16,76%	0,262
	Analyse des situations	57	10,73%	0,168
	Discussion de stratégies	31	5,84%	0,091
	Élaboration de plan éducatif individuel	3	0,56%	0,009
	Recherche de solution	1	0,19%	0,003
		181	34,09%	0,532
Dynamique pédagogique de l'école	Collaboration dans la résolution des difficultés	37	6,97%	0,109
	Réalisation des activités de groupe	23	4,33%	0,068
	Évaluation des mesures mises en pratique	15	2,82%	0,044
	Partage d'information	14	2,64%	0,041
	Collaboration dans l'élaboration de documents (PCE ¹⁸⁴ e PCT ¹⁸⁵)	8	1,51%	0,024
	Orientation [guidage, accompagnement] pédagogique	12	2,26%	0,035
	Partage d'expériences/idées	9	1,69%	0,026
	Évaluation pédagogique	4	0,75%	0,012
	Participation à la dynamique de la classe	4	0,75%	0,012
	Échange de matériels	3	0,56%	0,009
	Élaboration de matériels	1	0,19%	0,003
	Articulation avec le projet curriculaire de la classe	1	0,19%	0,003
	Définition des objectifs minimaux	1	0,19%	0,003
		132	24,86%	0,388

¹⁸⁴ PCE – Plan curriculaire de l'école.

¹⁸⁵ PCT – Plan curriculaire de la classe.

Suite du Tableau 205				
(A) Domaine de collaboration	(B) Activités réalisées	(C) Nombre de citations par activité	(D) % parmi l'ensemble des 531 citations	(E) Nombre moyen de citations par individu de l'échantillon
Organisation et fonctionnement global de l'école	Participation aux réunions	49	9,23%	0,144
	Prise de décision	8	1,51%	0,024
	Formation des groupes classe	6	1,13%	0,018
	Aide aux tâches de bureau	3	0,56%	0,009
	Horaires	2	0,38%	0,006
	Coordination	2	0,38%	0,006
	Préparation de l'agenda des réunions	1	0,19%	0,003
	Tout ce qui est nécessaire	1	0,19%	0,003
		336	13,56%	0,212
Organisation et fonctionnement en relation aux élèves avec besoins éducatifs spéciaux	Signalement des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux	27	5,08%	0,079
	Décisions pour envoyer les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux pour l'école spéciale	11	2,07%	0,032
	Organisation du soutien	6	1,13%	0,018
	Répartition des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux dans les classes régulières [ordinaires]	3	0,56%	0,009
	Intégration sociale des élèves	1	0,19%	0,003
	Accompagnement du parcours des élèves	1	0,19%	0,003
			721	9,23%
Formation	Formation	15	2,82%	0,044
	Sensibilisation	7	1,32%	0,021
		1464	4,14%	0,065
	NR	75	14,12%	0,221
	Total	531	100%	1,562

Les enseignants qui ont répondu à cette question ouverte relativement à ce qu'ils font dans leur collaboration avec le conseil des enseignants, ont déclaré conduire les activités

relevant des catégories suivantes que nous présentons dans l'ordre décroissant des taux de citations: *recherche de réponses pour les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux* (34,1%), *dynamique pédagogique de l'école* (25%), *organisation et fonctionnement global de l'école* (13,6%), *organisation et fonctionnement de l'école en relation aux élèves avec des besoins éducatifs spéciaux* (9,3%) et *formation* (4,1%).

La dynamique pédagogique de l'école et son organisation globale totalisent 38,4% des citations (soit 204 unités sur les 531), ce qui paraît vouloir dire qu'une partie de ces enseignants est insérée dans la dynamique des contextes dans lesquels ils travaillent, en participant à des activités importantes. Malgré ceci, ce sont les énoncés qui se réfèrent aux élèves avec des besoins éducatifs spéciaux qui apparaissent le plus souvent: 181+49 = 230 unités sur 531 soit 43,31 %.

Le travail de collaboration se situe, essentiellement, en termes quantitatifs, au niveau de la planification et de l'évaluation (16,8%). Il ressort que, quand nous avons posé la question sur le travail avec l'enseignant de la classe, cet item a occupé le premier rang dans les taux de réponses relativement à la modalité agrégée «presque toujours ou toujours».

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec le Conseil des enseignants* avec la variable *Formation en éducation spéciale* :

Tableau 206 - Formation en éducation spéciale * Travail avec le conseil des enseignants

			Travail avec le conseil des enseignants		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé N théorique profil-ligne	59 63,9 39,3%	91 86,1 60,7%	150 150 100%
	Non	N observé N théorique profil-ligne	79 74,1 45,4%	95 99,9 54,6%	174 174 100%
N			138	186	324
%			42,6%	57,4%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,213(b)	1	,271		
Continuity Correction(a)	,978	1	,323		
Likelihood Ratio	1,215	1	,270		
Fisher's Exact Test				,311	,161
Linear-by-Linear Association	1,210	1	,271		
N of Valid Cases	324				

Les enseignants de soutien éducatif de l'échantillon qui donnent une réponse, concentrent leur choix à 60,7% dans la strate de ceux qui ont une formation en éducation spéciale et à 54,6% dans l'autre strate, sur la modalité agrégée «presque toujours ou toujours».

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (6,1%) entre ceux qui possèdent une formation spécialisée en éducation spéciale et ceux qui ne possèdent pas ce type de formation, relativement à la variable *Travail avec le Conseil des enseignants*. Toutefois cette différence n'est statistiquement significative. Au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 1,2$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec le Conseil des enseignants* avec la variable *Cours*:

Tableau 207 - Cours * Travail avec le conseil des enseignants

Cours			Travail avec le conseil des enseignants		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé		35	40	75
	N théorique		29,7	45,3	75
	profil-ligne		46,7%	53,3%	100%
CESE Cours d'études supérieures spécialisées	N observé		14	36	50
	N théorique		19,8	30,2	50,0
	profil-ligne		28,0%	72,0%	100%
Cours de spécialisation	N observé		10	14	24
	N théorique		9,5	14,5	24
	profil-ligne		41,7%	58,3%	100%
N			59	90	149
%			39,6%	60,4%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,422(a)	2	,110
Likelihood Ratio	4,526	2	,104
Linear-by-Linear Association	1,176	1	,278
N of Valid Cases	149		

Les enseignants qui firent le Cours d'études supérieures en éducation (CESE), sont ceux qui donnent le plus fort pourcentage de réponses à la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» avec 72%, marquant une différence de 17,3% avec ceux de la strate Formation spécialisée en éducation spéciale (53,3%) et de 13,7% avec la strate Cours de spécialisation (58,3%). Toutefois cette différence n'est pas significative entre les types de formation

spécialisée relativement à la fréquence de ce type de travail: Collaboration avec le Conseil des enseignants. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 4,4$; ddl=2), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec le Conseil des enseignants* avec la variable *Domaine de spécialisation*:

Tableau 208 - Domaine de spécialisation * Travail avec le conseil des enseignants

			Travail avec le conseil des enseignants		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé	37	60	97
		N théorique	38,0	59,0	97
		profil-ligne	38,1%	61,9%	100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé	21	30	51
		N théorique	20,0	31,0	51
		profil-ligne	41,2%	58,8%	100%
N		58	90	148	
%		39,2%	60,8%	100%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,129(b)	1	,720		
Continuity Correction(a)	,033	1	,856		
Likelihood Ratio	,129	1	,720		
Fisher's Exact Test				,727	,426
Linear-by-Linear Association	,128	1	,720		
N of Valid Cases	148				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence (3,1%) significative entre ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories de la déficience et ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories éducatives, relativement à la variable «Travail avec le Conseil des enseignants». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,1$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec le Conseil des enseignants* avec la variable *Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif*:

Tableau 209 - Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif * Travail avec le conseil des enseignants

			Travail avec le conseil des enseignants		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-14 ans	N observé	114	138	252
		N théorique profil-ligne	108,3 45,2%	143,7 54,8%	252 100%
	15-29 ans	N observé	21	41	62
		N théorique profil-ligne	26,7 33,9%	35,3 66,1%	62 100%
			N	179	314
			%	57,0%	100%

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (11,3%) entre le pourcentage (54,8%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'ancienneté de service 1 à 14 ans et celui (66,1%) dans la seconde, 15 à 29 ans, relativement à la variable «Travail avec le Conseil des enseignants». Toutefois cette différence n'est pas statistiquement significative et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 2,6$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec le Conseil des enseignants* avec la variable *Age*:

Tableau 210 - Age * Travail avec le conseil des enseignants

			Travail avec le conseil des enseignants		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Age	22-41 ans	N observé	64	82	146
		N théorique profil-ligne	62,6 43,8%	83,4 56,2%	146 100%
	42-65 ans	N observé	62	86	148
		N théorique profil-ligne	63,4 41,9%	84,6 58,1%	148 100%
			N	168	294
			%	57,1%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,113(b)	1	,736		
Continuity Correction(a)	,048	1	,827		
Likelihood Ratio	,113	1	,736		
Fisher's Exact Test				,814	,413
Linear-by-Linear Association	,113	1	,737		
N of Valid Cases	294				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (1,9%) entre le pourcentage (56,2%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'âge 22 à 41 ans et celui (58,1%) dans la seconde, 42 à 65 ans, relativement à la variable «Travail avec le Conseil des enseignants». Toutefois cette différence n'est pas statistiquement significative et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2=0,1$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Travail avec le conseil d'administration [exécutif]

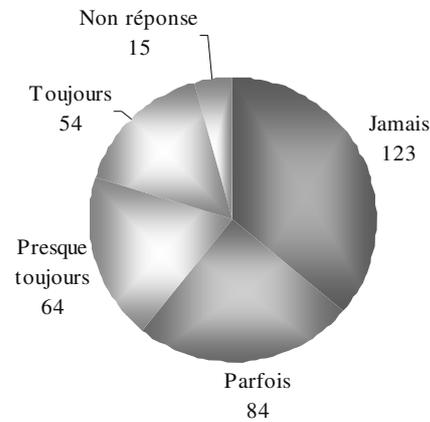
Le conseil d'administration [exécutif] est l'instance qui prend les décisions au niveau de l'organisation et du fonctionnement de l'école, dans le contexte du regroupement des écoles. Actuellement il est élu par les intervenants directs de la communauté éducative: enseignants, agents des services administratifs et représentants des parents des élèves.

Pour considérer l'importance du travail avec le conseil d'administration [exécutif], nous avons interrogé les enseignants de soutien éducatif sur leur collaboration avec cette instance. Deux questions ont posées l'une fermée et l'autre ouverte (p.13.4 e p13.4.1) dans Annexe 2. Les méthodes de traitement et d'analyse des données mises en œuvre sont celles que nous avons suivies tout au long de ce travail. La distribution des résultats de la variable « Fréquence du travail avec le Conseil d'administration [exécutif] » est consignée dans le tableau ci-dessous :

Tableau 211 - Travail avec le conseil d'administration [exécutif]

Fréquence du travail avec le conseil d'administration [exécutif]	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	Total
Effectifs	123	84	64	54	15	340
(%)	(36,2%)	(24,7%)	(18,8%)	(15,9%)	(4,4%)	(100%)

Figure 21 associée au Tableau 211 - Travail avec le conseil
d'administration [exécutif]



Il ressort que la modalité *jamais* est la modalité dominante déclarée par les enseignants (36,2%) tandis que la moins déclarée est *toujours* (15,9%). Si nous observons la modalité agrégée «*presque toujours* ou *toujours*», le pourcentage s'élève à 34,71%, c'est à peine plus du tiers. Si nous cherchons à estimer cette proportion sur la population parente par un intervalle de confiance à 95%, nous obtenons entre 29,64% et 39,77%. Cela montre bien que cette collaboration n'est pas *majoritairement* presque toujours ou toujours pratiquée dans la population parente.

Il ressort que la modalité *jamais* est la modalité dominante déclarée par les enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 34,3$; ddl=3).

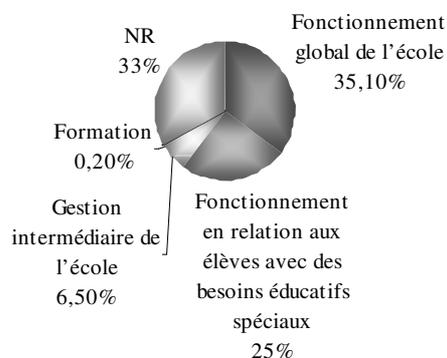
La question ouverte formulée avait pour objectif de recueillir des informations sur le type de travail réalisé avec le conseil d'administration [exécutif]. Nous avons consigné l'ensemble de ces données en Annexe 2. Le tableau ci-après expose les résultats de l'analyse de contenu.

Tableau 212 - Travail développé avec le conseil d'administration [exécutif] (2)

Domaine de collaboration	Activités réalisées	Nombre de citations par activités	% parmi l'ensemble des 472 citations	Nombre moyen de citations par individu de l'échantillon
Fonctionnement global de l'école	Collaboration/articulation	54	11,44%	0,1588
	Élaboration du plan d'action	27	5,72%	0,0794
	Évaluation des situations	26	5,51%	0,0765
	Aide aux tâches de bureau	23	4,87%	0,0676
	Prise de décision	13	2,75%	0,0382
	Formation de groupes-classe	9	1,91%	0,0265
	Horaires	5	1,06%	0,0147
	Élaboration de documents (ex: Projet éducatif de l'école, projet curriculaire de la classe)	5	1,06%	0,0147
	Dynamisation des projets	4	0,85%	0,0118
		166	35,17%	0,4882
Fonctionnement en relation aux élèves avec des besoins éducatifs spéciaux	Identification des «cas»	15	3,18%	0,0441
	Décisions pour envoyer les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux pour l'école spéciale	13	2,75%	0,0382
	Résolution de problèmes	7	1,48%	0,0206
	Inventaire des besoins	6	1,27%	0,0176
	Inventaire des ressources	5	1,06%	0,0147
	Approbation des mesures prises	5	1,06%	0,0147
	Organisation de la dynamique de soutien éducatif.	4	0,85%	0,0118
	Médiation avec les autres entités	4	0,85%	0,0118
	Sensibilisation de la communauté scolaire	2	0,42%	0,0059
	Signalement des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux	2	0,42%	0,0059
	Recherche de solution	1	0,21%	0,0029

	Élaboration de documents (ex : Plan éducatif individuel, Programme éducatif)	12	2,54%	0,0353
	Échange d'informations	10	2,12%	0,0294
	Logistique	8	1,69%	0,0235
	Planification des activités	6	1,27%	0,0176
	Orientation pédagogique	6	1,27%	0,0176
	Demande de conseil/aide	6	1,27%	0,0176
	soutien documentaire	4	0,85%	0,0118
	Discussion des «cas»	2	0,42%	0,0059
		450	25,00%	0,3471
Gestion intermédiaire de l'école	Participation aux réunions	23	4,87%	0,0676
	Coordination	4	0,85%	0,0118
	Participation au Conseil pédagogique	2	0,42%	0,0059
	Participation au Conseil d'administration [exécutif]	2	0,42%	0,0059
		504,2032	6,57%	0,0912
Formation	Formation	1	0,21%	0,0029
	NR	156	33,05%	0,4588
	Total	1165,4064	100%	1,3882

Figure 22 associée au Tableau 212 - Travail développé avec le conseil d'administration [exécutif]



On vérifie un nombre plus important de non-réponses en comparaison de la question antérieure, ce qui pourrait signifier que ces enseignants sont plus proches du Conseil des enseignants que du Conseil d'administration [exécutif]. En effet il est intéressant de noter que 66,95% se sont exprimés contre 85,9% pour l'autre question ouverte relative au Conseil des enseignants.

Le pourcentage le plus élevé relatif à la collaboration avec le Conseil d'administration [exécutif] se trouve dans le domaine du *fonctionnement global de l'école* (35,17%), aussitôt suivi par *le fonctionnement de l'école en relation aux élèves avec des besoins éducatifs spéciaux* (25%). La *gestion intermédiaire* (6,5%) et la *formation* (0,2%) sont aussi prises en considération.

Nous constatons une grande diversité des activités que les enseignants de soutien éducatif disent réaliser avec le Conseil d'administration [exécutif], surtout quand il est question du soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux (19 activités différentes sont ici enregistrées). L'*identification des «cas»* (12,7%) et la *prise de décision pour envoyer des élèves vers une école d'éducation spéciale* (11%) sont les activités qui recueillent les plus forts pourcentages de réponses dans la catégorie.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec le Conseil d'administration [exécutif]* avec la variable *Formation en éducation spéciale*:

Tableau 213 - Formation en éducation spéciale * Travail avec le conseil d'administration [exécutif]

			Travail avec le conseil d'administration [exécutif]		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé	87	62	149
		N théorique profil-ligne	94,9 58,4%	54,1 41,6%	149 100%
	Non	N observé	120	56	176
		N théorique profil-ligne	112,1 68,2%	63,9 31,8%	176 100%
		N	207	118	325
		%	63,7%	36,3%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,346(b)	1	,067		
Continuity Correction(a)	2,936	1	,087		
Likelihood Ratio	3,343	1	,067		
Fisher's Exact Test				,082	,043
Linear-by-Linear Association	3,336	1	,068		
N of Valid Cases	325				

Les enseignants de soutien éducatif de l'échantillon qui donnent une réponse, concentrent leur choix à 41,6%% dans la strate de ceux qui ont une formation en éducation spéciale et à 31,8% dans l'autre strate, sur la modalité agrégée «*presque toujours ou toujours*».

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (9,8%) entre ceux qui possèdent une formation spécialisée en éducation spéciale et ceux qui ne possèdent pas ce type de formation, relativement à la variable «Travail avec le Conseil d'administration [exécutif] ». Cependant cette différence n'est pas statistiquement significative au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 3,3$; ddl=1). A niveau de risque, on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec le Conseil d'administration [exécutif]* avec la variable *Cours* :

Tableau 214 - Cours * Travail avec le conseil d'administration [exécutif]

Cours			Travail avec le conseil d'administration [exécutif]		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
	Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé	50	24	74
		N théorique	43,5	30,5	74
		profil-ligne	67,6%	32,4%	100%
	Cours d'études supérieures spécialisées	N observé	22	30	52
		N théorique	30,6	21,4	52
		profil-ligne	42,3%	57,7%	100%
	Cours de spécialisation	N observé	15	7	22
		N théorique	12,9	9,1	22
		profil-ligne	68,2%	31,8%	100%
		N	87	61	148
		%	58,8%	41,2%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,985(a)	2	,011
Likelihood Ratio	8,954	2	,011
Linear-by-Linear Association	1,036	1	,309
N of Valid Cases	148		

Les enseignants qui firent le Cours d'études supérieures en éducation (CESE), sont ceux qui donnent le plus fort pourcentage de réponses à la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» avec 57,7%, vient ensuite la Formation spécialisée en éducation spéciale (32,4%) puis le Cours de spécialisation (31,8%). L'écart est donc de l'ordre de 25% entre la seconde strate et les deux autres. Cette différence est statistiquement significative entre les types de formation spécialisée relativement à la fréquence de ce type de travail: Collaboration avec le Conseil d'administration [exécutif], est statistiquement significative au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 8,9$; ddl=2), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse de lien.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec le conseil d'administration [exécutif]* avec la variable *Domaine de spécialisation* :

Tableau 215 - Domaine de spécialisation * Travail avec le conseil d'administration [exécutif]

		Travail avec le conseil d'administration [exécutif]		Total	
		Jamais- Parfois	Presque toujours- Toujours		
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé	56	40	96
		N théorique	56,2	39,8	96,0
		profil-ligne	58,3%	41,7%	100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé	30	21	51
		N théorique	29,8	21,2	51,0
		profil-ligne	58,8%	41,2%	100%
N		86	61	147	
%		58,5%	41,5%	100%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,003(b)	1	,954		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,003	1	,954		
Fisher's Exact Test				1,000	,548
Linear-by-Linear Association	,003	1	,954		
N of Valid Cases	147				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence (0,5%) significative entre ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories de la déficience et ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories éducatives, relativement à la variable «Travail avec le Conseil d'administration [exécutif]». Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,003$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec le Conseil d'administration [exécutif]* avec la variable *Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif* :

Tableau 216 - Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif * Travail avec le conseil d'administration [exécutif]

			Travail avec le conseil d'administration [exécutif]		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-14 ans	N observé N théorique profil-ligne	162 163,2 63,8%	92 90,8 36,2%	254 254,0 100%
	15-29 ans	N observé N théorique profil-ligne	41 39,8 66,1%	21 22,2 33,9%	62 62 100%
Total		N %	203 64,2%	113 35,8%	316 100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,120(b)	1	,729		
Continuity Correction(a)	,039	1	,843		
Likelihood Ratio	,120	1	,728		
Fisher's Exact Test				,769	,425
Linear-by-Linear Association	,119	1	,730		
N of Valid Cases	316				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (2,3%) entre le pourcentage (36,2%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'ancienneté de service 1 à 14 ans et celui (33,9%) dans la seconde, 15 à 29 ans, relativement à la variable «Travail avec le Conseil d'administration [exécutif]». Cette différence n'est pas statistiquement significative et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,1$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail avec le Conseil d'administration [exécutif]* avec la variable *Age* :

Tableau 217 - Age* Travail avec le conseil d'administration [exécutif]

			Travail avec le Conseil d'administration [exécutif]		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Age	22-41 ans	N observé	88	56	144
		N théorique	90,7	53,3	144
	42-65 ans	profil-ligne	61,1%	38,9%	100%
		N observé	99	54	153
		N théorique	96,3	56,7	153
		profil-ligne	64,7%	35,3%	100%
N			187	110	297
%			63,0%	37,0%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,411(b)	1	,521		
Continuity Correction(a)	,271	1	,602		
Likelihood Ratio	,411	1	,521		
Fisher's Exact Test				,549	,301
Linear-by-Linear Association	,410	1	,522		
N of Valid Cases	297				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (3,6%) entre le pourcentage (38,9%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'âge 22 à 41 ans et celui (35,3%) dans la seconde, 42 à 65 ans, relativement à la variable «Travail avec le Conseil d'administration [exécutif]». Cette différence n'est pas statistiquement significative et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,4$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

2.6. Collaboration au sein de la communauté

Faire de l'école une communauté «hospitalière», une communauté où chacun se sente accueilli, où l'on puisse «désapprendre» pour construire quelque chose de nouveau pour qu'aucun élève ne se sente intrus ou non-désidéré [indésirable] est le défi que nous lance Canário (2006¹⁸⁶), comme professeur et sociologue de l'éducation. La communauté est l'environnement de l'école et doit être une continuation d'une école, où tous apprennent et savent enseigner, où tous collaborent, sans barrières, et ni déterminismes ou discrimination, pour la construction d'un espace public avec un projet social fondé sur l'équité, la justice et la création d'opportunités et d'expériences significatives pour chacun.

L'école qui est inclusive, est aussi incluse dans la communauté à laquelle elle appartient, et avec laquelle elle interagit en créant des réseaux de coopération et d'entraide entre les divers éléments qui la constituent, depuis les institutions jusqu'aux services qui sont prêtés. Les enseignants, en général, et les enseignants de soutien éducatif, en particulier, en tant qu'éléments dynamiques de l'école et de la communauté, pourront être, en coopérant dans et en dehors de l'école, générateurs de processus de résolution de problèmes et de création de nouvelles dynamiques sociales et éducatives.

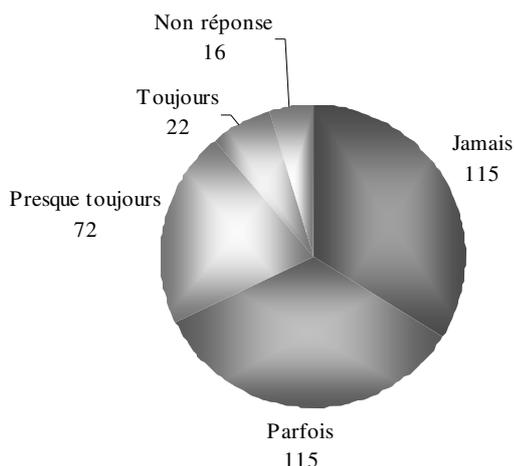
Pour savoir si les enseignants de soutien éducatif collaborent dans la communauté à laquelle appartient l'école et quelles sont les formes de collaboration dans lesquelles ils sont impliqués, nous leur avons posé deux questions sur ce thème (Annexe 1 - p13.5 et p13.5.1). Les réponses sont analysées dans ce qui suit en commençant par le tableau statistique de la distribution des effectifs et des pourcentages de la variable «Fréquence du travail réalisé dans la communauté» sur l'échantillon des enseignants de soutien éducatif de la région Académique de Lisbonne.

¹⁸⁶ En citant Derrida (1997)

Tableau 218 - Travail au sein de la communauté

Fréquence du Travail au sein de la communauté	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Non réponse	Total
Effectifs (%)	115 (33,8%)	115 (33,8%)	72 (21,2%)	22 (6,5%)	16 (4,7%)	340 (100%)
	230 67,65%		94 27,65%		16 (4,7%)	340 (100%)

Figure 23 associée Tableau 218 - Travail au sein de la communauté



Il ressort que les modalités *jamais* et *parfois* sont les modalités dominantes déclarées par les enseignants (33,8%) tandis que la moins déclarée est *toujours* (6,5%). Si nous observons la modalité agrégée « *presque toujours* ou *toujours* », le pourcentage s'élève à 27,65%, c'est à peine plus du quart. Si nous cherchons à estimer cette proportion sur la population parente par un intervalle de confiance à 95%, nous obtenons entre 22,89% et 32,41%. Nous pouvons estimer que moins du tiers des enseignants de la population des enseignants de soutien éducatif de la région Académique de Lisbonne réalise *toujours* un travail dans la communauté.

Il ressort que les modalités *jamais* et *parfois* sont les dominantes déclarées par les enseignants qui se distinguent significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 72,51$; ddl=3)

Les enseignants de soutien éducatif qui collaborent avec la communauté le font en développant des *activités ludo-pédagogiques* (20,6%), en établissant des accords, avec les *institutions* (17,9%), en donnant un *appui à la famille* (9,8%), en *partageant de l'information*

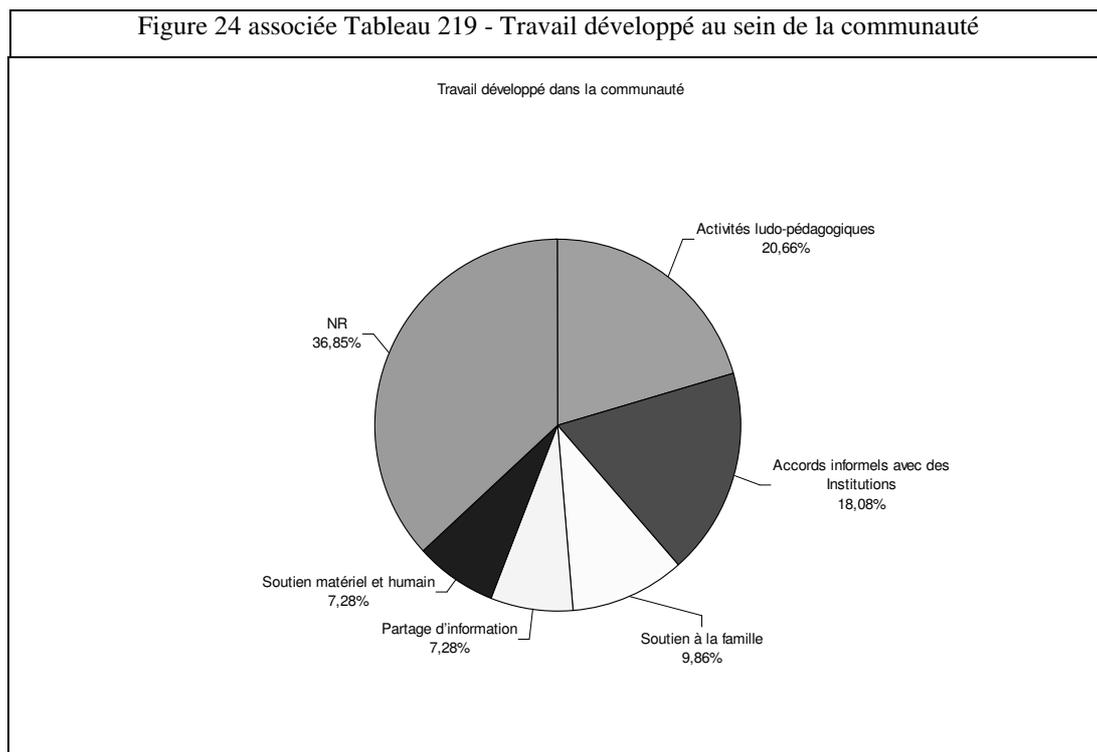
(7,2%) et recherchant un *soutien matériel et humain* (7,2%), comme le montre le tableau ci-après, réalisé à partir de l'information rassemblée en Annexe2.

Tableau 219 - Travail développé au sein de la communauté

Domaine de collaboration	Activités réalisées	Nombre de citations par activité	% parmi l'ensemble des 426 citations	Nombre moyen de citations par individu de l'échantillon
Activités ludo-pédagogiques	Travail projet	35	8,22%	0,1029
	Fêtes	25	5,87%	0,0735
	Visites d'étude	13	3,05%	0,0382
	Activités culturelles	5	1,17%	0,0147
	Expositions	4	0,94%	0,0118
	Activités d'animation de temps libre	3	0,70%	0,0088
	Activités de bibliothèque	1	0,23%	0,0029
	Activités ludo-pédagogiques	1	0,23%	0,0029
	Élaboration de brochures	1	0,23%	0,0029
		88	20,66%	0,2588
Protocoles/ Accords informels avec des Institutions	Services communautaires	25	5,87%	0,0735
	Services médicaux et thérapeutiques	9	2,11%	0,0265
	Mairie	8	1,88%	0,0235
	Gouvernement local	8	1,88%	0,0235
	Atelier de temps libre	8	1,88%	0,0235
	Centre de santé	4	0,94%	0,0118
	Entreprise/Usines	3	0,70%	0,0088
	Autres écoles	3	0,70%	0,0088
	Institutions de formation	2	0,47%	0,0059
	Santa Casa da Misericorde	2	0,47%	0,0059
	“École sûre”	1	0,23%	0,0029
	Centre paroissial	1	0,23%	0,0029
	Centre de personnes âgées	1	0,23%	0,0029
	Association des parents et amis des enfants avec déficience mentale (APPACDM)	1	0,23%	0,0029
	Centre d'éducation des enfants et des jeunes avec déficience (CECD)	1	0,23%	0,0029
		253	18,08%	0,2265

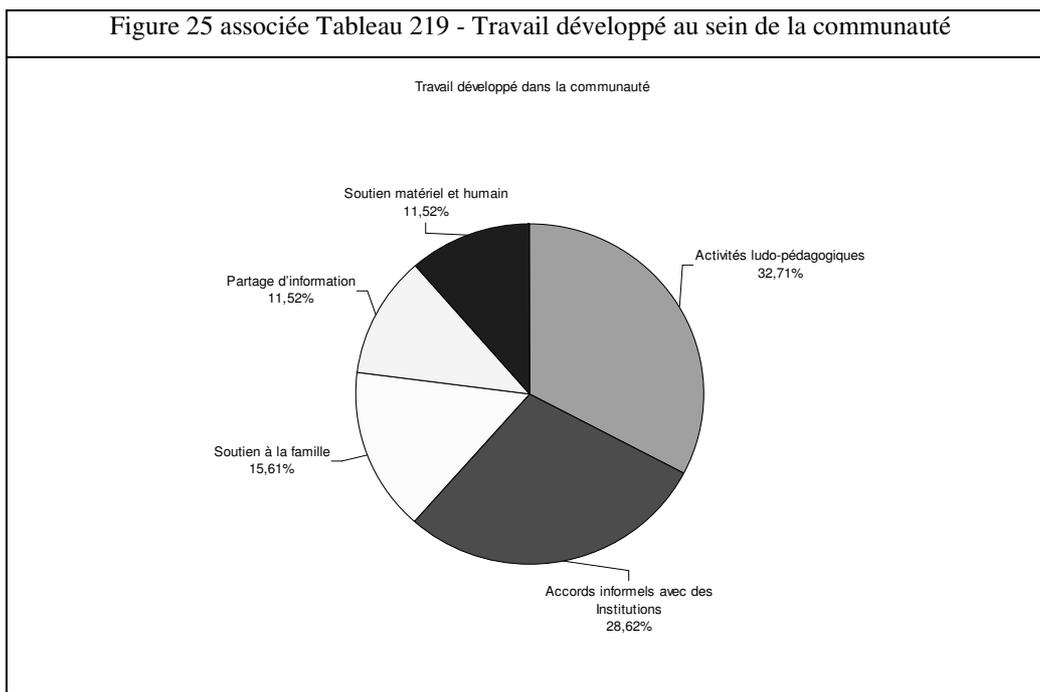
Suite du Tableau 219				
Domaine de collaboration	Activités réalisées	Nombre de citations par activité	% parmi l'ensemble des 426 citations	Nombre moyen de citations par individu de l'échantillon
Soutien à la famille	Réunions avec les parents et les associations de parents	39	9,15%	0,1147
	Orientation [guidage, accompagnement] des familles	1	0,23%	0,0029
	soutien à la famille	1	0,23%	0,0029
	Visites à domicile	1	0,23%	0,0029
		548	9,86%	0,1235
Partage d'information	Échange d'information	28	6,57%	0,0824
	Divulgateion du travail réalisé	1	0,23%	0,0029
	Réunions	1	0,23%	0,0029
	Débats	1	0,23%	0,0029
		1127	7,28%	0,0912
Soutien matériel et humain	Entraide	12	2,82%	0,0353
	Recherche de réponses	7	1,64%	0,0206
	Recherche de matériels/ressources	4	0,94%	0,0118
	Acquisition d'aides techniques	3	0,70%	0,0088
	Contrats	3	0,70%	0,0088
	Volontariat	1	0,23%	0,0029
	Réponses aux cas non acceptés à l'école	1	0,23%	0,0029
		2285	7,28%	0,0912
	NR	157	36,85%	0,4618
	Total	426	100%	1,2529

Figure 24 associée Tableau 219 - Travail développé au sein de la communauté



Avec un total de 426 citations dont 269 énonçant un thème et 157 ne donnant aucune information (NR), nous pouvons mesurer le poids de chacune des catégories d'activités en lien avec le travail dans la communauté. La figure ci-dessus rapporte les poids relatifs de ces catégories y compris la catégorie NR. La figure ci-dessous fournit les pourcentages rapportés aux 269 citations exprimées.

Figure 25 associée Tableau 219 - Travail développé au sein de la communauté



Nous pouvons voir que la réalisation d'*activités ludo-pédagogiques* est la catégorie dominante (88 citations sur 269) parmi lesquelles se détachent le *travail projet* (35 citations sur 269), les *fêtes* (25 citations sur 269) et les *visites d'études* (13 citations sur 269). Nous constatons aussi une forte proportion de citations se référant aux *institutions* (77 citations sur 269) de manière très diversifiée, avec pour point saillant l'utilisation des services communautaires [communs] (25 citations sur 269) La catégorie *famille* recueille 15,6 % des réponses qui témoignent de collaboration dans le *soutien* et dans l'*orientation [guidage, accompagnement]*. Le *partage de l'information* (11,5%) et le *soutien matériel et humain* (11,5%) sont aussi des composantes de ce travail de collaboration.

Les 13,01% (35 citations sur 269) déclarant l'implication dans le travail projet peut être le signe d'une autre d'être dans l'école et dans la communauté.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail dans la communauté* avec la variable *Formation en éducation spéciale* :

Tableau 220 - Formation en éducation spéciale * Travail au sein de la communauté

			Travail au sein de la communauté		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Formation en éducation spéciale	Oui	N observé	92	57	149
		N théorique	105,8	43,2	149
		profil-ligne	61,7%	38,3%	100
	Non	N observé	138	37	175
		N théorique	124,2	50,8	175
		profil-ligne	78,9%	21,1%	100%
N		230	94	324	
%		71,0%	29,0%	100%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,443(b)	1	,001		
Continuity Correction(a)	10,627	1	,001		
Likelihood Ratio	11,462	1	,001		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	11,407	1	,001		
N of Valid Cases	324				

Les enseignants de soutien éducatif de l'échantillon qui donnent une réponse, concentrent leur choix à 38,3% et à 21,1% sur la modalité agrégée «*presque toujours* ou *toujours*».

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (17,2%) significative entre ceux qui possèdent une formation spécialisée en éducation spéciale et ceux qui ne possèdent pas ce type de formation, relativement à la variable *Travail au sein de la communauté*. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 11,4$; ddl=1), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables au profit de l'hypothèse alternative de lien.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail dans la communauté* avec la variable *Cours*:

Tableau 221 - Cours * Travail au sein de la communauté

				Travail au sein de la communauté		
				Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	N observé	53	19	72	
		N théorique	44,8	27,2	72	
		profil-ligne	73,6%	26,4%	100%	
	Cours d'études supérieures spécialisées	N observé	21	31	52	
		N théorique	32,3	19,7	52	
		profil-ligne	40,4%	59,6%	100%	
	Cours de spécialisation	N observé	18	6	24	
		N théorique	14,9	9,1	24	
		profil-ligne	75,0%	25,0%	100%	
		N	92	56	148	
		%	62,2%	37,8%	100%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,179(a)	2	,000
Likelihood Ratio	16,082	2	,000
Linear-by-Linear Association	1,399	1	,237
N of Valid Cases		148	

Les enseignants qui firent le Cours d'études supérieures en éducation (CESE), sont ceux qui donnent le plus fort pourcentage de réponses à la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» avec 59,6% marquant une différence de 33,2% avec ceux de la strate Formation spécialisée en éducation spéciale (26,4%) et de 34,6% avec la strate Cours de spécialisation (25%). Cette différence est significative entre les types de formation spécialisée relativement à la fréquence de ce type de travail: *Travail au sein de la communauté*. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 16,17$; ddl=2), on rejette l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail dans la communauté* avec la variable *Domaine de spécialisation*:

Tableau 222 - Domaine de spécialisation * Travail au sein de la communauté

			Travail dans la communauté		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	N observé N théorique profil-ligne	58 60,0 59,8%	39 37,0 40,2%	97 97 100%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	N observé N théorique profil-ligne	33 31,0 66,0%	17 19,0 34,0%	50 50 100%
		N	91	56	147
		%	61,9%	38,1%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,539(b)	1	,463		
Continuity Correction(a)	,308	1	,579		
Likelihood Ratio	,543	1	,461		
Fisher's Exact Test				,480	,291
Linear-by-Linear Association	,535	1	,464		
N of Valid Cases	147				

Considérant les réponses obtenues, il n'existe pas de différence (6,2%) significative entre ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories de la déficience et ceux qui ont une formation spécialisée dans les catégories éducatives, relativement à la variable *Travail avec la Communauté*. Statistiquement et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 0,5$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail dans la communauté* avec la variable *Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif* :

Tableau 223 - Ancienneté de service éducation spéciale/ soutien éducatif * Travail au sein de la communauté

			Travail dans la communauté		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	1-14 ans	N observé	184	67	251
		N théorique	180,7	70,3	251
		profil-ligne	73,3%	26,7%	100%
	15-29 ans	N observé	42	21	63
		N théorique	45,3	17,7	63
		profil-ligne	66,7%	33,3%	100%
			N	88	314
			%	28,0%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,101(b)	1	,294		
Continuity Correction(a)	,796	1	,372		
Likelihood Ratio	1,073	1	,300		
Fisher's Exact Test				,346	,185
Linear-by-Linear Association	1,097	1	,295		
N of Valid Cases	314				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (6,6%) entre le pourcentage (26,7%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'ancienneté de service 1 à 14 ans et celui (33,3%) dans la seconde, 15 à 29 ans, relativement à la variable *Travail dans la communauté*. Toutefois cette différence n'est pas statistiquement significative et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 1,1$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Examinons ce qui se passe dans la conjonction de la variable *Travail au sein de la communauté* avec la variable *Age*:

Tableau 224 - Age * Travail au sein de la communauté

			Travail dans la communauté		Total
			Jamais-Parfois	Presque toujours-Toujours	
Age	22-41 ans	N observé	110	35	145
		N théorique	103,6	41,4	145
		profil-ligne	75,9%	24,1%	100%
	42-65 ans	N observé	100	49	149
		N théorique	106,4	42,6	149
		profil-ligne	67,1%	32,9%	100%
			N	84	294
			%	28,6%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,756(b)	1	,097		
Continuity Correction(a)	2,344	1	,126		
Likelihood Ratio	2,766	1	,096		
Fisher's Exact Test				,121	,063
Linear-by-Linear Association	2,746	1	,097		
N of Valid Cases	294				

Considérant les réponses obtenues, il existe une différence (8,8%) entre le pourcentage (24,1%) de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans la tranche d'âge 22 à 41 ans et celui (32,9%) dans la seconde, 42 à 65 ans, relativement à la variable *Travail au sein de la communauté*. Toutefois cette différence n'est pas statistiquement significative et au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2=2,7$; ddl=1), on ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance entre ces deux variables.

Autres collaborations

Pour donner une certaine liberté aux enseignants lors de la construction de données de recherche, nous les avons invités à se prononcer sur d'autres collaborations développées et encore non mentionnées. Cette information ainsi recueillie est consignée dans l'Annexe 2 et le tableau suivant rapporte les résultats de l'analyse de contenu des réponses fournies.

Tableau 225 - Autres collaborations

Domaine de collaboration	Activités réalisées	Nombre de citations par activité	% parmi l'ensemble des 360 citations	Nombre moyen de citations par individu de l'échantillon
Dynamique pédagogique de l'école	Participation au journal de l'école	4	1,11%	0,0118
	Participation aux activités de l'école	4	1,11%	0,0118
	Signalement des élèves	3	0,83%	0,0088
	Intégration dans le conseil pédagogique	3	0,83%	0,0088
	Échange d'information pédagogique	2	0,56%	0,0059
	activités du plan curriculaire de la classe	2	0,56%	0,0059
	Discussion avec les élèves pour accroître leur auto-estime	1	0,28%	0,0029
	Stages de sensibilisation	1	0,28%	0,0029
	Collaboration au projet de la bibliothèque	1	0,28%	0,0029
	Collaboration aux projets dynamisés	1	0,28%	0,0029
	Travail de pairs avec les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux	1	0,28%	0,0029
	Tutorat des élèves	1	0,28%	0,0029
	Soutien aux classes de l'école dans le domaine des besoins éducatifs spéciaux	1	0,28%	0,0029
	Soutien coordonné avec l'enseignant de l'enseignement régulier [ordinaire]	1	0,28%	0,0029
		26	7,22%	0,0765
Accompagnement des élèves	Visites d'étude	8	2,22%	0,0235
	Aller chez le médecin	8	2,22%	0,0235
	activités de la vie quotidienne	2	0,56%	0,0059
	Aller avec l'élève dans les entreprises	1	0,28%	0,0029
	Demande de consultation médicale	1	0,28%	0,0029
		20	5,56%	0,0588

Suite du Tableau 219				
Domaine de collaboration	Activités réalisées	Nombre de citations par activité	% parmi l'ensemble des 360 citations	Nombre moyen de citations par individu de l'échantillon
Interaction avec des institutions	Institutions diversifiées	12	3,33%	0,0353
	Services de santé	2	0,56%	0,0059
	Équipe d'intervention précoce	1	0,28%	0,0029
		15	4,17%	0,0441
Réunions	Réunions avec l'équipe de soutien éducatif	5	1,39%	0,0147
	Réunions avec le groupe de l'année.	4	1,11%	0,0118
	Réunions avec le regroupement des écoles	1	0,28%	0,0029
		10	2,78%	0,0294
Formation	Autoformation	4	1,11%	0,0118
	Recherche d'information	2	0,56%	0,0059
	Formation continue	1	0,28%	0,0029
	Formation des enseignants de soutien éducatif	1	0,28%	0,0029
		8	2,22%	0,0235
Activités socioculturelles	Activités socioculturelles	3	0,83%	0,0088
	Expositions	2	0,56%	0,0059
	Théâtre	2	0,56%	0,0059
	Danse	1	0,28%	0,0029
		8	2,22%	0,0235
Travail diversifié	Volontariat avec les personnes aveugles	2	0,56%	0,0059
	Visites des quartiers où vivent les élèves	2	0,56%	0,0059
	Travail administratif	1	0,28%	0,0029
	Activités en milieu acquatique	1	0,28%	0,0029
		6	1,67%	0,0176
	NR	267	74,17%	0,7853
	Total	360	100%	1,0588

Figure 26 associée au Tableau 225 - Autres collaborations

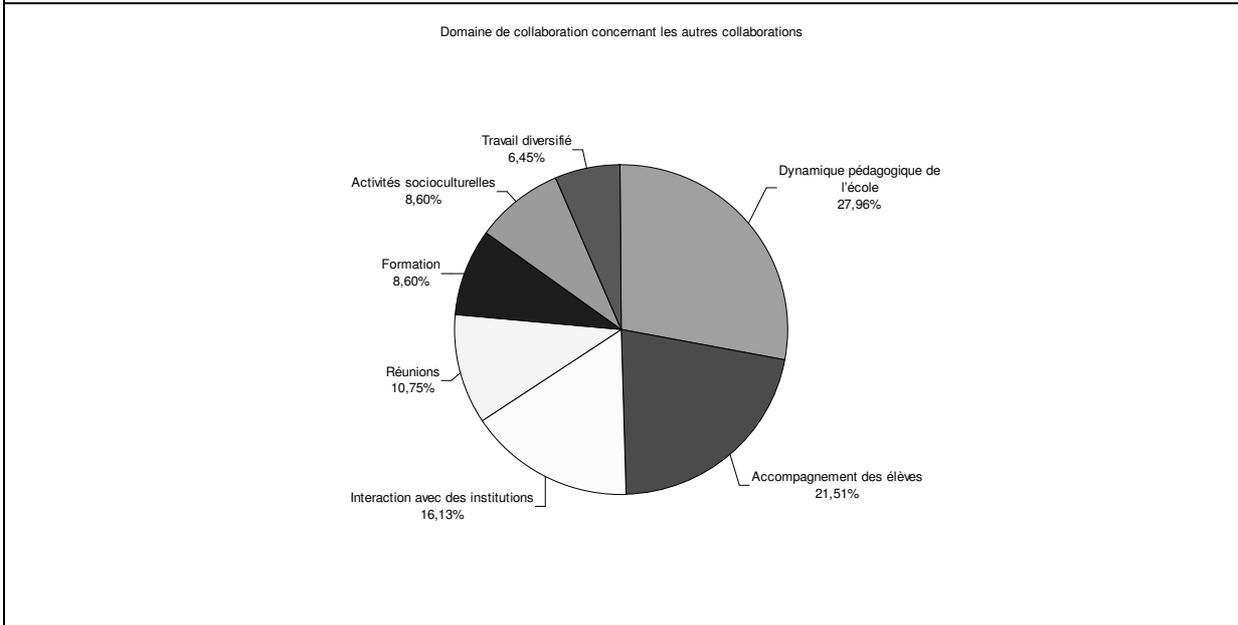
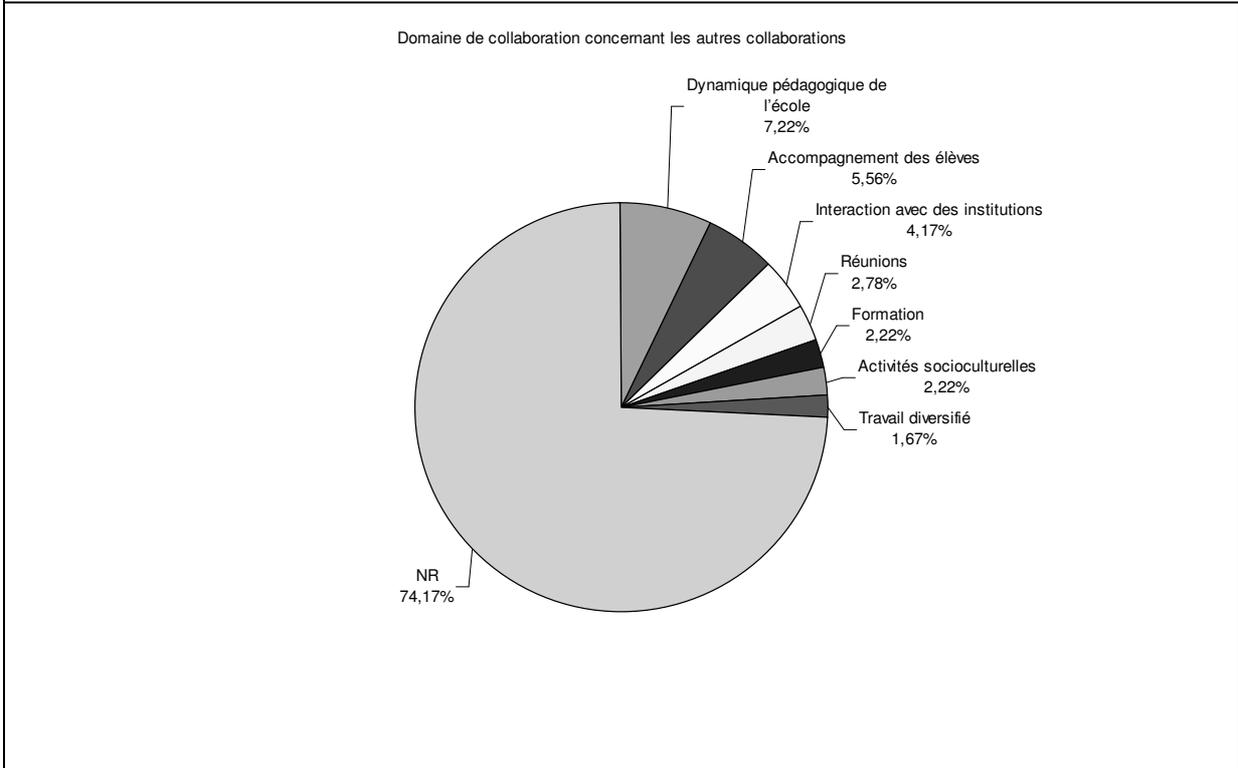


Figure 27 associée au Tableau 225 - Autres collaborations



Nous observons que les réponses se répètent en relation à ce qui avait été dit auparavant, quand nous avons parlé de la collaboration qui se réalisait avec les enseignants, les instances de gestion, autres professionnels et communauté.

Le domaine de l'*accompagnement* est l'unique qui apparaît à nouveau, avec 20 citations parmi les 93 du corpus des énoncés exprimés, soit 21,51% . Nous pouvons expliquer ce fait en raison du fait que l'enseignant de soutien éducatif accompagne de nombreuses fois l'élève et la famille, quand ils vont chez le médecin ou encore conduisent l'enfant ou les jeunes à leurs séances de thérapie, pour un échange d'information avec ces techniciens ou parfois même parce que la famille n'a pas les conditions nécessaires pour apporter ou rapporter cette information même .

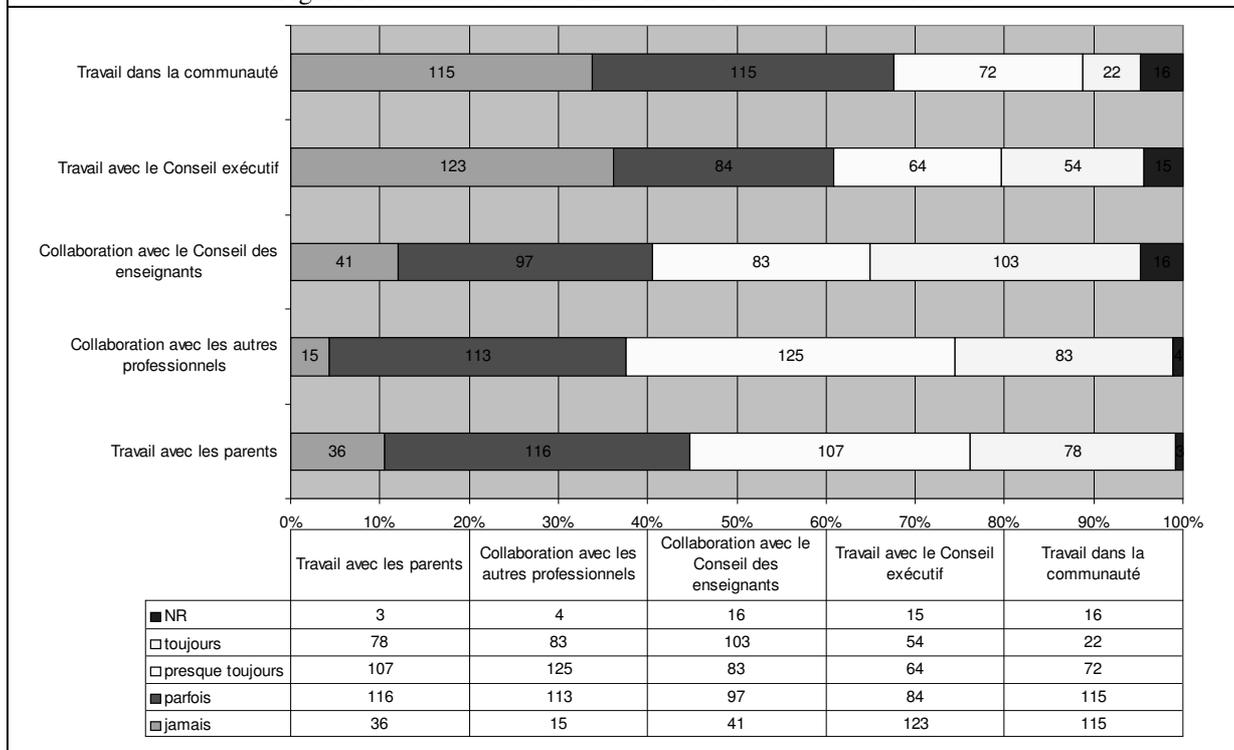
Travail en collaboration avec les autres intervenants (Synthèse analytique)

Pour une meilleure visualisation du travail en collaboration que les enseignants qui ont répondu, déclarent faire, nous avons élaboré les tableaux suivants accompagnés de leurs analyses respectives:

Tableau 226 - Travail réalisé en collaboration

	<i>Jamais ou Parfois</i>	<i>Presque toujours ou Toujours</i>	Estimation par intervalle de confiance à 95% du % de Presque toujours ou toujours dans la population parente		NR
			% inférieur	% supérieur	
Travail avec les parents	44,71%	54,41%	49,11%	59,71%	0,88%
Collaboration avec les autres professionnels	37,65%	61,18%	55,99%	66,36%	1,18%
Collaboration avec le Conseil des enseignants	40,59%	54,71%	49,41%	60,00%	4,71%
Travail avec le Conseil d'administration [exécutif]	60,88%	34,71%	29,64%	39,77%	4,41%
Travail dans [au sein de] la communauté	67,65%	27,65%	22,89%	32,41%	4,71%

Figure 28 associée Tableau 226 - Travail réalisé en collaboration



Le travail en (de) collaboration est fait, selon les données de notre corpus, prioritaire avec les autres professionnels (61,2%), parmi lesquels se détache la psychologue. Les professionnels du domaine de la santé tels que les thérapeutes, médecins et infirmiers sont les plus cités. Viennent ensuite le travail avec le Conseil des enseignants (54,7%) et le travail avec les parents (54,4%), le travail avec le Conseil d'administration [exécutif] (34,7%), pour terminer par le travail dans [au sein de] la communauté (27,65%).

En ce qui concerne les tâches réalisées telles que déclarées par les enseignants de soutien éducatif, nous n'observons de grande différence dans leur diversité entre celles qui relèvent de la collaboration avec le Conseil des enseignants et celles avec Conseil d'administration [exécutif]

Nous estimons au plus 40% la proportion des enseignants de soutien éducatif dans le population parente qui conduisent un travail en collaboration avec le Conseil d'administration [exécutif]. Ce niveau minoritaire peut être une des causes des difficultés dans la création d'une dynamique d'éducation inclusive par une insuffisante d'implication des principaux professionnels concernés par le soutien éducatifs des enfants et jeunes reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux.

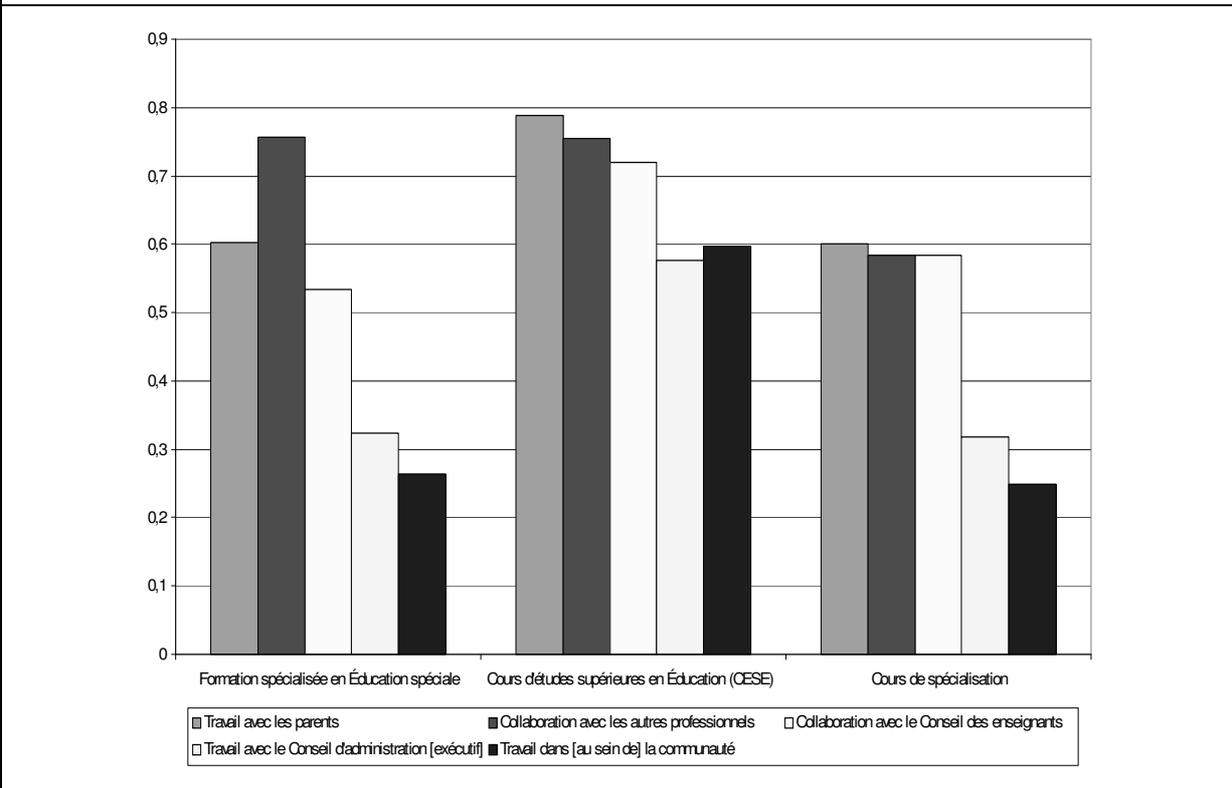
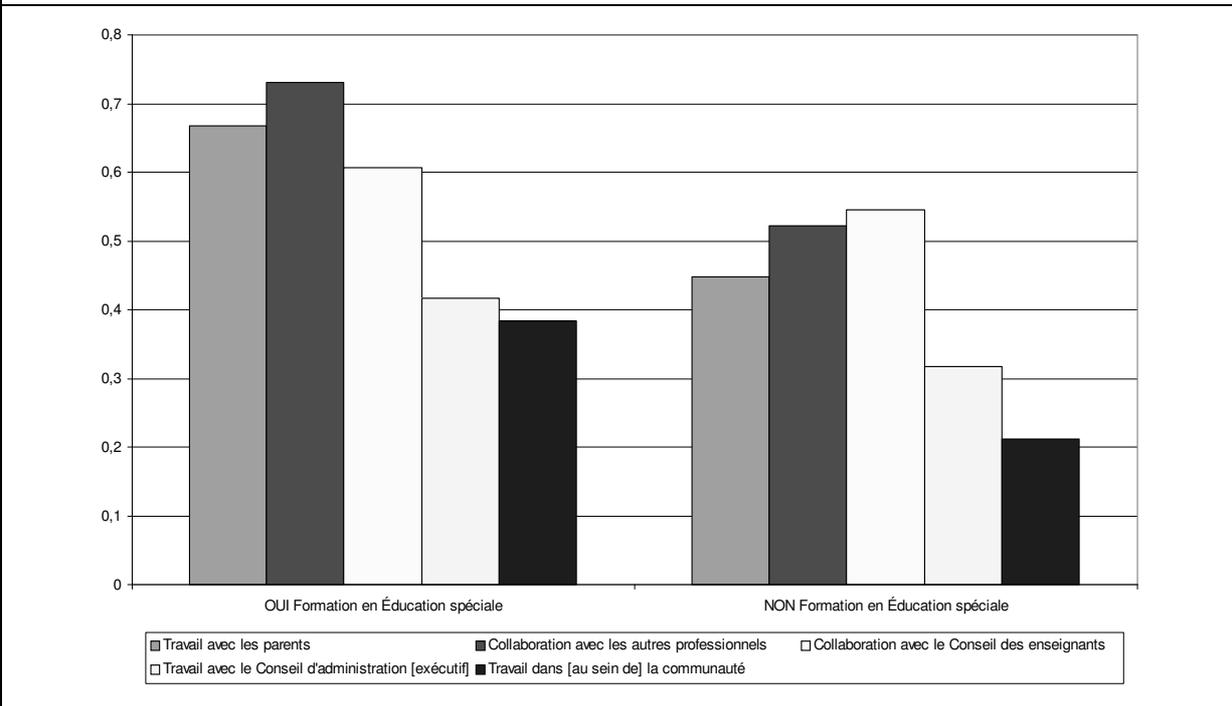
Le travail avec la communauté dont on peut estimer qu'il implique au plus un enseignant sur trois dans la population des enseignants de soutien éducatif de la région Académique de Lisbonne, se réalise essentiellement des activités ludo-pédagogiques et l'établissement de protocoles [accords, conventions] informelles avec les institutions.

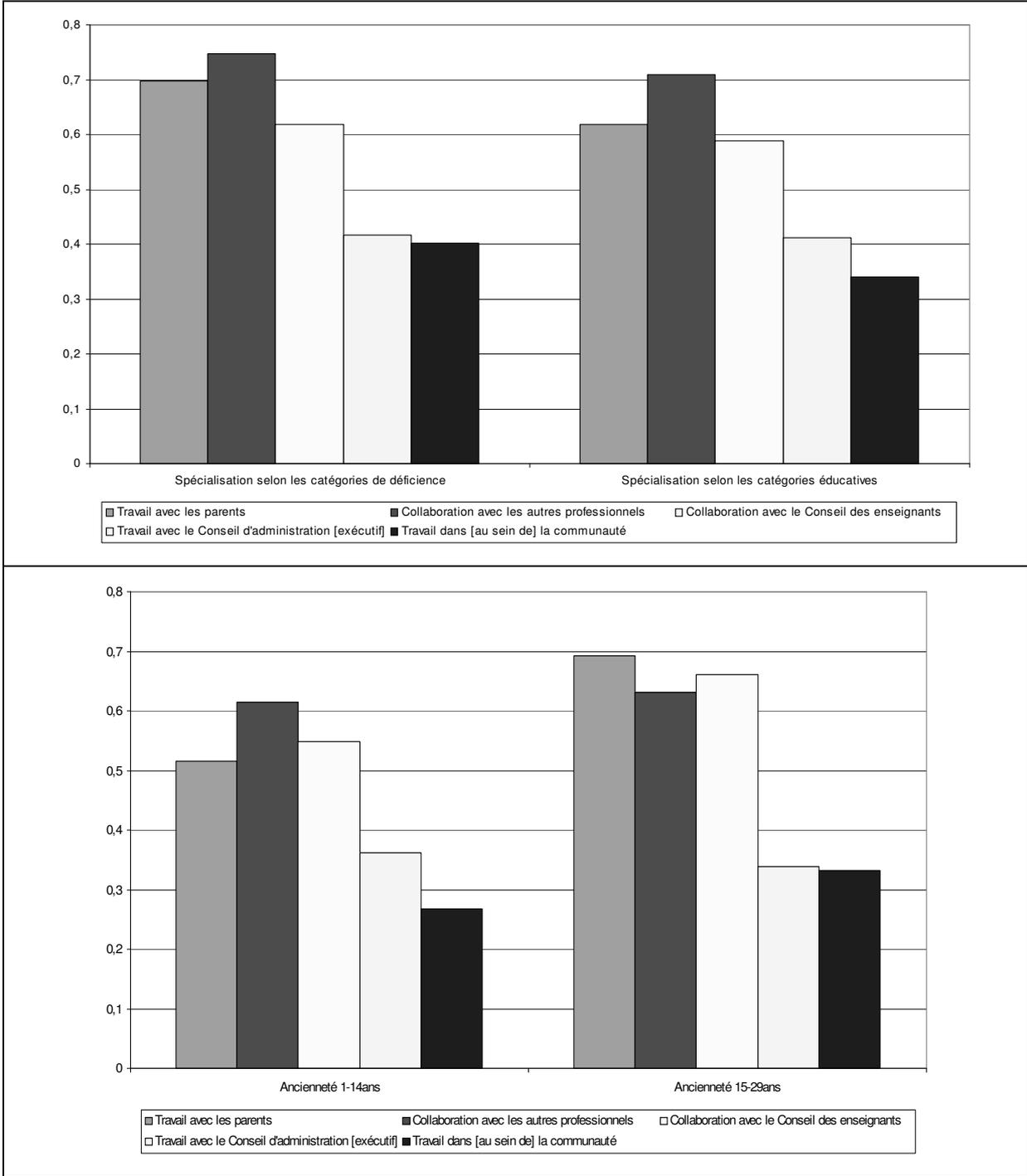
Examinons la synthèse du travail de collaboration en fonction des variables caractérisant le groupe des enseignants de soutien éducatif (Point de vue des %):

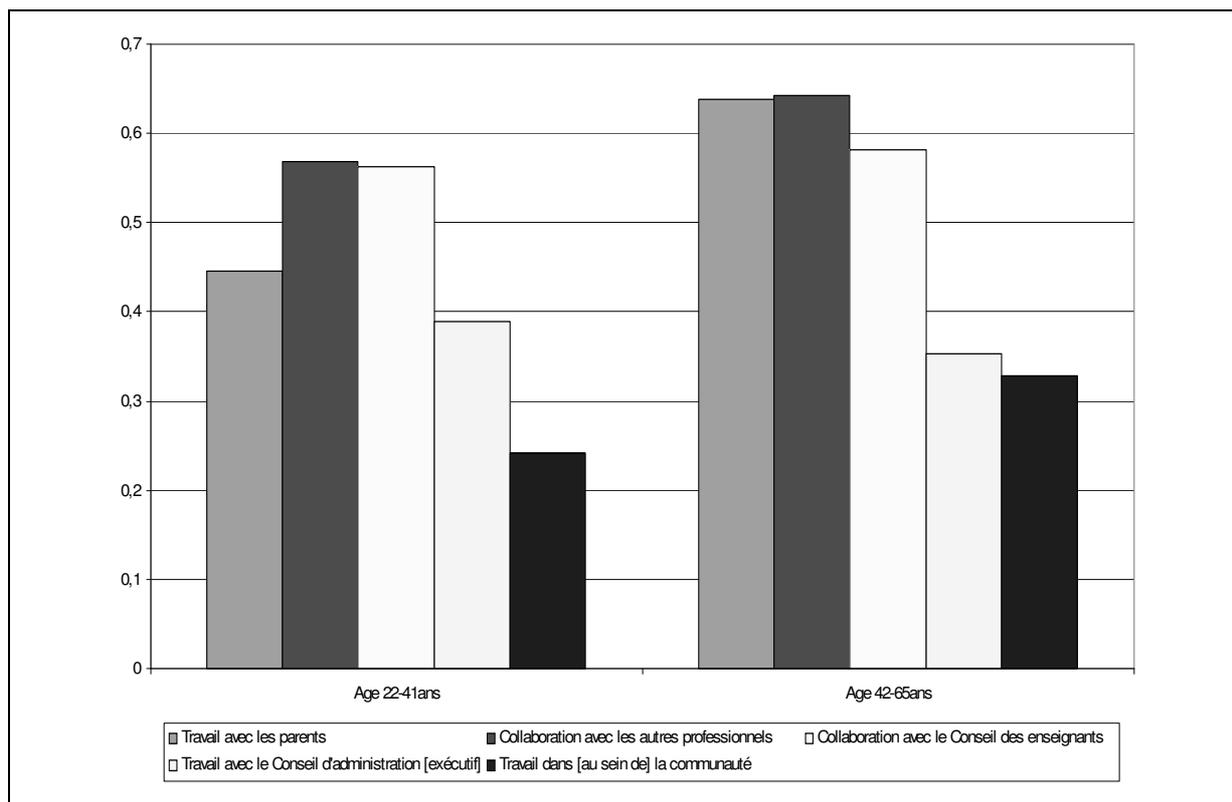
Tableau 227 - Travail en collaboration * Variables caractérisant le groupe des enseignants de soutien éducatif
(Point de vue des %)

		Travail avec les parents	Collaboration avec les autres professionnels	Collaboration avec le conseil des enseignants	Travail avec le conseil d'administration [exécutif]	Travail dans [au sein de] la communauté
		<i>Presque toujours ou Toujours</i>	<i>Presque toujours ou Toujours</i>	<i>Presque toujours ou Toujours</i>	<i>Presque toujours ou Toujours</i>	<i>Presque toujours ou Toujours</i>
Formation en éducation spéciale	Oui	66,7%	73,1%	60,7%	41,6%	38,3%
	Non	44,8%	52,2%	54,6%	31,8%	21,1%
Cours	Formation spécialisée en éducation spéciale	60,3%	75,6%	53,3%	32,4%	26,4%
	Cours d'études supérieures en éducation (CESE)	78,8%	75,5%	72%	57,7%	59,6%
	Cours de spécialisation	60,0%	58,3%	58,3%	31,8%	25%
Domaine de spécialisation	Spécialisation selon les catégories de déficience	69,7%	74,7%	61,9%	41,7%	40,2%
	Spécialisation selon les catégories éducatives	61,8%	70,9%	58,8%	41,2%	34%
Ancienneté de service dans E.S./soutien éducatif	1-14 ans	51,5%	61,5%	54,8%	36,2%	26,7%
	15-29 ans	69,2%	63,1%	66,1%	33,9%	33,3%
Age	22-41 ans	44,5%	56,8%	56,2%	38,9%	24,1%
	42-65 ans	63,8%	64,2%	58,1%	35,3%	32,9%

Figures 29 associée au Tableau 227 - Travail en collaboration * Variables caractérisant le groupe des enseignants de soutien éducatif (Point de vue des %)







Le travail en collaboration avec les autres professionnels ou avec le Conseil des enseignants est déclaré à plus de 50% être pratiqué *presque toujours* ou *toujours* par les enseignants de soutien éducation dans toutes les 11 strates définies par les 5 variables les caractérisant. Il en est de même en ce qui concerne la pratique du travail avec les parents des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux sauf dans la strate de ceux qui n'ont pas de formation en éducation spéciale ou de ceux de la tranche d'âge 22-41 ans.

En revanche en ce qui concerne le Travail avec le Conseil d'administration [exécutif] ainsi que le Travail au sein de la communauté, cette proportion ne dépasse les 50% que dans la strate de ceux qui ont suivi le Cours d'études supérieures en éducation (CESE).

En analysant le tableau par ligne, c'est à dire en prenant le point de vue des variables caractérisant les enseignants de soutien éducatif, il ressort que ceux qui ont une *formation en éducation spéciale* concentrent à 73,1% leurs déclarations sur le travail avec d'autres professionnels, tandis que ceux qui *ne l'ont pas* concentrent à 71,3% leurs réponses sur le *travail avec le Conseil des enseignants*. Ceux qui ont fait le cours de *formation spécialisée en éducation spéciale* ou le *cours de spécialisation* concentrent respectivement leurs réponses à 75,6% et à 60,0% sur le *travail avec des autres professionnels*. Ceux qui ont fait le Cours

d'études supérieures en éducation (CESE) concentrent à 78,8% leurs déclarations sur le travail avec les parents. Ceux qui ont une ancienneté entre 1 et 14 ans déclarent à 61,5% sur le travail avec d'autres professionnels tandis que ceux de la tranche 15 à 29 ans, à 69,2% déclarent presque toujours ou toujours travailler avec les parents.

Examinons le travail en collaboration en fonction des variables caractérisant le groupe des enseignants de soutien éducatif:

Tableau 228 - Travail en collaboration * Variables caractérisant le groupe des enseignants de soutien éducatif (Point de vue du Khi2) (Le seuil de significativité est fixé à 0,05)

	Travail avec les parents	Collaboration avec les autres professionnels	Collaboration avec le Conseil des enseignants	Travail avec le Conseil d'administration [exécutif]	Travail dans [au sein de] la communauté
Formation en éducation spéciale	$\chi^2=16,2$; ddl=1; p=0,000	$\chi^2=15,4$; ddl=1; p=0,000	$\chi^2=1,2$; ddl=1; p=0,2	$\chi^2=3,3$; ddl=1; p=0,06	$\chi^2=11,4$; ddl=1; p=0,001
<i>Significativité</i>	S	S	NS	NS	S
Cours	$\chi^2=5,3$; ddl=2; p=0,06	$\chi^2=3,05$; ddl=2; p=0,2	$\chi^2=4,4$; ddl=2; p=0,1	$\chi^2=8,9$; ddl=2; p=0,01	$\chi^2=16,17$; ddl=2; p=0,000
<i>Significativité</i>	NS	NS	NS	S	S
Domaine de spécialisation	$\chi^2=0,9$; ddl=1; p=0,3	$\chi^2=0,2$; ddl=1; p=0,6	$\chi^2=0,1$; ddl=1; p=0,7	$\chi^2=0,03$; ddl=1; p=0,9	$\chi^2=0,5$; ddl=1; p=0,4
<i>Significativité</i>	NS	NS	NS	NS	NS
Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif	$\chi^2=6,5$; ddl=1; p=0,001	$\chi^2=0,05$; ddl=1; p=0,8	$\chi^2=2,6$; ddl=1; p=0,1	$\chi^2=0,1$; ddl=1; p=0,7	$\chi^2=1,1$; ddl=1; p=0,3
<i>Significativité</i>	S	NS	NS	NS	NS
Age	$\chi^2=11,3$; ddl=1; p=0,001	$\chi^2=1,7$; ddl=1; p=0,1	$\chi^2=0,1$; ddl=1; p=0,7	$\chi^2=0,4$; ddl=1; p=0,5	$\chi^2=2,7$; ddl=1; p=0,09
<i>Significativité</i>	S	NS	NS	NS	NS

En termes statistiques, nous rejetons l'hypothèse d'indépendance entre les deux variables considérées au seuil de risque $\alpha=0,05$ dans 7 cas sur 25 au profit de l'hypothèse de l'existence d'un lien dont nous tentons de comprendre la nature et les propriétés dans cette recherche. Nous avons repéré dans le tableau ci-dessus les couples de variables dépendantes par la lettre S (pour lien Significatif par opposition à NS lien Non Significatif).

Les variables «travail avec les parents», «travail avec les autres professionnels» et «travail dans la communauté» sont liées à la variable «Formation en éducation spéciale».

Les variables «travail dans la communauté» et «travail avec le Conseil d'administration [exécutif]» sont liées à la variable «cours». La variable «travail avec les parents» est liée avec la variable «Ancienneté de service dans E.S. /soutien éducatif» et la variable «Age».

Chapitre 3. Ce qu'ils désirent faire

Ce qu'on désire peut déterminer ce qu'on fait.

Pour compléter et enrichir l'information nécessaire à la compréhension des pratiques de ces enseignants de soutien éducatif, on leur a été proposé une simulation : répondre à un texte subordonné au titre «Que faire avec Miguel?»¹⁸⁷. L'objectif était de mettre les enseignants en situation d'action face à un problème et, sans barrières ni embarras, qu'ils décrivent leur stratégie d'action, pour aider à le résoudre avec les autres intervenants du processus éducatif.

Cette demande posée en fin de questionnaire, déjà long et très ouvert, et la faible disponibilité que ces personnes ont pour répondre à des questionnaires, provoqua une certaine attente relativement aux réponses à obtenir, mais 86% des enseignants y répondirent, donnant origine à cinquante pages de texte réécrit (Annexe 5) converties [et segmentées] en 2016 unités d'analyse [unités de base] (Annexe 6).

Nous pouvons peut-être affirmer que les enseignants aimèrent bien la question, en se sentant mis en défi. L'un des enseignants se rendit disponible: «Je suis à votre disposition pour une réflexion plus approfondie.» (Q215); une enseignante (Q133) appuya son discours avec des citations de divers auteurs¹⁸⁸ qui réfléchissent et écrivent sur les questions éducatives en général et sur les enfants avec des difficultés dans leur parcours éducatif; une autre (Q171) transpose le cas de Miguel dans son contexte éducatif en affirmant: «dans les écoles d'aujourd'hui, il y a toujours un Miguel duquel tous veulent se libérer et mettre dans telle institution.»

Ce fut pour quelques uns un bon moment de réflexion:

Parfois, nous, les enseignants, au lieu d'être facilitateurs de l'apprentissage et des relations socio-affectifs "sommes" les générateurs de comportements agressifs qui surgissent comme des appels à l'attention, provocation et de rapprochement qui se résolvent bien avec des attitudes déterminées : fermeté, attention et tendresse, techniques de contrôle de comportement avec renforcement positif, travail en équipe avec des parents et des pairs... (Q323).

¹⁸⁷ Voir Annexe 4.

¹⁸⁸ Dont en particulier Bandura (1979)

La capacité de tirer partie de situations compliquées fut mise aussi à l'épreuve:

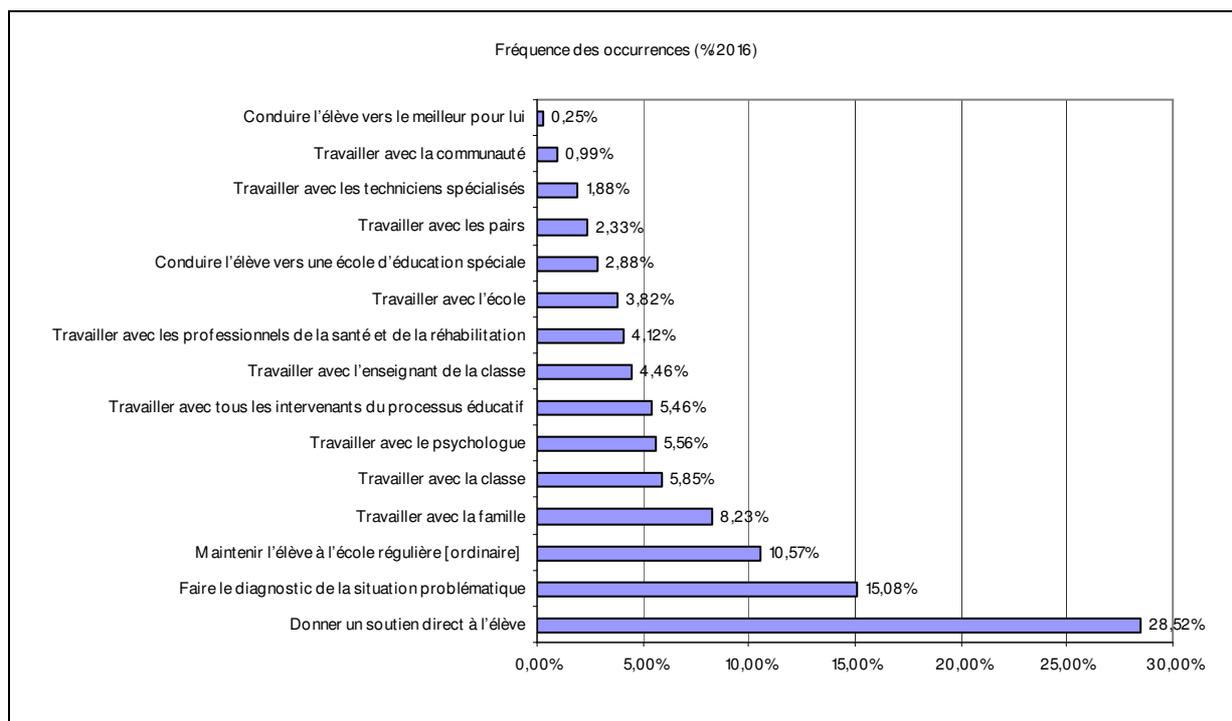
Probablement si Miguel faisait seulement de bonnes choses et montrait un comportement adéquat, les intervenants mentionnés dans le texte (parents, président du conseil de l'école, psychologue, enseignante de la classe et enseignante de soutien) ne se réuniraient pas et transformeraient ses grandes victoires en des pas insignifiants et sans sens. Ainsi, au moins ils iront se connaître et converser! (Q144).

Il semble que nous pourrions affirmer que cette demande se révéla être un bon moment de réflexion, un moment permettant à chacun de se confronter à ses comportements relativement à ses élèves et aux contextes dans lesquels il s'insère.

Pour faire l'analyse de contenu des textes produits, nous avons premièrement mise en œuvre une démarche inductive pour faire émerger des catégories. Le *corpus* est dense, ce qui nous oblige à sélectionner de nombreuses catégories, mais un peu éloignées de celles déjà sélectionnées dans la première partie du questionnaire. Elles furent reformulées, ayant comme point de départ l'analyse réalisée avec les données quantitatives ainsi que les réponses aux questions ouvertes, ce qui donna origine à une grille très ouverte pour couvrir les catégories émergentes. Le traitement des données, dans une démarche d'aller-retour, a fait émerger le scénario que nous avons placé en Annexe 6.

Nous présentons les conceptions des enseignants de soutien qui émergent de ce scénario, dans la Figure suivante, relativement à ce qu'ils feraient face à la situation présentée.

Figure 30 - Dynamique désirée par l'enseignant de soutien éducatif



En considérant la quantité d'information produite, c'est à dire les 2016 unités d'analyse textuelle, le plus fort pourcentage d'information émise par ces enseignants se porte sur le soutien à l'élève, un *soutien direct*, qui parfois assume un caractère peu réaliste, et même caricatural:

Cependant comme tel cela ne serait possible que si les conditions idéales existaient. Ces conditions se traduiraient pour cette élève par l'affectation d'un seul enseignant pour lui, qui travaillerait avec lui seul dans une salle et qui travaillerait des règles de socialisation et de comportement. Ponctuellement, cet enfant irait réaliser des activités de groupe dans sa classe d'origine (Q296).

Faire le diagnostic de sa situation problématique émerge de l'analyse, en second lieu: «L'idéal serait de tenter de percevoir pourquoi Miguel est émotionnellement tant perturbé et pourquoi est-ce qu'il est nécessaire de la force pour se faire entendre (écouter). Probablement, personne ne l'écoute autrement» (Q220).

En troisième position, en accord avec ce que les enseignants disent, c'est que Miguel doit *continuer [à fréquenter] une école régulière [ordinaire]* (10,5%), pour qu'il puisse faire ses apprentissages, comme dit une des enseignantes (Q317):

L'école que Miguel fréquente, est aussi capable de lui "enseigner convenablement"! Nous sommes tous différents et ce n'est pas pour cela qu'il y a une école pour les obèses, les noirs, les blancs... La société doit cheminer vers une culture de l'inclusion, où les valeurs comme la solidarité, l'humanisme, et la tolérance doivent être les devises. Ce chemin doit commencer à l'école. Si les enfants vivent ensemble avec la différence, il sera plus facile pour Miguel et le restant de la communauté scolaire, de promouvoir dialogues, empathie et tolérance, en apprenant à s'auto-contrôler et à gérer des conflits sans recours à la violence.

Ces enseignants disent que Miguel, avec eux, se maintiendrait dans l'école ordinaire «pour pouvoir profiter d'un droit qui est pour tous», «pouvoir grandir dans un environnement plus stimulant», «pour donner une continuité aux interactions déjà réalisées», «pour que soient créées des conditions favorables dans l'école», «pour maintenir son lien avec le groupe-classe» et «pour ne pas porter préjudices à l'élève» (Annexe 6).

Du total de l'information recueillie et analysée, 2,8% vont dans le sens de ce que Miguel ne doit pas continuer dans l'école ordinaire, il doit être *conduit vers une école d'éducation spéciale*, «s'il porte préjudice aux autres», «si toutes les réponses alternatives sont épuisées», «s'il y a eu partage d'activités entre l'école ordinaire et l'école d'éducation spéciale», «s'il peut profiter d'un accompagnement spécialisé» et si ceci «permet de ne plus penser au cas» (Annexe 6). Q317 dit ainsi: «éventuellement il y aura plus de diversité de techniciens¹⁸⁹ pour lui apporter soutien, mais, d'un autre côté, il y aura le désavantage d'être dans un milieu séparé¹⁹⁰, avec des modèles de socialisation inadéquats» et Q273 ajoute: «fréquenter une école d'éducation spéciale ne viendra pas résoudre son problème, mais bien celui de ceux qui lui tourne autour.»

Après ces trois points saillants, les trois premiers de la hiérarchie quantitative, illustrés avec les paroles des enseignants questionnés, nous allons procéder à une agrégation des catégories exprimées dans le tableau ci-dessus pour une meilleure compréhension de cette information massive. Cette agrégation est réalisée en grands points organisés par les objets suivants: (i) *l'élève* (ii) les *contextes* dans lesquels l'élève apprend en tant qu'élève de l'école ordinaire et (iii) les *intervenants* qui participent au processus en y incluant *les pairs* de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux. La décision explicite concernant le maintien de l'élève dans l'école régulière [ordinaire] ou son placement dans une école d'éducation spéciale,

¹⁸⁹ Jorge Humberto a conclu dans son investigation «éducation des élèves avec déficience intellectuelle profonde dans l'école régulière [ordinaire] et dans l'école spéciale» que la formation des ressources humaines pour travailler avec ces cas dans l'école régulière [ordinaire] et dans l'école spéciale n'est pas considérablement différente. Communication au XIV Colloque de l'AFIRSE, Février 2006, Université de Lisboa.

¹⁹⁰ NDT dans le sens de ségrégation dont est porteur «segregado».

constitue le premier point d'analyse, comme on peut le voir dans la suite.

En accord avec ces points forts de l'information émise, globalement, nous pouvons dire que ces enseignants pensent, pour leur intervention, dans une perspective écologique de développement (Bronfenbrenner, 1979, 1981; Bairrão, 1998), une fois qu'ils ont analysé et tenté de résoudre le problème en faisant agir systématiquement tous les éléments du processus éducatif: l'élève, les contextes et les intervenants directs et indirects.

3.1. Travailler avec l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux

Travailler directement avec l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux est le grand point saillant de 28,5% de l'information recueillie. Face à ce que disent les enseignants, la résolution de problème passe, en premier lieu, par le travail direct avec l'élève. Il sera opportun de se souvenir ici que tout le processus d'intégration des élèves à l'école était fondé sur le fait que les difficultés de l'individu étaient de sa responsabilité, aussi bien que leur résolution. Le système éducatif, l'école et ses intervenants directs ou indirects se déresponsabilisaient (se déresponsabilisent) de cette situation, étant de la responsabilité de l'individu, de développer des stratégies pour dépasser ses difficultés. L'enseignant de soutien éducatif était là-bas (là) pour l'aider dans cette tâche.

On voit ce qui se passe, en ce moment, en observant le tableau qui suit:

Tableau 229 - Dynamique de l'enseignant de soutien éducatif, en relation avec l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux

Catégories	Stratégies	Fréquence des unités d'analyse	
		Par stratégie	Par catégorie
Donner un soutien direct à l'élève	En créant des stratégies pour modifier les comportements	72	
	En établissant des liens affectifs réciproques	57	
	En augmentant le temps d'intervention de l'enseignant de soutien éducatif	41	
	En développement des activités alternatives	40	
	En récompensant ses progrès	39	
	En le valorisant	34	
	En négociant le processus avec l'élève	33	
	En assurant la diversification	33	
	En le rendant responsable pour les règles	28	
	En prenant en compte son profil personnel	26	
	En le motivant	25	
	En le rendant responsable dans la classe	21	
	En faisant l'évaluation de ses comportements	18	
	En dialoguant	17	
	En rendant disponible un adulte pour l'accompagner	16	
	En faisant un soutien individuel	14	
	En faisant un travail en petit groupe	14	
	En le punissant	12	
	En [faisant preuve] d'énergie	8	
	En adaptant la classe	7	
En lui faisant comprendre les conséquences de ses actes	6		
En lui enseignant comment on fait	6		
En définissant des objectifs précis	5		
En changeant d'enseignant	3		
			575 (28.5%)
Faire le diagnostic de la situation problématique	En cherchant les causes du comportement problématique	68	
	En caractérisant le milieu familial [scolaire]	37	
	En caractérisant l'élève dans sa globalité	35	
	En caractérisant son profil personnel	25	
	En caractérisant ses comportements	24	
	En caractérisant sa problématique	23	
	En caractérisant la dynamique de la salle de classe	23	
	En observant ses comportements	22	
	En évaluant la situation durant laquelle les comportements se sont produits	21	
	En diagnostiquant son profil éducatif et pédagogique	17	
En faisant une évaluation avec des spécialistes	9		
			304 (15.1%)
Total			879 (43.6%)¹⁹¹

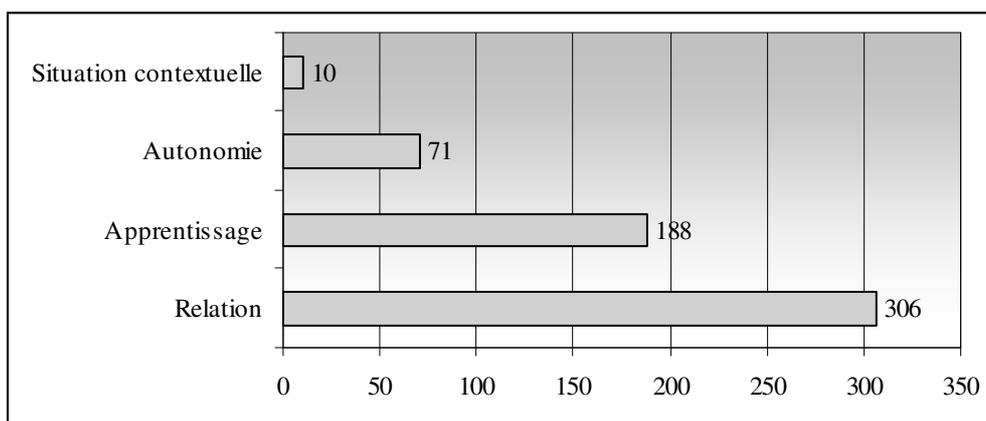
¹⁹¹ En considérant les arrondis.

En considérant l'information émise, on observe que le pourcentage le plus élevé (43,6%) des énoncés, c'est à dire 879 unités sur les 2016 identifiées, relèvent de la dynamique d'intervention avec l'élève. Ces 879 énoncés se répartissent selon deux catégories d'intervention, en faisant un travail direct avec lui (28,5%, c'est à dire 575 unités sur les 2016) pour résoudre ou attaquer ce problème, ou en cherchant les causes de ce problème (15,1% soit 306 unités sur 2016). Ce mise en avant du travail direct avec l'élève est, parfois, dévalorisée, en investissant plus dans le travail indirect, comme le dit Q150: «en relation avec le soutien éducatif je ferai un travail indirect avec Miguel et directement avec l'enseignante pour la planification et l'évaluation/réflexion de la situation».

Soutien direct à l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux

En analysant la première catégorie que se détache au niveau quantitatif, *réaliser un soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux* (28,5%), on peut faire des regroupements et faire ressortir les domaines d'intervention dans lesquels les enseignants de soutien éducatif le mettent en application, comme le montre la Figure suivant:

Figure 31 - Soutien à l'élève: domaine d'intervention



Dans chaque domaine, on peut faire ressortir des stratégies, comme le montre le tableau suivant:

Tableau 230 - Soutien à l'élève: domaine d'intervention

Catégories	Stratégies	Fréquence des unités d'analyse		
		Effectif	Par stratégie % dans la catégorie	Par catégorie % dans l'ensemble des catégories (%/575)
Relation	En établissant des liens affectifs réciproques	57	18.6%	306 (53.2%)
	En récompensant ses progrès	39	12.7%	
	En le valorisant	34	11.1%	
	En négociant le processus avec l'élève	33	10.8%	
	En le rendant responsable pour les règles	28	9.2%	
	En prenant en compte son profil personnel	26	8.5%	
	En le motivant	25	8.2%	
	En le rendant responsable dans la classe	21	6.9%	
	En dialoguant	17	5.6%	
	En le punissant	12	3.9%	
	En usant [faisant preuve] d'énergie	8	2.6%	
	En lui faisant comprendre les conséquences de ses actes	6	1.9%	
Apprentissage	En créant des stratégies pour modifier les comportements	72	38.3%	188 (32.7%)
	En développement des activités alternatives	40	21.2%	
	En assurant la diversification	33	17.6%	
	En faisant l'évaluation de ses comportements	18	9.6%	
	En le punissant	14	7.4%	
	En lui enseignant comment on fait	6	3.2%	
	En définissant des objectifs précis	5	2.7%	
				188 (32.7%)
Autonomie	En augmentant le temps d'intervention de l'enseignant de soutien éducatif	41	57.7%	71 (12.4%)
	En rendant disponible un adulte pour l'accompagner	16	22.5%	
	En faisant un soutien individuel	14	19.8%	
				71 (12.4%)
Situation contextuelle	En adaptant la classe	7	70%	10 (1.7%)
	En changeant d'enseignant	3	30%	
				10 (1.7%)
			Total	575 (100%)

Au sujet du soutien direct à l'élève, c'est au niveau de la *relation*, en accord avec la quantité d'information émise, c'est à dire 53,2%, soit 306 unités sur le 575, que ces enseignants disent que les efforts doivent être portés.

En première position dans la catégorie *relation*, ils disent vouloir établir des *liens*

affectifs réciproques, (18,6% soit 57 unités sur les 306), et être très attentifs à l'élève même pour pouvoir le *récompenser*, quand il fait des progrès, *valoriser*, *négoier le processus avec lui* et le rendre *responsable*, en rendant toujours adéquat l'action à son *profil personnel*. Ils disent qu'il est nécessaire de *le motiver*, mais aussi de *le punir*. Ils disent encore qu'il faut user de *fermeté* et lui faire *comprendre les conséquences de ses actes*. La *récompense* pour ses progrès s'accomplit essentiellement au travers du «renforcement positif» qui doit être appliqué quand l'élève agit bien, en faisant des «éloges», «en encourageant», et en créant un «système de récompenses». La *valorisation* de ses «réussites et progrès», ou simplement de son «travail», passe par le «stimulus» constant et par le «développement de l'auto-estime». Il est important de *négoier le processus avec l'élève*, en recueillant son «opinion sur ses comportements et attitudes», en lui faisant «comprendre que il est celui qui devra tracer son projet d'inclusion», en conversant avec lui, en l'impliquant dans la planification et dans l'exécution, dans la réflexion et dans l'évaluation. Il est nécessaire de *motiver* l'élève, il devra trouver les raisons valides pour agir, étant important de «promouvoir des tâches dans l'intérêt de l'élève», lui proposer le «choix des tâches», «lui attribuer des tâches qu'il peut réussir» et «faire ressortir ce qui existe de positif en lui». Il est aussi nécessaire de *punir* l'élève, en établissant des «punitions» ou des «renforcements négatifs», quand il n'accomplit pas ce qui a été préalablement établi. L'«adoption d'attitudes fermes, de la part des éducateurs», «en exigeant qu'il accomplisse ce que lui-même a programmé» revêt un caractère, de la part de ces enseignants, contraire à ce qui se passe dans quelques écoles, où les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux ne font simplement que ce pour quoi ils ont de l'appétit¹⁹². La complicité avec l'élève, en le rendant protagoniste de son propre processus de croissance, émerge dans les expressions comme celles-ci: «Il est nécessaire que (...) Miguel perçoive qu'il ne peut blesser les autres enfants», «lui faire entendre que son comportement doit changer» ou «sensibiliser Miguel aux effets de ces actes agressifs» (Annexe 6).

L'établissement d'une relation forte avec les élèves est le point le plus fort de l'action des enseignants de soutien, comme on peut le voir par la grande quantité et diversité de l'information émise dans cet item (306 unités sur les 575 centrées sur le soutien direct à l'élève). Dans les textes émis, nous passons près d'un discours de grande complicité avec Miguel, d'un discours d'une tendresse qui exprime aussi l'énorme volonté de résoudre la

¹⁹² Affirmation qui découle de l'observation et du témoignage des enseignants de soutien éducatif.

situation, en faisant le mieux possible et de la meilleure manière, comme dit Q197: «L'amour dépasse de nombreuses agressivités» ou Saint-Exupéry (1997: 68): «Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde».

Le soutien se développe aussi autour des *apprentissages* (32,7% soit 188 unités sur les 575). «Essayer de promouvoir la réussite scolaire (normalement ces élèves ont des "crises" parce qu'ils sentent ignorants) comme facteur facilitateur de la normalisation des comportements et promoteurs de l'auto-estime» (Q165) sera une bonne stratégie, souvent ignorée par les enseignants même qui trouvent que les apprentissages pour ces élèves ne sont pas très importants. La fonction de l'école est d'enseigner et les élèves vont à l'école pour apprendre, ce qui, parfois, est oublié.

L'apprentissage, selon ces enseignants, doit se produire, surtout, *en créant des stratégies pour modifier les comportements*: «contrats par objectifs, programmes d'intervention qui permettent d'implémenter des comportements plus adaptatifs, des stratégies de résolution de problèmes et de gestion des conflits, des stratégies de "time-out" dans les situation de cris, objectifs opérationnels e médication adéquate, entre autres (Annexe 6). Notons que, selon les réponses émises, c'est le domaine de la socialisation qui est la première à devoir être travaillée. A l'intérieur du même contexte, on observe qu'il est nécessaire de développer des *activités alternatives* extérieures à la salle de classe: sportives et ludiques, sans oublier les animaux et la floriculture ainsi que les travaux avec l'ordinateur ou à la bibliothèque. *Diversifier*, pour ces enseignants, veut dire réaliser des activités et utiliser des matériaux diversifiés, mais aussi employer une «pédagogie différenciée», «instruction directe», travailler dans des «espaces différenciés» et avec «différentes techniques»; il est nécessaire d'«organiser des routines», «avoir des temps d'exécution très courts», «travailler avec des modèles positifs» et «ignorer les comportements inadaptés». L'apprentissage devra se développer, selon l'information recueillie, en partant de l'*évaluation des comportements de l'élève*, dans les modalités de l'auto et de l'hétéro-évaluation en fin de journée. Dans l'information, est présente la préoccupation constante d'impliquer l'élève dans son processus d'apprentissage. Travailler avec l'élève *en petit groupe*, en utilisant le jeu comme stratégie, est une autre forme d'accéder aux apprentissages au niveau de la socialisation, au travers de laquelle on peut coopérer, réfléchir, relaxer, dialoguer et promouvoir l'inclusion dans le groupe. *Leur enseigner comment on fait* avec des exemples très concrets, en définissant des

objectifs très précis, susceptibles d'être atteints, sont aussi des points saillants de l'intervention à réaliser par ces enseignants de soutien, peut-être parce qu'ils savent que nombre d'élèves avec des besoins éducatifs spéciaux ont des difficultés à s'apercevoir de la globalité de la tâche, d'où la nécessité de la diviser en petites étapes plus concrétisables et, ainsi, avec un plus forte probabilité d'obtenir un succès immédiat.

L'autonomie signifie une plus grande présence de l'adulte pour l'*accompagnement de l'élève*, représentant 12,4% de l'information recueillie, soit 71 unités sur les 575, pouvant signifier, pour ces enseignants, la nécessité de renforcer la présence de l'adulte au côté de l'enfant pour qu'il fasse des apprentissages, fruit de la tradition de l'école: les élèves apprennent essentiellement avec l'adulte, l'enseignant, mais plus grande est la présence de l'adulte, moins grande est l'autonomie pour l'élève.

Vigotsky (1985) et Bandura (1979), entre autres, nous font penser à d'autres formes d'apprentissage, peut-être plus efficaces. Ces enseignants de soutien, par la quantité de l'information émise à cet item, paraissent vouloir dire qu'une des principales stratégies à mettre en œuvre sera précisément un grand accompagnement de la part de ces enseignants. Serait-ce qu'ils ont peur de perdre l'influence envers les écoles et les élèves, ou bien serait-ce qu'ils sont convaincus que c'est le meilleur pour les élèves? Notons que ce soutien est pensé surtout en raison de la quantité: «l'enseignant de soutien éducatif [devra] l'accompagner le plus grande nombre d'heures possible.» (Q98), en établissant une relation à deux, surtout en dehors de la salle de classe: l'élève «peut développer d'autres activités, en dehors de la salle de classe, avec l'enseignant de soutien éducatif» (Q265).

Sortir l'élève de la salle de classe pour faire des apprentissages, quels qu'ils soient, n'est pas un problème pour les enseignants de soutien éducatif, c'est trop habituel. Peut-être n'ont-ils pas pensé que chaque fois que l'élève laisse les autres élèves, il est éloigné de «l'histoire» qu'ils sont en train de vivre ensemble. Quand il revient, «l'histoire» peut être terminée et ils n'ont pas eu la chance de vivre son issue...

Dans cet accompagnement, l'enseignant de soutien peut être remplacé par un adulte, un autre enseignant: «Miguel devra avoir toujours avec lui (ou presque toujours) un enseignant qui l'accompagne dans les cours et, si possible, dans l'intervalle, afin de l'aider à contrôler son agressivité.» (Q121). L'aide de l'action éducatrice est aussi sollicitée pour accompagner Miguel: «dans ce cas, il me paraît indispensable, pour que le travail de la classe ne soit pas perturbé, que demeure en permanence avec l'élève un auxiliaire d'action éducatrice, pour faire

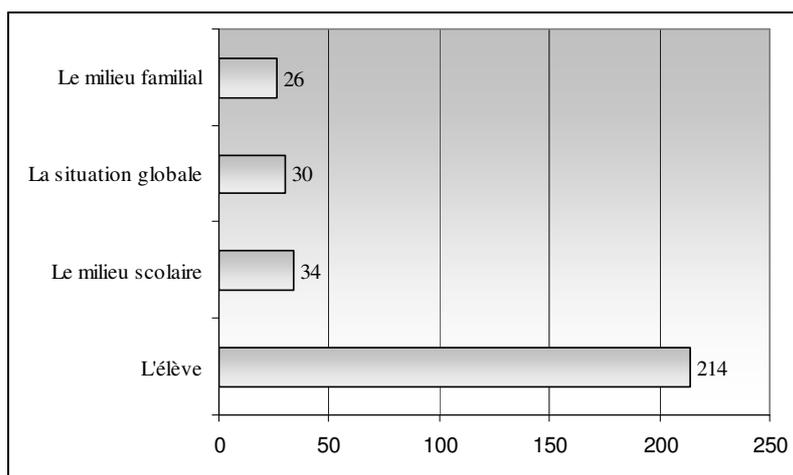
avec lui une analyse et un registre des comportements, et qu'il puisse sortir avec lui de la salle de classe dans les moments où il perturbe le plus» (Q325).

La *situation contextuelle* (1,7%) est aussi un des domaines de l'intervention préconisés par ces enseignants, se concrétisant dans l'adaptation de la classe, transformation de l'enseignant ou de l'école. Ces enseignants parlent de petites classes (pas plus de 18 élèves). Les règlements officiels déterminent que la classe avec des élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux (maximum: 2) ait, si possible, vingt élèves. Si c'était Ainscow (1997) qui parle, il dirait que le fondamental pour réussir à l'école sont justement les stratégies utilisées par les enseignants des classes ordinaires mais aussi le travail développé à l'intérieur de la classe ordinaire, en mettant au second plan, le nombre d'élève par classe.

Le diagnostic de la situation problématique

L'information recueillie se concentre aussi autour de la nécessité du *diagnostic de la situation problématique* (15,1%). Pour une meilleure compréhension de cette situation nous avons regroupé l'information dans ses aspects les plus saillants dans la Figure suivant:

Figure 32 - Aspects considérés dans le diagnostic



Savoir ce qui est à l'origine du comportement de Miguel fait partie de l'objectif de l'information recueillie, laquelle pointe pour causes ce qui a à voir avec *l'élève* (70,4%, soit

214 unités sur 304), avec *son milieu scolaire*(11,2%), avec la *situation globale* (9,9%) et avec le *milieu familial* (8,5%). Par ces données, il nous semble possible d'affirmer que le principal responsable de la situation est *l'élève*, une croyance qui a une tradition très forte: «l'élève, le pauvre, il faut l'aider». On note une plus grande quantité d'information à l'item *milieu scolaire* qu'à l'item *milieu familial*. Pourra-t-on dire que ces enseignants croient que le milieu scolaire est davantage responsable de la situation que le milieu familial? Les témoignages des enseignants, en situations formelles et informelles vont dans le sens inverse : les familles, dans la majorité des cas, sont les plus grands responsables des comportements des élèves.

Avec le tableau qui suit, on peut voir les stratégies utilisées et l'importance quantitative que ça représente dans l'information recueillie:

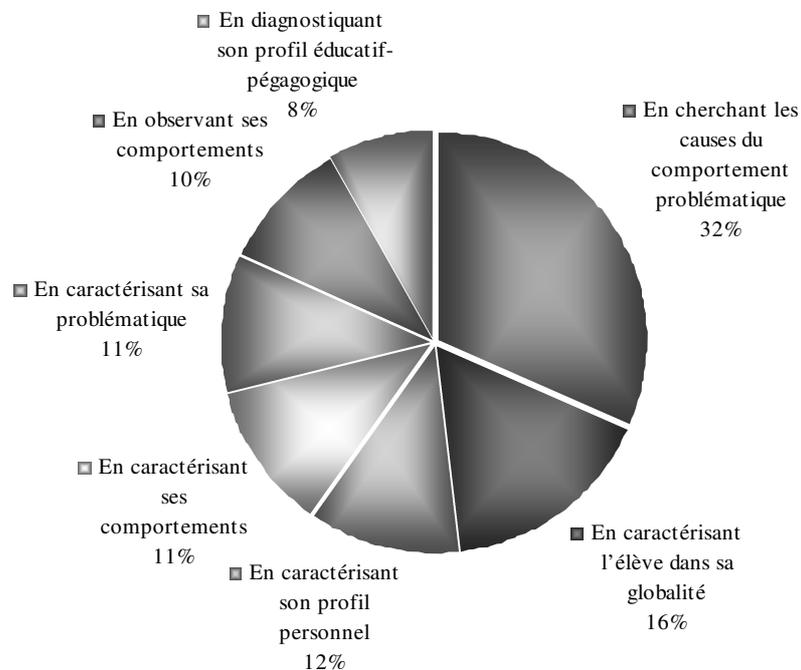
Tableau 231 - Diagnostic de la situation problématique: stratégies

<i>Catégories</i>	<i>Stratégies</i>	Fréquence des unités d'analyse		
		<i>Effectif</i>	<i>Par stratégie % dans la catégorie</i>	<i>Par catégorie % dans l'ensemble des catégories (%/304)</i>
L'élève	En cherchant les causes du comportement problématique	68	31.8%	
	En caractérisant l'élève dans sa globalité	35	16.4%	
	En caractérisant son profil personnel	25	11.7%	
	En caractérisant ses comportements	24	11.2%	
	En caractérisant sa problématique	23	10.7%	
	En observant ses comportements	22	10.3%	
	En diagnostiquant son profil éducatif-pédagogique	17	7.9%	
				214 (70.4%)
Le milieu scolaire	En caractérisant la dynamique de la salle de classe	23	67.7%	
	En caractérisant le milieu scolaire	11	32.3%	
				34 (11.2%)
La situation globale	En évaluant la situation durant laquelle les comportements se produisent	21	70%	
	En faisant une évaluation avec des spécialistes	9	30%	
				30 (9.9%)
Le milieu familial	En caractérisant le milieu familial	26	100%	
				26 (8.5%)
Total				304 (100%)

L'élève

Rechercher les causes du comportement agressif de Miguel est une tâche que l'information recueillie propose, pour ce qu'il est nécessaire d'observer et de caractériser ses comportements, de faire l'évaluation de la situation, de caractériser l'élève, globalement, et son profil personnel, éducatif et pédagogique, comme on peut voir à la figure qui suit :

Figure 33 associée au Tableau 231 - Diagnostic de la situation problématique: stratégies
Diagnostic de la situation problématique: **l'élève**



La grande quantité d'information émise dans cette catégorie nous conduit à percevoir l'importance que les enseignants attribuent au diagnostic, en lui donnant une perspective très globalisante. L'évaluation médicale et psychologique n'est pas la principale ni l'unique. Ces enseignants veulent connaître tout sur l'élève : « l'histoire personnelle, affective, sociale, clinique et scolaire » (Q40), ses motivations, ses préférences, ses intérêts, ses besoins, ses connaissances, ses compétences et ses difficultés. Le profil scolaire est ce qui est cité en

dernier lieu, mais dans cet aspect les enseignants veulent connaître les domaines forts de l'élève, ce qui peut s'inscrire dans une perspective d'une attitude positive face à la problématique comme le dit Q282 : « Je chercherais à mettre l'accent davantage sur les avantages de la possibilité de changement de comportement et de sa viabilité que sur les difficultés qui nous irions affronter ».

Selon l'information émise, *le milieu scolaire* peut être responsable de la situation existante, apparaissant comme première référence, la *dynamique* générée par la salle de classe. Avec ses méthodes et comportements, l'enseignant de la classe peut provoquer chez les élèves, des réactions très diversifiées, par ce qui est nécessaire « il est nécessaire de percevoir si ce qui génère la situation sera en relation avec l'enseignant » (Q257); il faut « percevoir l'attitude, la posture et les pratiques de l'enseignante dans la classe » (Q310) ; il faut « percevoir la relation avec les autres élèves, dans la classe » (Q156). La dynamique de la salle de classe comme génératrice de comportements inadéquats est désignée comme possiblement responsable par 67,7% de l'information recueillie à cet item, c'est dire 23 unités sur les 37 référant à la catégorie « milieu scolaire ». L'autre item « caractériser le milieu scolaire » reçoit complémentirement 32,3% des unités, c'est à dire 11 sur 37.

Il est aussi nécessaire d'évaluer la *situation globale* pour « savoir ce qui est arrivé ou ce qui est sur le point d'arriver » (Q144), pour « comprendre en quelles circonstances les comportements se produisent » (Q323) ou « découvrir quelles sont les situations qui provoquent les comportements agressifs » (Q8, Q49, Q84). Il est rapporté que cette évaluation doit être faite par des *spécialistes*.

Les causes de ces comportements peuvent être dans le *milieu familial*, pour ceci il est nécessaire de le caractériser, en recherchant à connaître « quel est le climat de la famille et la relation entre les frères [et sœurs] » (Q144), « comment se passe la relation parents/fils » (Q114, Q137, Q138) et l'« histoire de la famille » (Q320).

La préoccupation avec le diagnostic de la situation problématique, mise en évidence par l'information émise, prenant en considération l' *élève* (70,4%), son *milieu scolaire* (11,2%), la *situation globale* (9,9%) et le *milieu familial* (8,5%) pointe vers une perception de ces enseignants dans le sens de la compréhensions des phénomènes au travers des relations interactives que se déclenchent entre les divers éléments et non pour une relation directe de cause à effet, ce qui est presque impossible quand on prétend analyser l'acte humain.

3.2. Travailler avec les contextes

Travailler non seulement avec l'élève, mais aussi avec les contextes dans lesquels il se meut, est une préoccupation exprimée dans l'information émise par les enseignants de soutien éducatif. Peut-être vaudrait-il la peine de rappeler ici Bronfenbrenner (1979, 1981) et Bairrão (1994), quand ils parlent de l'écologie du développement humain et de sa relation avec les contextes dans lesquels il s'insère. La nécessité de travailler avec les contextes représentent 18,89% (c'est à dire 381 unités sur 2016) quand les enseignants parlent de leur dynamique éducative. Les contextes qui furent identifiés par l'information émise sont : *la famille* (8,2%), *la classe* (5,8%), *l'école* (3,8%) et *la communauté* (0,99%), comme le montre le tableau qui suit :

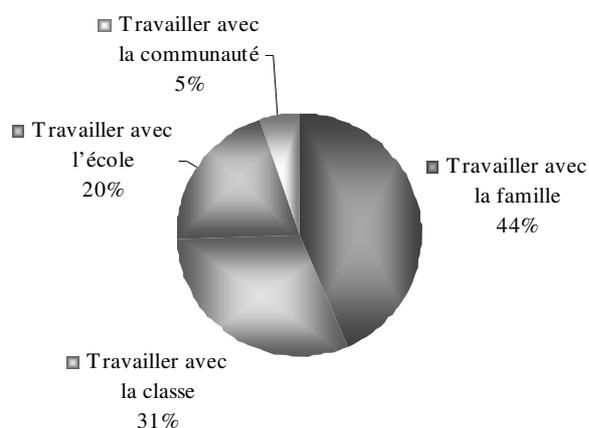
Tableau 232 - Dynamique de l'enseignant de soutien éducatif en relation avec les contextes¹⁹³

Fréquence des unités d'analyse			
Catégories	Effectif	% effectif/381	% effectif/2016
Travailler avec la famille	166	43,57%	8.2%
Travailler avec la classe	118	30,97%	5.8%
Travailler avec l'école	77	20,21%	3.8%
Travailler avec la communauté	20	5,25%	0.99%
Total	381	100%	18.89% ¹⁹⁴

¹⁹³ Ce tableau est fait d'après le tableau «Dynamique de l'enseignant de soutien éducatif».

¹⁹⁴ On a fait les arrondis, par défaut.

Figure 34 - Les contextes



Si on considère la classe comme un contexte très spécifique de l'école, on en conclut que celle-ci est le grand contexte d'intervention des enseignants de soutien éducatif, en prenant en compte l'information émise et analysée. Nous pouvons, ainsi, considérer trois grands contextes d'intervention : *l'école, la famille et la communauté*. L'école et la classe recueillent ensemble 9,67% de l'information totale (195 unités sur les 2016), et 51,2% de l'ensemble de l'information référente aux contextes considérés (195 unités sur les 381). Nous analysons, maintenant, l'information recueillie relativement à chaque contexte cité.

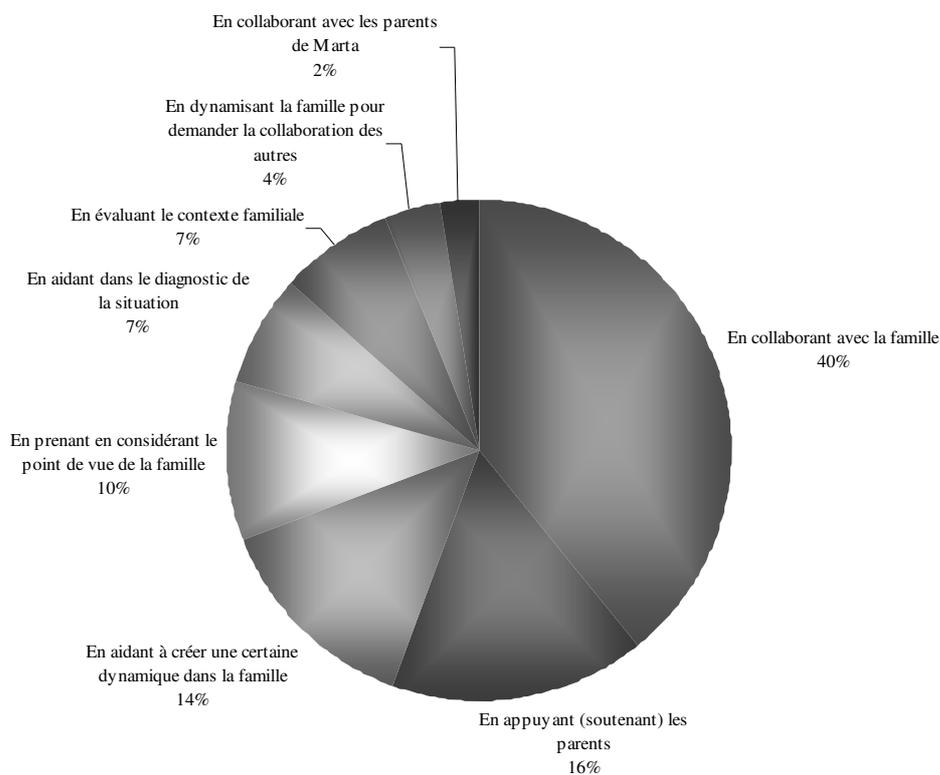
Travailler avec la famille

L'école crée souvent des difficultés dans les relations à établir avec les parents, comme le montre le propos de Q282 : « il serait nécessaire (...) d'animer les parents pour lesquels il doit être très de sentir que l'école de leur quartier ne "veut" pas de leur fils parce qu'il ne s'insère pas dans le "profil de l'élève comme les autres" ». Peut-être par le rôle important que joue la famille dans le développement du processus éducatif de l'élève, ces enseignants disent qu'ils sont disponibles pour *collaborer, soutenir, aider et dynamiser la famille*, comme le montre le tableau qui suit :

Tableau 233 - Travailler avec la famille

Catégories	Stratégies	Fréquence des unités d'analyse		
		Effectif	Par stratégie % dans la catégorie %/166	Par catégorie % dans l'ensemble des catégories (%/2016)
Travailler avec la famille	En collaborant avec la famille	65	39.2%	
	En appuyant (soutenant) les parents	27	16.3%	
	En aidant à créer une certaine dynamique dans la famille	23	13.9%	
	En prenant en considérant le point de vue de la famille	17	10.2%	
	En aidant dans le diagnostic de la situation	12	07.2%	
	En évaluant le contexte familial	12	07.2%	
	En dynamisant la famille pour demander la collaboration des autres	6	03.6%	
	En collaborant avec les parents de Marta	4	02.4%	
		100%	166 (8.2%)	

Figure 35 - Travailler avec la famille



Ces enseignants disent qu'ils veulent *collaborer avec la famille* (les parents, habituellement la mère), en faisant des « réunions », « en les écoutant », « en étudiant le cas ensemble », « en partageant des diagnostics, stratégies et évaluations », comme en témoignent les propos Q44 et Q97 : « étendre ces stratégies au milieu familial, dans une coopération plus proche avec les parents ». Les stratégies variées de collaboration avec les pairs sont largement documentées dans les 65 unités d'analyse émises comme on peut le voir dans l'Annexe 6. Le *soutien* à la famille est considéré comme important pour aider à créer un « climat familial plus structurant, plus stimulant, plus affectif » (Q79), pour aider à créer une dynamique familiale en relation à l'élève (si elle n'existe pas) : sensibiliser les parents pour des activités sportives, pour continuer le travail qui est développé à l'école, pour solliciter l'aide dans les activités de la maison, pour créer et faire respecter des règles et pour demander la collaboration quand ils en ont besoin. Ces enseignants se prononcent aussi sur la nécessité de faire une *évaluation du contexte familiale* pour « analyser la relation affective existante », pour « savoir comment est le comportement de Miguel dans le milieu familial [et son] lien avec les parents » et, encore, sur la nécessité d'impliquer les parents dans le *diagnostic de la situation*. Autre question sur laquelle ils se prononcent, a à voir avec le fait de prendre en compte *le point de vue de la famille*, en étant attentif aux « attentes » et aux « objectifs fixés » par les parents qui demeurent toujours informés de ce qui est en train de se produire et l'autorisation due demandée pour le développement de tout le processus. Les parents de Marta (l'amie de Miguel) ne sont pas oubliés, eux aussi, selon l'information émise, ont quelque chose à dire et à entendre.

Cette préoccupation d'accompagnement de la famille de l'élève peut se justifier parce qu'une partie des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux ont des familles affectées par la pauvreté, ce qui fait sentir aux enseignants la nécessité de leurs transmettre quelques informations, dans le sens d'accéder à l'aide médicale, sociale et économique. L'immigration a augmenté les problèmes à l'école avec les familles déracinées qui, parfois, ne comprennent ni n'acceptent le contexte dans lequel ils sont insérés.

Travailler avec la classe ordinaire

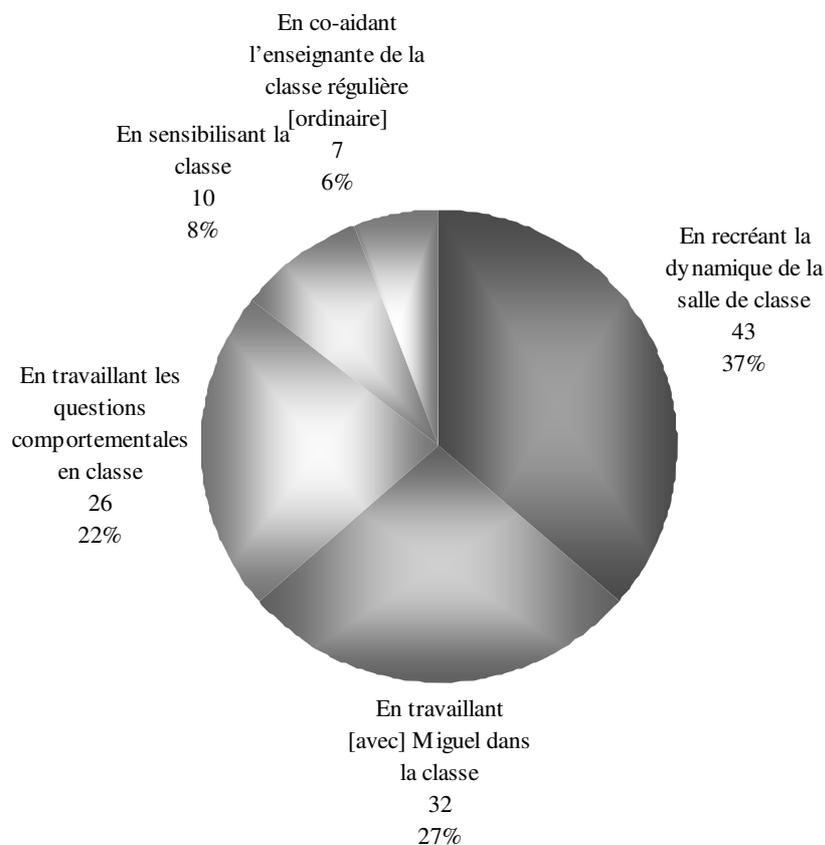
La classe est un contexte très important dans le développement des dynamiques d'interaction pour les élèves et les enseignants. Elle est le lieu où presque tout se produit. Le temps que l'élève passe à l'école, se déroule essentiellement en classe avec l'enseignant et les autres élèves. Les enseignants de soutien éducatif sont venus faire l'expérience des difficultés pour travailler avec la classe, dans sa globalité, ensemble avec le professeur de l'enseignement ordinaire. La question qui se pose, est celle de savoir si ce sont les enseignants de l'école ordinaire qui ne veulent être "envahies" dans leur espace et, pour ceci, refusent l'entrée ou si ce sont les enseignants de soutien éducatif qui ne "veulent" pas entrer, malgré le fait qu'ils verbalisent [expriment par leurs mots] le contraire. Quelles raisons empêcheront une bonne coopération généralisée entre l'enseignant de soutien éducatif et l'enseignant de l'école ordinaire, pour réaliser un travail ayant comme point de départ, la classe au lieu de l'élève?

L'information recueillie au travers des réponses à la question: «Que faire [de, avec, pour] Miguel?» exprime le désir de travailler avec la classe dans 5,8% des unités d'analyse (118 sur 2016). Le Tableau qui suit, montre les stratégies que les enseignants qui ont répondu, disent pouvoir être conduit à utilisées dans l'intervention avec l'élève.

Tableau 234 - Travailler avec la classe

Catégories	Stratégies	Fréquence des unités d'analyse		
		Effectifs	Par stratégie % dans la catégorie %/118	Par catégorie % dans l'ensemble des catégories (%/2016)
Travailler avec la classe	En recréant la dynamique de la salle de classe	43	36,44%	
	En travaillant [avec] Miguel dans la classe	32	27,12%	
	En travaillant les questions comportementales en classe	26	22,03%	
	En sensibilisant la classe	10	8,47%	
	En co-aidant l'enseignante de la classe régulière [ordinaire]	7	5,93%	
			100%	118 (5.8%)

Figure 36 - Travailler avec la classe



L'information contenue dans l'Annexe 6, synthétisée dans ce Tableau et Figure, pointe la nécessité d'un investissement dans la *re-création de la dynamique de la salle de classe*, en ce qui touche à l'espace, à la gestion de la salle et aux tâches à réaliser. Les enseignants, dans leurs textes, proposent une salle de classe avec un environnement favorable aux apprentissages, où la gestion repose sur une coopération étroite et responsable entre les élèves et l'enseignante, en créant des «habitudes de réflexion» et d'analyse sur les «événements du jour», en «assemblées de classe», en «travail de groupe», durant des temps déterminés. La diversité des activités est aussi proposée, l'activité ludo-pédagogique ressortant comme grande stratégie d'action. Le travail avec les pairs et en petit groupe est une autre des propositions, mettant aussi l'accent sur la stratégie d'apprendre, en faisant, jouant avec la différenciation pédagogique et en considérant l'hétérogénéité du groupe. L'adhésion aux méthodes actives d'apprentissage qui nous reporte à Célestin Freinet ou à Paulo Freire, entre autres, est patente. Par l'information émise, il semble que nous pouvons affirmer que ces enseignants de soutien croient que la dynamique de la salle de classe, globalement, peut aider

à résoudre les problèmes générés dans la classe ou bien là où ils ont la plus grande expressivité.

Travailler avec Miguel dans la classe est une autre des stratégies préconisées par les enseignants qui ont répondu, en accord avec l'information recueillie, en prenant en compte la construction d'une image positive relativement à ses pairs : «il ne doit pas être critiqué par devant le groupe (...), ses comportements positifs doivent être renforcés, devant le groupe» (Q23). Il convient de lui attribuer des tâches qu'il soit capable de réaliser et qu'elles puissent le valoriser par rapport au groupe-classe et à l'enseignant de la classe: «j'essaierais de faire en sorte que Miguel occupe des charges qui le valorisent positivement.» (Q5) ou «de faire un plan de modification [changement] de comportement de Miguel est d'établir des buts que Miguel atteindrait avec l'aide et la vigilance de tous» (Q7). Ces dernières en seraient d'autres parmi les 32 activités énoncées et passibles [susceptibles] d'être développées avec Miguel à l'intérieur de la classe (Annexe 6).

Travailler les questions comportementales dans la classe doit être une priorité dans les objectifs à travailler avec le groupe: «le projet curriculaire de la classe devra prendre compte la problématique de Miguel» (Q26). Différentes activités sont suggérées: élaborer et réaliser des programmes de changement [modification] de comportements, présenter, pour être discutées, «à la classe des situations hypothétiques de recherche de solutions» (Q334), «travailler la dramatisation de situations dans lesquelles les problèmes de comportement sont présents» (Q341), réfléchir, discuter, évaluer avec les élèves les situations, trouver avec eux des solutions et les responsabiliser dans l'exécution des tâches.

Sensibiliser la classe relativement à la problématique peut permettre de mobiliser «toute les classe pour comprendre et agir de forme positive durant les crises de Miguel» (Q150), «en discutant [sur] les comportements dans la salle avec tous les élèves» (Q200) et «en impliquant tout le groupe-classe dans la démarche» (Q7, Q26), pour qu'elle même «réalise l'inclusion de Miguel» (Q15).

Co-aider l'enseignant de la classe ordinaire est aussi une stratégie suggérée par les enseignants répondants, pour proposer un apprentissage adéquat aux situations et aux intervenants respectifs. Selon eux, cette aide peut être apportée par les enseignants de soutien ou les autres enseignants, amis aussi par une auxiliaire d'action éducative.

En synthèse, il nous semble pouvoir affirmer que les enseignants ont le savoir nécessaire

pour agir dans des situations qui impliquent la plus grande complexité et les plus grands défis dans l'école. Qu'est-ce qui est en train d'empêcher la pleine réussite des élèves à l'école¹⁹⁵? Il est nécessaire de travailler, travailler beaucoup, pour être attentif aux situations et intervenir sur elles adéquatement et au moment, au bon moment. Il émerge de ces textes la nécessité d'un grand investissement personnel et professionnel dans la tâche d'enseigner et cet investissement est beaucoup plus grand quand nous nous confrontons aux élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux.

Travailler avec l'école

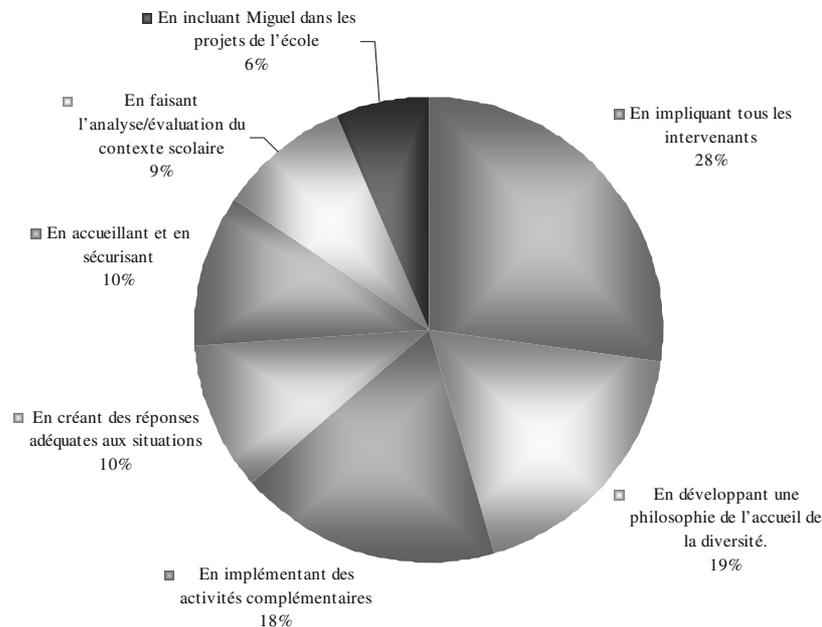
Pour donner une réponse adéquate à la situation créée par Miguel, il est nécessaire, selon ces enseignants de soutien éducatif, *de travailler au niveau de l'école*, en développant des stratégies diversifiées comme le montre le tableau suivant :

Tableau 235 - Travailler avec l'école

Catégories	Stratégies	Fréquence des unités d'analyse		
		Effectif	Par stratégie % dans la catégorie %/77	Par catégorie % dans l'ensemble des catégories (%/2016)
Travailler avec l'école	En impliquant tous les intervenants	21	27.3%	
	En développant une philosophie de l'accueil de la diversité.	14	18.2%	
	En implémentant des activités complémentaires	14	18.2%	
	En créant des réponses adéquates aux situations	8	10.4%	
	En accueillant et en sécurisant	8	10.4%	
	En faisant l'analyse/évaluation du contexte scolaire	7	09.0%	
	En incluant Miguel dans les projets de l'école	5	06.5%	
		100%	77 (3.8%)	

¹⁹⁵ À 2003/2004, 12% des élèves de l'enseignement basique ont échoué ou ont abandonné l'école (Données du GIASE-Ministère de l'éducation).

Figure 37 - Travailler avec l'école



En premier lieu, il est nécessaire d'impliquer *tous les intervenants* de l'école, car «l'intervention de toutes les personnes est importante» (Q243). Les références retombent principalement sur les enseignants de l'école régulière [ordinaire], comme le dit Q182: «avec les enseignants, tenter de l'intégrer le mieux possible dans le cadre des normes de socialisation de l'école». L'implication des intervenants passe aussi par des membres, partie prenante de la gestion de l'école: conseil exécutif et conseil pédagogique. Le service de psychologie et d'orientation (SPO) est aussi référencé pour le travail avec l'élève dans l'école.

Il est nécessaire, selon ce que disent ces enseignants, que l'école crée une véritable *philosophie de l'accueil de la diversité*, en faisant «voir aux intervenants du processus comment il peut être bon pour Miguel et pour les autres élèves le fait que lui, différent, fréquente cette école» (Q164), parce que la «plus fondamentale est l'attitude de l'école (...) envers les comportements de Miguel» (Q243). «Rechercher la réponse qui soit la meilleure pour répondre à ses besoins» (Q84) «proposer toutes les conditions» (Q254), «trouver des moyens et rechercher des stratégies» (Q319), «bénéficier des techniciens» (Q19) et «amener des spécialistes à l'école » (Q275) sont quelques unes des formes d'action de l'école

auxquelles se réfèrent les enseignants car jugées comme importantes pour qu'on puisse affirmer que l'école inclut dans ses priorités l'accueil de la diversité.

Ces enseignants disent vouloir une école avec des *activités complémentaires*: psychomotricité, éducation physique, "ateliers", thérapies, un système de récompenses pour le meilleur modérateur des conflits, «programmes» socio-affectifs, protocoles avec des entités éducatives, sociales, psychologiques et sanitaire.

Il est aussi très important pour ces enseignants, de créer dans l'école un *climat accueillant et sécurisant*, avec un environnement structuré (Q102) et structurant (Q79), stimulant (Q79), plus affectif (Q79) et le plus calme possible (Q47, Q48).

Une réponse adéquate aux problèmes passe, selon l'information recueillie, par une *analyse de contexte*, pour que puisse être questionnée son organisation (Q317) et «savoir comment furent résolus les conflits» (Q329) et, ainsi, «suggérer l'organisation et les réponses les plus efficaces» (Q317). Les enseignants qui répondirent à cette question, veulent que Miguel soit inclus dans les projets de l'école, pour qu'il puisse «se sentir participant actif dans l'école» (Q249) et pour qu'il puisse «s'adapter progressivement à l'école» (Q311).

Travailler avec la communauté

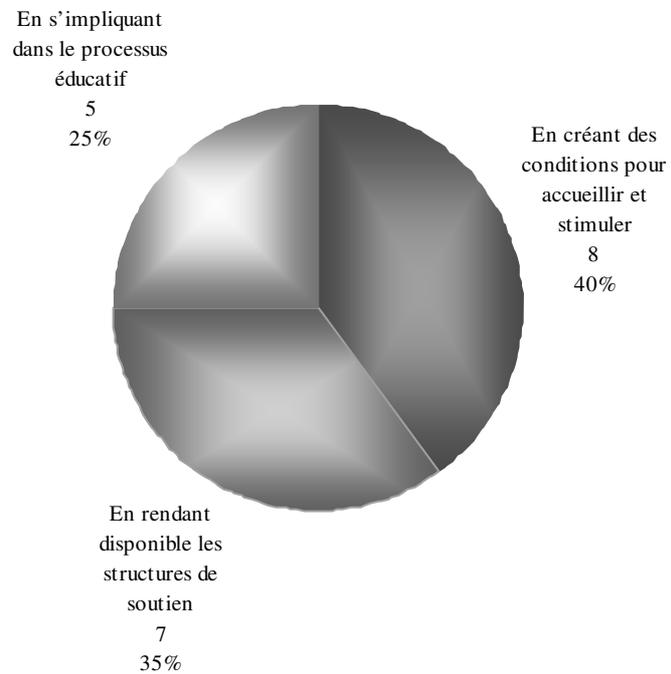
En ultime lieu dans la catégorie, en fonction de la quantité d'information recueillie, travailler dans la communauté dans laquelle l'école s'insère, est jugé aussi important selon ces mêmes enseignants.

Selon les réponses émises, il est nécessaire que la communauté crée des *conditions pour accueillir et stimuler, en rendant disponible les structures de soutien* existantes et en *s'impliquant dans le processus éducatif*, comme on peut l'observer dans le tableau suivant:

Tableau 236 - Travailler avec la communauté

Catégories	Stratégies	Fréquence des unités d'analyse		
		Effectif	Par stratégie % dans la catégorie %/20	Par catégorie % dans l'ensemble des catégories (%/2016)
Travailler avec la communauté	En créant des conditions pour accueillir et stimuler	8	40%	
	En rendant disponible les structures de soutien	7	35%	
	En s'impliquant dans le processus éducatif	5	25%	
			100%	20 (0,99%)

Figure 38 associée au Tableau 236 - Travailler avec la communauté



La communauté et l'école doivent travailler en partenariat, comme le dit Q196: "Il faut toujours compter avec imagination, sur des partenaires et la disponibilité pour le changement auquel nous sommes parfois contraints. Rien ne peut être imperméable» ou Q317 «demander de l'aide aux autres professionnels externes à l'école (communauté)».

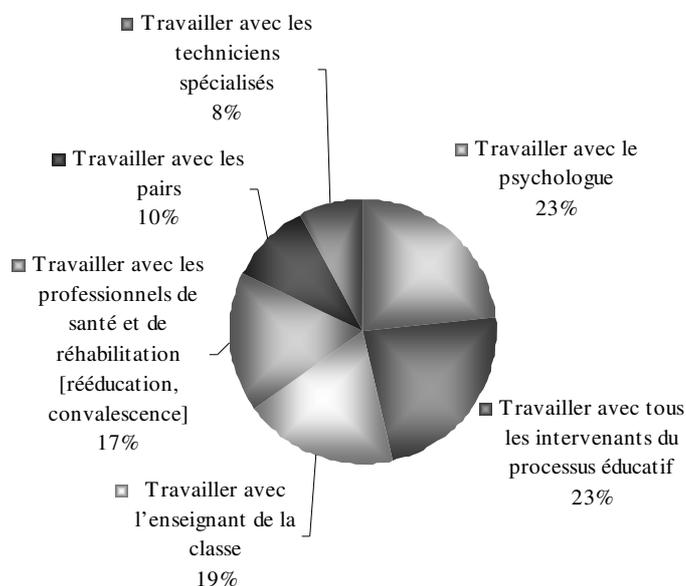
3.3. Travailler avec les intervenants qui participent au processus

Comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous, réalisé à partir des réponses des enseignants de soutien éducatif, comme celle de Q164: «faire voir aux intervenants du processus comment il peut être bon pour Miguel et pour les autres élèves le fait que lui, différent, fréquente cette école (...) maintenant et dans le futur.», il faut travailler avec les divers intervenants dans le processus éducatif ou même avec tous.

Tableau 237 - Dynamique de l'enseignant de soutien éducatif en relation avec les intervenants dans le processus éducatif

<i>Stratégies</i>	Fréquence des unités d'analyse		
	<i>Effectif</i>	<i>Par stratégie % dans la catégorie (%/480)</i>	<i>Par catégorie % dans l'ensemble des catégories (%/2016)</i>
Travailler avec le psychologue	112	23,33%	5,56%
Travailler avec tous les intervenants du processus éducatif	110	22,92%	5,46%
Travailler avec l'enseignant de la classe	90	18,75%	4,46%
Travailler avec les professionnels de santé et de réhabilitation [rééducation, convalescence]	83	17,29%	4,12%
Travailler avec les pairs	47	9,79%	2,33%
Travailler avec les techniciens spécialisés	38	7,92%	1,88%
	480	100%	23,8%

Figure 39 associée au Tableau 237 - Dynamique de l'enseignant de soutien éducatif en relation avec les intervenants dans le processus éducatif



Développer le travail avec les intervenants du processus éducatif émerge dans 23,8% de l'information recueillie, c'est à dire 480 unités d'analyse sur les 2016, ce qui peut signifier l'importance que revêt, pour ces enseignants, le travail avec ceux qui sont directement en contact avec l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux ou travaille avec lui. Il ressort que le travail avec les pairs de l'élève ne fut pas oublié dans l'ensemble des informations, même si le poids est faible (2,3% soit 47 unités sur 2016).

Travailler avec le psychologue est cité par 112 unités d'analyse parmi les 2016, représentant 5,5%. Dans la strate déterminée par la Dynamique de l'enseignant de soutien éducatif en relation avec les intervenants dans le processus éducatif, cette stratégie Travailler avec le Psychologue représente parmi les 480, le poids le plus fort avec 23,33%, mis à presque égalité avec la stratégie Travailler avec tous les intervenants du processus éducatif

qui recueille 110 unités représentant 5,46% de l'ensemble et 22,92% de la strate. Le travail avec l'enseignant de la classe représente 4,4% de l'ensemble, 19% dans la catégorie.

Nous allons analyser ensuite chacune de ces catégories [stratégies] en respectant la hiérarchisation produite par le nombre des occurrences.

Travailler avec le psychologue

Le *psychologue*, selon les données recueillies, est le partenaire privilégié dans le développement du processus éducation de Miguel, tant privilégié qu'il peut avoir le rôle [le] plus important dans les décisions à prendre: «s'il existe une psychologue (...) elle, mieux que tout autre professionnel, saura donner la meilleure réponse pour l'avenir scolaire et personnel de Miguel.» (Q201). Voyons ce qu'ils demandent au psychologue :

Tableau 238 - Travailler avec le psychologue

Catégories	Stratégies	Fréquence des unités d'analyse		
		Effectif	Par stratégie % dans la catégorie (%/112)	Par catégorie % dans l'ensemble des catégories (%/2016)
Travailler avec le psychologue	En faisant l'accompagnement de l'élève	52	46,4%	
	En faisant l'évaluation diagnostique	30	26,8%	
	En collaborant avec les autres intervenants	30	26,8%	
			100%	112 (5.5%)

Ces enseignants de soutien éducatif demande au psychologue, un *accompagnement* de l'élève (46,4%, soit 52 unités sur 112), avec une «intervention très directe» (Q319), «fréquente et régulière» (Q15) et «être développé un travail de thérapie comportementale» (Q341). La famille de l'élève, selon eux, doit aussi avoir un accompagnement psychologique (Q92, Q108, Q114). Faire l'*évaluation diagnostique* est un autre domaine dans lequel les enseignants sollicitent l'intervention du psychologue: «le psychologue devrait tenter de découvrir quelle situation-problème a provoqué l'agressivité» (Q295). Un travail de *collaboration* du psychologue est encore souhaité, comme le dit Q189: «Ce devra être à elle [psychologue] d'aider les enseignantes, dans la décision sur l'avenir de l'élève», dans un

travail de partenariat, pour délimiter et mettre en pratique des stratégies, pour dépasser ces comportements (Q321).

Travailler avec tous les intervenants du processus éducatif

L'information émise met en évidence avec un poids de 5,4% de l'ensemble (soit 110 unités sur le 2016), le «désir/nécessité pour tous» de travailler ensemble stratégiquement pour atteindre un objectif commun, comme le montre le tableau suivant:

Tableau 239 - Travailler avec tous les intervenants du processus éducatif

Catégories	Stratégies	Fréquence des unités d'analyse		
		Effectif	Par stratégie % dans la catégorie (%/110)	Par catégorie % dans l'ensemble des catégories (%/2016)
Travailler avec tous les intervenants du processus éducatif	En faisant un travail en équipe	39	35,45%	
	En réfléchissant, programmant et évaluant	31	28,18%	
	En collaborant dans les stratégies à développer	21	19,09%	
	En travaillant la situation, en équipe multidisciplinaire	11	10,00%	
	En s'organisant en fonction d'un objectif commun	8	7,27%	
		100%		110 (5,4%)

Faire un travail en équipe se détache avec un poids de 35,45% (c'est à dire 39 unités sur les 110) dans cette catégorie, servant à «trouver des solutions viables» (Q332), pour «dépasser des difficultés» (Q97), «pour unir des efforts, pour essayer de minimiser les problèmes» (Q44, Q54), «avoir une meilleure aide de tous» (Q237). Tout le travail requiert «une réflexion conjointe entre tous les membres intervenants dans le processus éducatif» (Q230), pour «en réunion avec tous (...) se mettre d'accord pour un plan éducatif individuel» (Q236). La collaboration aidera à «élaborer un ensemble de stratégies d'intervention tel que chacun puisse intervenir» (Q249) et à «programmer des activités dans l'intérêt de Miguel» (Q219).

Le travail en équipe *multidisciplinaire* (10%) aide à discuter du cas, à l'évaluation des

connaissance, à la recherche de solutions et au partage d'idées et de savoirs (Q305,Q332,Q330,Q334) en s'articulant *en fonction d'un objectif commun* (7,3%): «chaque partenariat aurait sa tâche, de telle sorte que tous collaborent à la concrétisation d'un objectif commun» (Q326), en sensibilisant «tous les intervenants pour une meilleure articulation entre eux quant aux attitudes à adopter face aux comportements de l'élève» (Q326), menant à la «signature d'un contrat entre tous les intervenants».

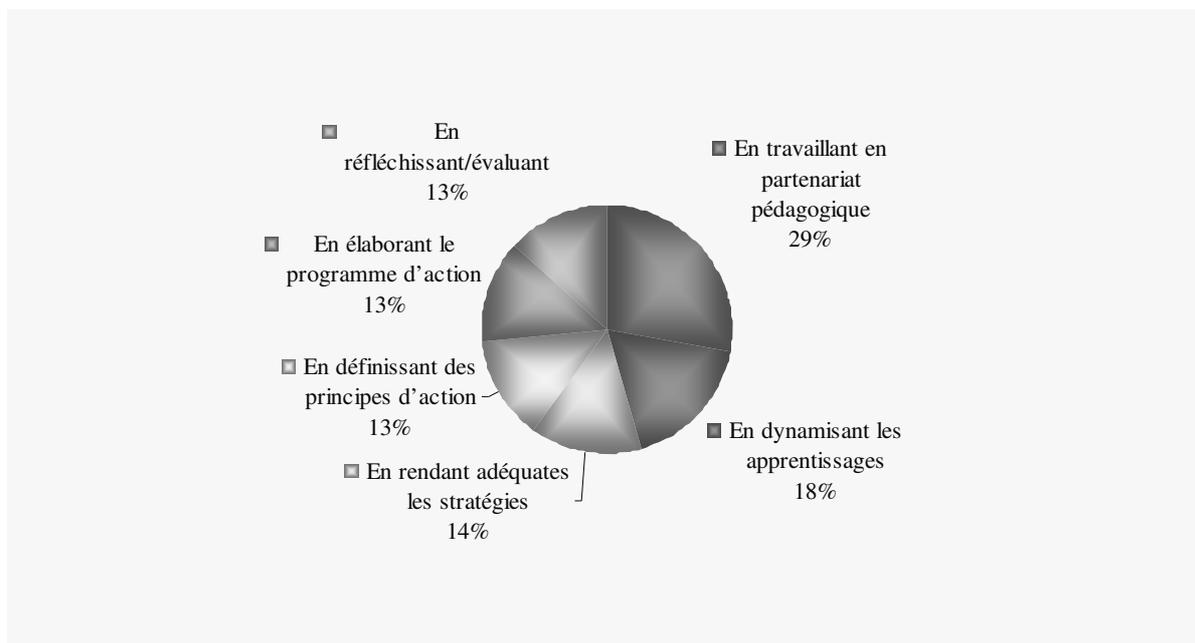
Travailler avec l'enseignant de la classe

L'information émise met en évidence avec un poids de 4,4% de l'ensemble (soit 90 unités sur le 2016), le «*désir/nécessité pour tous*» de travailler avec l'enseignant de la classe en utilisant des stratégies diversifiées, comme le montre le tableau qui suit. L'enseignant de soutien éducatif peu aider l'enseignante de l'école régulière [ordinaire] à «essayer de voir ce que Miguel fait bien et ce qu'il a de bon. A travers de plaisanteries, jeux, et conversations elle pourrait faire ressortir ce qui existe de positif en lui et montrer (à l'élève et au reste de la classe) ce que Miguel réussit et est capable de faire, même s'il s'agit d'une petite chose, l'important fut l'effort et l'implication avec laquelle l'élève l'a réalisée» (Q144).

Tableau 240 - Travailler avec l'enseignant de la classe

Catégories	Stratégies	Effectif	Fréquence des unités d'analyse	
			Par stratégie % dans la catégorie (%/90)	Par catégorie % dans l'ensemble des catégories (%/2016)
Travailler avec l'enseignant de la classe	En travaillant en partenariat pédagogique	25	27,8%	
	En dynamisant les apprentissages	16	17,8%	
	En rendant adéquates les stratégies	13	14,4%	
	En définissant des principes d'action	12	13,3%	
	En élaborant le programme d'action	12	13,3%	
	En réfléchissant/évaluant	12	13,3%	
			100%	90 (4,4%)

Figure 40 associée au Tableau 240 - Travailler avec l'enseignant de la classe



La nécessité de travailler en *partenariat pédagogique* avec l'enseignant de l'école régulière [ordinaire] est mise en évidence par 27,8% de l'information dans cette catégorie, comme le dit, parmi d'autres, Q95: «un enseignant de soutien pour travailler en partenariat avec l'enseignant titulaire, toujours, tout au long de l'année scolaire». Le travail avec l'enseignante de la classe a comme objectif de *dynamiser les apprentissages* (17,8%), avec un accent mis sur les dynamiques relationnelles, au niveau de l'implication des enseignants et des élèves, des lesquelles ils sont partie prenante, la formalisation des contrats comportementaux (Q42), modification des dynamiques de la salle de classe (Q200) ou «soutien plus individualisé de la part de l'enseignant de l'école régulière [ordinaire]» (Q268).

Selon 14,4% de l'information, dans cette catégorie, il est nécessaire de *rendre adéquat les stratégies* ensemble, comme dit, par exemple, Q282: «je me mettrai à la disposition de l'enseignante de Miguel pour délimiter ensemble de stratégies». Il est aussi nécessaire, selon 13,3% de l'information dans la catégorie, de définir des *principes d'action*, qui soient générateurs de plus grande inclusion: «seulement avec une pédagogie différenciée, centrée sur la coopération, peuvent se concrétiser les principes d'inclusion (Q217): «mettre l'accent plus sur les avantages et sur la viabilité de la possibilité de changement de comportements que sur les difficultés» (Q282); «tenter de modifier l'attitude de l'enseignant relativement aux attentes

générées autour de l'élève» (Q26). La nécessité d'*élaborer un programme d'action* ensemble émerge aussi de l'information recueillie (13,3%), dans la catégorie, pouvant être illustrée avec des témoignages comme celui de Q86: «conjointement avec l'enseignante titulaire de la classe tracer un programme d'intervention centré sur la classe et sur Miguel» ou celui de Q265 : «élaboration de programmes affirmés qui engagent l'enseignante de la classe et l'enseignante de soutien». La nécessité de la *réflexion et de l'évaluation* systématique est aussi prise en considération dans le discours de ces enseignants de soutien: «je ferais un travail direct avec l'enseignante (...) d'évaluation /réflexion de la situation» (Q150).

Travailler avec les professionnels de santé et de réhabilitation

La composante de santé occupe un grand espace dans les préoccupations de ceux qui ont la charge des enfants et des jeunes reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux, lesquels peuvent avoir comme origine des situations de déficience qui nécessitent des interventions médicales fréquentes, suivies très souvent par de longues périodes de réhabilitation. Par l'insécurité et les peurs qu'ils éprouvent, les enseignants vont très souvent chercher appui auprès des médecins et thérapeutes, superposant le discours clinique au discours éducatif. L'information recueillie a fait ressortir la nécessité/le désir de travailler avec des professionnels de santé et réhabilitation [convalescence], avec 4,1%, (83 unités sur 2016) comme nous le montre le tableau suivant:

Tableau 241 - Travailler avec les professionnels de santé et de réhabilitation

Catégories	Stratégies	Fréquence des unités d'analyse		
		Effectif	Par stratégie % dans la catégorie (%/110)	Par catégorie % dans l'ensemble des catégories (%/2016)
Travailler avec les professionnels de santé et de réhabilitation [convalescence]	En demandant l'intervention de diverses spécialités médicales	36	43.4%	
	En demandant l'intervention de psychiatres/pédopsychiatre	28	33.7%	
	En demandant l'intervention de thérapeutes	19	22.9%	
			100%	83 (4,1%)

Faire le diagnostic clinique *en demandant l'intervention de diverses spécialités médicales* (43.4%): neuropédiatre, oto-rhino, pédiatre et ophtalmologiste, est exprimé par les enseignants de soutien que se rendent disponibles pour «travailler conjointement avec le médecin spécialiste» (Q16). Parmi les spécialités, l'intervention des *psychiatres et pédopsychiatres* est prioritairement sollicitée (33.7%), c'est-à-dire, avec 28 unités d'analyse dont 7 mentionnent l'accompagnement en pédopsychiatrie avec médication adéquate. Est aussi désirée l'intervention de thérapeutes: psychothérapeute, thérapeute occupationnel, thérapeute de la parole, pour profiter des diverses modalités de thérapie: thérapie relationnelle, thérapie familiale, hydrothérapie, relaxation en milieu aquatique, thérapie occupationnelle et thérapie de la parole.

Travailler avec les pairs de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux

La nécessité/le désir de *travailler avec les pairs de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux* est explicité dans 2,3% des unités d'analyse du corpus complet (47 sur 2016), comme nous le rappelons dans le tableau ci-après:

Tableau 242 - Travailler avec les pairs de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux

Catégorie	Stratégies	Fréquence des unités d'analyse		
		Effectif	Par stratégie % dans la catégorie (%/47)	Par catégorie % dans l'ensemble des catégories (%/2016)
Travailler avec les pairs de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux	En promouvant l'interaction avec Miguel	28	59,6%	
	En impliquant spécifiquement avec Marta	12	25,5%	
	En travaillant la composante socio-affective	7	14,9%	
			100%	47 (2.3%)

Promouvoir l'*interaction avec Miguel* parce que « les enfants aiment bien être aidés par les autres élèves » (Q246) ressort dans 59,6% des unités de cette catégorie (28 unités d'analyse sur les 47 de la catégorie). Ceci peut être fait en «invitant Miguel dans les jeux et en l'aidant dans les tâches» (Q36), «en les incitant à comprendre Miguel dans ses attitudes au moins celles qui sont personnelles» (Q143), en implémentant «un programme de changement de comportements qui engage les autres élèves» (Q298) et les co-responsabilise (Q44). Marta n'est pas oubliée et est appelée à collaborer: «l'élève [Marta] avec laquelle il interagit le plus, pourra être "mise à contribution" en tant que partenaire d'apprentissage» (Q31), à condition qu'«un travail d'intervention pour et avec l'amie soit fait» (Q243, Q258) et à condition de «renforcer le lien avec l'amie particulière» (Q233); «Marta devrait continuer à faire partie de la vie quotidienne de Miguel» (Q305). La composante *socio-affective* est le domaine à travailler avec les pairs des élèves et avec Miguel et l'une des stratégies possible est d'enseigner «aux enfants à jouer les uns avec les autres» (Q282).

Travailler avec des techniciens spécialisés

Travailler avec des *techniciens spécialisés*, directement ou leur passer la responsabilité de la conduite du cas est exprimé dans 1,8% de l'information recueillie (38 unités sur les 2016), illustrée par des énoncés du type retranscrit: «Selon mon opinion, Miguel devrait fréquenter une école d'enseignement spécial car l'intégration de l'enfant passe par sa capacité de

respecter un minimum de règles et de dominer ses impulsions au niveau du comportement. Dans ce contexte seul des techniciens spécialisés pourront l'aider à avoir, dans le futur, des possibilités de s'intégrer socialement» (Q193¹⁹⁶) et «les spécialistes devraient indiquer à l'enseignante de la classe plus qu'à l'enseignante de soutien les mesures qui s'adaptent le mieux au cas de Miguel» (Q305¹⁹⁷).

Tableau 243 - Travailler avec des techniciens spécialisés

<i>Catégories</i>	<i>Stratégies</i>	Fréquence des unités d'analyse		
		<i>Effectif</i>	<i>Par stratégie % dans la catégorie (%/38)</i>	<i>Par catégorie % dans l'ensemble des catégories (%/2016)</i>
Travailler avec des techniciens spécialisés	En recherchant ensemble la meilleure réponse	27	71,1%	
	En cherchant à comprendre la problématique	11	28,9%	
			100%	38 (1.8%)

Rechercher *ensemble la meilleure réponse* représente 71,1% de l'information dans cette catégorie. Celle-ci s'exprime au travers de propos tel que ceux de Q287 : «Il doit y avoir une grande articulation d'efforts entre tous les techniciens intervenants» ou Q241: «Il devient nécessaire de travailler dans un grand partenariat avec les techniciens», pour «rechercher à "solutionner" cette situation» (Q143). Avec les techniciens spécialisés on va aussi chercher à *comprendre la problématique* (28,9%), comme en témoigne Q143: «tous les techniciens engagés doivent rechercher à comprendre à la situation».

¹⁹⁶ Enseignante de 60 ans, première fois à avoir un contact avec cette réalité, elle accompagne trois enfants, un avec une paralysie cérébrale, un avec Trissomia 21 et l'autre avec des restes de Asperger.

¹⁹⁷ Enseignante de 28 ans sans formation dans le domaine.

3.4. Décider sur l'école que l'élève doit fréquenter

Les enseignants de soutien considèrent qu'il est important d'émettre leur opinion sur le lieu où devraient se dérouler les apprentissages de Miguel, comme le dit Q163: «Le professeur de soutien devrait tenir un rôle important dans toute cette décision, lui incombant un rôle de modérateur et de pivot dans toute la situation». Ses réponses sont exprimées dans le tableau qui suit. Elles se divisent entre ceux qui trouvent que le meilleur pour lui est de poursuivre dans l'école régulière [ordinaire]: «Je juge qu'il y a beaucoup de travail à faire par Miguel avant de décider "de l'envoyer" vers une école de éducation spéciale, car le vivre ensemble avec des enfants qui jouissent d'une bonne santé et qui évoluent dans son entourage est essentiel pour que plus tard il puisse s'inclure dans une société et, ainsi, se sentir bien» (Q315), «Éventuellement il aura plus de diversité de techniques de soutien, mais, d'un autre côté, il aura l'inconvénient d'être dans un milieu séparé, avec des modèles de socialisation inadéquats» (Q317); et ceux qui trouvent que c'est mieux de le conduire vers une école d'éducation spéciale: «Si la situation de Miguel est très grave et met en péril la sécurité des autres enfants de l'école, je trouve que le mieux pour Miguel serait d'être dirigé vers une école d'éducation spéciale (par exemple, celle de Restelo)» (Q285), quand bien même Q273 affirme que: «fréquenter une école d'éducation spéciale ne résolvera son problème, mais celui de ceux qui l'entoure».

Les ressources son aussi une des motivations pour prendre la décision: «si dans l'école il est possible de proposer quelque chose de semblable à ce qui existe dans les établissements de éducation spéciale (quelques uns) – thérapies, psychomotricité, éducation physique, ateliers, petits groupes-classes- beaucoup d'enfants n'auraient pas besoin de laisser leurs écoles.» (Q301); «L'inclusion n'est pas toujours la meilleure réponse pour un élève avec des besoins éducatifs spéciaux. Cela implique de repenser les préalables qui l'optimisent, avec un point spécial pour la mise à disposition des ressources de la part des écoles» (Q289).

Il y a aussi ceux qui ne veulent pas prendre parti: «Être dans une école publique ou dans une école d'éducation spéciale dépend très spécifiquement du degré et de la complexité de la problématique qui caractérise Miguel» (Q117).

Le tableau qui suit condense toute l'information recueillie sur cet item.

Tableau 244 - Décision sur l'école que Miguel doit fréquenter

<i>Catégories</i>	<i>Stratégies</i>	Fréquence des unités d'analyse		
		<i>Effectif</i>	<i>Par stratégie % dans la catégorie</i>	<i>Par catégorie % dans l'ensemble des catégories (%/276)</i>
Maintenir l'élève à l'école régulière [ordinaire]	Pour profiter d'un droit qui est pour tous.	85	39,9%	
	Pour ne pas le conduire vers une école d'éducation spéciale	56	26,3%	
	Pour maintenir son lien avec le groupe classe.	24	11,3%	
	Pour ne pas porter préjudice à l'élève	15	7%	
	Pour donner une continuité aux interactions déjà réalisées	14	6,6%	
	Pour pouvoir grandir dans un environnement plus stimulant.	13	6,1%	
	Pour que soient créées des conditions dans l'école	6	2,8%	
				213 (10.5%)
Conduire l'élève vers une école d'éducation spéciale	Si toutes les réponses alternatives sont épuisées	38	65,5%	
	Si il peut profiter d'un accompagnement spécialisé	6	10,3%	
	Si c'est en régime supplétif	5	8,6%	
	S'il porte préjudice aux autres	5	8,6%	
	Si cela permet de ne plus penser au cas	4	6,9%	
				58 (2.8%)
Conduire l'élève vers le meilleur lieu pour lui	Si la problématique l'exige	4	80%	
	Si l'existence de ressources le justifie	1	20%	
				5 (0.24%)
			Total	276 (13.69%)¹⁹⁸

¹⁹⁸ Les arrondissements, par défaut.

Figure 41 associée au Tableau 244 - Décision sur l'école que Miguel doit fréquenter
Maintenir l'élève à l'école régulière [ordinaire]

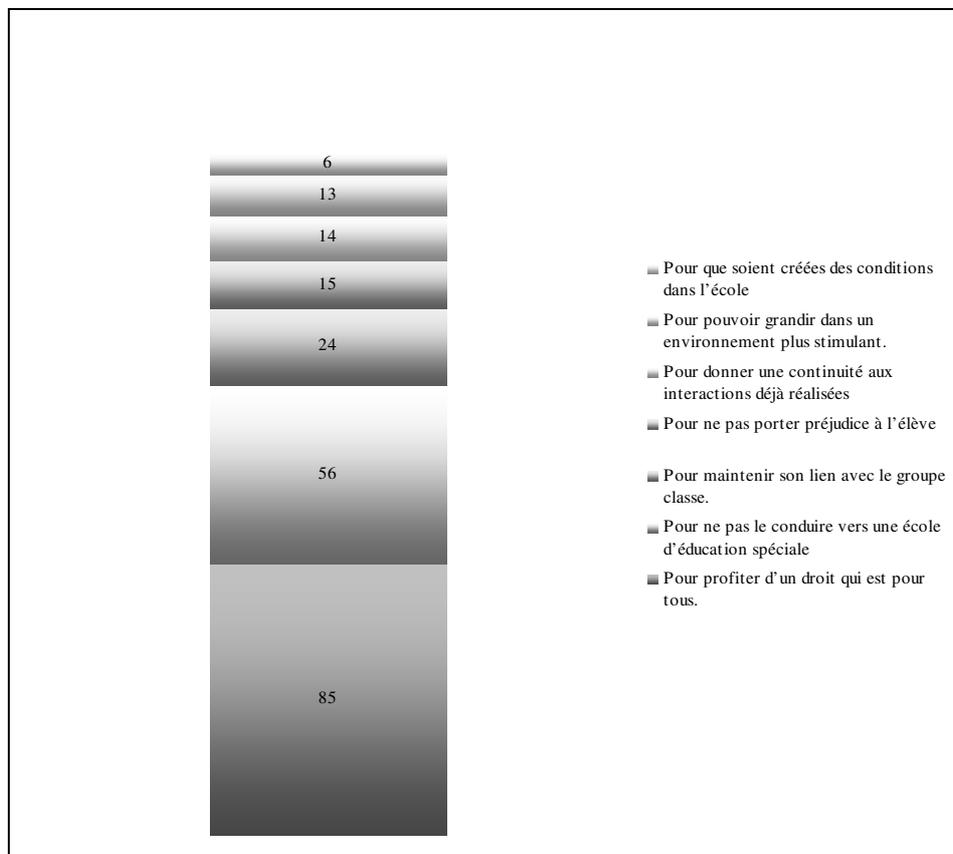


Figure 42 associée au Tableau 244 - Décision sur l'école que Miguel doit fréquenter

Conduire l'élève vers une école d'éducation spéciale

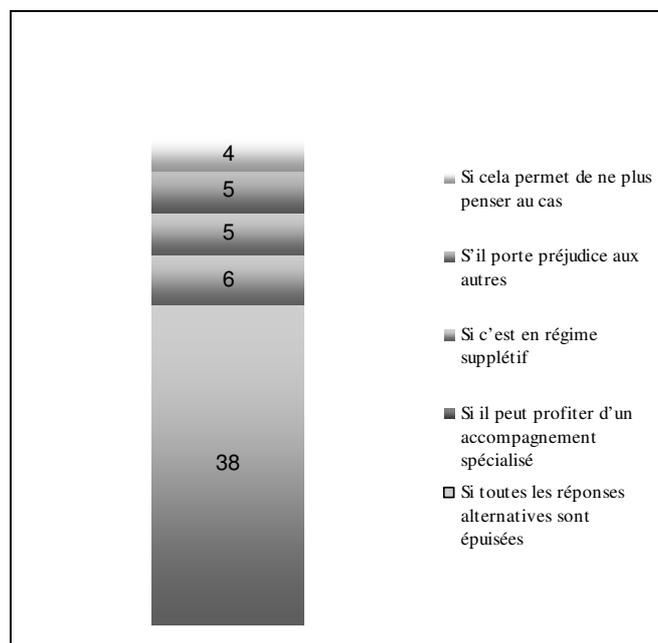
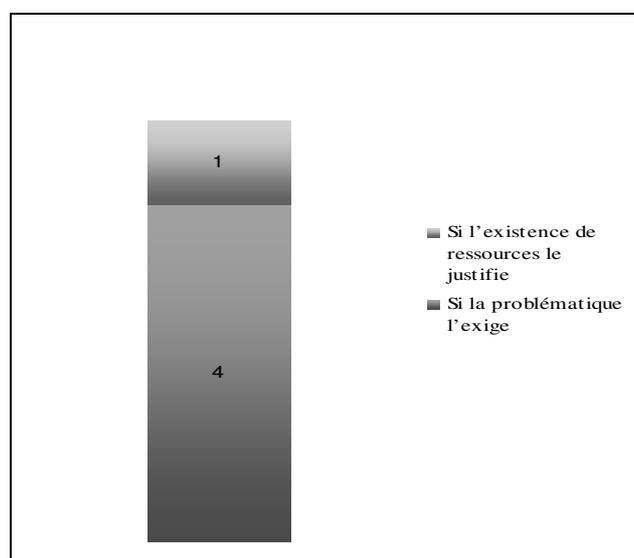


Figure 43 associée au Tableau 244 - Décision sur l'école que Miguel doit fréquenter

Conduire l'élève vers le meilleur lieu pour lui



De l'information totale recueillie, 10,5% (soit 213 unités sur 2016) pointe dans le sens

de *maintenir l'élève dans l'école régulière [ordinaire]* car, comme l'assume 39,9% des réponses dans cette catégorie (85 unités sur 213), être dans l'école ordinaire est un *droit pour tous*: «il a le droit d'apprendre à vivre dans son école qui est aussi celle des autres élèves.» (Q80) parce que «l'inclusion est un droit incontestable» (Q142). Le «maintien de Miguel dans l'école n'est pas questionnable.» (Q67) car «indépendamment de leurs caractéristiques et de leurs besoins, tous les élèves devront être insérés dans l'école ordinaire» (Q131).

Avec 26,3% de l'information dans la catégorie, les enseignants de soutien disent *ne pas diriger l'élève vers une école d'éducation spéciale*: «jamais je ne suggérerais à son allée pour une institution d'éducation spéciale» (Q5) parce que «l'école publique doit être régie par le principe du "zéro rejet"» (Q131), parce que «la confrontation avec d'autres enfants porteurs de problématiques très complexes pourrait être très négative pour Miguel» (Q230) et parce que «je doute qu'il y ait une quelconque institution qui puisse lui donner une meilleure réponse que l'école ordinaire» (Q299).

Avec 11,3% des réponses dans la catégorie (24 unités sur 213), s'exprime ainsi la nécessité de *maintenir son lien avec le groupe-classe* pour le maintenir «dans son groupe d'amis» (Q274) et parce que «pourra être donnée une réponse adéquate à cette situation dans le contexte de la salle de classe et de l'école» (Q50). On pourra de cette façon, *donner une continuité aux interactions déjà réalisées*, tandis que «retirer Miguel du milieu qu'il connaît peut l'affecter en termes de socialisation future et, couper les faibles liens affectifs qu'il possède, peut lui porter préjudice» (Q155).

Pour 6,1% de l'information dans la catégorie, grandir dans l'école publique est *gardir dans un environnement plus stimulant*, car la «possibilité d'apprendre, avec les autres, des comportements et des attitudes, par la voie du vivre ensemble et le modelage résultant peuvent apporter des avantages pour l'enfant même et pour les autres» (Q51), dès lors que «inclusion scolaire = référence à des modèles et de valeurs socioculturelles et interactionnelles plus salutaires» (Q215)

Le fait des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux d'être dans une école aide à *créer des conditions dans l'école* parce que «c'est ici, dans l'école publique, que doivent être donnés à Miguel tous les moyens nécessaires» (Q315)

De l'information recueillie, 2,8% (58 sur 2016) se prononce dans le sens de possibilité d'un *cheminement vers une école d'éducation spéciale*, mais établit des conditions, la

première étant: avoir épuisé toutes les réponses alternatives (65,5% soit 38 sur 58). Ce sont les enseignants qui établissent ces conditions: «seulement après avoir épuisées toutes les hypothèses, être envoyé, en ultime recours, dans une école d'éducation spéciale» (Q17), s'intégrer «à l'école d'éducation spéciale juste en régime supplétif» (Q140), si «il bénéficie d'un plus grand accompagnement de la part des techniciens spécialisés» (Q140) «s'il met en danger la sécurité des autres enfants de l'école, le mieux serait de le diriger vers une école d'éducation spéciale» (Q285) et si cela permet de ne plus penser au cas, car «dans les écoles d'aujourd'hui, il y a toujours un Miguel duquel tous veulent se délivrer et mettre dans une institution» (Q171).

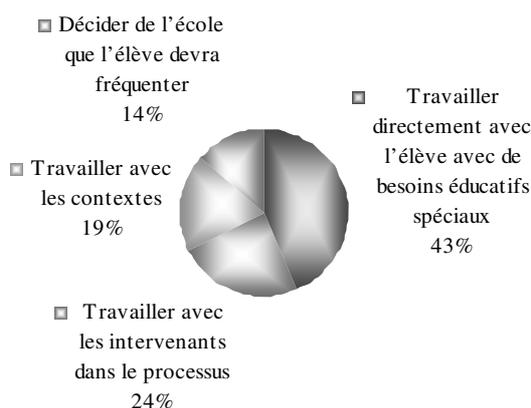
Q142 va dans de le sens de ce que «le meilleurs lieu pour lui est celui où les ressources nécessaires à une intervention adéquate existent».

La synthèse de ce qui fut dit par les enseignants de soutien sur ce qu'ils feraient s'ils étaient confrontés à un problème de recherche de réponses pour un élève reconnu avec de besoins éducatifs spéciaux, personnifié par Miguel, peut se regrouper dans quatre grandes classes, comme exprimé dans le tableau qui suit:

Tableau 245 - Ce que les enseignants de soutien désireraient faire (synthèse)

<i>Catégories</i>	Fréquence des unités d'analyse	
	<i>Effectif</i>	<i>%</i>
Travailler directement avec l'élève avec de besoins éducatifs spéciaux	879	43,60%
Travailler avec les intervenants dans le processus	480	23,81%
Travailler avec les contextes	381	18,90%
Décider de l'école que l'élève devra fréquenter	276	13,69%
Total	2016	100%

Figure 44 associée au Tableau 245 - Ce que les enseignants de soutien désireraient faire (synthèse)



Travailler directement avec l'élève avec de besoins éducatifs spéciaux est l'item qui regroupe le plus d'unités du corpus, 873 sur 2016, soit un poids relatif de 43,6%, qui se détachent nettement des trois autres items. Ceci paraît indiquer le lien fort que ces enseignants établissent avec les élèves, pour lesquels il est demandé un appui éducatif, et que la résolution de problème passe surtout par le travail à développer avec lui, en partant d'un diagnostic très bien fondé.

Travailler avec les intervenants dans le processus éducatif, en englobant le psychologue, l'enseignant de la classe, les professionnels de santé et de réhabilitation [rééducation, convalescence], les pairs des élèves et les techniciens spécialisés est aussi une dynamique d'action exprimée par les enseignants qui ont répondu à la question, illustrative de la nécessité de collaboration et de coopération entre tous ceux qui interagissent plus directement avec l'élève.

Travailler avec les contextes, en distinguant la famille de l'élève, la classe à laquelle il appartient, à l'école et à la communauté. Cette troisième priorité énoncée pointe dans le sens

de ce que les contextes peuvent être déterminants dans le développement des attitudes et des comportements, d'où la nécessité de travailler sur eux et avec eux pour opérer le changement.

Décider sur ou aider dans la prise de décision sur l'avenir de l'élève est aussi un désir exprimé par ce groupe d'enseignants, en décidant pour l'école ordinaire comme lieu privilégié pour ses apprentissages personnels, académiques et sociaux.

Chapitre 4. Synthèse analytique: de ce que les professeurs de soutien disent à ce qu'ils font et à ce qu'ils désirent faire pour l'éducation de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux

*Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin
l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au
monde. Je serai pour toi unique au monde.
(Saint-Exupéry, 1997: 68)*

La nécessité de faire une synthèse peut signifier le besoin plus large de tout mettre dans des petites boîtes bien rangées, en n'excluant même pas toujours le moins important. Serait-ce que tant d'opinions exprimées par tant de personnes puissent être synthétisées en trois ou quatre grands points pour que celui qui lit puisse rapidement arriver aux idées consensuelles ? Le caractère consensuel advient-il d'une plus grande quantité d'information émise en relation à un aspect déterminé ? Le caractère consensuel est-il fondé sur le plus important ou sur le plus commode ? Les «idées folles» qui firent avancer la civilisation ont toujours pour origine l'un ou l'autre «fou» qui, la plupart du temps, fut sacrifié pour sa «folie»...

En courant tous les risques inhérents à la sélection de l'information pour réaliser une synthèse, nous nous autorisons à affirmer que les lignes de force qui semblent surgir des opinions des enseignants de soutien éducatifs interrogés, à propos de l'intervention avec les élèves qui ont des besoins éducatifs spéciaux, paraissent s'orienter selon les perspectives suivantes:

- l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux est inclus dans l'école quand il est l'objet de son intervention et qu'il interagit (ce qu'ils disent sur l'inclusion de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux dans l'école)
- le travail de l'enseignant de soutien éducatif se déploie, durant l'année 2003/2004, dans la région scolaire de Lisbonne, selon deux grandes lignes d'action: l'intervention directe avec l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, dans une

forme de soutien individuel¹⁹⁹, et la collaboration avec les intervenants du processus éducatif plus directement liés à l'élève tel que enseignant, professionnels de santé et psychologue, parents et gestion de l'école, dans les contextes respectifs (ce qu'ils disent qu'ils font)

- le travail de l'enseignant de soutien éducatif doit être dirigé prioritairement vers le soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, vers les intervenants dans le processus et vers les contextes dans lesquels se réalisent les apprentissages (ce qu'ils disent qu'ils aimeraient faire).

¹⁹⁹ La modalité de soutien, quantitativement la plus pratiquée parmi les quatre visées: soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, individuellement; soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, en petit groupe; soutien direct à l'élève, intégrant les activités de la classe; soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique).

4.1. Sur l'inclusion de l'élève

Sur l'inclusion de l'élève à qui sont attribués des besoins éducatifs spéciaux, l'information recueillie va en deux sens: l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux est inclus dans l'école, quand il est objet de son intervention et l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux est inclus à l'école, quand il interagit.

L'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux est inclus dans l'école, quand il est objet de son intervention.

En considérant la quantité d'information émise relativement aux deux aspects considérés, l'opinion des enseignants de soutien va dans le sens de ce que le principal responsable pour l'inclusion de l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux à l'école régulière [ordinaire] est l'école même, ce qui se manifeste par la forme par laquelle se fait l'accueil des élèves, par laquelle s'implémente une philosophie de l'école inclusive, par laquelle se rend disponible le soutien technique/spécialisé et humain, par laquelle surgit et se déploie la coopération entre tous les intervenants, par laquelle, au niveau de son organisation et fonctionnement, on prend en compte les droits et les devoirs, les capacités et les besoins de ses élèves qui furent reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux.

À partir de ce que les enseignants de soutien ont dit, un élève est inclus à l'école «quand il est véritablement accueilli par cette école et que celle-ci s'organise de manière articulée et ouverte, reflétant et développant un travail dans lequel tous les élèves ont leur place et partage de façon respectueuse et solidaire les différents savoirs» (Q65). La nécessité de bien accueillir l'élève se détache dans l'ensemble de l'information, en situant cet accueil dans le milieu ambiant, comme le dit Q25: «un élève est inclus à l'école quand l'environnement lui offre les conditions du bien-être (...»); dans la communauté éducative en général: «il [l'élève considéré avec des besoins éducatifs spéciaux] est pleinement accepté par la communauté scolaire et impliqué dans des activités qui le concernent (...), dans un compromis avec la famille et toutes les personnes de l'école» (Q311); dans la relation que les autres établissent avec lui: «l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux est inclus à

l'école quand il est accepté sans préjugés de la part de ce qui l'entourent» (Q22); dans le fonctionnement de l'enseignante: «quand l'enseignante du groupe-classe le considère comme son élève de la même manière que les autres et le fait participer à toutes les activités compatibles avec ses potentialités et jamais ne le désigne comme "un enfant du soutien"»(Q77) ou simplement parce qu'il fait partie de l'école: «quand il entre pour la première fois dans l'école» (Q18).

Cet accueil qui couvre de nombreux aspects fait penser qu'«une autre école est possible»; une école dans laquelle se pratique l'«hospitalité» qui, dans son plein sens, correspondrait à la pleine acceptation de l'autre qui, bien que sujet soumis à des règles passerait de la condition d' "étranger" à celle d' "hôte"» (Canário, 2006:42). Ce même auteur continue sa réflexion:

C'est dans la manière de traiter nos élèves que réside la clé du problème (...). Pour construire une école fondée sur l'hospitalité, ce dont nous avons besoin n'est pas de plus de "réformes", ni plus de "formation", il nous faut surtout avoir la capacité de "désapprendre" pour construire quelque chose de nouveau (...) au-delà de la capacité de "désapprendre", serons-nous aussi disponibles [pour construire quelque chose de nouveau/différent pour qu'aucun élève ne se sente intrus ou non-désiré? (p.43)

Les questions d'un bon accueil fait aux élèves auxquels sont reconnus des besoins éducatifs spéciaux ont pour base, ainsi que les enseignants de soutien qui ont répondu le disent, l'introduction d'une philosophie de l'école inclusive, c'est à dire, une école dans laquelle « on promeut les chances d'apprentissage effectif pour tous les élèves.»(Q43), dans laquelle elle-même adapte «sa pratique aux besoins réels de tous les enfants qui la fréquentent.» (Q174), dans laquelle «le travail avec la classe est planifié en tenant compte des potentialités/limites et que ceci constitue une plus value pour le développement de tous» (Q49), dans laquelle l'élève auquel sont reconnus des besoins éducatifs spéciaux, est «un élève qui relève d'un processus d'enseignement-apprentissage orienté par les principes d'égalité des chances éducatives et sociales.» (Q145).

La nécessité exprimée d'introduction d'une philosophie de l'école inclusive, en adoptant comme principe l'éducation inclusive, vient dans le sillage des grands principes préconisés par la Déclaration de Salamanque (1994) et de ceux qui lui ont donné suite directement ou indirectement. Aujourd'hui, plus que jamais, il y a nécessité de nous questionner «sur le statut de l'institution scolaire et sur sa vocation à faire cohabiter des

publics différents» (Dupriez & Draelants, 2004: 162), parce que «au fond, la meilleure école, comme la meilleure ville, est celle qui fait vivre ensemble les individus les plus divers. Moins l'école soit homogène socialement et culturellement, mieux elle remplira son rôle d'éveil des personnalités» (Touraine, 1995: 92). Crahay (2000, cité par Dupriez & Draelants, 2004: 160) «prône une école du futur pensée à partir d'une éthique, combinant deux valeurs cardinales: la solidarité et l'ouverture aux autres, dans leur diversité culturelle» et humaine, ajouterions-nous.

L'ouverture à la diversité passe par celle de l'école non seulement à tous les élèves mais aussi autres professionnels, pour que puissent être constituées des équipes techniques, spécialisées et multidisciplinaires, comme le dit Q305: «quand l'élève est dûment accompagné par les techniciens professionnels qui intègrent des équipes multidisciplinaires et que celles-ci établissent un partenariat avec l'école et ce qui sont chargés de l'éducation, pour la réussite des élèves», ayant ainsi «la capacité technique et humaine pour accueillir un enfant avec des besoins éducatifs spéciaux.» (Q292).

Selon les enseignants de soutien de l'échantillon, l'école doit promouvoir avec force la coopération entre tous les intervenants, pour qu'il ait «un travail conjoint avec les enseignants, les élèves du groupe-classe et les autres techniciens professionnels (thérapeutes, psychologues, etc.) (Q109), «un travail de partenariat et d'implication de tous les agents de communauté éducative» (Q208), ce qui est dans la perspective du discours de Ainscow (1997: 17): «nous encourageons spécifiquement, les enseignants à former des équipes et/ou des partenariats dans lesquels les membres respectifs s'accordent pour s'entraider à exploiter les aspects de leur pratique».

Une école qui a comme objectif d'inclure ses élèves, quand elle s'organise, détermine les règles de fonctionnement et élabore son plan d'activités, a comme point de départ les droits et les devoirs, les capacités et les besoins de ses élèves comme un tout, en considérant la diversité de ceux-ci.

Cette focalisation sur le contexte scolaire comme priorité met l'accent sur la ligne qui est en train de se développer, en termes éducatifs, de ce que l'«apprentissage est, dans une grande mesure, un processus social.» (Ainscow, 1997: 16) et que les contextes dans lesquels il se produit, sont co-responsables du succès ou de l'insuccès de celui-ci (Bronfenbrenner, 1979; Azevedo, Ferreira & Ponte, 1999). C'est encore Ainscow (1997:21) qui rapporte «que la culture du lieu de travail a un impact direct sur la forme par laquelle les enseignants voient

leur travail et, sans aucun doute, voient leurs élèves.» La propre évolution des concepts: d'«enfants déficients», «enfants avec déficience», on passe à «enfants en situation de déficience», est le résultat du déplacement de la centration de la problématique sur l'enfant même vers la co-responsabilisation des contextes dans la recherche, le développement et le perfectionnement de leurs réponses aux défis qu'ils [enseignants] rencontrent, ce qui fait, dans le cas de l'école, que Rosenholtz (1989) utilise la dénomination «école en mouvement».

L'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux est inclus à l'école, quand il interagit

L'information recueillie pointe comme indicateur d'inclusion de l'élève, son interaction avec le milieu dans lequel il est inséré, l'école avec tous ses intervenants. Pour que nous puissions affirmer que l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux est inclus, selon ces enseignants, il faut qu'il participe à la dynamique de l'école et la classe, montre son bien-être, qu'il se met en relation avec les intervenants de la communauté éducative, soit dispos pour réaliser des apprentissages et qui s'adapte au milieu scolaire.

La participation à la dynamique de l'école et la classe se concrétise au travers d'une participation «à sa manière» (Q194), «avec ses pairs»(Q265), dans la plupart ou dans la totalité des activités réalisées dans l'école et dans la classe, en se sentant «intégré dans l'ensemble des activités proposées dans le contexte de la salle de classe» (Q158), de tel sorte que «les heures qu'il passe à l'école se déroulent naturellement dans le groupe des élèves auquel il appartient» (Q91).

Être inclus dans l'école est aussi, selon les enseignants de l'échantillon, montrer son bien-être et ceci se voit «quand nous le regardons et que nous voyons qu'il se sent heureux!» (Q144), «quand l'enfant se sent heureux et réussit (...) à le manifester dans diverses situations» (Q162), quand «il se sent comme n'importe quel autre élève» (Q173), quand «il ne se sent pas inférieur par rapport aux autres élèves, à cause de son problème.» (Q167).

Ses bonnes relations avec les intervenants de la communauté éducative, qu'il s'agisse des élèves, enseignants, employés, ou autres, est aussi un indicateur de son niveau d'inclusion comme ceci est exprimé par les enseignants: l'élève est inclus «quand il joue, saute avec les

autres» (Q39), «participe aux jeux avec ses pairs» (Q250 et Q270), «a des amis» (Q333), «établit une bonne relation affective avec ses pairs et les enseignants» (Q34), «a une bonne relation avec les employés » (Q21) et «sa relation sociale et affective avec toutes les personnes de l'école est bonne» (Q106).

Être disponible pour faire des apprentissages est un autre indicateur sélectionné pour montrer le degré d'inclusion. Nous identifions cette disponibilité quand «il montre des progrès, mêmes minimes, de son développement personnel et scolaire» (Q95), quand «sa vie scolaire est ressentie comme gratifiante pour cet élève (...), quand il améliore son niveau de participation dans le groupe, ainsi que ses sentiments d'appartenance et d'auto-estime (...), quand il améliore sa capacité de communication, d'adaptation au milieu et sa qualité de vie.»(Q214).

L'élève aussi doit aller à la rencontre du milieu scolaire, pour s'adapter [à cet environnement] et interagir avec ce dernier. Le chemin à parcourir vers l'inclusion requiert aussi la participation de l'élève et ceci se produit quand «il accepte des pairs et des enseignants» (Q138), quand «il respecte tous les intervenants de la communauté éducative» (Q330), quand «il est utile» (Q42), «fait pour s'adapter à l'environnement» (Q95) et «lui-même se considère comme un élève de l'école» (Q133).

Ces enseignants, dans leur discours, sont sensibles aux deux longs chemins à parcourir pour atteindre l'inclusion scolaire: d'un côté, le chemin à faire par l'école dans son ensemble, depuis sa philosophie jusqu'aux pratiques qu'elle-même promeut, en passant par tous les intervenants du processus éducatif; de l'autre, le parcours à faire par l'élève même pour devenir membre participant de toute la dynamique de l'école, dans la mesure de ses possibilités, mais étant toujours disposé à apporter activement sa contribution.

L'inclusion, selon ces enseignants, procède dans les deux sens, celui de l'école vers l'élève et celui de l'élève vers l'école, mais avec un effort plus grand de la part de l'école. La dynamique inclusive de l'école découle de sa culture, laquelle détermine la forme par laquelle elle s'organise et fonctionne, ce qui a un impact direct sur la façon dont les enseignants voient l'école et, par conséquent, leurs élèves.

4.2 Sur les pratiques éducatives de l'enseignant de soutien éducatif

Le travail de l'enseignant de soutien éducatif, du 1^{er} cycle de l'école de base, en 2003/2004, dans la région éducative (scolaire, académique) de Lisbonne, selon l'analyse faite de l'information recueillie, se développe selon deux grandes perspectives: (i) l'intervention directe avec l'élève reconnu pour ses besoins éducatifs spéciaux, dans la forme soutien individuel, et (ii) la collaboration avec les intervenants du processus éducatif plus directement liés à l'élève: enseignant de la classe et autre professionnels, parmi lesquels se détachent les professionnels de santé et les psychologues, parents et gestionnaires de l'école, dans les contextes dans lesquels le processus éducatif se déroule.

Soutien à l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux

Quand, sollicités par le questionnaire sur la typologie du soutien, ces enseignants de soutien éducatif répondirent que le soutien direct, individuel à l'élève était la forme la plus fréquente et que le soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique) était la forme la moins pratiquée. Les formes soutien à l'élève, en petit groupe, et soutien direct à l'élève, en intégrant les activités de la classe apparaissent respectivement au premier et au second rang.

Le soutien direct, individuel²⁰⁰ à l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux, est quantitativement privilégié par les réponses des enseignants de soutien²⁰¹ qui n'ont pas de spécialisation dans le domaine de l'éducation spéciale, par ceux qui suivirent le cours de formation spécialisée, par ceux qui se spécialisèrent dans les catégories de la déficience, par ceux qui ont entre 1 et 14 ans de travail et par ceux qui se trouvent dans la tranche d'âge de 22 à 41 ans. Un lien statistique significatif (au seuil de risque $\alpha=0,05$) a été identifié entre la variable «Fréquence du soutien direct, individuel²⁰² à l'élève reconnu avec des besoins

²⁰⁰ Voir Chapitre 2,.

²⁰¹ Quand on agrège les deux modalités : *presque toujours* et *toujours*.

²⁰² Voir Chapitre 2.

éducatifs spéciaux» et chacune des variables «Formation en éducation spéciale» et «Ancienneté de service en éducation spécial/ soutien éducatif».

Dans cette variable «soutien direct, individuel», il ressort que la modalité *presque toujours* est la modalité dominante déclarée par les enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 39,27$; ddl=3). Quant à la modalité agrégée *presque toujours* ou *toujours*, si nous projetons la proportion au niveau de la population parente des enseignants de soutien éducatifs de la région académique de Lisbonne, l'estimation par intervalle de confiance à 95% donne un pourcentage compris entre 58,41% et 68,65%, à partir de l'échantillon de taille 340. Alors, on peut estimer que 63,53% des enseignants de soutien éducatifs de la région académique de Lisbonne peuvent déclarer qu'ils utilisent le soutien direct, individuel, quand ils travaillent avec l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux.

Le soutien direct à l'élève est aussi pratiqué dans divers pays où des recherches dans ce cadre ont été effectuées²⁰³. Arnaiz et Castejón (2001), en Espagne, conclut que sur les heures dont l'enseignant de soutien dispose hebdomadairement dans l'école (30 heures), 19 heures par semaine sont utilisées par le travail direct avec l'élève reconnu pour ses besoins éducatifs spéciaux, 98% des enseignants de soutien étant impliqués dans cette activité. Forlin, en 2001, dans le Queensland (Australie) a conclu que toutes les écoles ont des plan éducatifs individuels, que le soutien de l'élève est hors de la salle de classe, individuellement ou en petit groupe, et que celui-ci occupe la majeure partie du temps des enseignants de soutien. Sip Jan Pijl et Van Den Bos (2001), en Hollande, concluent que toutes les écoles font des programmes éducatifs individuels (IEPs) pour des élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux et toutes les écoles offrent un soutien extra pour ces élèves, en salle de classe, soutien qui est fourni par l'enseignante de la classe ou par un assistant d'enseignement. Le soutien se réalise sous la forme individuelle ou en petit groupe, hors de la salle de classe, le moins possible.

La forme *soutien de l'élève avec l'ensemble de classe (partenariat pédagogique)* est la pratique d'intervention avec l'élève, la moins mise en œuvre, selon ce que dit ce groupe d'enseignants. Serait-ce que se confirme ce que nous dit Hegarty (2006: 69): «En vérité, beaucoup de professionnels de l'éducation, même acceptant l'idée de ce que ces enfants

²⁰³ Voir Partie I, Chapitre 4.

doivent être éduqués, ne sont pas convaincus que le lieu de ces enfants avec des besoins éducatifs spéciaux est celui d'être éduqués avec ses pairs»?

Relativement à la variable²⁰⁴ «fréquence du soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)» le plus fort pourcentage se trouve dans le groupe des enseignants qui ont une formation en éducation spéciale, qui ont fait le CESE, qui ont une spécialisation dans les catégories de la déficience, qui ont entre 15 et 29 d'ancienneté de travail dans le domaine et qui se situent dans la tranche d'âge des 22 à 41 ans. Comme il fut déjà dit antérieurement cette forme de soutien ne recueille jamais le plus fort pourcentage relativement à toutes les variables catégorielles analysées (Formation en éducation spéciale; Cours; Domaine de spécialisation; Ancienneté de service en éducation spéciale/soutien éducative; Age). Un lien statistique significatif (au seuil de risque $\alpha=0,05$) a été identifié entre cette variable et chacune des variables Formation en éducation spéciale et Cours.

Dans cette variable «soutien de l'élève avec l'ensemble de classe (partenariat pédagogique)», il ressort que la modalité *parfois* est la modalité dominante déclarée par les enseignants qui se distingue significativement des autres (Test d'adéquation $\alpha =0,05$; $\chi^2=58,19$; ddl=3). Quant à la modalité agrégée *presque toujours ou toujours*, si nous projetons la proportion au niveau de la population parente des enseignants de soutien éducatifs de la région académique de Lisbonne, l'estimation par intervalle de confiance à 95% donne un pourcentage compris entre 28,50% et 38,55%, à partir de l'échantillon de taille 340. Alors, on peut estimer que 33,53% des enseignants de soutien éducatifs de la région académique de Lisbonne peuvent déclarer qu'ils utilisent le soutien de l'élève avec l'ensemble de classe (partenariat pédagogique), quand ils travaillent avec l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux.

On observe qu'entre la forme de soutien la plus pratiquée (celle considérée comme la moins inclusive) et celle, la moins pratiquée (considérée la plus inclusive) il apparaît des différences dans la répartition des pourcentages dans les strates déterminées par les modalités des diverses variables catégorielles (Formation en éducation spéciale; Cours; Domaine de spécialisation; Ancienneté de service en éducation spéciale/soutien éducative; Age) avec lesquelles nous avons réalisé des croisements.

²⁰⁴ Quand on agrège les deux modalités : *presque toujours* et *toujours*.

- *Forme «soutien direct individuel»* - Quand nous nous intéressons à la fréquence la plus forte d'apparition de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» de la variable «fréquence du soutien direct individuel» dans chaque strate déterminée par les modalités des cinq variables catégorielles étudiées, nous trouvons les modalités suivantes: Formation en éducation spéciale = non; Cours = Formation spécialisée en éducation spéciale; Ancienneté de service en éducation spéciale/soutien éducative = 1-14 ans.
- *Forme «soutien avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)»* - Quand nous nous intéressons à la fréquence la plus forte d'apparition de la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» de la variable «fréquence du soutien (partenariat pédagogique)» dans chaque strate déterminée par les modalités des cinq variables catégorielles étudiées, nous trouvons les modalités suivantes: Formation en éducation spéciale = oui; Cours = CESE; Ancienneté de service en éducation spéciale/soutien éducative = 15-29 ans.

En accord avec les différences présentées nous pouvons affirmer que la formation dans le domaine de l'éducation spéciale, tout comme le cours réalisé et l'ancienneté de service, dans ce domaine, peuvent d'une certaine manière conditionner les options quant au choix de la forme de soutien à mettre en œuvre, dans la mesure où la forme de soutien direct et individuel est dominante parmi ceux qui n'ont pas de formation en éducation spéciale, parmi ceux qui ayant cette formation, elle est la plus récente, parmi ceux qui ont le moins d'ancienneté dans ce domaine.

*Le lieu où se déroule le soutien individuel à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux*²⁰⁵ est prioritairement à l'intérieur de la salle de classe et à la table (pupitre) de l'élève, ce qui en termes d'éducation inclusive pourra avoir quelques avantages sur les autres lieux sélectionnés²⁰⁶: coin dans la salle, salle de soutien, et local disponible. Cet accrochement de l'enseignant de soutien à l'élève reconnu pour ses besoins éducatifs spéciaux, accroît son degré de discrimination face aux autres élèves, rendant difficile la socialisation des apprentissages entre pairs.

²⁰⁵ Voir Chapitre 2.

²⁰⁶ Dépendant cependant de la forme comme il est conduit.

Le soutien à l'élève en petit groupe est la forme de soutien qui se positionne en second lieu dans l'ensemble de l'information recueillie, étant la plus pratiquée par ceux qui ont une formation en éducation spéciale, par ceux qui ont suivi le Cours de spécialisation dans les catégories de la déficience, par ceux qui ont le plus de temps d'ancienneté (15-29 ans) et les plus âgés²⁰⁷ (42-65 ans).

Cette forme de soutien fut considérée en second lieu en termes d'éducation inclusive et est réalisée prioritairement par un groupe d'enseignants de soutien qui a une formation la plus ancienne (la plus reculée dans le temps), le plus de temps de service dans le domaine et l'âge le plus élevé²⁰⁸. Elle est pratiquée dans d'autres contextes, en termes internationaux, comme par exemple en Espagne (Arnaiz & Castejón, 2001) ou en Hollande (Sip Jan Pijl & Van Den Bos, 2001).

Cette forme de soutien, en accord avec l'information recueillie, se déroule prioritairement hors de la salle de classe, dans la salle de soutien éducatif, ce qui contraint à séparer ce petit groupe de soutien, de son groupe naturel et de la dynamique qui est en train d'être développée. En fonction des autres élèves, les raisons invoquées sont importantes pour justifier la sortie de la salle de classe, aussi bien pour la constitution du groupe qui sort. Si le groupe qui sort est le groupe des élèves reconnus pour leurs besoins éducatifs spéciaux, le sentiment d'exclusion pourra avoir une dimension majeure.

Si, d'un côté, la forme de soutien en petit groupe peut proposer une éducation plus inclusive, le fait de sortir de la salle de cours pour faire d'autres apprentissages peut invalider ce présupposé.

Collaboration avec l'enseignant de la classe.

Dans la collaboration de l'enseignant de soutien éducatif avec l'enseignant de la classe se détache par le pourcentage le plus important, l'activité de *réflexion/évaluation*, la forme de soutien par un travail avec l'ensemble de la classe étant celle dans laquelle la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» est la moins choisie.

²⁰⁷ Ce groupe d'âge se divise également, en termes de pourcentage, entre *soutien individuel à l'élève* et *soutien à l'élève en petit groupe* (60%, dans les deux cas).

²⁰⁸ L'âge élevée n'est pas synonyme de long temp de service en éducation spéciale.

L'activité de *réflexion/évaluation* recueille le plus fort pourcentage quant à la modalité agrégée «presque toujours ou toujours» dans le groupe des enseignants spécialisés en éducation spéciale, dans celui qui a suivi le Cours de spécialisation et dans les catégories de la déficience, dans celui qui a le plus d'ancienneté de service (15-29 ans) et qui est le plus âgé (42-65 ans) Pour les caractéristique pointées, ces enseignants ont une longue pratique comme les enseignants d'éducation spéciale, ce qui peut d'une certaine manière déterminer leurs comportements éducatifs.

Cette activité est réalisée presque toujours ou toujours, dans une proportion qui varie de 85,5% à 92,9%. Nous confirmons les considérations faites précédemment. Par ailleurs aucune liaison statistique significative (au seuil de risque $\alpha = 0,05$) dans les croisements avec le variables étudiées.

La signalisation des élèves suivie de leur évaluation pour accéder à la catégorie des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux est une tâche importante qui oblige à réaliser un travail de collaboration avec l'enseignant du groupe-classe. De ce processus résulte, en partie, l'intégration ou non de l'élève dans le régime éducatif spécial²⁰⁹, selon le Décret-loi 319/91, du 23 août, avec les avantages et les inconvénients qui en découlent. On peut aussi inclure dans cette activité l'évaluation des apprentissages de l'élève pour son passage ou non de l'année scolaire, ce qui est un processus compliqué pour les enseignants qui ont comme exigence pour le passage dans la classe supérieure, la maîtrise des contenus de l'année, ce qui parfois n'arrive pas pour des élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux. Pour cette décision sont spécialement appelés les enseignants de soutien éducatif qui, parfois, réussissent à convaincre les enseignants à laisser passer dans la classe supérieure, l'élève qui n'a pas atteint les objectifs définis comme minimaux pour le passage. Ceci provoque aussi des malaises chez les uns et les autres.

C'est aussi une activité pratiquée dans quelques pays parmi lesquels nous avons connaissance de l'Espagne (Murcie), où 94% des enseignants de soutien éducatif sont impliqués dans l'activité d'évaluation/supervision (Arnaiz & Castejón, 2001). En Australie

²⁰⁹ Toutefois la législation ne l'exige pas, c'est la pratique courante qui exige des certificats médicaux pour que l'élève soit inclus dans un régime éducatif spécial.

(Queensland), où 95% des enseignants rapportèrent qu'ils étaient sollicités pour évaluer les besoins des étudiants et les accompagner (Forlin, 2001) et en Hollande, 82% des coordinateurs de soutien sont impliqués dans l'évaluation et l'accompagnement (Sip Jan Pijl & Van Den Bos, 2001).

Le travail avec l'ensemble de la classe est l'activité la moins pratiquée (23,2% pour la modalité agrégée presque toujours ou toujours), situation que nous avons déjà constatée quand nous avons conduit l'analyse des formes de soutien à l'élève. Cette activité est réalisée prioritairement par le groupe d'enseignants avec une formation en éducation spéciale, par ceux qui ont suivi le Cours d'études supérieures en éducation (CESE), par ceux qui ont une spécialisation dans les catégories éducatives, par ceux qui ont le moins d'ancienneté dans le service (1-14 ans) et par ceux qui sont le moins âgés (22-41 ans). Considérant les réponses obtenues, il existe une relation statistique significative entre cette variable et la variable «Cours» au seuil de risque d'erreur $\alpha = 0.05$ ($\chi^2 = 6,44$; ddl=2). Nous pourrions affirmer que le type de cours suivi pour se former influence les pratiques mises en œuvre déclarées.

Nous observons que le groupe des enseignants qui réalisent le plus l'une et l'autre activité a des caractéristiques différentes:

- *réflexion/évaluation* – les enseignants spécialisés en éducation spéciale, avec le Cours de spécialisation, avec la spécialisation dans les Catégories de la déficience, avec le plus d'ancienneté de service (15 à 29 ans) et la tranche la plus élevée (42 à 65 ans)
- *travail avec l'ensemble de la classe* – des enseignants avec une formation en éducation spéciale, avec le Cours d'études supérieures en éducation (CESE), avec la spécialisation dans les catégories éducatives, dans la première tranche d'ancienneté (1 à 14 ans) et d'âge (22 à 41 ans)

Par l'analyse réalisée il nous semble possible d'affirmer que le groupe des enseignants spécialisés au travers du Cours d'études supérieures en éducation (CESE), le plus jeune et avec le moins d'ancienneté de service déclare travailler plus souvent avec la classe entière avec l'enseignant en partenariat pédagogique, bien que globalement le pourcentage ne soit que de 23,3%, ce qui est peu mais déjà un début, un indicateur de ce que l'éducation inclusive n'est déjà plus uniquement une utopie. En effet étant mise en œuvre par les enseignants de

soutien les plus jeunes et avec le moins d'ancienneté de service dans le domaine, cela pourrait être «la lumière au fond du tunnel».

La planification des activités et l'accompagnement des activités de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux sont aussi des activités réalisées entre l'enseignant de soutien éducatif et l'enseignante de la classe à laquelle appartient l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux, occupant un rang intermédiaire, au niveau des pourcentages, avec une plus grande importance pour la première variable «planification des activités» - 78% des réponses obtenus à la modalité agrégée presque toujours ou toujours.

Forlin (2001) nous parle aussi du travail de planification des enseignants de soutien et des enseignants des écoles ordinaires de Queensland (Australie), comme étant une activité non désirée, ni par les uns ni par les autres, d'une part les premiers se plaignent du manque de temps, par excès de travail bureaucratique, d'autre part, les seconds ne se rendent disponibles que durant le temps du déjeuner ou dans l'intervalle du matin.

La planification, comme un processus négocié ensemble (enseignants de soutien; enseignants des écoles ordinaires et élèves²¹⁰) est un exercice collectif, «un exercice qui dépend de la syntonie de l'enseignant avec les expressions et les intentions des membres du groupe» (Bruner, 1986:132).

La collaboration avec l'enseignant de la classe est une activité importante, pouvant s'intégrer ici dans celle que Porter (1997) appelle équipes de résolution de problèmes, constituées par des pairs, pour aller à la rencontre des problèmes des enseignants. Elle utilisent une approche structurée, ce qui permet un meilleur emploi du temps ainsi que la résolution des problèmes centrés sur l'école.

Collaboration avec les autres intervenants.

Au delà de l'enseignante de la classe, ce groupe d'enseignants de soutien éducatif développe un travail avec d'autres professionnels (61,2% presque toujours ou toujours), en particulier les professionnels de santé et les psychologues, avec le conseil exécutif (34,7%) et le conseil des enseignants (54,7%), avec les parents de l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux (54,4%) et avec la communauté dans lequel il s'insère (27,7%).

²¹⁰ Peuvent avoir d'autres intervenants, ceux qui doivent participer, si possible, à la planification des activités.

Le travail de collaboration avec d'autres professionnels est la forme qui est la plus fréquemment déclarée, en particulier dans le groupe des enseignants qui a une formation en éducation spéciale, qui a suivi le cours de formation spécialisée, dont la spécialisation est dans les catégories de la déficience, qui a entre 15 et 29 ans de service en éducation spéciale et dont l'âge est compris 42 et 65 ans.

La collaboration avec le conseil exécutif représente le plus faible taux de réponses, toutefois cette forme constitue une priorité pour le groupe des enseignants qui a une formation en éducation spéciale, qui a suivi le Cours d'études supérieures en éducation (CESE), qui a une spécialisation dans les catégories de la déficience, dont l'ancienneté est entre 1 et 14 ans et l'âge entre 22 et 41 ans.

La variable «Formation en éducation spéciale» présente un lien statistique significatif (au seuil de risque $\alpha=0,05$) avec trois des cinq variables considérés pour l'analyse (Travail avec les parents, Travail avec les autres professionnels et Travail avec la communauté); la variable «Travail avec les parents» de l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux présente un lien statistique significatif (au seuil de risque $\alpha=0,05$) avec trois des cinq variables considérés pour l'analyse (Formation en éducation spéciale, Ancienneté de service en éducation spéciale/soutien éducative et Age).

Collaboration avec d'autres professionnels

Les autres professionnels les plus impliqués dans la collaboration, au delà de l'enseignant de la classe, sont les professionnels de santé (médecins, thérapeutes, techniciens de santé) et le psychologue. Compte tenu que les besoins éducatifs spéciaux, parfois, peuvent avoir une origine dans des problèmes de santé et les professionnels de santé ont un grand impact dans le champ éducatif, ceux-ci sont les plus recherchés, au niveau de la collaboration. Les psychologues sont aussi les partenaires privilégiés.

Ainscow (1997) parle de la nécessité d'impliquer l'équipe des professionnels et d'instaurer un compromis dans la planification réalisée collaborativement pour que puisse avoir une transformation dans les écoles. Forlin (2001) rapporte que, dans les écoles de Queensland (Australie), la collaboration avec les spécialistes extérieurs à l'école, se traduit par une prestation effective minime.

Les enseignants de soutien qui collaborent avec d'autres professionnels (61,18%) peuvent faire la différence dans les écoles et être protagonistes de la nécessaire transformation.

Collaboration avec les parents

On observe, dans cette étude, que plus de la moitié (54,4%) des enseignants de soutien se déclare impliquée dans le travail avec les parents presque toujours ou toujours. En particulier les taux les plus élevés se trouvent dans le groupe des enseignants qui a une formation en éducation spéciale, qui a suivi le Cours d'études supérieures en éducation (CESE), dont la spécialisation est dans les catégories de la déficience, qui a entre 15 et 29 ans de service en éducation spéciale et dont l'âge est compris 42 et 65 ans.

Un lien statistique significatif (au seuil de risque $\alpha=0,05$) a été identifié entre cette variable «travail avec les parents» et chacune des variables Formation en éducation spéciale, Ancienneté de service et Âge.

Sip Jan Pijl et Van Den Bos (2001), rapporte aussi que, en Hollande, 84% des enseignants de soutien qui répondirent à leur questionnaire établissent des contacts avec les parents des élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux.

Cette forme d'être avec les parents découle des nouvelles théories qui font ressortir leur rôle dans le développement des enfants reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux. Les perspectives transactionnelle et écologique (Sameroff & Chandler, 1975; Bronfenbrenner, 1979) viennent modifier le focus de l'intervention qui, avant, était centré sur la problématique de l'enfant et sur l'intervention des techniciens, pour une intervention davantage orientée vers le renforcement des capacités de la famille et pour son implication. La théorie du support social de Dunst (1985) défend les relations de partenariat entre les parents et les professionnels, en ce que le rôle des professionnels est d'impulser et de consolider les relations et les interactions entre parents et enfants, en aidant les parents dans l'échange d'informations, au niveau de l'éducation et du développement, et dans la recherche de stratégies adaptées à chaque enfant (Cordeiro & Sanches, 2005).

Collaboration avec la gestion de l'école

Dans cette étude, la collaboration avec la gestion de l'école se traduit dans le travail développé avec le Conseil des enseignants et avec le Conseil exécutif. Les réponses données se concentrent davantage sur le Conseil des enseignants (54,71%) que sur le Conseil exécutif (34,71%).

Le groupe d'enseignants qui dit collaborer avec la gestion de l'école varie selon l'une ou l'autre des instances, ainsi:

- *Conseil des enseignants* concentre les taux de réponses les plus élevés dans le groupe des enseignants qui a une formation en éducation spéciale, qui a suivi le Cours d'études supérieures en éducation (CESE), dont la spécialisation est dans les catégories de la déficience, qui a entre 15 et 29 ans de service en éducation spéciale et dont l'âge est compris 42 et 65 ans.
- *Conseil exécutif* concentre les taux de réponses les plus élevés dans le groupe des enseignants qui a une formation en éducation spéciale, qui a suivi le Cours d'études supérieures en éducation (CESE), dont la spécialisation est dans les catégories de la déficience, qui a entre 1 et 14 ans de service en éducation spéciale et dont l'âge est compris 22 et 41 ans.

On observe que, avec le Conseil des enseignants, collaborent le plus ceux qui sont les plus âgés et dont l'ancienneté est grande dans le domaine de l'éducation spéciale/soutien éducatif ; avec le Conseil exécutif on trouve les plus jeunes et de moindre ancienneté. Un lien statistique significatif (au seuil de risque $\alpha=0,05$) a été identifié entre cette variable «Conseil exécutif» et la variable «Cours».

Les domaines de collaboration dans lesquels l'enseignant de soutien éducatif dit être impliqué avec le Conseil des enseignants, selon l'analyse qui fut faite des réponses données, sont:

- réponse pour les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux;
- dynamique pédagogique de l'école;
- organisation et fonctionnement global de l'école;
- organisation et fonctionnement global de l'école, en relation avec les élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux;
- formation.

Les activités qui ont comme centre l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux sont celles qui concentrent le plus grand nombre de réponses, avec cependant une participation accentuée dans la dynamique globale de l'école. Les domaines de collaboration avec le Conseil exécutif mettent l'accent sur:

- fonctionnement global de l'école;
- fonctionnement global de l'école, en respectant les élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux;
- gestion intermédiaire de l'école;
- formation.

La priorité majeure va à la dynamique globale de l'école.

Tant dans un cas comme dans l'autre, cette collaboration est importante, car ce sont les instances de gestion de l'école qui ont pris les mesures à partir desquelles s'organise et fonctionne l'école. On observe aussi l'implication des enseignants de soutien éducatif en actions de formation dans l'école, fait que l'on peut aussi vérifier à Murcie (Espagne), où 23% des enseignants qui répondirent à un questionnaire, disent qu'ils aident [contribuent] à la formation d'autres enseignants (Arnaiz & Castejón, 2001)

Une direction efficace, diffusée à travers toute l'école, est, selon le dire de Ainscow (1997), une des conditions nécessaires pour vérifier la transformation dans les écoles.

Dans les exemples de recherche sur les enseignants de soutien éducatif relatés dans ce travail on ne note pas dans les réponses données une collaboration effective avec les responsables des écoles. Étant eux qui déterminent les priorités de l'école, la non collaboration ne facilitera certainement pas la réalisation des tâches des enseignants de soutien.

Collaboration avec la communauté

Ils disent qu'ils font un travail de collaboration avec la communauté à laquelle ils appartiennent, les 27,7% des enseignants qui donnent la réponse presque toujours ou toujours à la question relative à cette thématique. De ceux-ci c'est le groupe des enseignants qui a une formation en éducation spéciale, qui a suivi le Cours d'études supérieures en éducation (CESE), dont la spécialisation est dans les catégories de la déficience, qui a entre 15 et 29 ans de service en éducation spéciale et dont l'âge est compris 42 et 65 ans, qui déclare le plus

collaborer aux activités de la communauté. Un lien statistique significatif (au seuil de risque $\alpha=0,05$) a été identifié entre cette variable collaboration avec la communauté et chacune des variables Formation en éducation spéciale et Cours

Les domaines dans lesquels la collaboration s'opère, selon l'analyse qui fut faite à partir des réponses émises, sont:

- activités ludo-pédagogiques;
- protocoles informels avec les institutions;
- soutien à la famille;
- partage de l'information;
- soutien matériel et humain;
- activités d'animation du temps libre.

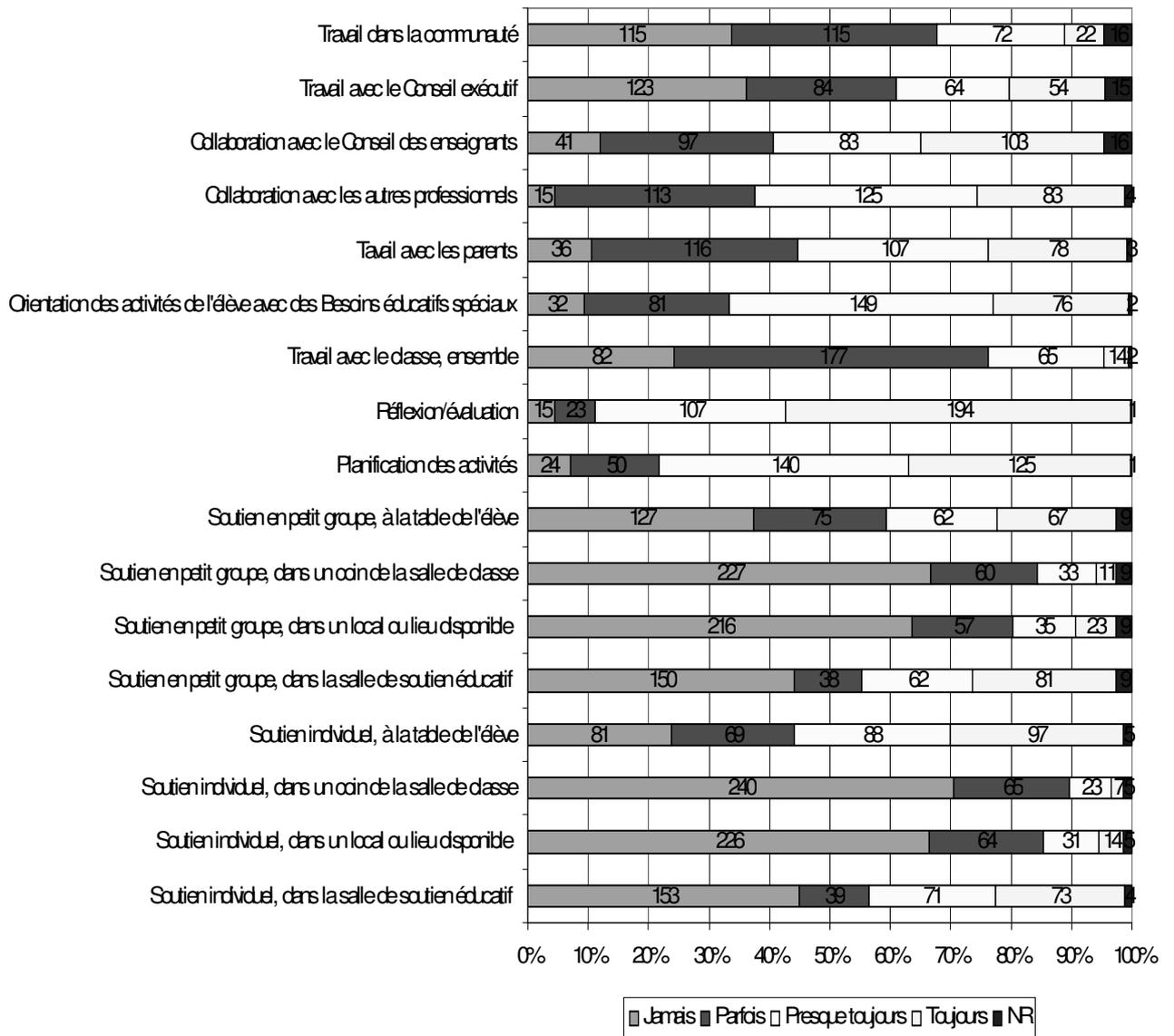
Ce sont les activités ludo-pédagogiques qui concentrent les taux les plus élevés de réponses s'opérationnalisant selon développement de projets, fêtes, visites d'étude et expositions, par exemple.

Comme on peut le vérifier dans les investigations documentées les enseignants à Murcie (Espagne), collaborent aussi avec des services externes (87%). En Hollande aussi, 95% des enseignants qui répondent sont impliqués dans des liens avec des agences externes.

Le travail de collaboration, en ouvrant un espace de partage des savoirs et des expériences, permet de générer dans les écoles et dans les communautés de meilleures conditions mais aussi les ressources nécessaires à une éducation efficace et adéquate, pour tous les enfants. Développer la collaboration et la coopération entre les enseignants comme entre les enfants est très important, parce que, comme le dit Vigotsky (1986:7), dans *Thought and Language*, «ce que l'enfant peut faire aujourd'hui en coopération, il sera capable de le faire tout seul demain».

On peut observé, en synthèse, dans le graphique qui se suit, ce que les enseignants de l'échantillon disent qu'ils font avec l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux:

Figure 45 - Ce que les enseignants de l'échantillon disent qu'ils font



4.3. Sur l'intervention éducative désirée

*Nombre de professionnels de l'éducation acceptant l'idée de ce que les enfants avec des besoins éducatifs spéciaux doivent être éduqués, ne sont pas convaincus de ce que le lieu pour leur éducation soit avec leurs pairs.
(Hegarty, 2006)*

Les enseignants de soutien furent mis devant une situation problématique, le cas d'un élève qui est en train de créer des problèmes dans l'école, et furent conviés à trouver des stratégies qui puissent aider à résoudre la situation. Les enseignants de soutien éducatif, dans leurs réponses et selon l'analyse qui fut faite, sélectionnèrent comme grandes stratégies à implémenter (i) le soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, (ii) la collaboration avec les intervenants dans le processus éducatif et (iii) l'intervention dans les contextes où les apprentissages se réalisent.

Ces enseignants se prononcèrent majoritairement sur le maintien de Miguel à l'école ordinaire, lieu auquel appartient de droit même, pour maintenir son lien avec le groupe classe, pour donner une continuité aux interactions déjà réalisées, pour pouvoir grandir dans un environnement plus stimulant et pour que soient créées des conditions dans l'école. Le cheminement pour une école d'éducation spéciale seulement après avoir épuisé toutes les solutions alternatives, s'il peut profiter d'un accompagnement spécialisé, s'il relève du régime supplétif, mais aussi s'il porte préjudice aux autres et si cela permet de ne plus penser à ce cas.

L'école et la classe de l'école ordinaire sont, selon l'opinion de ces enseignants, le lieu privilégié des apprentissages, pour l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux, personnifié ici par Miguel. Cependant il convient de considérer les voix discordantes qui sont préoccupées par le préjudice qui, dans ce cas, peut survenir pour les autres élèves. Serait-ce qu'ils sont même préoccupés ou serait-ce, comme quelques-uns d'entre eux l'expriment, pour ne plus penser au cas ?

L'idée généralisée de ce que, pour quelques élèves considérés spéciaux, pour leur bien-être personnel, académique et social, ne sera-t-elle plus une forme de ne plus penser au cas? Combien de fois le "drapeau" le plus «noble» cache des attitudes et comportements humainement honteux? Ce que l'on constate, par l'observation, dans le milieu éducatif, c'est que les enseignants qui ne croient pas en l'éducation inclusive arrangent des formes sophistiquées d'exclusion.

Ce que ces enseignants de soutien éducatif expriment dans l'information émise, quand ils sont confrontés à la situation problématique présentée, est la nécessité de faire, prioritairement, un soutien direct à l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux.

(i) Le soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux

Selon l'information recueillie, ces enseignants de soutien centrent leur dynamique d'intervention, ayant comme objectif l'élève, sur le soutien direct ou sur un diagnostic de sa problématique. Les domaines d'interventions sélectionnés pour le soutien direct sont en premier lieu la relation, suivi de l'apprentissage et de l'autonomie. Le diagnostic prend en compte, en premier lieu, l'élève, après le contexte scolaire et, enfin, le contexte familial.

L'investissement dans la relation a comme point saillant, l'établissement d'une relation positive entre l'enseignant de soutien et l'élève, ce qui va augmenter le degré de dépendance dans la relation avec l'adulte. Cet aspect est aggravé quand, à propos de l'autonomie, les stratégies d'intervention vont dans le sens d'un accroissement de l'accompagnement de l'élève, de la part de l'enseignant de soutien ou de l'adulte, ce qui se traduit dans une «assistance de fort à faible, de riche à pauvre, à tonalité paternaliste et assimilatrice plus ou moins consciente» (Gardou, 1985: 265).

Cet excès de présence de l'adulte, c'est à dire l'adulte «accroché» à l'enfant, ne facilite pas l'interaction avec leurs pairs et l'échange d'expérience et de savoirs qui en découle. Le fait que l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux soit la «propriété» de l'enseignant de soutien éducatif diminue son appartenance relativement au groupe de pairs, avec les inconvénients qui adviennent de ce fait. Cependant, la préoccupation exprimée de négocier le processus avec l'élève est un signal important pour commencer à donner la parole à l'élève en tant qu'intervenant et responsable dans son processus éducatif; le rendre

responsable par devant la classe est aussi un indicateur de la nécessité de son appartenance au groupe et de sa co-responsabilisation face à ce qui arrive dans le groupe et avec le groupe.

Arnaiz et Castejón (2001)²¹¹, quand ils énoncent les transformations préconisées pour les prochaines cinq années, au niveau des enseignants des soutien éducatif, préconisent plus d'enseignants de soutien (le plus petit ratio enseignant de soutien/élèves avec des besoins éducatifs spéciaux), mais que ce soit une ressource pour les élèves et non seulement pour ceux qui ont des besoins éducatifs, en accord avec ce que nous dit Porter (1991) quand il préconise non pas un spécialiste pour s'occuper des besoins éducatifs des élèves, mais d'un enseignant de «méthodes et ressources» qui donne un appui à la classe et à l'école, mis dans l'école en fonction des besoins de l'école et d'un élève en particulier.

Ce groupe d'enseignants, privilégiant une présence plus forte auprès de l'élève, promeut une plus grande individualisation de l'enseignement, au contraire de ce qu'affirme Arnaiz et Castejón (2001), quand ils énoncent les transformations préconisées pour les cinq prochaines années relativement au soutien des élèves: *enseignement plus personnalisé et moins individualisé*. Ce n'est pas d'enseignement plus individualisé dont nous parlent les auteurs défenseurs d'une éducation inclusive, tels que, entre autres, Ainscow (1991, 2000, 2003), Porter (1991, 1997), Rodrigues (2001, 2003), Santos et Sanches (2005) et Hegarty (2006).

D'une forme générale, les enseignants pensent plus à l'acte d'enseigner qu'à celui d'apprendre, ce qui les conduit à penser que le meilleur pour les élèves (ne serait-ce pas le meilleur pour eux ?) est une progressive individualisation jusqu'à parvenir à une relation un à un (de type préceptoral).

Au niveau de l'apprentissage ce groupe d'enseignants prétend faire une place importante pour le développement des activités alternatives, la diversification et le travail en petit groupe, en partant de l'élève et de ses besoins pour l'élève et la modification de ses comportements.

Arnaiz et Castejón (2001) préconisent pour les cinq prochaines années en relation au soutien des élèves: des groupes flexibles, enseignement/apprentissage avec un tuteur et des techniques d'apprentissage coopératif.

L'Agence Européenne pour le Développement sur le besoins éducatifs spéciaux, en 2003, à partir des études de cas conduites dans 15 pays, de visites d'étude dans sept pays et du

²¹¹ Voir Partie 1, Chapitre 4, Point 4.3.

débat entre des spécialistes, préconise comme pratiques efficaces pour l'éducation inclusive, au premier cycle de l'école de base, l'enseignement et l'apprentissage coopératifs, la résolution coopérative des problèmes, des groupes hétérogènes et un enseignement effectif.

Nous constatons, dans le cas de ce groupe d'enseignants de soutien, un fort accent mis sur l'enseignement au détriment d'une grande place à accorder à l'apprentissage; un enseignement centré sur l'élève et sur ses difficultés, développé essentiellement par un spécialiste avec des méthodes actives, avec une composante fonctionnelle, alternative et diversifiée. L'apprentissage comme acte social, entre pairs, émerge du discours, dans quelques cas, tandis que la croyance continue à être placée en l'enseignant qui enseigne et en l'élève qui apprend ce qu'il lui transmet.

Ces enseignants de soutien veulent savoir tout sur l'élève pour pouvoir travailler avec lui, pour ceci, disent qu'ils feraient un diagnostic qui implique l'élève, le contexte scolaire et le contexte familial. Énoncés dans cet ordre, selon la quantité d'information émise, la priorité du diagnostic va à l'élève, comme centre d'intérêt, à partir duquel tout se développe, situation vérifiée au niveau du soutien de l'élève. Le contexte scolaire gagne ici en priorité sur le contexte familial, paraissant vouloir admettre que l'école pourra être co-responsable, en première ligne, pour les problèmes qui se génèrent à l'égard de ses élèves, concrétisés par le cas spécifique de Miguel. La famille a aussi un rôle important, comme cause possible génératrice de problèmes. Ce qui surprend dans cette hiérarchisation est le fait de co-responsabiliser l'école avant la famille, tandis que l'on vérifie le contraire dans le discours quotidien des enseignants.

En se basant sur la quantité de l'information émise, on constate la nécessité de chercher les causes du comportement problématique, en prenant en compte la globalité de l'élève, en ce qui concerne son profil personnel, éducatif et pédagogique. Le diagnostic, au niveau du contexte scolaire, met l'accent sur la dynamique de la salle de classe et de l'école en général, n'omettant pas pour l'évaluation globale, l'intervention de spécialistes.

Ce qui est à la base de la préoccupation est le diagnostic exhaustif du déficit, pour programmer, à partir de lui, l'action, au lieu d'une recherche autant que possible exhaustive, des conditions qui empêchent ou rendent difficile l'apprentissage académique et social et la découverte du potentiel de l'élève, ayant comme point de départ ce qu'il a déjà fait.

(ii) La collaboration avec les intervenants dans le processus éducatif

Ces enseignants de soutien éducatif proposent dans leur discours une collaboration avec les autres intervenants dans le processus éducatif, en détachant en premier lieu le psychologue, aussitôt suivi par l'enseignant de classe, les professionnels de santé et de réhabilitation, par les pairs de l'élève et par les techniciens spécialisés. La nécessité de la collaboration avec les autres intervenants se révèle dans 23,8% de l'information recueillie.

Dans une perspective d'éducation inclusive, l'ouverture vers la collaboration avec les autres professionnels, avec un travail réalisé en équipe, équipe multidisciplinaire, pour résoudre coopérativement les problèmes, est un des principaux points saillants d'action, relativement aux pratiques à impulser dans l'école et dans la salle de classe (Meijer, 2005). Ainscow (1997:24) sur les conditions qu'il pointe pour la création d'écoles plus inclusive, il inclut l'«implication de l'équipe de professionnels» et «une planification réalisée collaborativement». Ce processus collaboratif inclut la co-responsabilisation au niveau du processus et du produit, d'où une plus grande implication avec les conséquences directes dans le processus et dans les produits finaux.

(iii) L'intervention dans les contextes où les apprentissages se réalisent.

L'intervention dans les contextes représente un pourcentage de 18,89% relativement au total de l'information recueillie. Dans cette catégorie, la priorité va à l'école, (incluant la classe) avec un pourcentage total de 51,2% de l'information, vient ensuite la famille (43,6%) puis la communauté (5,2%).

Le contexte privilégié pour l'intervention est l'école, ce qui se révèle important, étant donné que les environnements stimulants génèrent naturellement des apprentissages stimulants. Des écoles plus inclusives promeuvent une éducation plus inclusive, d'où la préoccupation, depuis Salamanque, du mouvement des écoles inclusives, dont Mel Ainscow est un grand protagoniste, avec son projet d' «Écoles inclusives» et avec l'élaboration et l'application de l'«Index for inclusion», depuis l'Europe jusqu'à l'Afrique ou l'Asie. Au

Portugal, à travers du feu l'Institut de l'innovation éducationnelle, fut implémenté le projet «Écoles inclusives». Gordon Porter s'est aussi investi dans la création d'écoles plus inclusives, au Canada, en rendant compte des stratégies à développer, au niveau de l'organisation de celles-ci.

Souvenons-nous ici de la contribution de Bronfenbrenner (1979, 1981, 1986) et de Sameroff et Chandler (1975) pour développer la perspective transactionnelle et écologique du développement sur lequel le focus de l'intervention, antérieurement centré sur la problématique de l'enfant et sur l'intervention des techniciens, se centre désormais sur le(s) contexte(s) dans lequel l'enfant se développe.

Au delà de l'école, la famille assume un rôle important dans ce que disent ces enseignants, ce qui se trouve dans la perspective de l'implication de la famille dans l'éducation de l'enfant appuyée par la théorie sociale de Dunst (1985), dans laquelle le rôle des professionnels est de stimuler les interactions entre les parents et les enfants, en les aidant avec l'échange d'informations au niveau de l'éducation et du développement ainsi que dans la recherche de stratégies adéquates à la situation.

Arnaiz et Castejón (2001), dans les transformations préconisées pour les cinq prochaines années, à Murcie (Espagne), pointent «le contexte comme ressource», en valorisant ainsi le rôle des contextes dans la dynamique de l'intervention du professeur de soutien éducatif.

Pour une meilleure visualisation de ce que, en synthèse, fut dit par les enseignants de soutien, nous avons construit le tableau suivant²¹²:

²¹² Le tableau est hiérarchisé, dans chaque colonne, selon l'ordre décroissant, en fonction de la quantité d'information recueillie.

Tableau 246 - Tableau de synthèse: de ce que les enseignants de soutien disent à ce qu'ils font et à ce qu'ils désiraient faire

1. Ce que ces enseignants de soutien disent en relation à l'inclusion.	2. Ce que ces enseignants de soutien disent qu'ils font dans leur quotidien scolaire.		3. Ce que ces enseignants de soutien disent de ce qu'ils aimeraient bien faire.
	Au niveau du travail direct avec l'élève.	Au delà du travail direct avec l'élève.	
L'élève est inclus dans l'école quand il est objet de son intervention.	Soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, individuellement	Collaboration avec l'enseignant	Travailler directement avec l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux
L'élève est inclus dans l'école quand il interagit	Soutien à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, en petit groupe	Travail avec les autres professionnels: psychologue, thérapeute, médecin, enseignant de la classe, assistant social, technicien de santé, technicien des institutions et auxiliaire d'action éducative.	Travailler avec les intervenants dans le processus: psychologue, enseignant de la classe, professionnels de santé et de la réhabilitation, pairs de l'élève, techniciens spécialisés.
	Soutien direct à l'élève, intégrant les activités de la classe	Travail avec les parents	Travailler avec les contextes : la famille, la classe, l'école et la communauté.
	Soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique)	Travail avec le Conseil des enseignants	Décider sur l'école à fréquenter par l'élève.
		Travail avec le Conseil exécutif	
		Travail avec la communauté	

On peut dire que sur ce que les enseignants de soutien de l'échantillon disent, on vérifie un partage de responsabilité, en ce que concerne l'inclusion de l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux. L'inclusion est un parcours fait en deux directions: de l'école pour l'élève et de l'élève pour l'école, mais le principal effort est exigé à l'école. C'est dans ce sens qu'on perspective l'école inclusive, elle-même générateur d'une éducation inclusive qui a comme point de départ l'hétérogénéité du groupe et comme objectif une réponse qualifiée pour chacun des éléments du groupe, intégrée dans le groupe naturel de pairs.

Malgré une tendance vers l'ouverture de l'école, l'information recueillie ne pointe pas vers de grandes transformations au niveau de son organisation et de son fonctionnement. L'école va en s'adaptant, dans la mesure du possible, à (aux) nouveau(x) élève(s) et ceux-ci en font de même. Comme nous dit Canário (2006), l'école ne fut pas créée pour répondre à la diversité, ni même pour inclure, d'où la grande difficulté des systèmes pour mettre en œuvre une école qui répond aux besoins et aux attentes de ses publics actuels. Les systèmes éducatifs ont ouvert l'école aux «masses» et, à la place d'une réponse adéquate à la diversité des élèves, on a constaté une plus grande «massification de l'enseignement» (Teodoro, 2001).

Il ressort de l'information, la nécessité d'une école plus humanisée, plus accueillante, plus attentive aux besoins et aux attentes de ses élèves, mais non une école différente, dans ses présupposés et objectifs socio-éducatifs. La nécessité d'une révolution culturelle dont nous parle Gardou (2003), centrée sur l'école, ne s'exprime pas dans ce que disent ces enseignants. Transformation, oui, mais toute petite, pour que tout continue de la même façon.

On exige de l'école qu'elle agisse, mais on exige aussi la contribution de l'élève dans le processus éducatif, interagissant avec ses pairs et autres intervenants, devenant co-responsable de son développement, au travers de la disponibilité pour réaliser des apprentissages, au niveau personnel, social et académique, et pour s'adapter au milieu scolaire.

Cette co-responsabilisation de l'école a son expression dans le quotidien de ces enseignants quand ils cherchent la collaboration avec d'autres intervenants, même au niveau de la gestion de l'école et du soutien à donner et à recevoir des parents, ce qui a la même expression en termes de ce qu'ils désirent faire. La co-responsabilisation de l'élève s'exprime quand on exige de lui qu'il respecte les autres, s'adapte au milieu, qu'il ait les mêmes devoirs que les autres et qu'il montre son bien-être.

Au niveau du local utilisé pour le soutien, les réponses pointent majoritairement vers la salle de classe, la table (bureau) de l'élève²¹³, ce qui nous emmène vers une image d'un ensemble de personnes à l'intérieur de la salle de classe (un groupe d'enfants et deux adultes) dans lequel un adulte assume le rôle de leader (il est debout et circule dans tout l'espace de la salle, parle à voix haute pour que tous les enfants entendent (écoutent) et fassent ce qu'il dit) et l'autre assume le rôle attribué aux enfants (il est assis au côté d'un enfant et parle bas pour "l'élève" d'à côté). L'enfant qui est à côté, se trouve en situation de désavantage: il n'a pas un élève avec qui faire des «petites bêtises», il ne peut transgresser et ne peut établir une relation de complicité avec un voisin de bureau...

La présence de deux adultes, pairs professionnels, dans la même salle ne fait pas changer significativement la dynamique de la salle de classe²¹⁴. Tout paraît se passer comme si juste un adulte était à l'intérieur de cet espace, ce qui nous conduit à formuler la question suivante: quelle est l'identité professionnelle de ces enseignants de soutien éducatif?

La majorité de leurs réponses, en termes de ce qu'ils font et de ce qu'ils désireraient faire, va vers le soutien individuel à l'élève reconnu avec des besoins éducatifs spéciaux. Cependant avec de l'aide, et cette aide est essentiellement donnée par l'enseignant de soutien éducatif, l'élève est et continuera à être le centre des apprentissages et le principal responsable de sa réussite/échec. Il est certain que les questions furent formulées en mettant l'accent sur l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux²¹⁵, mais les enseignants n'allèrent pas au delà de la situation que leur était présentée. L'école et sa grammaire, comme diraient les sociologues de l'éducation, ne sont pas questionnées, en observant ainsi une adaptation conformiste à ce qui se fait et avec très peu de traces de rupture relativement à ce qu'on désirait faire. Serait-ce que l'ultime question, parce que posée à la fin du questionnement sur les pratiques, ait influencé le discours émis pour répondre à «que faire avec Miguel?»?

Prioritairement on observe qu'au niveau du désirable, la manipulation du modèle d'accueil en vigueur, (un) modèle qui a les contours de l'éducation spéciale, avec quelque

²¹³ Le bureau (table, pupitre) de l'élève obtient 55,2% des réponses (*presque toujours* ou *toujours*), dans l'ensemble des quatre options possibles.

²¹⁴ Des réponses (*presque toujours* ou *toujours*) données, 33,8% disent qu'ils pratiquent le partenariat pédagogique, ce qui pourrait signifier une modification de la dynamique de la salle de classe.

²¹⁵ Une formulation avec un autre point mis en avant (pratiques d'éducation inclusive à l'école, par exemple) aurait-elle conduit à des résultats différents?

tendance vers une plus grande ouverture à des pratiques plus actives, plus significatives pour l'élève, plus fonctionnelles, plus ouvertes et plus interactives avec les contextes dans lesquels se développe le processus d'enseignement/apprentissage et avec les intervenants dans ce même processus.

Conclusions

Les élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux n'arriveront que jusqu'où nous les laisserons arriver.

L'idée qui a orienté tout notre travail de recherche tire sa substance de la suivante : *les enseignants de soutien éducatif mettent en œuvre des pratiques d'éducation spéciale (depuis 1970) qui restent éloignées d'une éducation inclusive (en référence à la Déclaration de Salamanca, 1994). Ces pratiques contribuent à maintenir l'écart constaté entre le discours et la réalité éducatifs.*

Le parcours de recherche fut initié par une investigation théorique tournant autour de l'éducation spéciale et de l'éducation inclusive, mais aussi de ses agents directement impliqués dans le processus de développement de ces perspectives éducationnelles, à savoir les enseignants de soutien éducatif, en prenant également en compte le contexte législatif. Du côté du terrain et de la construction des données nécessaires à notre empirie, nous avons retenu comme objet, les pratiques des enseignants de soutien éducatif du 1^{er} cycle de l'enseignement de base de la région académique de Lisbonne durant l'année scolaire 2003/2004. Pour construire les données requises par la confrontation à la problématique, nous avons recouru à une enquête par questionnaire comportant des questions ouvertes et des questions fermées ainsi qu'une situation problème centrée sur un cas pour simuler une résolution dans le contexte d'une école du 1^{er} cycle de l'enseignement de base portugais [6-10ans]. L'élaboration du questionnaire fut réalisée avec l'objectif de mettre les enseignants de soutien éducatif en situation de *dire* ce qu'ils pensent au sujet de l'inclusion scolaire, de *dire* ce qu'ils font pour aider les élèves classés dans la catégorie de ceux avec des besoins éducatifs spéciaux, et de *dire* ce qu'ils aimeraient faire relativement à un élève qui se trouverait dans cette situation telle que présentée dans la situation problème. En accord avec ce que nous avons énoncé, nous formulerons ici quelques conclusions finales et nous expliciterons au moment opportun la réflexion qu'elles nous ont suscitée tout au long de notre travail de recherche.

A propos des sujets de l'étude : les enseignants de soutien éducatif du 1er cycle de la région académique de Lisbonne.

Les enseignants de soutien éducatif constituent l'échantillon des 340 sujets de cette recherche. L'âge moyen est de 41,4 ans avec une fluctuation moyenne (écart-type) de 8,6 ans. 97% sont des femmes contre 7% d'hommes. En ce qui concerne le temps de service dans le domaine de l'éducation spéciale et soutien éducation, la tranche dominante est celle des 1-4 ans avec une fréquence de 46% tandis que seul 2% relève de la tranche 26-29 ans, c'est à dire ceux qui ont une longue expérience professionnelle. Le ratio élève/enseignant est de 11 avec un écart type de 6,4. Le nombre modal d'élèves par enseignant est de 8. Chaque enseignant déclare en moyenne 4 problématiques auxquelles il doit se confronter pour réaliser le soutien éducatif. Enfin moins de la moitié (46,5%) de ces enseignants a une formation en éducation spéciale.

A propos de ce que ces enseignants de soutien éducatif disent de ce qu'ils pensent, font et désiraient faire.

- (i) Les enseignants de soutien éducatif, cible de cette étude, *disent/pensent* que l'élève considéré avec des besoins éducatifs spéciaux est inclus dans l'école quand il est objet de leur intervention et quand il interagit ;

- (ii) Les enseignants de soutien éducatif qui ont répondu sur le soutien prêté à l'élève classé dans la catégorie de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux, *disent* que leur travail se développe prioritairement, selon la modalité du soutien direct et individuel²¹⁶; quand ils répondent sur le travail de collaboration, ils disent qu'ils collaborent avec les intervenants du processus éducatif plus directement liés à l'élève : enseignant de classe, techniciens de santé et psychologue, parents et gestion de l'école dans les contextes respectifs ;
- (iii) Ces enseignants de soutien éducatif *disent* qu'ils « désireraient » que leur travail fût dirigé prioritairement vers le soutien direct à l'élève considéré avec des besoins éducatifs spéciaux, mais aussi vers les intervenants dans le processus et vers les contextes où les apprentissages se réalisent.

(i) *Ce que les enseignants de soutien éducatif, cible de cette étude, disent sur le concept d'inclusion scolaire*

Relativement à ce point, l'analyse des données nous conduit à conclure que ces enseignants de soutien éducatif responsabilisent, en premier lieu, l'école et ses agents pour l'inclusion des élèves considérés avec des besoins éducatifs spéciaux. La réussite du processus d'inclusion est directement relié à l'investissement que l'école et ses agents directs et indirects font dans celui-ci, depuis l'accueil des élèves jusqu'à la dynamisation du processus d'apprentissage, avec la création de conditions pour mobiliser, générer et gérer les ressources humaines et les matériaux nécessaires.

Prioritairement, le contexte, dans ce cas, l'école dans son ensemble, est le principal responsable de la réussite ou de l'échec qui est généré en son sein. L'école, étant gérée et organisée par les adultes pour former les enfants et les jeunes, fait donc que c'est sur eux, les adultes, que retombe toute la responsabilité de l'implémentation d'une *philosophie d'école*

²¹⁶ Il s'agit de la modalité de soutien éducatif quantitativement la plus déclarée comme pratiquée, parmi les quatre proposées : soutien direct individuel, soutien en petit groupe, soutien direct intégrant les activités de la classe et soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe.

inclusive. Cette philosophie s'opérationnalise, selon les dires de ces enseignants, en promouvant les chances d'apprentissage effectif pour tous les élèves, orientées par le principe suivant : tous les enfants rencontrent dans leur parcours scolaire au moins une fois des difficultés et le potentiel/difficultés du groupe sont une plus-value, un défi pour tous. Chaque élève, indépendamment de son profil, a le droit à ce que le processus d'enseignement/apprentissage soit orienté par les principes d'égalité des chances éducatives et sociales, et il incombe à l'école d'adapter ses pratiques aux besoins réels de tous les enfants qui la fréquentent en considérant la diversité physique, intellectuelle, ethnique et culturelle.

Or la philosophie en vigueur à l'école a directement à voir avec le rôle que chacun et tous dans leur ensemble, attribuent à l'école en tant que microcosme social, en se constituant comme l'origine et, en même temps, le produit de la société que nous avons et que nous voulons avoir, en nous permettant de questionner avec Dupriez et Draelants (2004: 160): «Quel type de société voulons-nous instaurer pour la collectivité sociale? Quel est le rôle de l'école dans cette société? (...) il est important de côtoyer des personnes différents (en termes d'origine sociale, culturelle, ethnique...) ou l'école est-elle envisagée comme un lieu de vie en communauté où les semblables se retrouvent pour apprendre et vivre ensemble ?».

De manière récurrente, nous pourrions nous demander : voulons-nous une société et une école efficace ou une école équitable ? Ce sont des options éthiques différentes qui définissent les grandes lignes d'action aux divers niveaux, du micro au macro. Dans le monde néolibéral dans lequel nous nous situons, l'action des systèmes éducatifs s'est avant tout préoccupée et investie dans l'efficacité, justifiant la grande investigation faite autour de l'efficacité au détriment de l'investigation sur l'équité, au sein de ces mêmes systèmes éducatifs²¹⁷. Pourrions-nous trouver un paradigme de développement qui permette de concilier efficacité et équité ?

En ayant comme point de départ, la perspective écologique du développement qui découle de la propre constitution naturelle du milieu ambiant et de l'équilibre qui en ressort, en fonction de sa diversité (une forêt est d'autant plus riche qu'elle est plus diversifiée), l'équité sera le défi et le chemin à suivre au sein des systèmes éducatifs, en général, et de l'école/communauté scolaire, en particulier, pour donner une réponse à l'hétérogénéité de ses publics. Des établissements d'enseignement hétérogènes ont tendance à former, en leur sein,

²¹⁷ Voir, à titre d'exemple, Partie 1, Chap. 4.

des classes hétérogènes, classes qui constituent un défi pour les agents éducatifs et pour les propres élèves, en contrepoint avec les classes homogènes, une fois que «l'homogénéité s'accompagne "d'une perte en équité"» (Dupriez & Draelants, 2004: 163).

Comme il fut constaté, dans la première partie de ce mémoire, nous ne vérifions pas une option claire, au niveau des politiques éducatives, sur le chemin à suivre, dans le contexte de notre pays, le Portugal, ce qui rend difficile la prise d'options au niveau de l'école, de la classe et de l'orientation des apprentissages des élèves. Il y a un discours qui vient remplir de mots et de phrases²¹⁸ qui sont l'expression d'une philosophie de l'école et d'une éducation inclusive, mais les mesures et les pratiques politiques mises en œuvre vont dans des sens contraires : catégorisation des élèves, catégorisation selon des critères médicaux, recrutement d'enseignants pour les écoles selon ces mêmes critères²¹⁹, organisation de réponses éducatives, basée sur la compensation éducative, en différenciant et en excluant²²⁰, et donc des contextes non inclusifs.

Ces enseignants choisirent le contexte, l'école, comme premier responsable pour l'inclusion de l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux, en nous laissant penser qu'ils croient que le changement à faire, dans le sens de l'inclusion, devra avoir comme priorité première le contexte dans lequel se réalisent les apprentissages, au lieu que ce soit l'élève l'unique objet de la transformation.

L'élève surgit dans le processus d'inclusion, comme un élément actif, mais non comme un élément responsable pour son inclusion. Il doit vouloir cette inclusion même et chercher à l'atteindre, en se configurant un cheminement pour cela, réalisé par l'école et par l'élève.

²¹⁸ On dit que l'inclusion est à la mode. Le Président de la République dans son discours, du 25 Avril 2006, a choisi l'inclusion sociale comme une priorité de son mandat. Il ne fit pas référence à l'éducation inclusive.

²¹⁹ Avec le Décret-loi 20/2006, du 31 Janvier, il fut créé dans les écoles la cadre de l'éducation spéciale, établissant deux priorités dans la mise en oeuvre : la première a comme base la formation des enseignants, dans cet environnement, avec un accent mis sur les domaines des déficiences (E1, E2, E3). Les enseignants de soutien éducatif n'ont pas questionné la mesure en elle-même, mais ils ont discuté de leur place dans ce cadre.

²²⁰ Despacho n.º 1438/2005, du 4 Janvier 2005: «Programmes de compensation à tout moment de l'année scolaire ou au début d'un nouveau cycle.»

(ii) *Ce que les enseignants de soutien éducatif, cible de cette étude, disent de leurs pratiques éducatives*

Relativement au second point (ii), les enseignants de soutien éducatif qui ont répondu, disent que leur travail ensemble avec l'élève considéré avec des besoins éducatifs spéciaux se déroule prioritairement selon la modalité du soutien direct et individuel, et qu'ils collaborent avec les autres intervenants dans le processus éducatif de l'élève²²¹.

La modalité d'intervention déclarée comme la plus pratiquée est celle qui oriente le soutien individuellement vers l'élève, ce qui s'inscrit dans la continuité du modèle introduit dans les années 70 (XX^{ième} siècle), à l'époque de l'intégration scolaire. L'éducation spéciale, pour des élèves spéciaux, mise en œuvre avec des enseignants spécialistes, fondée sur un programme éducatif conçu à la mesure de la déficience et pour "compenser" cette déficience même, se développe presque parallèlement à l'éducation ordinaire, avec peu de points de contact entre elles, ce que ne favorise pas les pratiques de l'éducation inclusive.

Selon Wang (1997: 63),

Au lieu de rechercher à identifier un déficit générique, sous-jacent aux élèves qui nécessitent un soutien en plus, les programmes éducatifs pour les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux devraient se centrer sur les adaptations curriculaires, capables d'assurer le domaine des disciplines curriculaires. Ainsi la promotion de l'égalité des chances pour la réussite éducative peut être caractérisée en termes d'utilisation du temps scolaire, de qualité d'enseignement, de contenu de l'instruction et des pratiques de groupe.

Conformément à ce qu'on peut vérifier dans la Partie 3 de ce mémoire, cette modalité de soutien éducatif est la plus déclarée comme étant pratiquée chez les enseignants de soutien éducatif *sans* formation dans ce domaine ; chez ceux qui, ayant une formation, l'ont suivie dans le cours de Formation spécialisée, cette spécialisation étant dans des catégories de la déficience ; chez ceux qui ont entre 1 et 14 ans d'ancienneté et appartiennent à la tranche d'âge des 22 à 41 ans. En termes statistiques, nous avons identifié une corrélation significative à niveau de risque $\alpha = 0,05$ entre cette variable et les variables suivantes : *Formation en éducation spéciale, Ancienneté de service en éducation spéciale/soutien éducatif*. Serait-ce que les générations les plus jeunes sont en train de régresser relativement aux conquêtes réalisées par leurs aînés dans les années 60 et 70 (XX^{ième} siècle)?

²²¹ Affirmation découlant de l'analyse quantitative. Voir Partie 2, Chap.2.

Si, en accord avec la perspective de l'éducation inclusive dans laquelle l'élève est d'autant plus inclus qu'il réussit à développer ses apprentissages avec les autres, nous pourrions affirmer que ce sont les enseignants spécialisés les plus âgés, c'est à dire la tranche des 42 à 65 ans, et qui ont le plus d'ancienneté de travail dans ce domaine, c'est à dire, entre 15 et 29 ans, qui pratiquent des formes de soutien les plus en accord avec le cadre de l'éducation inclusive.

En accord avec ce que nous avons traité dans la Partie 1 de ce mémoire, il est ressorti que la modalité de soutien considérée par les approches théoriques en la matière comme la moins inclusive²²²; est en l'occurrence celle du soutien direct à l'élève individuellement. La modalité considérée théoriquement la plus inclusive, à savoir le soutien à l'élève avec l'ensemble de la classe (partenariat pédagogique), s'avère être la moins déclarée comme pratiquée par ces enseignants de soutien.

Pour le lieu où se réalise le soutien direct et individuel, ces enseignants de soutien éducatif choisissent la *table de l'élève*, en se plaçant assis à son côté, pour l'"aider" à réaliser les activités qui lui sont proposées, amplifiant ainsi la discrimination de l'élève et de lui-même. L'élève a réduit les chances de socialisation avec ses pairs au travers des apprentissages et l'enseignant de soutien éducatif, assumant le statut de l'"élève", perd son statut d'enseignant partenaire de l'enseignant de la classe, et, par conséquent, perd son identité professionnelle inhérente à cette fonction spécifique.

La collaboration avec les intervenants du processus éducatif plus directement liés à l'élève : enseignant, techniciens de santé et psychologue, parents et gestion de l'école dans les contextes respectifs, est aussi une priorité pour ces enseignants. Bien que, en moyenne, moins de la moitié de ceux-ci (46,54%) soit impliquée dans des activités de collaboration avec les autres intervenants du processus, ce qui crée des difficultés pour le processus de l'éducation inclusive, ces enseignants représentent un pas en avant vers l'ouverture de l'école à d'autres dynamiques.

L'enseignant de la classe est l'intervenant privilégié en termes de collaboration. L'activité la plus développée est la *réflexion/évaluation* qui est déclarée comme étant *presque toujours* ou *toujours* pratiquée par 88,6% des enseignants qui ont répondu. Le *travail avec l'ensemble de la classe* implique 23,2% de ceux.

²²² Avec toute l'attention à avoir quant au raisonnement statistique mis en oeuvre pour soutenir nos énoncés.

Relativement aux autres intervenants avec lesquels une collaboration se réalise, 61,2% des enseignants de soutien éducatif déclarent collaborer avec les autres professionnels, savoir le psychologue et les professionnels de la santé et de la réhabilitation (rééducation). La collaboration avec la communauté n'est déclarée que par 27,7% de l'échantillon.

Il ressort aussi le travail développé avec la gestion de l'école : conseil des enseignants et conseil exécutif. Bien qu'en moyenne moins de la moitié, soit 44,7% s'est prononcée sur le développement du travail avec la gestion de l'école, ces enseignants marque un commencement important, voire déterminant, dans la construction des écoles plus inclusives.

Nous pouvons estimer à un maximum de 40%, la proportion des enseignants de soutien éducatif sur la population cible qui conduit un travail de collaboration avec le conseil exécutif. Ce niveau minoritaire peut être une des causes des difficultés dans la création d'une dynamique de l'éducation inclusive, par l'insuffisante implication des principaux professionnels en ce qui concerne le soutien éducatif des enfants et des jeunes considérés reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux.

Une position forte de leader est un des facteurs énoncés par Ainscow (1997), Porter (1997), entre autres, pour le développement des écoles qui luttent pour la transformation, l'expérimentation et plus d'équité.

(iii) Ce que les enseignants de soutien éducatif, cible de cette étude, disent qu'ils désiraient faire

Relativement au troisième point (iii), ces enseignants de soutien éducatif *disent* que leur travail doit être dirigé prioritairement²²³, vers :

- le soutien direct à l'élève avec des besoins éducatifs spéciaux ;
- les intervenants dans le processus : psychologue, enseignant de la classe, professionnels de la santé et de la rééducation, pairs de l'élève et techniciens spécialisés ;

²²³ L'ordre par lequel apparaissent les différents points et, parmi les points les intervenants, a pour base la hiérarchisation que fut faite, en fonction de l'analyse quantitative.

- les contextes où les apprentissages se réalisent : la famille, la classe, l'école et la communauté.

Les grands points de focalisation sélectionnés pour l'intervention se maintiennent en relation au point antérieur et aussi à l'ordre de priorité. Relativement aux intervenants dans le processus, on vérifie que l'enseignant de la classe est placé après le psychologue, mettant en priorité ainsi, l'intervention avec ce dernier. En portant attention à l'intervention du psychologue de "s'occuper" individuellement de l'élève, encore une fois nous repérons la préoccupation de centrer l'intervention sur l'élève considéré avec des besoins éducatifs spéciaux. En relation aux contextes, il apparaît ici en premier lieu, la famille, ce qui nous mène vers la nécessité de l'intervention dans la famille et seulement "après" dans l'école. Il paraît que nous pouvons affirmer que ces enseignants de soutien éducatif souhaitent l'intervention en commençant par l'élève et des intervenants du processus, avec une préférence pour le psychologue, pour ensuite se diriger vers les contextes, en donnant priorité à la famille. Si les points saillants de l'intervention ont une relation avec la responsabilisation qui est attribuée à la situation problématique, nous pourrions dire que le premier responsable pour la situation est l'élève et il lui incombe, en premier lieu, de dépasser la situation, aidé par un ensemble de techniciens, pour ensuite responsabiliser la famille, et, enfin, l'école et la communauté. Cette hiérarchisation, en termes théoriques, n'est pas celle préconisée pour une éducation inclusive qui s'investit avant tout sur le groupe et sur les contextes, "entraînant" avec lui l'individu comme partie intégrante de cet ensemble.

Nous pouvons affirmer que les trois points soulevés qui découlent de l'information recueillie, se complètent mais en mettant en évidence aussi quelques contradictions.

Dans le premier point surgit comme grand responsable pour l'inclusion de l'élève considéré avec des besoins éducatifs spéciaux, l'école, ou encore le contexte dans lequel se déroule le processus éducatif de l'élève, en présumant que la priorité pour ces enseignants serait de changer le contexte et, par effet d'entraînement, changer l'élève. Nous pourrions dire que, au niveau de la pensée de ces enseignants, l'expression élève avec des besoins éducatifs spéciaux pourrait être remplacée par élève à qui furent attribués des besoins éducatifs spéciaux, avec toutes les conséquences qui en découlent au niveau de l'intervention éducative.

Dans le second point apparaît comme grande stratégie d'intervention telle qu'elle résulte de nos analyses quantitatives, le soutien direct et individuel à l'élève. La perspective antérieure tombe par terre dans le temps de l'intervention éducative C'est l'élève et son déficit qui sont prioritairement sélectionnés pour les pratiques à mettre en œuvre, au lieu d'être le contexte : le micro (la classe), le meso (l'école) et le macro (la communauté). Nous avons pu vérifier que le lieu privilégié pour conduire l'action de soutien est la table de l'élève²²⁴, l'idée antérieure reste renforcée, déjà que l'enseignant collé à l'élève seul renforce la stigmatisation des deux : l'élève considéré avec des besoins éducatifs spéciaux et l'enseignant de soutien éducatif. Nous avons aussi pu vérifier que ces enseignants ne sont pas tout seuls, ils collaborent essentiellement avec l'enseignant de la classe, au niveau de l'évaluation de l'élève, beaucoup en termes de travail conjoint, quand il s'agit de planifier ou d'intervenir avec la classe. La collaboration s'étend aussi à d'autres professionnels, aux parents, à la gestion de l'école et à la communauté, tel que le déclare 46,5% de ces enseignants de soutien éducatif de l'échantillon. Ces derniers peuvent traduire une avancée dans le sens de l'implémentation de pratiques plus inclusives.

Dans le troisième point, les priorités continuent à être dirigées vers l'élève individuellement, ayant comme point de départ un diagnostic exhaustif du déficit de l'élève, contrairement à ce que dit à ce sujet Wang (1997: 63): «le point de départ devrait consister en l'identification des pratiques qui nient un accès égal au curriculum et reconnaître les pratiques qui facilitent cet accès». La priorité pour les contextes où se déroule l'action éducative et pour les intervenants, surgit en second rang en termes d'analyse quantitative.

L'intervention effective peut être grandement déterminée par les conditions et les ressources existantes, l'intervention désirée pourrait se soustraire à ce déterminisme et, ainsi, donner places à d'autres pratiques. Globalement, le "modèle" souhaité préfigure le "modèle" pratiqué et s'éloigne du "modèle" pensé.

²²⁴..Je me demande si le fait que la salle de cours apparaisse dans les données comme lieu privilégié pour le soutien n'aurait pas à voir avec la précarité des installations scolaires dans le 1^{er} cycle de l'enseignement de base. Opter pour la salle de cours parce qu'il n'y a aucun espace disponible, alternatif, est plutôt mon hypothèse.

Quelques réflexions finales

L'école de tous, pour tous et avec tous!

Ancrée dans de ce que les besoins éducatifs spéciaux sont une construction sociale, il incombe à l'école de co-responsabiliser et qualifier tous les intervenants, pour travailler avec la diversité. Les enfants sont *en* difficultés parce que les conditions de l'enseignement ordinaire ne furent pas optimisées pour leur proposer un bon développement, parce que la matrice originale est pour sélectionner et exclure et non pour inclure, comme à propos disait Rui Grácio (1981) : l'échec des élèves est le succès du système. Dans un processus d'inclusion tous sont co-responsables de la réussite et de l'échec de chacun. « Le défi consiste à distribuer les ressources scolaires de manière à permettre qu'ils existent des ressources supplémentaires pour les élèves qui présentent les plus grandes difficultés, en même temps que sont garanties les meilleures chances d'apprentissage pour tous les élèves. » (Wang, 1997: 64)

La pleine inclusion se vérifiera quand les mesures spécifiques ne seront plus nécessaires pour les élèves considérés comme relevant de la catégorie de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux, parce que tous les élèves ont leur réponse, parce que la culture de l'école est l'équité, l'égalité des chances pour tous les élèves transformée en réalité et non une simple utopie.

Cette tentative d'inclusion comporte aussi ses risques, parmi les quels nous ne pouvons mettre de côté : la préoccupation de ne rien discriminer peut conduire à l'indifférenciation, au manque d'attention vis à vis des problèmes spécifiques, d'où la nécessité que l'intervention avec les élèves considérés avec des besoins éducatifs spéciaux doive être personnalisée et non pas individualisée.

Éduquer en incluant dans la famille, dans l'école et dans la communauté est le défi qui se présente à nous en tant que citoyens globaux. Convaincre les adultes de que les élèves considérés avec des besoins éducatifs spéciaux sont capables d'apprendre et qu'ils le feront, si leur sont données les conditions, les ressources humaines et matérielles adéquates, fera partie de ce défi. Apprendre à inclure, en pratiquant l'éducation inclusive, est le défi qu'affronte tout

enseignant, et quelques-uns se montrent capables d'expérimenter et de changer quand cela est nécessaire (Santos & Sanches, 2005).

La dynamique de l'éducation inclusive, assise sur une révolution des mentalités, pour que tous et chacun aient des chances de réussite, ne peut s'arrêter. La diversité est une richesse et chacun a le droit d'être différent et de vivre avec les autres et avec sa différence, en respectant aussi les droits des autres. La discrimination négative ou positive est toujours un facteur d'exclusion, de marginalisation, appauvrissant la condition humaine. Les travaux d'investigation (Hart, 1996; Sebba & Sachdev, 1997; OFSE, 2000) ont montré qu'une école inclusive est de fait une bonne école pour tous les élèves.

Soutien centré sur la classe et coopération entre l'enseignant de l'enseignement ordinaire et l'enseignant de soutien éducatif

Gérer l'arc-en-ciel qu'est en ce moment une salle de classe est la plus grande tâche que les enseignants de l'enseignement ordinaire et ceux de soutien éducatif doivent affronter. Dans la même classe se trouvent aujourd'hui différents rythmes et capacités d'apprentissage, différents niveaux de connaissances académiques et expérientielles, différentes cultures, différentes façons de voir et d'être face à l'école, différents codes d'accès au savoir et à la communication, de nombreuses différences à gérer en même temps. L'Agence européenne pour le développement sur les besoins éducatifs spéciaux a réalisé des études à partir des réalités rencontrées dans divers pays et apparaissant comme exemples de bonnes pratiques, pour pouvoir aider à construire des réponses de gestion de la diversité, dans une perspective d'éducation inclusive. En partant des conclusions de son étude *éducation inclusive et pratiques en Salle de Classe*²²⁵:

- les problèmes de comportements sociaux et/ou émotionnels, représentent le plus grand défi dans l'inclusion des élèves avec de besoins éducatifs spéciaux,
- la gestion de la diversité dans la salle de classe constitue un des plus grands défis
- ce qui est bon pour les élèves avec des besoins éducatifs spéciaux est aussi bon pour tous les élèves²²⁶,

²²⁵ Le Rapport de synthèse fut publié en 2003.

²²⁶ Nous ne sommes pas d'accord avec la globalisation introduite par ce dernier point.

il propose que la cible de l'intervention soit la classe, avec les ressources nécessaires, parmi elles, l'enseignant de soutien éducatif, en travaillant en coopération avec l'enseignant de la classe, en réaffirmant les indications déjà exprimées antérieurement (Soriano, 1999), et en mettant à la disposition les travaux qui découlent de ces investigations et réflexions (Meijer, 2003, 2005).

Selon (Wang, 1997: 63), « il ne manque pas de connaissances sur ce que faire et comment faire » mais il est nécessaire de vouloir faire et faire, et c'est ceci qui est difficile à réussir.

L'hétérogénéité du groupe n'est pas encore un défi pour de nombreux enseignants, les enseignants de l'enseignement ordinaire et ceux de soutien éducatif, parce que, quand ils veulent enseigner, ils divisent le groupe en cherchant l'homogénéité de la situation d'apprentissage, en termes d'élèves et d'espaces, dès lors que dans la salle de classe on travaille avec quelques élèves et en dehors, dans la salle de soutien éducatif, d'autres apprentissages se réalisent avec d'autres élèves.

La sortie de la salle de classe, pour des apprentissages, méthodologie de l'intervention du paradigme de l'intégration scolaire, apporte avec soi le stigmate positif de la spécialisation. L'enseignant d'éducation spécial était quelqu'un qui savait ce que les autres ne savaient pas, il savait travailler avec une population très spécifiques, une population qui était méconnue dans le milieu scolaire, ce qui lui conférait un meilleur statut avec quelques subsides supplémentaires en fin de mois et une plus grande flexibilité d'emploi du temps. Passer de ce modèle à un modèle d'éducation inclusive apporte avec lui la perte du statut de spécialiste (l'enseignant est sollicité pour travailler au côté de l'enseignant de l'enseignement ordinaire), une plus grande contrainte en termes d'emploi du temps et une exposition de son savoir par devant ses collègues de l'enseignement ordinaire²²⁷. Cette coopération se révèle aussi difficile pour l'enseignant de la classe parce qu'il n'est pas disponible pour travailler plus²²⁸, à cause

²²⁷Il faut dire que les enseignants de soutien éducatif, en général, ne sont pas bien vus par les enseignants de l'enseignement ordinaire. La coopération effective entre les deux groupes est très ponctuelle, comme nous l'avons vu dans cette recherche.

²²⁸ «Travailler avec l'élève considéré avec des besoins éducatifs spéciaux ? Il n'apprend même pas !»

d'un lève que a même un enseignant pour lui²²⁹, parce que il doit partager l'espace et le pouvoir dans sa salle de classe avec un autre collègue²³⁰, limitant ainsi sa liberté d'action.

L'enseignement centré sur la classe, en répondant à sa diversité avec des approches fonctionnelles du curriculum et des méthodologies appropriées, en décentralisant le pouvoir de(s) enseignant(s), en partant des expériences et des savoirs des élèves et en les co-responsabilisant dans la construction de nouvelles expériences et de nouveaux savoirs, pourra être une voie d'accès a une réponse plus équitable de l'école au plus grand défi qui se présente à elle aujourd'hui, la grande diversité de ses publics.

Rudenstine, président de l'université de Harvard affirme, dans son rapport de 1996: «La diversité n'est pas une fin en soi, ni un ornement facultatif. C'est le fonds dont nous tirons une grande partie de nos connaissances, de nos intuitions et de notre sagesse. C'est l'un des plus puissants moyens de créer l'énergie et la vigueur intellectuelles qui conduisent à l'enrichissement du savoir, ainsi qu'à cette tolérance et à ce respect mutuel si nécessaires pour le maintien de notre société civile» (cité par Willie, 1999: 568).

L'enseignement ordinaire continue à être celui des considérés comme normaux, dans lequel les autres sont inclus.

Les enseignants continuent à identifier des élèves que ne peuvent appartenir à l'enseignement ordinaire pour trop de problématiques et le soutien à l'élève continue à être mis en œuvre individuellement avec des enseignants spécialisés, très souvent hors des salles de cours. Les enseignants de soutien éducatif consacrent la majeure partie de leur temps à l'identification des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux, à faire les PEI et il reste peu de temps pour apporter un soutien à la classe et collaborer avec l'enseignant pour rendre l'éducation ordinaire plus inclusive. Le soutien apparaît comme une forme de continuité de l'éducation spéciale et non comme une façon de rendre l'éducation ordinaire plus inclusive. L'enseignant de soutien devient le bouc émissaire d'une situation qu'on dit vouloir transformer pour continuer tout à l'identique : un enseignant avec un statut plus marqué pour

²²⁹ Ici la difficulté augmente quand le Ministère de l'éducation fait le recrutement des enseignants de soutien éducatif en fonction d'un élève et de sa problématique.

²³⁰ «Travailler avec l'enseignant de soutien éducatif qui ne fait rien et est là seulement pour faire passer dans la classe supérieure les élèves qui ne savent rien ?» Il est à considérer de brillantes exceptions à ce discours...

des élèves plus problématiques. Le changement de rôle a à voir avec la propre personnalité de l'enseignant et avec la formation qui doit avoir comme objectifs le développement de compétences importantes pour la collaboration avec d'autres enseignants et l'exploitation des processus d'enseignement et d'apprentissage, beaucoup plus que du soutien aux élèves avec des besoins éducatifs spéciaux.

Réagir aux situations qui lui sont posés a été ce qui est attendu de l'enseignant de soutien éducatif, en tant qu'élément d'un système qui doit se recréer pour lui-même. Ce qui on peut exiger de l'enseignant de soutien éducatif sera une action proactive, ou encore, créer les circonstances pour le développement de son rôle, sans être dans l'attente de la prescription de fonctions par la tutelle. Diverses voies peuvent être tentées pour changer le rôle, en commençant par la formation des équipes pro-succès [qui travaillent pour réussite], dans l'école au sein de laquelle le langage utilisé met l'accent sur la réussite, le potentiel et la fonctionnalité des élèves et non pas le langage traditionnel du déficit, que les processus d'enseignement et d'apprentissage soient revus et que les ressources soient affectées au développement d'une pédagogie qui exacerbe la réussite et diminue le nombre d'élèves en difficultés (Crowther, Dyson & Millward, 2001).

Selon Ainscow et Ferreira (2003:114) « maintenir le lien fort entre l'éducation spéciale et l'éducation inclusive, ignorer les questions macro-sociales et défendre la personne avec une déficience séparément de la défense d'un système éducationnel de qualité pour tous, dans notre vision, ne fera que retarder davantage encore les transformations indispensables pour le développement de l'inclusion dans chaque pays. ».

Enseignants de soutien éducatif, plus ils sont, pire est la situation

Les enseignants de soutien éducatif, tel qu'ils nous apparaissent au travers de cette étude sur un échantillon et quand ils sont placés dans l'école en fonction des déficits des élèves²³¹, ne sont pas une plus-value pour la réussite des élèves. Introduits à l'école en tant que spécialistes des besoins éducatifs spéciaux, ils vont à leur *recherche*, car c'est le rôle pour

²³¹ Avec le Décret-loi 20/2006, du 31 Janvier, apparaissent aussi les enseignants d'éducation spéciale pour les élèves catalogués "avec déficience".

lequel ils sont mandatés. Plus ces enseignants de soutien éducatif regardent avec les lentilles du *déficit*, plus ils trouvent de besoins et plus ils réclament pour donner appui à un nombre croissant d'élèves *avec* difficultés. Ceci justifie la croyance de l'école de la nécessité de plus de ressources pour s'occuper des populations difficiles, au lieu de transformer la "grammaire de l'école"²³². Tout ceci légitime fortement le rôle traditionnel de l'éducation spéciale, dans lequel le rôle de l'enseignant de soutien éducatif se limite à réagir face aux problèmes. Dans une perspective de promotion de l'inclusion, et non dans celle de la formation exclusive des élites, l'école doit passer d'une perspective de catégorisation des élèves (*avec* difficultés) pour une perspective relationnelle (Emanuelsson, 2001), c'est à dire, regarder vers l'élève *en* difficultés. Les responsables de l'éducation ont le devoir de chercher à revoir les processus d'enseignement et d'apprentissage, bien plus que celui du soutien aux élèves, pour prendre des mesures de nature pédagogique dans l'enseignement ordinaire qui empêchent la marginalisation des élèves dans le système ordinaire d'enseignement. Les enseignants de la classe et même les enseignants de soutien éducatif revendiquent toujours plus d'enseignants de soutien éducatif au lieu que les uns comme les autres réclament de meilleures conditions de travail pour diminuer le nombre des élèves qu'il faut soutenir. La présence des enseignants de soutien éducatif dans les écoles augmente le nombre des élèves *en* difficulté au lieu de le réduire.

Ce que l'éducation inclusive *veut*, c'est que soient créées des conditions dans l'éducation ordinaire pour que les élèves puissent apprendre ensemble, donc l'effort du système éducatif, de l'école et des enseignants doit aller dans le sens de créer plus de conditions favorables et d'affecter des ressources aux classes et aux enseignants des classes ordinaires pour diminuer le nombre des élèves qui ont besoin de soutien. La responsabilité de l'éducation des élèves est celle de tous ceux qui sont mandatés pour cette tâche, indépendamment de l'élève en question. Faire de l'enseignement ordinaire, un lieu pour tous les élèves a aussi à voir avec la transformation de tous ceux qui sont impliqués dans les systèmes éducatifs et non seulement avec les enseignants de soutien éducatif.

²³² «David Tyack et Larry Cuban (1995) définissent la *grammaire de l'école* ("grammar schooling") comme l'ensemble persistant de caractéristiques organisationnelles et structurelles qui, par delà toutes les réformes et les changements, va en se maintenant comme des caractéristiques du modèle scolaire» (Teodoro, 2006: 14).

Nous constatons, aujourd'hui, que le discours des "experts" qui réfléchissent sur ce secteur de l'éducation, est mis à distance de ce que le secteur politique pense et fait entrer sur le terrain. Rappelons que le Portugal a été un des pionniers de l'intégration des enfants et des jeunes en situation de déficience dans les *classes de l'enseignement ordinaire*, à la fin des années 60 (XX^{ième} siècle). Si, à ce moment-là, on était alors préoccupé avec les apprentissages de ces élèves, selon le savoir et la pratique de l'enseignement/apprentissage de l'époque, comment donc se fait-il qu'aujourd'hui surgisse à l'évidence un notable recul dans la façon de penser et d'agir de ceux qui décident ? Au moment où au niveau européen la préoccupation de la non-catégorisation des personnes est en train d'être amplement débattue, car superflue pour une intervention efficace, surgissent des décrets-lois qui s'appuient sur la catégorisation médicale pour pouvoir réaliser l'intervention. Serait-ce qu'*une* caractéristique de la personne soit, en soi, plus importante que la personne elle-même ?

L'éducation inclusive s'appuie sur les potentialités des personnes, dans leur fonctionnalité²³³, dans les apprentissages que nous faisons avec nos pairs, dans les contextes dans lesquels nous vivons, dans une dynamique interactive du donner et du recevoir tellement bien exprimée par Vigotsky et Bronfenbrenner, pour n'en nommer que quelques-uns. Si on veut construire l'équilibre écologique de la personne (Bronfenbrenner, 1979), on ne peut pas partir d'un diagnostic qui prend appui essentiellement sur le déficit physiologique ou mental. Ce que je dois connaître très bien, c'est ce que l'individu sait déjà faire pour pouvoir rendre plus fort sa capacité d'apprendre, dans le sens de développer, dans une perspective systémique, son autonomie, en ayant en vue la qualité de vie à laquelle il a droit.

Aux enseignants de soutien éducatif, en tant qu'agents d'une éducation inclusive, il leur revient la compétence de réfléchir sur leurs pratiques, pas dans le sens de "donner des verges pour se faire battre" mais pour ne pas demeurer des agents d'exclusion par les pratiques ségréгатives qu'ils développent, fruit d'"avantages acquis", d'un progressif accommodement à la situation ou d'un "fonctionnalisme" professionnel.

²³³ L'Organisation Mondiale de la Santé centre l'analyse des individus sur leur fonctionnalité, d'où la Classification Internationale de la Fonctionnalité (CIF, 2001) et non sur la Classification Internationale de la Déficience (CID, 1980)

Au contraire de ce qui normalement est dit, ce que j'ai pu constater avec une petite enquête que j'ai faite auprès des enseignants de soutien éducatif²³⁴, ce ne sont pas en priorité les conditions des écoles que posent des difficultés à l'éducation inclusive, mais bien une ferme détermination (aller après ce en quoi ils croient... contre l'immobilisme) et la compétence des enseignants (ceux de soutien éducatif et ceux de la classe). À la formation initiale, continue et spécialisée, il revient le grand rôle de faire créer l'"élan" nécessaire pour que l'acte éducatif soit un acte créatif, prenant origine dans les environnements où les situations se vivent et avec la complicité des intervenants, dans une redécouverte continue et systématique d'investigation et d'action.

Sans oublier les spécificités que chaque individu comporte et qui parfois nécessitent un traitement spécifique, ceci doit être intégré à son comportement plus global d'individu. L'intervention éducative doit atteindre l'élève dans la globalité, on ne peut travailler d'une manière morcelée sans mettre en lien direct les parties avec le tout. La formation ne doit pas, ni ne peut être développée sur la base de la catégorisation et encore moins sur celle de la catégorisation médicale. Les règles stipulées par les concours sont venues déterminer et conditionner les options relatives à la formation. La formation, ainsi mise à disposition par rapport à ces règles, rencontre une difficulté pour se définir par rapport à une perspective plus éducative et plus inclusive (Sanches, 2005a, 2005b). Une définition claire législative sur les priorités en éducation fait défaut dans le contexte éducatif.

Cette recherche conduite en se focalisant sur les enseignants de soutien éducatif et leurs pratiques, en fonction des élèves qui ont été considérés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux (perspective du déficit), s'inscrit dans un projet fort de poursuivre en se centrant sur les pratiques des enseignants et celles, en général, observables à l'école en fonction d'une éducation inclusive. Autrement dit, il s'agirait d'essayer de connaître quelles mesures ont été implémentées pour que la classe ou l'école deviennent une communauté d'éducation plus inclusive. Parce que la recherche a aussi un rôle d'obliger ceux qui sont concernés, à réfléchir sur une situation donnée, il pourra être préférable de les mettre à réfléchir sur ce qui a été ou pourra être fait, passant ainsi d'une attitude réactive à une attitude proactive, dans le sens de faire de l'utopie, une réalité.

²³⁴ Enquête auprès des enseignants qui suivent une formation spécialisée à l'Université Lusófona.

Bibliographie thématique

- Abbé de l'Épée, C.-M. (1984). *La véritable manière d'instruire les sourds et les muets, confirmée par une longue expérience...* Paris: Fayard (1^{ère} édition 1784).
- Afonso, J. A. (2001). Antecedentes da integração das populações deficientes: uma cronologia. *O Professor*, n^o 74, 3-13.
- Ainscow, M. (1990). *Teacher education resource pack: student material*. Paris: UNESCO.
- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Ainscow, M. (1995). *éducation for all: making it happen*. Communication présentée au Congrès Internationale d'éducation spéciale, Birmingham, Angleterre.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special education*, 27 (2), 76-80.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (1991). Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, n^o107.
- Altet, M. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles dans la formation des enseignants. In C. Blanchard, D. Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, n^o138, 85-93.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de Pédagogie*, 134, 87-96.
- Armstrong, F. & Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education». In

- Brigitte Belmont et Aliette Vérillon *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Arnaiz, P. & Castejón, J-L. (2001). Towards a change in the role of the support teacher in the spanish education system. *European Journal of Special Needs éducation*, 16, n° 2, 99-110.
- Assante, V. (2000). *Situations de handicap et cadre de vie*. Paris: éditions des Journaux officiels (Avis et rapports du conseil économique et social).
- Azevedo,L., Ferreira,M. & Ponte,M. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das pessoas com Deficiência (SNRIPD).
- Bank Mikkelsen, N.E. (1969). A metropolitan área in Denmark, Copenhagen. In R. Kugel et W. Wolfensberger (eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.
- Bailey, J. (1997). Stress, morale and acceptance of change by special educators. In C. Clark, A. Dyson et A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools*. London: David Fulton.
- Bairrão, J (1994). *A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, J. (coord) (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais - Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bandura, A. (1979). Modelação e Processos Vicários. In *Modificação do comportamento*.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on inclusive éducation.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). L'écologie expérimentale de l'éducation. In A. Beaudot (ed.). *Sociologie de l'école*. Paris: Dunod, pp. 19-55.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain. In M. Crahay, D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement, hommage à G. de Landshere*. Paris: Nathan.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue*

française de Pédagogie, n.º138, 63-73.

- Bruner, E. M. (org) (1984). *Text, play and story: the construction and reconstruction of self and society*. Prospect Heights, IL: Waveland press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brunner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores (traduction de l'originel anglais, *Towards a theory of Instruction*, 1966).
- Canário, R. (1999). Exclusão social e exclusão escolar. *Noesis*, 49,48-50.
- Canário, R. (2006). A escola – da igualdade à hospitalidade. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Capul, M. & Lemay, M. (sous la direction de) (2003). *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne (France): Editions érès.
- César, M. (1998). Y se aprendo contigo? Interacciones entre parejas en la aula de matemáticas. *Uno*, 16, 11-23.
- César, M. (2000). Interacções sociais e apreensão de conhecimentos matemáticos: a investigação contextualizada. In J. P. Ponte e L. Serrazina (eds.), *Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália – actas da Escola de Verão em Educação Matemática – 1999 (pp. 5-46)*. Lisboa: SPCE – Secção de Educação Matemática.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (sous la direction de), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Cordeiro, M. & Sanches, I. (2005). Práticas de educação inclusiva: o envolvimento da família em intervenção precoce. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 75, 14-22.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (sous la direction de), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação intermulticultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 7-28.

- Cortesão, L. (2003). Cruzando conceitos. In David Rodrigues (sous la direction de), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A.B. (1981). Educação especial. Em M. Silva e M.Tamen (sous la direction de). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A.B. (1996). A Escola Inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9, 151-163.
- Costa, A.B. (1996a). Conditions favorables et défavorables au développement de l'intégration au Portugal. In D. Rodrigues (sous la direction de), *L'école et l'intégration en Europe: valeurs et pratiques. Séminaire European Helios*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Costa, A.B. (1998). Projecto "Escolas inclusivas". *Inovação*, 11, 57-85.
- Costa, A.B. (2003). *Uma escola para todos. Caminhos percorridos e a percorrer*.
<http://WWW.malhatlantica.pt> 15/09/2004
- Crowther, D., Dyson, A., Lin, M. & Millward, A. (1997). *The role of the special educational needs co-ordinator in schools*. Newcastle upon Tyne: University of Newcastle upon Tyne.
- Crowther, D., Dyson, A. & Millward, A. (2001). Supporting pupils with special educational needs: issues and dilemmas for special needs coordinators in english primary schools. *European Journal of Special Needs education*, 16, n° 2, 85-97.
- Dessent, T. (1989). The paradox of special school. In D. Baker and K. Bovair (Eds.). *Making the special schools ordinary?* London: Falmer Press.
- Detraux, J. & Biot, P. (2003). Co-construire un projet d'intégration. In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British journal of special education*, 28, 1, 24-28.
- Duarte, R., Sanches, I. & Brites, I. (2004). Projecto de Decreto-lei da educação especial e dos apoios sócio-educativos (Parecer). *Revista lusófona de Educação*, 03, 153-157.
- Dunst, C. J. (1985). *Early intervencion in USA. Theory and practice*. New York.
- Dupriez, V. & Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 145-163.

- Emanuelsson, I. (2001). Reactive versus proactive support coordinator roles: international comparison. *European Journal of Special Needs éducation*, 16, n° 2, 133-142.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século.
- Fields, B. (1996). A training programme for support teachers: collaborative consultation and conflict management. *British journal of In-Service éducation*, 22, 325-334.
- Fisher, S. (1994). *Stress in academic life – The mental assembly line*. Buckingham: the Society for Research into éducation & Open University Press.
- Forlin, C. (2000). *The role of the support teacher (learning difficulties) in regular schools in Queensland*. Toowoomba: University of Southern Queensland, Centre for éducation Research and Development.
- Forlin, C. (2001). The role of the support teacher in Australia. *European Journal of Special Needs éducation*, 16, n° 2, 121-131.
- Freinet, C. (1976). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa (traduction de l' originel français, 1964).
- Freire, P. (1981). *Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da Educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (third edition). London: Routledge Falmer.
- Fuster, P. & Jeanne, P. (2004). *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*. France: Bordas/SEJER.
- Galerin, L., Guillot, G. & Boyer, JP (2003). Apprendre ensemble au collège. In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Gardou, Ch. (1985). *Le rôle de l'école dans le devenir des Iles Marquises*. Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat 3^e Cycle des Sciences de L'éducation.
- Gardou, Ch. (coord.) (2003). *Connaître le handicap, reconnaître la personne* (1^{re} édition 1999). Ramonville Saint-Agne: Editions érès
- Gardou, Ch. (2003a). A inclusão escolar das crianças e adolescentes em situação de handicap: uma revolução cultural necessária ou do *homo sapiens* ao *homo socians*. *Revista lusófona de Educação*, 02, 53-66.
- Gardou, Ch. (2005 a). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Toulouse: Erès.

- Gardou, Ch. (2005 b). Helen Adams Keller: de la fillette sourde et aveugle à l'écrivain et à la conférencière. *Reliance*, 16, 106-114.
- Gardou, Ch. & Develay, M. (2005). O que as situações de deficiência e a educação inclusiva "dizem" às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 06, 31-45.
- Goffman, E. (1975). *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Les éditions de Minuit (œuvre originel en anglais, 1963).
- Gonçalves, J.A. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Grácio, R. (1981). *Educação e processo democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grumet, M.R. (1988). *Bitter milk: women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Hart, S. (1996). *Beyond special needs: enhancing children's learning through innovative thinking*. London: Paul Chapman.
- Haüy, P. (1786). *Essai sur l'éducation des aveugles*. Paris: Clousier.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. In D. Rodrigues (sous la direction de), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Henri, P. (1952). *La vie et l'œuvre de Louis Braille*. Paris: PUF.
- Houtveen, A.A.M. (1997). De werkvloer [Working in the classroom]. In J.L. Peschar et C.J.W. Meijer.(Eds) *WSNSop weg*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Humberto, J. (2006). Educação de alunos com deficiência intelectual profunda na Escola regular e na Escola especial. Communication au *XIV Colóquio da AFIRSE*, Universidade de Lisboa.
- Iano, R. P. (1986). The study and the development of teaching: with implications for the advancements of special education. *Remedial and special education*, vol. 7 (5), 50-61.
- Itard, J. (édition de 1994). *Victor de l'Aveyron*. Paris: Editions Allia.
- Jesus, S. (2004). Perspectivas para o bem-estar docente. In A. Adão et E. Martins (org.), *Os professores: identidades reconstruídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Jiménez, R. B.(1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro (œuvre originel en espagnol, 1993).
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (sous la direction de), *Les représentations sociales*. Paris:PUF.

- Lantier, N., Verillon, A., Aublé, J.-P., Belmont, B. & Waysand, E. (1994). *Enfants handicapés à l'école. Des instituteurs parlent de leurs pratiques*. Paris: INRP, L'Harmattan.
- Lopes, A. (2004). Motivação e mal-estar docente. In A. Adão et E. Martins (org.), *Os professores: identidades reconstruídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Marcel, J-F., Orly, P., Rothier-Bautzer, E. & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, nº138, 135-170.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- McDonald, J.P. (1992). *Teaching: making sense of an uncertain craft*. New York: Teachers College Press.
- Meijer, J. M. (cor) (1998). *Intégration en Europe: dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques*. European agency for development in special needs education.
- Meijer, J., W. (cor.) (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula*. European agency for development in special needs education.
- Meijer, J., W. (cor.) (2005). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino básico*. European agency for development in special needs education.
- Mercúrio, J.A. (1979). Community involvement in cooperative decision making: some lessons learned. *Educational evaluation and policy analysis*, 6, 37-46.
- Mialaret, G. (2003). *Propos impertinents sur l'éducation actuelle*. Paris: PUF.
- Ministério da Educação (1998). *Organização e gestão dos apoios educativos* (Coleção apoios educativos, nº 2). Lisboa: Ministério da Educação
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive schools: social contexts* London: David Fulton Publishers Ltd.
- Morgado, J.(2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morin, E. (1969). *L'écriture de presse*. Haia: Mouton.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. Jodelet (sous la direction de), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9,139-149.

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino básico. *Inovação*, 11,77-98.
- Niza, S. (2004). *Escola Inclusiva Evolução e Perspectivas*. 1º Seminário sobre Cidadania e Direito à Inclusão. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 21 de Maio.
- Niza, S. (2004a) Um novo sistema de educação especial: a legitimação do Apartheid. *Escola Inclusiva*. Janeiro/2004, 8-11.
- OCDE (1997). *Proceedings. Implementing inclusive education*. Paris: OCDE.
- Office for Standards in éducation (2000). *Evaluating educational inclusion*. London: DFES.
- Paquay, L. (2004). Les pratiques professionnelles des enseignants: actions situées, acteurs impliqués. In J.-F. Marcel (sous la direction de), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris: l'Harmattan.
- Plaisance, E. (2003). Évolution historique des notions. In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Plaisance, E. & Gardou, Ch. (2001). Présentation. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 47-58.
- Pereira, F. (1998). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD).
- Poizat, D. (2004). Os indicadores internacionais para a comparação em educação inclusiva, entre estratégia ambígua e convergência dos sistemas de informação. *Revista lusófona de Educação*, 03, 41-50.
- Popkewitz, T. S. (1984). *Paradigm & ideology in educational research*. New York: Falmer.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Porter, G. L. (1986). School integration: Districts 28 & 29. *Education New Brunswick*. Fredericton. New Brunswick. New Brunswick Department of Education.
- Porter, G. L. (1991). The methods and resource teacher: A collaborative consultant model. In G. L. Porter et D. Richler (eds). *Changing Canadian schools: perspectives on disability and inclusion*. Downsview, Ont., G. Allan Rocher Institute.
- Porter, G. L. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter et M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rodrigues, D. (2001) (sous la direction de). *Educação e diferença. Valores e práticas para*

- uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In David Rodrigues (sous la direction de), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (sous la direction de), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Roldão, M.C. (2003) Diferenciação curricular e inclusão. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rouse, M. & Florian, L. (1997). Inclusive education in the market place. *International Journal of inclusive education*, 1:4, 323-336.
- Rozenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace: the social organisation of school*. New York: Longman.
- Saint-Exupéry, A. (1997). *Le petit prince* (1^{ère} edition, 1943). Paris: Gallimard.
- Sameroff, A. & Chandler, M. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F.D. Horowitz, M Hetherington, S. Scarr-Salapatek e G. Siegel (Eds.). *Review of Child Development Research*, vol. 4, 187-244.
- Sanches, I. (1995). *Professores de educação especial: da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (1996). *Apoios e complementos educativos, no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (1996). Alunos com necessidades educativas especiais, que avaliação? *O Professor N.º 55*, 37-38.
- Sanches, I. & Duarte, R. (2000a). Formar professores para uma escola inclusiva. *O Professor N.º 70*, 20-23.
- Sanches, I. (2000b). A escola inclusiva e a sua (des)contextualização no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Revista de Humanidades e Tecnologias*, nº 3, 112-117. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Sanches, I. (2005a). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. (2005b). Viver e trabalhar com a diferença: os professores de apoio educativo a caminho de uma educação inclusiva. In J. Duarte et D. Franco (sous la direction de)

- Formar professores para que escola. Teorias e práticas.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanchez, P. A. (2003). Perspectives de formation. In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Santiago, R. (1996). *A escola representada por alunos, pais e professores.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, A. & Sanches, I. (2005). Práticas de educação inclusiva. Aprender a incluir a criança com paralisia cerebral e sem comunicação verbal no jardim de infância. *O Professor*, n.º 89, 44-63.
- Sanz del Rio (1985). *Integración escolar de los deficientes. Panorama internacional.* Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive education: mapping the issues. *Cambridge Journal of education*, 26 (1), 5-8.
- Sebba, J. & Sachdev, D. (1997). What works in inclusive education? Ilford Essex: Barnados.
- Séguin, E. (1980). Hygiène et éducation des idiots. Em Y. Pelicier e G. Thuillier (coord.), *Edouard Séguin l'instituteur des idiots.* Paris: Economica.
- Seguin, E. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et autres enfants arriérés.* Paris: J.B. Baillière.
- Sim-Sim, I. (1995). Formação em educação especial: que evolução? *Revista Educação* 10, 37-43.
- Simon, H. (1981). *As ciências do artificial.* Lisboa: Arménio Amado.
- Sip Jan Pijl & Van Den Bos (2001). Redesigning support in the Netherlands. *European Journal of Special Needs education*, 16, nº 2, 111-119.
- Skrtic, T. (1991). The special education paradox: equity as a way to excellence. *Harvard educational review*, vol. 61, n.º 2, May, p. 148-206. Cambridge: MA.
- Soder, M. (1981). Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído. *Correio da Unesco*, 9, nº 8, 20-23.
- Soriano, V. (1999). *Le soutien aux enseignants - organisation du soutien aux enseignants travaillant avec les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire - Tendances dans 17 pays européens.* European Agency for Development in Special Needs education.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas*

- educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignement expert*. Paris: Nathan.
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. London: Routledge/Kegan Paul.
- Touraine, A. (1995). *Lettre à Lionel, Michel, Jacques, Martine, Bernard, Dominique...et vous*. Paris: Fayard.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção. Necessidades educativas especiais*. Unesco.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vermersch, P. (1993). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Vigotsky, L., S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT Press (texte originel publié en russe, 1934).
- Vigotsky, L., S. (1978). *Mind and society: the development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press (texte originel publié en russe, 1932).
- Vigotsky, L., S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In B. Schneuwly et J. P. Bronckart (eds.). *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Vigotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: M.I.T.Press.
- Villanella, G. (2003). Méthodologie d'un projet éducatif personnalisé. In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Visser, S. (1993). *Differentiation: making it work, ideas for staff development*. Stafford: NASEN.
- Yonemura, M. (1986). *A teacher at work: professional development and the early childhood educator*. New York: Teachers College Press.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades educativas especiais. In M. Ainscow, G. Porter et M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: IIE.

- Warnock, M. (1978). *Report of the committee of enquiry into the educational handicapped children and young people*, Her Majesty's Stationery Office.
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (sous la direction de), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Wedell, K. (1995). Making inclusive education ordinary. *British Journal of Special Education*, 22, n.º 3, 100-104.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 297-304.
- Willie, Ch. (1999). Excellence, équité et diversité dans le domaine de l'éducation. *Perspectives*, vol. XXIX, n.º4, 559-569.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation (N.I.M.R.).
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Bibliographie méthodologique

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora (traduction de l'originel anglais, *Qualitative Research for éducation*, 1991).
- Carbonnel, C-O. (1995). Problématisation et questionnement en histoire. In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en Sciences Humaines et Sociales* (sous la dir. d'A. Mucchielli). Paris: Armand Collin, 167-170.
- Carmo, H. & Ferreira, M (1998). *Metodologia de investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *éducatonal Researcher*, 19(5), 2-14.
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-acção. Em A Santos Silva e J. Madureira Pinto (sous la direction de). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (2.^{ième} édition). Lisboa: INIC.
- Ghiglione, R & Matalon, B. (1992). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras (Portugal): Celta Editora (traduction de l'originel français, 1978).
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* Paris: Armand Colin/VUEF.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, Cal.: Sage Publications.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística – Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, A. (2003). *SPSS - Guia prático de utilização*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Popkewitz, T. S. (1984). *Paradigm & ideology in educational research*. New York: Falmer.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em Ciências sociais*. Lisboa: Gradiva (traduction de l'originel français, 1995)
- Robert, A. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu* (2.^{ième} édition). Paris: PUF.

Unrug, M.C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris: Delarge.

Vala, J.(1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (sous la direction de),
Metodologia das Ciências sociais (5.^{ième} edition). Porto: Edições Afrontamento.

Textes législatives

Loi

1.^a Constituição da República Portuguesa, pós 25 de Abril de 1974 (1976).

Lei n.º 46/86, du 14 octobre.

Lei n.º 9/89, du 2 mai.

Lei n.º 38/2004, du 18 août.

Décrets

Decreto-Lei n.º 35/90, du 25 janvier.

Decreto-Lei n.º 319/91, du 23 août.

Decreto-Lei n.º 190/91, du 17 mai.

Decreto-Lei n.º 95/97, du 23 avril.

Decreto-Lei n.º 6/2001, du 18 janvier.

Decreto-lei 20/2006, du 31 janvier.

Decreto-lei 27/2006, du 10 février.

Arrêtés

Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, du 17 août.

Despacho 98-A/92, du 20 juin.

Despacho 178-A/ME/93, du 30 juin.

Despacho n.º 173/ME/91, du 23 octobre.

Despacho n.º 22/96, du 19 juin.

Despacho n.º 105/97, du 1 juillet.

Despacho n.º 198/99, du 3 mars.

Despacho n.º 1438/2005 (2.^a série), du 4 janvier.

Despacho n.º 10 856/2005, du 13 mai.

Despacho normativo n.º 50/2005, du 20 octobre.

Conseil

Parecer n.º 3/99, du 17 février.

Sommaire des Auteurs

A

Afonso.....	67, 68, 124, 135
Ainscow ...	31, 33, 35, 36, 37, 38, 42, 45, 46, 51, 60, 61, 80, 87, 103, 105, 106, 116, 119, 159, 160, 204, 249, 309, 329, 347, 413, 450, 461, 464, 469, 471, 484, 491
Altet	137, 138, 152
Arends.....	61, 76
Armstrong	30, 31, 34, 35, 44, 45, 52
Arnaiz.....	109, 141
Arnaiz & Castejón.....	457, 458, 464
<i>Arnaiz et Castejón</i>	454, 469, 472
Assante.....	64
<i>Azevedo, Ferreira & Ponte</i>	450
Azevedo, Ferreira et Ponte.....	203

B

Bailey	105
Bairrão	405, 417
Bandura	401, 412
Bank-Mikkelsen	28
Bardin.....	188, 189, 190, 199
Barton.....	30, 31, 34, 52
Biklen.....	163, 185, 187, 188
Biot.....	106
Boff	41, 155, 185
Bogdan	163, 185, 187, 188
Booth.....	37
Bouillaguet.....	189, 190
Boyer.....	80
Brites.....	40
Bronfenbrenner	49, 51, 117, 138, 153, 203, 348, 405, 417, 450, 462, 472, 493
Bru	137, 138, 139, 152
Bruner	78, 137, 460

C

Campenhoudt	155, 156, 157, 158, 160, 163
Canário.....	34, 60, 160, 347, 379, 449, 474
Capul.....	29, 93, 123
Carbonnel.....	160
Carmo	185, 186, 190, 192
Castejón	109, 141
César	35, 78, 159
Clandinin.....	162
Clot	152
Connelly.....	162
<i>Cordeiro & Sanches</i>	462
Correia	35, 44, 87, 159, 309
Correia & Serrano	348
Corteseão	73
Costa	37, 55, 68, 75, 87, 123, 129
Cronbach.....	185
Crowther	57, 112, 113, 141, 143, 145, 148, 491

D

D'Unrug.....	188, 189
Denzin.....	185
Detraux.....	106
Develay	29, 39, 73
Dewey	76
Draelants	480
Duarte	40
<i>Dunst</i>	462, 472
Dupriez.....	480, 481
<i>Dupriez & Draelants</i>	450, 481
Dyson.....	57, 58, 112, 113, 148, 491

E

Emanuelsson	55, 56, 492
Esteve.....	61
Estrela	61, 190, 199

F

Ferreira 33, 38, 60, 61, 159, 179, 185, 190, 192, 491
 Fisher 61
 Florian 45
 Forlin 110, 141, 143, 145, 454, 459, 460, 461
 Foucault 53
 Freinet 51, 72, 76, 159
 Freire 72, 74
 Fullan 25, 60

G

Galerin 80
 Gardou ...29, 30, 39, 46, 47, 54, 58, 59, 61, 73, 203,
 468, 474
 Gedeão 33
 Ghiglione 181, 183, 189, 195
 Grácio 487
 Guillot 80

H

Habermas 72
 Hart 488
 Hegarty 33, 309, 329, 454, 467, 469
 Houtveen 112
 Hubermann 185

I

Iano 55

J

Jacobson 59
 Jesus 61
 Jiménez 28, 29
 Jodelet 59

K

Kaufman 28
 Kerlan 72

L

Lemay 29, 93, 123
 Lopes 61

M

Marchesi 62
 Matalon 181, 183, 189, 195
 McDonald 162
 Meijer 42, 43, 58, 62, 73, 78, 79, 471, 489
 Mercúrio 185
 Mialaret 34
 Miles 185
 Millward 57, 112, 113, 148, 491
 Mittler 35
 Morin 188
 Moscovici 59
 Mucchielli ... 158, 160, 185, 187, 188, 189, 190, 192

N

Niza 28, 40, 72, 85, 87, 101, 133, 159

O

OFSE 488

P

Paillé 158, 160, 185, 187, 188, 189, 190, 192
 Paquay 138
 Patton 185
 Pereira 186, 211
 Perrenoud 73
 Plaisance 31, 61, 64
 Poizat 52, 53
 Popkewitz 187
 Porter ... 39, 43, 51, 87, 99, 103, 114, 116, 154, 159,
 160, 205, 309, 329, 347, 353, 362, 460, 469, 484

Q

Quivy 155, 156, 157, 158, 160, 163

R

Robert..... 189, 190
Robert & Bouillaguet..... 199
Rodrigues .35, 39, 41, 43, 44, 87, 93, 159, 249, 309,
469
Roldão..... 51, 74, 159
Rosenholtz..... 451
Rosenthal..... 59
Rouse 45

S

Sachdev..... 46, 488
Saint-Exupéry 210, 317, 411, 446
Sameroff & Chandler..... 462
Sameroff et Chandler..... 472
Sanches40, 61, 67, 74, 80, 84, 85, 101, 105, 124,
125, 133, 136, 152, 159, 342, 494
Sanchez 38, 72, 80, 309
Santiago 59
Santos & Sanches..... 488
Santos et Sanches..... 469
Sanz del Rio 28
Sebba..... 46, 488
Séguin 123
Sim-Sim 124
Sip Jan Pijl 111, 112, 145
Sip Jan Pijl & Van Den Bos..... 457, 459
Sip Jan Pijl et Van Den Bos..... 454, 462
Skrtic..... 362
Slavin 76
Soder 29
Soriano 35, 103, 489
Stoer 73

T

Teodoro.....75, 128, 135, 474, 492

Thomas..... 34
Tochon 138
Tomlinson 55
Touraine..... 450

U

Unrug 199, 200

V

Vala.....191, 192, 199
Van Den Bos.....111, 112, 145
Vasconcelos 137
Vermersch..... 152
Vigotsky.....412, 465, 493
Villanella..... 107
Visser 159
Vygotsky.....49, 76, 77, 78, 80, 137

W

Walberg..... 137
Walker..... 34
Wang.....51, 87, 103, 159, 160, 309, 482, 486, 487,
489
Warwick..... 35, 46
Webb..... 34
Willie 490
Wilson..... 33
Wolfenberger 159
Wolfensberger..... 28, 65, 153

Y

Yonemura..... 162

Z

Zeichner 61, 74

Annexes

Table de matières

TABLE DE MATIERES	3
ANNEXE 1 – QUESTIONNAIRE.....	4
ANNEXE 2 -TABLEAUX D’ANALYSE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE	9
2.1. <i>TEST exact de Fisher</i>	33
2.2. <i>Tableaux d’analyse des questions ouvertes</i>	34
ANNEXE 3 – ANALYSE DE CONTENU – P IV	41
ANNEXE 4 – REPONSES A LA QUESTION P V.....	69
ANNEXE 5 – ANALYSE DE CONTENU – P V.....	141

Annexe 1 – Questionnaire

Caro(a) colega,

Com o objectivo de fazer uma investigação na área da Educação Especial, vinha solicitar a si, como grande conhecedor(a) desta área, o seu contributo.

Agradecendo, desde já, a sua colaboração, pedia-lhe que respondesse sucintamente às questões que lhe são colocadas e que opinasse em relação ao caso do “Miguel”, justificando as suas opiniões/opções.

I. Identificação

1. Sexo Masculino ₁ Feminino ₂ 2. Idade

3. Tempo serviço E. Especial

4. Número de alunos apoiados, neste ano lectivo

5. Problemáticas dos alunos apoiados

.....

.....

.....

II. Formação em Educação Especial

6. Curso

7. Especialização

8. Ano do Curso

9. Instituição de Formação.....

III. Práticas Educativas neste ano lectivo

10. Apoio ao aluno com NEE's

(De acordo com o trabalho que realiza, este ano, como professor(a) de apoio educativo, coloque **4** (sempre) **3** (quase sempre) **2** (poucas vezes) **1** (nunca), conforme o seu caso.)

- 10.1 Apoio directo ao aluno, individualmente
- 10.2 Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe
- 10.3 Apoio ao aluno em pequeno grupo
- 10.4 Apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica)..

11. Local do apoio

(De acordo com o trabalho que realiza, este ano, como professor(a) de apoio educativo assinale o local onde faz o apoio, colocando **4** (sempre) **3** (quase sempre) **2** (poucas vezes) **1** (nunca), conforme o seu caso.)

Apoio directo ao aluno, individualmente

Apoio ao aluno, em pequeno grupo

- | | |
|--|---|
| 11.1 Na sala de apoio educativo.. <input type="checkbox"/> | 11.5 Na sala de apoio educativo..... <input type="checkbox"/> |
| 11.2 Num local disponível <input type="checkbox"/> | 11.6 Num local disponível..... <input type="checkbox"/> |
| 11.3 Num canto da sala de aula.. <input type="checkbox"/> | 11.7 Num canto da sala de aula..... <input type="checkbox"/> |
| 11.4 Na carteira do aluno <input type="checkbox"/> | 11.8 Na carteira do aluno..... <input type="checkbox"/> |

12. Trabalho com o(a) professor(a) da classe

(De acordo com o trabalho que realiza, este ano, como professor(a) de apoio educativo, assinale o trabalho que faz com o (a) professor(a) da classe, colocando **4** (sempre) **3** (quase sempre) **2** (poucas vezes) ou **1** (nunca), conforme o seu caso.)

- 12.1 Trabalho de planificação prévia com o(a) professor(a).....
- 12.2 Trabalho de reflexão/avaliação com o(a) professor(a).....
- 12.3 Trabalho com a classe, em conjunto.....
- 12.4 Trabalho para orientação das actividades do aluno com NEE's.....
(fichas previamente preparadas pela professora apoio educativo)

13. Trabalho com outros intervenientes

(De acordo com o trabalho que realiza, este ano, como professor(a) de apoio educativo, coloque **4** (sempre) **3** (quase sempre) **2** (poucas vezes) ou **1** (nunca), conforme o seu caso.)

- 13.1 Trabalho com pais.....
- 13.2 Trabalho com outros profissionais..... 13.2.1 Quem?

.....

- 13.3 Trabalho com o Conselho Escolar..... 13.3.1 Que tipo de trabalho?

.....

13.4 Trabalho com o Conselho Executivo..... 13.4.1 Que tipo de trabalho?

.....
.....

13.5 Trabalho com a comunidade..... 13.5.1 Que tipo de trabalho?

.....
.....

14. Outro tipo de trabalho, não mencionado

.....
.....

IV. Quando considera que um aluno com Nee's está incluído na escola?

.....
.....
.....

V. Que fazer ao Miguel?

O Miguel é uma criança de sete anos que frequenta o 2.º ano de escolaridade, numa escola pública.

Gosta de andar nesta escola. Tem alguns amigos e uma amiga muito especial, a Marta. O Miguel é uma grande preocupação para a professora por causa dos comportamentos agressivos e obsessivos para com os colegas, geradores, por vezes, de conflitos. Na sala grita, atira com o material dele e dos colegas e, por vezes, não deixa trabalhar ninguém.

Ele comunica com a Marta através de agressões físicas e ela chora, chora...A situação, ultimamente, agravou-se pois o Miguel empurrou a Marta pela escada abaixo e ela feriu-se.

A professora está desesperada, diz que não sabe o que fazer ao Miguel e sugere que ele vá para uma escola de Educação Especial, onde poderá ter especialistas que o ensinem convenientemente.

Os pais, a presidente do conselho escolar, a psicóloga, a professora da classe e a professora de apoio reuniram-se para analisar a situação e decidirem o futuro escolar, talvez pessoal, do Miguel.

Imagine que é a professora de apoio desta escola e que naturalmente tem de intervir para ajudar a decidir o futuro escolar e, talvez, pessoal do Miguel. **Dê a sua opinião e fundamenta-a** (utilize também o verso desta página), **de modo a convencer estes intervenientes daquilo que julga ser o melhor para resolver esta situação e como deve ser resolvida.**

Annexe 2 -Tableaux d'analyse quantitative et qualitative

En ligne Apoio directo ao aluno, individualmente
 En colonne Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	8	14	8	9	0	39
Poucas vezes	6	21	36	19	0	82
Quase sempre	10	62	33	11	0	116
Sempre	20	31	31	18	0	100
NR	0	0	0	0	3	3
ENSEMBLE	44	128	108	57	3	340

En ligne Apoio directo ao aluno, individualmente
 En colonne Apoio ao aluno em pequeno grupo

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	4	10	8	17	0	39
Poucas vezes	4	15	50	13	0	82
Quase sempre	14	53	36	13	0	116
Sempre	15	25	40	20	0	100
NR	0	0	0	0	3	3
ENSEMBLE	37	103	134	63	3	340

En ligne Apoio directo ao aluno, individualmente
 En colonne Apoio ao aluno em conjunto com a classe

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	11	10	12	6	0	39
Poucas vezes	13	31	27	11	0	82
Quase sempre	38	51	22	5	0	116
Sempre	36	33	24	7	0	100
NR	0	0	0	0	3	3
ENSEMBLE	98	125	85	29	3	340

En ligne Apoio directo ao aluno, individualmente
 En colonne Apoio individual - Na sala de apoio educativo

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	27	4	2	5	1	39
Poucas vezes	31	20	15	15	1	82
Quase sempre	47	7	43	19	0	116
Sempre	46	8	11	34	1	100
NR	2	0	0	0	1	3
ENSEMBLE	153	39	71	73	4	340

En ligne Apoio directo ao aluno, individualmente
 En colonne Apoio individual - Num local disponível

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	30	4	2	2	1	39
Poucas vezes	60	16	5	0	1	82
Quase sempre	68	31	15	2	0	116
Sempre	67	13	9	10	1	100
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	226	64	31	14	5	340

En ligne Apoio directo ao aluno, individualmente
 En colonne Apoio individual - Num canto da sala

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	33	2	2	1	1	39
Poucas vezes	61	17	3	0	1	82
Quase sempre	76	27	11	2	0	116
Sempre	69	19	7	4	1	100
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	240	65	23	7	5	340

En ligne Apoio directo ao aluno, individualmente

En colonne Apoio individual - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	17	2	3	16	1	39
Poucas vezes	12	20	33	16	1	82
Quase sempre	26	30	27	33	0	116
Sempre	26	17	24	32	1	100
NR	0	0	1	0	2	3
ENSEMBLE	81	69	88	97	5	340

En ligne Apoio directo ao aluno, individualmente

En colonne Apoio em pequeno grupo - Na sala de apoio educativo

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	21	4	6	6	2	39
Poucas vezes	27	16	17	21	1	82
Quase sempre	49	10	31	25	1	116
Sempre	52	8	8	29	3	100
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	150	38	62	81	9	340

En ligne Apoio directo ao aluno, individualmente

En colonne Apoio em pequeno grupo - Num local disponível

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	25	4	4	4	2	39
Poucas vezes	58	11	10	2	1	82
Quase sempre	67	29	14	5	1	116
Sempre	65	13	7	12	3	100
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	216	57	35	23	9	340

En ligne Apoio directo ao aluno, individualmente
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Num canto da sala

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	23	6	7	1	2	39
Poucas vezes	59	14	6	2	1	82
Quase sempre	78	24	9	4	1	116
Sempre	66	16	11	4	3	100
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	227	60	33	11	9	340

En ligne Apoio directo ao aluno, individualmente
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	15	6	4	12	2	39
Poucas vezes	29	20	20	12	1	82
Quase sempre	44	33	16	22	1	116
Sempre	39	16	21	21	3	100
NR	0	0	1	0	2	3
ENSEMBLE	127	75	62	67	9	340

En ligne Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe
 En colonne Apoio ao aluno em pequeno grupo

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	9	9	7	19	0	44
Poucas vezes	18	32	56	22	0	128
Quase sempre	5	42	47	14	0	108
Sempre	5	20	24	8	0	57
NR	0	0	0	0	3	3
ENSEMBLE	37	103	134	63	3	340

En ligne Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe

En colonne Apoio ao aluno em conjunto com a classe

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	35	5	4	0	0	44
Poucas vezes	34	70	18	6	0	128
Quase sempre	19	40	36	13	0	108
Sempre	10	10	27	10	0	57
NR	0	0	0	0	3	3
ENSEMBLE	98	125	85	29	3	340

En ligne Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe

En colonne Apoio individual - Na sala de apoio educativo

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	16	2	4	22	0	44
Poucas vezes	51	8	41	26	2	128
Quase sempre	52	17	19	20	0	108
Sempre	32	12	7	5	1	57
NR	2	0	0	0	1	3
ENSEMBLE	153	39	71	73	4	340

En ligne Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe

En colonne Apoio individual - Num local disponível

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	34	5	2	3	0	44
Poucas vezes	75	27	16	8	2	128
Quase sempre	76	21	9	2	0	108
Sempre	40	11	4	1	1	57
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	226	64	31	14	5	340

En ligne Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe

En colonne Apoio individual - Num canto da sala

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	36	3	2	3	0	44
Poucas vezes	86	29	10	1	2	128
Quase sempre	71	27	8	2	0	108
Sempre	46	6	3	1	1	57
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	240	65	23	7	5	340

En ligne Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe

En colonne Apoio individual - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	31	5	2	6	0	44
Poucas vezes	32	47	23	24	2	128
Quase sempre	15	13	48	32	0	108
Sempre	3	4	14	35	1	57
NR	0	0	1	0	2	3
ENSEMBLE	81	69	88	97	5	340

En ligne Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe

En colonne Apoio em pequeno grupo - Na sala de apoio educativo

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	18	1	3	21	1	44
Poucas vezes	50	9	36	29	4	128
Quase sempre	49	20	17	21	1	108
Sempre	32	8	6	10	1	57
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	150	38	62	81	9	340

En ligne Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe

En colonne Apoio em pequeno grupo - Num local disponível

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	35	3	2	3	1	44
Poucas vezes	69	24	18	13	4	128
Quase sempre	71	22	8	6	1	108
Sempre	40	8	7	1	1	57
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	216	57	35	23	9	340

En ligne Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe

En colonne Apoio em pequeno grupo - Num canto da sala

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	37	3	1	2	1	44
Poucas vezes	84	26	11	3	4	128
Quase sempre	65	22	18	2	1	108
Sempre	40	9	3	4	1	57
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	227	60	33	11	9	340

En ligne Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe

En colonne Apoio em pequeno grupo - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	35	3	2	3	1	44
Poucas vezes	52	45	14	13	4	128
Quase sempre	30	19	32	26	1	108
Sempre	10	8	13	25	1	57
NR	0	0	1	0	2	3
ENSEMBLE	127	75	62	67	9	340

En ligne Apoio ao aluno em pequeno grupo
 En colonne Apoio ao aluno em conjunto com a classe

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	13	11	7	6	0	37
Poucas vezes	33	43	17	10	0	103
Quase sempre	29	50	46	9	0	134
Sempre	23	21	15	4	0	63
NR	0	0	0	0	3	3
ENSEMBLE	98	125	85	29	3	340

En ligne Apoio ao aluno em pequeno grupo
 En colonne Apoio individual - Na sala de apoio educativo

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	20	4	5	8	0	37
Poucas vezes	49	14	27	12	1	103
Quase sempre	57	17	33	25	2	134
Sempre	25	4	6	28	0	63
NR	2	0	0	0	1	3
ENSEMBLE	153	39	71	73	4	340

En ligne Apoio ao aluno em pequeno grupo
 En colonne Apoio individual - Num local disponível

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	29	5	2	1	0	37
Poucas vezes	66	21	11	4	1	103
Quase sempre	89	28	10	5	2	134
Sempre	41	10	8	4	0	63
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	226	64	31	14	5	340

En ligne Apoio ao aluno em pequeno grupo
 En colonne Apoio individual - Num canto da sala

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	27	6	3	1	0	37
Poucas vezes	74	20	5	3	1	103
Quase sempre	90	29	13	0	2	134
Sempre	48	10	2	3	0	63
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	240	65	23	7	5	340

En ligne Apoio ao aluno em pequeno grupo
 En colonne Apoio individual - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	7	4	10	16	0	37
Poucas vezes	16	24	28	34	1	103
Quase sempre	26	29	43	34	2	134
Sempre	32	12	6	13	0	63
NR	0	0	1	0	2	3
ENSEMBLE	81	69	88	97	5	340

En ligne Apoio ao aluno em pequeno grupo
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Na sala de apoio educativo

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	28	1	3	3	2	37
Poucas vezes	48	18	19	15	3	103
Quase sempre	53	14	35	30	2	134
Sempre	20	5	5	33	0	63
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	150	38	62	81	9	340

En ligne Apoio ao aluno em pequeno grupo
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Num local disponível

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	31	3	1	0	2	37
Poucas vezes	67	22	4	7	3	103
Quase sempre	78	22	22	10	2	134
Sempre	39	10	8	6	0	63
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	216	57	35	23	9	340

En ligne Apoio ao aluno em pequeno grupo
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Num canto da sala

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	30	3	2	0	2	37
Poucas vezes	65	21	10	4	3	103
Quase sempre	85	28	15	4	2	134
Sempre	46	8	6	3	0	63
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	227	60	33	11	9	340

En ligne Apoio ao aluno em pequeno grupo
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	21	2	1	11	2	37
Poucas vezes	26	31	21	22	3	103
Quase sempre	43	32	32	25	2	134
Sempre	37	10	7	9	0	63
NR	0	0	1	0	2	3
ENSEMBLE	127	75	62	67	9	340

En ligne Apoio ao aluno em conjunto com a classe
 En colonne Apoio individual - Na sala de apoio educativo

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	47	6	13	31	1	98
Poucas vezes	48	12	42	23	0	125
Quase sempre	40	17	12	15	1	85
Sempre	16	4	4	4	1	29
NR	2	0	0	0	1	3
ENSEMBLE	153	39	71	73	4	340

En ligne Apoio ao aluno em conjunto com a classe
 En colonne Apoio individual - Num local disponível

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	62	18	11	6	1	98
Poucas vezes	79	24	16	6	0	125
Quase sempre	62	18	3	1	1	85
Sempre	22	4	1	1	1	29
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	226	64	31	14	5	340

En ligne Apoio ao aluno em conjunto com a classe
 En colonne Apoio individual - Num canto da sala

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	71	12	10	4	1	98
Poucas vezes	82	36	4	3	0	125
Quase sempre	67	9	8	0	1	85
Sempre	19	8	1	0	1	29
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	240	65	23	7	5	340

En ligne Apoio ao aluno em conjunto com a classe

En colonne Apoio individual - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	39	18	17	23	1	98
Poucas vezes	26	42	31	26	0	125
Quase sempre	14	7	31	32	1	85
Sempre	2	2	8	16	1	29
NR	0	0	1	0	2	3
ENSEMBLE	81	69	88	97	5	340

En ligne Apoio ao aluno em conjunto com a classe

En colonne Apoio em pequeno grupo - Na sala de apoio educativo

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	43	5	11	35	4	98
Poucas vezes	53	10	33	29	0	125
Quase sempre	38	18	13	14	2	85
Sempre	15	5	5	3	1	29
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	150	38	62	81	9	340

En ligne Apoio ao aluno em conjunto com a classe

En colonne Apoio em pequeno grupo - Num local disponível

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	58	14	13	9	4	98
Poucas vezes	77	25	14	9	0	125
Quase sempre	59	15	5	4	2	85
Sempre	21	3	3	1	1	29
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	216	57	35	23	9	340

En ligne Apoio ao aluno em conjunto com a classe

En colonne Apoio em pequeno grupo - Num canto da sala

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	64	17	8	5	4	98
Poucas vezes	83	28	10	4	0	125
Quase sempre	62	8	12	1	2	85
Sempre	17	7	3	1	1	29
NR	1	0	0	0	2	3
ENSEMBLE	227	60	33	11	9	340

En ligne Apoio ao aluno em conjunto com a classe

En colonne Apoio em pequeno grupo - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	55	14	14	11	4	98
Poucas vezes	40	44	20	21	0	125
Quase sempre	26	13	22	22	2	85
Sempre	6	4	5	13	1	29
NR	0	0	1	0	2	3
ENSEMBLE	127	75	62	67	9	340

En ligne Apoio individual - Na sala de apoio educativo

En colonne Apoio individual - Num local disponível

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	102	23	16	11	1	153
Poucas vezes	30	7	1	1	0	39
Quase sempre	41	21	7	2	0	71
Sempre	53	13	7	0	0	73
NR	0	0	0	0	4	4
ENSEMBLE	226	64	31	14	5	340

En ligne Apoio individual - Na sala de apoio educativo

En colonne Apoio individual - Num canto da sala

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	103	30	14	5	1	153
Poucas vezes	27	7	5	0	0	39
Quase sempre	48	20	3	0	0	71
Sempre	62	8	1	2	0	73
NR	0	0	0	0	4	4
ENSEMBLE	240	65	23	7	5	340

En ligne Apoio individual - Na sala de apoio educativo

En colonne Apoio individual - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	27	14	32	79	1	153
Poucas vezes	3	4	27	5	0	39
Quase sempre	10	34	19	8	0	71
Sempre	41	17	10	5	0	73
NR	0	0	0	0	4	4
ENSEMBLE	81	69	88	97	5	340

En ligne Apoio individual - Na sala de apoio educativo

En colonne Apoio em pequeno grupo - Na sala de apoio educativo

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	133	5	5	6	4	153
Poucas vezes	4	24	8	3	0	39
Quase sempre	8	6	45	12	0	71
Sempre	5	3	4	60	1	73
NR	0	0	0	0	4	4
ENSEMBLE	150	38	62	81	9	340

En ligne Apoio individual - Na sala de apoio educativo
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Num local disponível

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	91	18	21	19	4	153
Poucas vezes	32	5	2	0	0	39
Quase sempre	40	21	7	3	0	71
Sempre	53	13	5	1	1	73
NR	0	0	0	0	4	4
ENSEMBLE	216	57	35	23	9	340

En ligne Apoio individual - Na sala de apoio educativo
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Num canto da sala

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	85	35	21	8	4	153
Poucas vezes	27	5	6	1	0	39
Quase sempre	51	15	5	0	0	71
Sempre	64	5	1	2	1	73
NR	0	0	0	0	4	4
ENSEMBLE	227	60	33	11	9	340

En ligne Apoio individual - Na sala de apoio educativo
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	50	19	27	53	4	153
Poucas vezes	10	9	18	2	0	39
Quase sempre	24	35	9	3	0	71
Sempre	43	12	8	9	1	73
NR	0	0	0	0	4	4
ENSEMBLE	127	75	62	67	9	340

En ligne Apoio individual - Num local disponível

En colonne Apoio individual - Num canto da sala

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	175	29	16	6	0	226
Poucas vezes	39	19	6	0	0	64
Quase sempre	14	15	1	1	0	31
Sempre	12	2	0	0	0	14
NR	0	0	0	0	5	5
ENSEMBLE	240	65	23	7	5	340

En ligne Apoio individual - Num local disponível

En colonne Apoio individual - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	57	32	60	77	0	226
Poucas vezes	8	17	23	16	0	64
Quase sempre	6	16	5	4	0	31
Sempre	10	4	0	0	0	14
NR	0	0	0	0	5	5
ENSEMBLE	81	69	88	97	5	340

En ligne Apoio individual - Num local disponível

En colonne Apoio em pequeno grupo - Na sala de apoio educativo

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	94	30	39	60	3	226
Poucas vezes	24	6	19	15	0	64
Quase sempre	18	2	4	6	1	31
Sempre	14	0	0	0	0	14
NR	0	0	0	0	5	5
ENSEMBLE	150	38	62	81	9	340

En ligne Apoio individual - Num local disponível
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Num local disponível

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	200	9	8	6	3	226
Poucas vezes	8	43	10	3	0	64
Quase sempre	5	5	15	5	1	31
Sempre	3	0	2	9	0	14
NR	0	0	0	0	5	5
ENSEMBLE	216	57	35	23	9	340

En ligne Apoio individual - Num local disponível
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Num canto da sala

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	167	25	23	8	3	226
Poucas vezes	38	17	8	1	0	64
Quase sempre	13	15	1	1	1	31
Sempre	9	3	1	1	0	14
NR	0	0	0	0	5	5
ENSEMBLE	227	60	33	11	9	340

En ligne Apoio individual - Num local disponível
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	92	38	37	56	3	226
Poucas vezes	17	18	19	10	0	64
Quase sempre	10	14	5	1	1	31
Sempre	8	5	1	0	0	14
NR	0	0	0	0	5	5
ENSEMBLE	127	75	62	67	9	340

En ligne Apoio individual - Num canto da sala
 En colonne Apoio individual - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	67	43	58	72	0	240
Poucas vezes	10	19	21	15	0	65
Quase sempre	1	6	7	9	0	23
Sempre	3	1	2	1	0	7
NR	0	0	0	0	5	5
ENSEMBLE	81	69	88	97	5	340

En ligne Apoio individual - Num canto da sala
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Na sala de apoio educativo

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	99	27	41	71	2	240
Poucas vezes	31	9	16	8	1	65
Quase sempre	15	2	5	1	0	23
Sempre	5	0	0	1	1	7
NR	0	0	0	0	5	5
ENSEMBLE	150	38	62	81	9	340

En ligne Apoio individual - Num canto da sala
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Num local disponível

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	168	32	21	17	2	240
Poucas vezes	29	18	13	4	1	65
Quase sempre	15	6	1	1	0	23
Sempre	4	1	0	1	1	7
NR	0	0	0	0	5	5
ENSEMBLE	216	57	35	23	9	340

En ligne Apoio individual - Num canto da sala
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Num canto da sala

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	208	18	10	2	2	240
Poucas vezes	13	41	9	1	1	65
Quase sempre	3	1	13	6	0	23
Sempre	3	0	1	2	1	7
NR	0	0	0	0	5	5
ENSEMBLE	227	60	33	11	9	340

En ligne Apoio individual - Num canto da sala
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	95	50	40	53	2	240
Poucas vezes	22	20	14	8	1	65
Quase sempre	8	4	7	4	0	23
Sempre	2	1	1	2	1	7
NR	0	0	0	0	5	5
ENSEMBLE	127	75	62	67	9	340

En ligne Apoio individual - Na carteira do aluno
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Na sala de apoio educativo

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	23	4	12	40	2	81
Poucas vezes	19	4	27	19	0	69
Quase sempre	35	23	18	12	0	88
Sempre	73	7	5	10	2	97
NR	0	0	0	0	5	5
ENSEMBLE	150	38	62	81	9	340

En ligne Apoio individual - Na carteira do aluno
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Num local disponível

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	53	8	9	9	2	81
Poucas vezes	35	16	12	6	0	69
Quase sempre	60	20	5	3	0	88
Sempre	68	13	9	5	2	97
NR	0	0	0	0	5	5
ENSEMBLE	216	57	35	23	9	340

En ligne Apoio individual - Na carteira do aluno
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Num canto da sala

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	61	11	6	1	2	81
Poucas vezes	46	16	4	3	0	69
Quase sempre	55	18	14	1	0	88
Sempre	65	15	9	6	2	97
NR	0	0	0	0	5	5
ENSEMBLE	227	60	33	11	9	340

En ligne Apoio individual - Na carteira do aluno
 En colonne Apoio em pequeno grupo - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	68	8	1	2	2	81
Poucas vezes	19	45	4	1	0	69
Quase sempre	23	14	46	5	0	88
Sempre	17	8	11	59	2	97
NR	0	0	0	0	5	5
ENSEMBLE	127	75	62	67	9	340

En ligne Apoio em pequeno grupo - Na sala de apoio educativo

En colonne Apoio em pequeno grupo - Num local disponível

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	94	15	20	21	0	150
Poucas vezes	26	7	4	1	0	38
Quase sempre	38	20	4	0	0	62
Sempre	58	15	7	1	0	81
NR	0	0	0	0	9	9
ENSEMBLE	216	57	35	23	9	340

En ligne Apoio em pequeno grupo - Na sala de apoio educativo

En colonne Apoio em pequeno grupo - Num canto da sala

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	93	31	17	9	0	150
Poucas vezes	21	8	9	0	0	38
Quase sempre	42	14	5	1	0	62
Sempre	71	7	2	1	0	81
NR	0	0	0	0	9	9
ENSEMBLE	227	60	33	11	9	340

En ligne Apoio em pequeno grupo - Na sala de apoio educativo

En colonne Apoio em pequeno grupo - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	46	23	26	55	0	150
Poucas vezes	6	12	18	2	0	38
Quase sempre	19	29	11	3	0	62
Sempre	56	11	7	7	0	81
NR	0	0	0	0	9	9
ENSEMBLE	127	75	62	67	9	340

En ligne Apoio em pequeno grupo - Num local disponível

En colonne Apoio em pequeno grupo - Num canto da sala

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	164	23	21	8	0	216
Poucas vezes	29	18	8	2	0	57
Quase sempre	17	16	1	1	0	35
Sempre	17	3	3	0	0	23
NR	0	0	0	0	9	9
ENSEMBLE	227	60	33	11	9	340

En ligne Apoio em pequeno grupo - Num local disponível

En colonne Apoio em pequeno grupo - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	92	33	35	56	0	216
Poucas vezes	11	21	18	7	0	57
Quase sempre	13	16	2	4	0	35
Sempre	11	5	7	0	0	23
NR	0	0	0	0	9	9
ENSEMBLE	127	75	62	67	9	340

En ligne Apoio em pequeno grupo - Num canto da sala

En colonne Apoio em pequeno grupo - Na carteira do aluno

Effectifs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	ENSEMBLE
Nunca	93	46	36	52	0	227
Poucas vezes	17	18	17	8	0	60
Quase sempre	12	8	7	6	0	33
Sempre	5	3	2	1	0	11
NR	0	0	0	0	9	9
ENSEMBLE	127	75	62	67	9	340

2.1.TEST exact de Fisher

2.1. TEST exact de Fisher

Em linha rec área especialização

Em coluna rec Apoio individual num canto da sala

p-value

Efectivos	Nunca-Poucas vezes	Quase sempre-Sempre	Em conjunto
Especialização em ca	93	(X) 5	98
Especialização em ca	52	2	54
Em conjunto	145	7	152

Prob{X>=5}= 0,519204074

p-value

Em linha rec área especialização

Em coluna rec Apoio individual, num local disponível

Efectivos	Nunca-Poucas vezes	Quase sempre-Sempre	Em conjunto
Especialização em ca	89	(X) 9	98
Especialização em ca	50	4	54
Em conjunto	139	13	152

Prob{X>=9}= 0,481564181

p-value

Em linha rec área especialização

Em coluna rec Apoio em pequeno grupo, num canto da sala

Efectivos	Nunca - Poucas vezes	Quase sempre - Sempr	Em conjunto
Especialização em ca	88	(X) 10	98
Especialização em ca	50	4	54
Em conjunto	138	14	152

Prob{X>=10}= 0,399821744

p-value

2.2. Tableaux d'analyse des questions ouvertes

2.2.1. - Problemáticas dos alunos apoiados

Problemáticas	Número de casos	Problemáticas	Número de casos
Trissomia 18	1	Paralisia infantil	2
Trissomia 21	48	Malformação congénita	1
Défice cognitivo	164	Agenesia do corpo caloso	1
Atraso global de desenvolvimento	311	Esclerose tuberosa	1
Politraumatizado	1	Síndrome de William's	3
Traumatismo craneo-encefálico	2	Síndrome de West	2
Macrocefalia	2	Síndrome Polimalformativo	2
Encefalite	1	Síndrome fetal alcoólico	1
Hidrocefalia	3	Síndrome Duchene	2
Spina Bífida	6	Síndrome Sótus	1
Microcefalia	2	Síndrome Landaw Klefen	1
Miopatia	2	Síndrome Disforme Minor	1
Deficiência neurológica	2	Síndrome Disforme Minor	1
Epilepsia	18	Síndrome Disforme Minor	1
Paralisia cerebral	45	Síndrome X frágil	1
Deficiência auditiva	33	Síndrome Klippel-Trenaunay	1
Problemas de visão	25	Atrofia espinal anterior	1
Deficiência motora	54	Dificuldades de aprendizagem	141
Distúrbios neurológicos	1	Problemas de linguagem	111
Problemas comportamentais	69	Dislexia/disgrafia/disortografia	63
Hiperactividade	42	Problemas de atenção/concentração	22
Autismo/síndrome de Asperger	33	Falta métodos e hábitos de estudo	1
Distúrbios de personalidade	4	Problemas familiares/sócio-afectivos	8
Problemas emocionais	143	Desestruturação familiar	1
Psicose infantil	3	Desenraizamento familiar	1
Mutismo selectivo	1	Imaturidade	2
Cardiopatia	2	Etnia cigana	2
Graves problemas de saúde	8	Problemas sócio-culturais	2
Doença crónica	5	Bilinguismo	1
Multideficiência	19	Não domínio Língua Portuguesa	2
		Total respostas	1430

2.2.2.- Trabalho com o Conselho escolar

Categoria	Codigo	Efectivos	%Respostas	%Casos
Participação em reuniões	1	49	9,2	14,4
Formação	2	15	2,8	4,4
Colaboração na resolução das dificuldades	3	37	7,0	10,9
Avaliação medidas implementadas/Caso	4	15	2,8	4,4
Coordenação	5	2	0,4	0,6
Planificação e avaliação	6	89	16,8	26,2
Colaboração elaboração PCE e PCT	7	8	1,5	2,4
Realização de actividades de grupo	8	23	4,3	6,8
Discussão de casos/Análise de situações	9	57	10,7	16,8
Encaminhamentos	10	11	2,1	3,2
Integração de nee's nas turmas	11	3	,6	,9
Sinalização	12	27	5,1	7,9
Elaboração do PEI	13	3	,6	,9
Troca materiais	14	3	,6	,9
Regimento Apoios educativos	15	6	1,1	1,8
Troca de informação	16	14	2,6	4,1
Troca de experiências	17	1	,2	,3
Discussão estratégias/medidas/actividades	18	31	5,8	9,1
Orientação pedagógica	19	10	1,9	2,9
Partilha de ideias/experiências	20	8	1,5	2,4
Tomada de decisões	21	8	1,5	2,4
Todo o necessário	22	1	,2	,3
Ajuda burocrática	23	3	,6	,9
Formação de turmas	24	6	1,1	1,8
Sensibilização	25	7	1,3	2,1
Integração social dos alunos	26	1	,2	,3
Participação na dinâmica da escola	27	4	,8	1,2
Horários	28	2	,4	,6
Articulação Projecto curricular turma	29	1	,2	,3
Definição de objectivos mínimos	30	1	,2	,3
Acompanhamento do percurso dos alunos	31	1	,2	,3
Procura de soluções	32	1	,2	,3
Aconselhamento	33	1	,2	,3
Avaliação pedagógica/educacional	34	4	,8	1,2
Elaboração de materiais	35	1	,2	,3
Preparação agenda reuniões	36	1	,2	,3
Orientação pedagógica	37	1	,2	,3
Não responde	99	75	14,1	22,1
Total respostas		531	100,0	156,2

2.2.3.- Trabalho com o Conselho executivo

Categoria	Codigo	Efectivos	%Respostas	%Casos
Elaboração do plano de acção	1	27	5,7	8,0
Elaboração do PEI/PE	2	12	2,5	3,5
Encaminhamentos	3	13	2,8	3,8
Reuniões	4	23	4,9	6,8
Ajuda burocrática	5	23	4,9	6,8
Avaliação de situações	6	26	5,5	7,7
Constituição de turmas	7	9	1,9	2,7
Horários	8	5	1,1	1,5
Colaboração/articulação	9	54	11,4	15,9
Conselho pedagógico	10	2	,4	,6
Coordenação	11	4	,8	1,2
Resolução de problemas	12	7	1,5	2,1
Aprovação das medidas tomadas	13	5	1,1	1,5
Dinamização de projectos	14	4	,8	1,2
Identificação de casos	15	15	3,2	4,4
Formação	16	1	,2	,3
Apoio documental	17	4	,8	1,2
Mediadores outras entidades	18	4	,8	1,2
Troca de informações	19	10	2,1	2,9
Orientação pedagógica	20	6	1,3	1,8
Logística	21	8	1,7	2,4
Tomada de decisão	22	13	2,8	3,8
Aconselhamento/Ajuda	23	6	1,3	1,8
Levantamento de necessidades	24	6	1,3	1,8
Levantamento de recursos	25	5	1,1	1,5
Planificação das actividades	26	6	1,3	1,8
Colaboração no PEE e no PCT	27	5	1,1	1,5
Discussão casos	28	2	,4	,6
Participação Conselho Executivo	29	2	,4	,6
Sinalização crs e jovens def. ^a visual	30	2	,4	,6
Sensibilização Comunidade escolar	31	2	,4	,6
Procura de soluções	32	1	,2	,3
Organização dinâmica A.E.na escola	33	4	,8	1,2
Não responde	99	156	33,1	46,0
	Total respostas	472	100,0	139,2

2.2.4 - Trabalho outros profissionais

Categoria	Codigo	Efectivos	%Respostas	%Casos
Psicóloga	1	242	28,8	71,2
Fisioterapeuta	2	25	3,0	7,4
Terapeuta Ocupacional	3	38	4,5	11,2
Terapeuta da Fala	4	143	17,0	42,1
Médico	5	86	10,3	25,3
Pedopsiquiatra	6	24	2,9	7,1
Auxiliar de Acção Educativa	7	12	1,4	3,5
Professora do 1º Ciclo	8	42	5,0	12
Professores ECAE	9	39	4,6	11,5
Assistente social/Técnico serviço social	10	37	4,4	10,9
Terapeutas	11	32	3,8	9,4
Equipa do Projecto de Apoio à Inclusão	12	4	,5	1,2
Enfermeira	13	17	2,0	5,0
Animador cultural	14	1	,1	,3
Especialista reeducação. leitura/escrita	15	1	,1	,3
Técnicos comissão menores	16	12	1,4	3,5
Técnicos segurança social	17	2	,2	,6
Monitores de empresas	18	1	,1	,3
Técnicos CANTIC	19	4	,5	1,2
Técnico EE e Reabilitação	20	6	,7	1,8
Técnicos CAPCO	21	4	,5	1,2
Técnico de orientação e mobilidade	22	1	,1	,3
Técnico natação	23	1	,1	,3
Bombeiros	24	1	,1	,3
Técnicos da CERCI	25	5	,6	1,5
Técnicos equipe saúde escolar	26	17	2,0	5,0
Técnicos da Misericórdia	27	3	,4	,9
Profissionais ATL	28	4	,5	1,2
Psicoterapeuta	29	1	,1	,3
Técnico ortóptica	30	1	,1	,3
Técnicos Instituto Apoio Criança	31	1	,1	,3
Técnico Língua gestual	32	1	,1	,3
Técnicos de Reinserção social	33	1	,1	,3
Técnicos DEB	34	1	,1	,3
Técnicos CECD	35	2	,2	,6
Técnicos Centro Saúde	36	2	,2	,6
NR	99	25	3,0	7,4
Total respostas		839	100,0	246,8

2.2.5 - Trabalho com a comunidade

Categoria	Codigo	Efectivos	%Respostas	%Casos
Reunião com pais/Associação pais/EE	1	39	9,2	11,5
Utilização de serviços médicos e terapeu	2	9	2,1	2,6
Trabalho projecto	3	35	8,2	10,3
Festas	4	25	5,9	7,4
Visitas de estudo(organização/participação)	5	13	3,1	3,8
Actividades de biblioteca	6	1	,2	,3
Entreajuda/orientação	7	12	2,8	3,5
Utilização dos serviços para integração	8	21	4,9	6,2
Colaboração com Instituições de formação	9	2	,5	,6
Informação	10	28	6,6	8,2
Estab. protocolos c/ empresas/fábricas	11	3	,7	,9
Fazer ponte serv. comunitários/escola	12	4	,9	1,2
Colaboração Câmara	13	8	1,9	2,4
Actividades animação e tempos livres	14	3	,7	,9
Colaboração Escola Segura	15	1	,2	,3
Colaboração Junta Freguesia	16	8	1,9	2,4
Angariação materiais/recursos	17	4	,9	1,2
Reuniões	18	1	,2	,3
Debates	19	1	,2	,3
Parcerias	20	3	,7	,9
Colaboração com centro paroquial	21	1	,2	,3
Colaboração Centro de Saúde	22	4	,9	1,2
Apoio no centro de idosos	23	1	,2	,3
Acividades culturais	24	5	1,2	1,5
Aquisição de ajudas técnicas	25	3	,7	,9
Colaboação com APPACDM	26	1	,2	,3
Colaboração na procura de respostas	27	5	1,2	1,5
Voluntariado	28	1	,2	,3
Colaboração com ATL	29	8	1,9	2,4
Actividades ludico-pedagógicas	31	1	,2	,3
Colaboração c/outras escolas e instituição	32	3	,7	,9
Exposições	33	4	,9	1,2
Aconselhamento e orientação famílias	34	1	,2	,3
Visitas domiciliárias	35	1	,2	,3
Elaboração de cartazes e brochuras	36	1	,2	,3
Colaboração c/ CECD	37	1	,2	,3
Colaboração c/ Misericórdia	38	2	,5	,6
Encaminhamentos	39	1	,2	,3
Procura de soluções	40	2	,5	,6
Divulgação do trabalho realizado	41	1	,2	,3
Apoio família	42	1	,2	,3
Não responde	99	157	36,9	46,2
Total respostas		426	100,0	125,3

2.2.6. - Outro tipo de trabalho

Categoria	Código	Efectivos	%Respostas	%Casos
Trabalho com outras instituições	1	11	3,1	3,2
Participação no jornal da escola	2	4	1,1	1,2
Integração no Conselho pedagógico	3	3	0,8	0,9
Actividades da vida diária do aluno	4	2	0,6	0,6
Reunião com a equipa de apoios	5	5	1,4	1,5
Reunião com o grupo de ano/órgãos do agrupamento	6	4	1,1	1,2
Troca de informação pedagógica	7	2	0,6	0,6
Acompanhamento em visitas de estudo	8	8	2,2	2,4
Participação nas actividades da escola	9	4	1,1	1,2
Trabalho administrativo	10	1	0,3	0,3
Voluntariado com pessoas cegas	11	2	0,6	0,6
Pesquisa materiais, livros	12	2	0,6	0,6
Auto-formação	13	4	1,1	1,2
Acompanhamento aluno empresa	14	1	0,3	0,3
Acompanhamento aluno médico	15	8	2,2	2,4
Actividades sócio-culturais	16	3	0,8	0,9
Actividades do Plano Curricular de Turma	17	2	0,6	0,6
Exposições	18	2	0,6	0,6
Teatro	19	2	0,6	0,6
Dança	20	1	0,3	0,3
Parceria com equipe intervenção precoce	21	1	0,3	0,3
Conversa C/ alunos p/ aumentar auto-esti	22	1	0,3	0,3
Estágios de sensibilização	23	1	0,3	0,3
Actividades em meio aquático	24	1	0,3	0,3
Parcerias	25	1	0,3	0,3
Formação contínua	26	1	0,3	0,3
Marcação de consultas	27	1	,3	,3
Avaliação, despiste, encaminhamento crs	28	3	,8	,9
Colaboração serviços saúde	29	2	,6	,6
Visitas aos bairros onde alunos vivem	30	2	,6	,6
Apoio coordenado c/Prof.ª turma	31	1	,3	,3
Reunião c/ agrupamento	32	1	,3	,3
Colaboração no Projecto da Biblioteca es	33	1	,3	,3
Colaboração no projecto BE/CRE	34	1	,3	,3
Trabalho c/ pares de alunos c/Nee's	35	1	,3	,3
Tutoria de alunos	36	1	,3	,3
Apoio às turmas da escola, no âmbito das	37	1	,3	,3
Fomação professores de apoio	38	1	,3	,3
Não responde	99	267	74,2	78,5
Total responses		360	100,0	105,9

Annexe 3 – Analyse de contenu – P IV

Analyse de contenu PIV - 1.^a categoria
P IV: “Quando considera que um aluno com nee’s está incluído na escola?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
O aluno está incluído na escola quando interage	<i>Participando na dinâmica da escola</i>	Participa nas actividades da escola	Q1,Q4,Q9,Q32,Q198	5	
		Participa “à sua maneira” nas actividades da escola	Q194	1	
		Participa, com os seus pares, nas actividades fora da sala de aula	Q265	1	
		Participa activamente em todas as actividades realizadas na escola	Q228	1	
		Participa activamente nas actividades programadas	Q28	1	
		Participa na maioria das actividades propostas	Q12,Q58	2	
		Participa em todas as actividades da escola	Q54,Q180,Q202,Q20,Q6,Q207,Q209,Q307	8	
		Participa de uma forma activa nas diversas actividades	Q36	1	
		Participa em todas as actividades escolares	Q37,Q39,Q76,Q123,Q182,Q186,Q286	7	
		Participa na grande maioria das actividades escolares	Q29,Q30,Q184,Q185	4	
		Participa em todas as actividades programadas	Q159	1	
		Participa em todas as actividades extra-escolares	Q37,Q39,Q76,Q123,Q182,Q202	6	
		Realiza as actividades comuns a toda a escola	Q275	1	
		Participa em diversas actividades	Q112	1	
		Desenvolve na escola as actividades ajustadas ao seu crescimento	Q253	1	
		Desenvolve na escola as actividades ajustadas à sua aprendizagem	Q253	1	
		Colabora nas actividades extra curriculares	Q156	1	
		Intervém, de forma integrada, nas actividades desenvolvidas pela escola	Q289	1	
		Mostra interesse em participar nas actividades escolares, fora da sala de aula	Q270	1	
		Se integra em todas as actividades da escola	Q88	1	
		Se fizer parte integrante do plano de actividades [da escola]	Q274	1	
		Se sente como um aluno, ainda que com actividades diferenciadas e adaptadas	Q200	1	
		Colabora em passeios	Q156	1	
Colabora em jogos	Q156	1			
Participa activamente na vida escolar	Q27,Q78,Q92	3			
Participa nela [escola] de forma activa	Q88	1			
Participa de forma natural e activa na vida escolar	Q63	1			

	Participa na vida da escola	Q148	1	73
	Participa efectivamente em toda a vida da escola	Q197	1	
	Se verifica a participação efectiva da criança ou jovem na vida da escola	Q50	1	
	Participa em tudo o que os outros alunos participam	Q333	1	
	Frequenta todos os locais/espacos que a escola disponibiliza para os outros alunos	Q51	1	
	Participa no contexto e funcionamento da escola	Q331	1	
	Vivencia um projecto como qualquer outro	Q87	1	
	[Tem] assiduidade regular	Q4	1	
	Frequenta assiduamente a sala de aula	Q55	1	
	O aluno funciona, integrando-se com os outros	Q205	1	
	Se sente integrado no conjunto	Q155	1	
	Se sente integrado na escola	Q159,Q237	2	
	Se fizer parte integrante da escola	Q274	1	
	Se fizer parte integrante do programa [da escola]	Q274	1	
	Sente que pertence à escola	Q277	1	
	Se adapta à escola	Q204	1	
	É capaz de funcionar na escola, ao seu próprio ritmo	Q210	1	
			73	

Analyse de contenu (suite)

P IV: “Quando considera que um aluno com nee’s está incluído na escola?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
O aluno está incluído quando interage (cont.)	<i>Demonstrando bem-estar</i>	Se sente feliz a todos os níveis	Q252	1	
		Acima de tudo é feliz	Q83	1	
		Revela felicidade	Q42	1	
		Está feliz	Q27,Q163,Q165	3	
		Olhamos para ele e vemos que se sente feliz	Q144	1	
		Demonstra [ser feliz]	Q39	1	
		Se sente uma criança feliz	Q39	1	
		Se sinta verdadeiramente feliz	Q215	1	
		Se o aluno estiver feliz	Q111	1	
		A criança cresça feliz	Q259	1	
		Manifesta [a sua felicidade] em várias situações	Q162	1	
		Se sente feliz na escola	Q160,Q162,Q166,Q167, Q170, Q302, Q224,Q269,Q321	9	
		[É uma criança feliz] na sua escola	Q26	1	
		[É uma criança feliz] na sua comunidade	Q26	1	
		É uma criança feliz com os seus pares	Q26	1	
		Se manifesta feliz, junto dos seus colegas	Q101	1	
		Bem-estar consigo	Q42	1	
		[Bem-estar] com os outros	Q42	1	
		Se sente bem	Q223,Q225,Q278,Q280, Q287,Q290	6	
		Se sente inserido na comunidade educativa	Q280	1	
		Se sente bem nessa escola	Q104,Q135,Q156,Q267, Q323	5	
		Se sente bem no meio escolar	Q64,Q129,Q194	3	
		Sentindo-se como uma parte da escola	Q302	1	
		Sente que faz parte da escola	Q225	1	
		Se sente bem na turma onde está inserido	Q135,Q167	2	
		Sente que faz parte da turma	Q225	1	
		Se sente bem com os colegas	Q173	1	
		Se sente bem com os professores	Q173	1	
		Se sente tal como qualquer aluno	Q173	1	
		Se se sentir bem fisicamente...	Q137	1	
		[Se se sentir bem] socialmente...	Q137	1	
		[Se se sentir bem] emocionalmente	Q137	1	
Revela satisfação em ir à escola	Q193	1			
Gosta da escola	Q194,Q283	2			
Gosta de frequentar a escola	Q333	1			
Gosta de vir para a escola	Q280	1			
Gosta do ambiente que o rodeia	Q254	1			
Demonstra sentir-se confortável	Q210	1			

	A sua vivência escolar é sentida como gratificante para esse aluno	Q214	1	66
	Está motivado	Q195,Q303	2	
	Se sente útil	Q225	1	
	Não se sente inferiorizado em relação aos seus colegas, por causa do seu problema	Q167	1	
			66	

Analyse de contenu (suite)

P IV: “Quando considera que um aluno com nee’s está incluído na escola?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
O aluno está incluído quando interage (cont.)	<i>Relacionando-se com os intervenientes da comunidade educativa</i>	Estabelece uma boa relação com os seus pares	Q34	1	
		Relaciona-se bem com os colegas	Q6,Q21,Q156, Q193,Q216	5	
		Tem relações de amizade com colegas	Q58	1	
		Consegue interagir com os colegas	Q106,Q243	2	
		Interage com os seus pares	Q27,Q179,Q180, Q246	4	
		Interage com os seus pares, de igual para igual	Q200	1	
		Interage com o grupo	Q136	1	
		Participa nas brincadeiras com os seus colegas	Q250,Q270	2	
		Convive com crianças	Q170	1	
		Pula com os outros	Q39	1	
		Brinca [com os outros]	Q39	1	
		Salta [com os outros]	Q39	1	
		[Interage] com os outros	Q95	1	
		Se relaciona com todos, sem conflitos	Q334	1	
		Tem amigos	Q333	1	
		Relaciona-se bem com o professor	Q6,Q21,Q193	3	
		[Estabelece uma boa relação] com os seus professores	Q34	1	
		Relaciona-se com os adultos da escola	Q156,Q216	2	
		Interage com os adultos	Q180	1	
		Convive com adultos	Q170	1	
		O seu relacionamento social e afectivo com os elementos da escola é bom	Q106	1	
		Tem um bom relacionamento com funcionários	Q21	1	
		Interage positivamente com toda a comunidade	Q244	1	
		Existe interacção entre o aluno e a comunidade	Q232	1	
		Sentindo-se um membro da comunidade escolar	Q44	1	
		Tem relações de amizade com a comunidade educativa	Q58	1	
		[Interage] na sala de aula	Q95	1	
		Interage a nível social	Q73	1	
		Se revela sociável	Q42	1	
		Se integra socialmente	Q209,Q260	2	
Está integrado socialmente na escola	Q293	1			
Está integrado socialmente	Q161	1			
Se sente integrado no grupo social onde se encontra	Q240	1			
Se sente plenamente integrado	Q271	1			
Se integra na turma	Q294	1			
Se integra na escola	Q294	1			

	O seu percurso escolar decorre sem conflitos	Q251	1	
	Faz as “traquinices” da sua idade	Q165	1	
	Respeita os outros	Q123	1	
	Consegue cumprir regras	Q193	1	
	Revela progressos, mesmo pequenos, [a nível] inter relacional	Q95	1	
	Trabalha sem gerar conflitos	Q190	1	
	Contribui para o enriquecimento do grupo	Q260	1	
	Revele alguma capacidade que comprove [a sua integração no grupo social a que pertence]	Q240	1	
	Se vê como parte do grupo	Q322	1	
	O aluno se sente mais igual	Q164	1	
	Não se fala dele com ênfase	Q251	1	
	Não perturbe os seus pares	Q260	1	
	Não tenha comportamentos perturbadores	Q260	1	
	Não rejeite os mais velhos	Q270	1	
			63	
				63

Analyse de contenu (suite)
P IV: “Quando considera que um aluno com nee’s está incluído na escola?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
O aluno está incluído quando interage (cont.)	<i>Participando na dinâmica da turma</i>	Participa nas actividades da turma	Q4,Q32,Q198,Q200, Q216	5	
		Participa em todas as actividades lectivas planificadas para a turma	Q211	1	
		Participa, dentro do seu grau de desenvolvimento, em diferentes actividades do grupo	Q99,Q191	2	
		Participa, com os seus pares, nas actividades dentro da sala de aula	Q1,Q2,Q265	3	
		Participa em todas as actividades (...) do grande grupo/turma	Q24,Q107,Q221,Q238, Q282,Q286, Q307	7	
		Participa em todas as actividades (...) do pequeno grupo	Q24	1	
		Participa, com os colegas de uma forma activa, nas diversas actividades	Q36	1	
		Participa nas actividades de sala de aula de forma regular	Q51	1	
		Participe nas actividades do projecto de turma, dentro das suas capacidades	Q217	1	
		Participe nas actividades do projecto de turma, com os seus pares	Q217	1	
		Faz um mínimo de actividades, integrando a turma	Q3, Q2	2	
		Faz as mesmas actividades da turma	Q108	1	
		Realiza as actividades (...) tendo em conta o trabalho global da turma	Q40	1	
		Realiza todas as suas actividades dentro do contexto da sala de aula	Q281, Q61, Q95	3	
		Colabora nas actividades, tendo em conta as suas capacidades	Q266	1	
		Colabore nas actividades do projecto de turma, dentro das suas capacidades	Q217	1	
		Colabore nas actividades do projecto de turma, com os seus pares	Q217, Q266	2	
		Mostra interesse em participar nas actividades escolares, dentro da sala de aula	Q270	1	
		Frequenta as mesmas actividades, nos mesmos espaços e no mesmo tempo	Q288	1	
		[Faz] actividades de organização da sala	Q3	1	
Faz avaliação de actividades	Q3	1			
Participa em tudo o que é possível	Q128	1			
Participa em todas as áreas curriculares	Q107	1			
Participa no quotidiano da turma	Q60	1			

	[Faz] tarefas comuns	Q3	1	
	[Faz] o mesmo trabalho	Q7,Q13	2	
	Consegue acompanhar parte do programa dentro da sua sala de aula	Q6	1	
	Desenvolve trabalho, de acordo com as suas necessidades	Q329	1	
	Desenvolve um programa educativo adequado às suas necessidades educativas	Q287	1	
	Cumpre com sucesso o seu programa educativo	Q250	1	
	É activo	Q128	1	
	Trabalha	Q190	1	
	Participa de forma alegre	Q60	1	
	[Participa de forma] activa	Q60	1	
	[Participa de forma] empenhada	Q60	1	
	Está bem inserido na sua turma	Q21	1	
	Pertence efectivamente ao grupo	Q87	1	
	Conquistou esse espaço [turma]	Q87	1	
	Se sente integrado no conjunto de actividades propostas no contexto da sala de aula	Q157	1	
	Se sente integrado no grupo/turma	Q158	1	
	As horas que passa na escola decorrem naturalmente no grupo de alunos a que pertence	Q91	1	
	Esteja interessado na turma	Q187	1	
			60	60

Analyse de contenu (suite)
P IV: “Quando considera que um aluno com nee’s está incluído na escola?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
O aluno está incluído quando interage (cont.)	<i>Estando disponível para fazer aprendizagens</i>	Aprende a fazer	Q25	1	31
		Aprende a ser	Q25	1	
		Se vê que aprende	Q74	1	
		Adquire competências	Q53	1	
		Desenvolve a sua autonomia	Q67	1	
		[Desenvolve] as suas competências	Q67	1	
		Se desenvolve, segundo as suas capacidades	Q74	1	
		Se desenvolve harmoniosamente	Q209	1	
		Realiza aprendizagens	Q101	1	
		Revela progressos, mesmo pequenos, no seu desenvolvimento pessoal	Q95	1	
		[Revela progressos, mesmo pequenos, no seu] desenvolvimento escolar	Q95	1	
		Tem sucesso	Q105	1	
		Tem comportamentos adequados	Q53	1	
		Faça progressos no seu desenvolvimento físico	Q110	1	
		[Faça progressos no seu desenvolvimento] cognitivo	Q110	1	
		[Faça progressos no seu desenvolvimento] social	Q110	1	
		Faz progressos na sua caminhada como pessoa	Q254	1	
		Consegue atingir os seus objectivos	Q162	1	
		Consegue atingir os objectivos para ele traçados	Q163	1	
		Melhora o seu nível de participação no grupo	Q214	1	
		Melhora os seus sentimentos de pertença	Q214	1	
		Melhora os seus sentimentos de auto estima	Q214	1	
		Melhora a sua capacidade de comunicação	Q214	1	
		Melhora a sua capacidade de adaptação ao meio	Q214	1	
		Melhora os seus comportamentos	Q280	1	
		Melhora a sua qualidade de vida	Q214	1	
		Consegue beneficiar das aprendizagens que a escola lhe oferece	Q220	1	
Cumprir com sucesso o seu programa educativo	Q250	1			
Cresce no aspecto cívico	Q293	1			
Sente que na escola aprende muitas coisas (...), mesmo que simples	Q225	1			
Se realiza como pessoa	Q293	1			
			31		
	<i>Adaptando-se ao meio escolar</i>	Aceita	Q42,Q135,Q140, Q210,Q301	5	
		Aceita todos os elementos da comunidade educativa	Q330	1	

		Aceita colegas	Q138	1	
		Aceita professores	Q138	1	
		Respeita todos os intervenientes da comunidade educativa	Q331	1	
		É útil	Q42	1	
		Faz por se ambientar	Q95	1	
		Tenha feito a sua integração	Q17	1	
		Tenha feito a sua adaptação ao meio escolar	Q17	1	
		Se sente autónomo	Q302	1	
		Ele próprio se considera um aluno da escola	Q133	1	
		[Passa] despercebido na escola	Q53	1	
				16	
					16

Analyse de contenu - 2.^a categoria
P IV : “Quando considera que um aluno com nee’s está incluído na escola?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por subcategoria
O aluno está incluído na escola quando é objecto de intervenção da escola	<i>A nível do acolhimento</i>	O ambiente envolvente lhe proporciona bem-estar	Q25	1	
		A escola aceita o aluno	Q33,Q255,Q332	3	
		A escola tem uma atitude de aceitação para com ele	Q153	1	
		É acolhido “genuinamente” pela escola	Q65	1	
		É bem aceite pela comunidade escolar	Q34,Q52,Q120,Q277,Q283	6	
		É aceite pela comunidade escolar	Q11,Q319	2	
		É aceite por toda a comunidade educativa	Q76, Q129, Q267, Q278, Q287,Q311,Q321,Q330,Q332	9	
		É aceite pela comunidade educativa	Q123,Q276	2	
		[É respeitado] por toda a comunidade escolar	Q80,Q276	2	
		A escola lhe proporciona bem-estar	Q104	1	
		A escola ofereça condições	Q110	1	
		Seja aceite por todos	Q217,Q248,Q317	3	
		Têm [todos] como único objectivo ajudá-lo a superar as suas dificuldades	Q33	1	
		É acarinhado por todos	Q317	1	
		É aceite, sem preconceitos, por parte dos que o rodeiam	Q22	1	
		Seja respeitado por todos	Q217,Q266	2	
		Todos o consideram um aluno da escola	Q133	1	
		É reconhecido por todos como aluno	Q147	1	
		É respeitado por todos os intervenientes da comunidade educativa	Q331	1	
		É bem aceite pelos outros	Q95,Q135,Q266, Q334	4	
		É bem aceite pelo grupo de colegas	Q181,Q225	2	
		É aceite pelos colegas	Q10,Q11,Q290, Q308, Q312, Q86, Q161	7	
		É aceite pelos seus pares	Q140,Q156,Q243, Q248	4	
		É aceite pelos alunos	Q33,Q332	2	
		É aceite pelos alunos, como colega	Q196	1	
		É aceite na turma	Q10	1	
		O trabalho é realizado na classe em consonância e aceitação da própria classe	Q242	1	
É respeitado pelo grande grupo	Q80	1			
É visto como parte do grupo	Q322	1			
É aceite pelos professores da turma	Q33,Q86,Q255, Q332	4			
É aceite pelos professores, como aluno da escola	Q196,Q332	2			
É aceite pela professora	Q10,Q11,Q290, Q312	4			
[É respeitado] pela professora da turma	Q80	1			

	É aceite pelos auxiliares	Q33	1	95
	É aceite pelos auxiliares, como aluno da escola	Q196	1	
	É aceite pelos encarregados de educação, como colega do seu educando	Q196	1	
	É aceite pelos adultos	Q290	1	
	É aceite	Q42,Q138,Q210, Q301	4	
	Aceitam a sua diferença	Q43,Q134	2	
	É aceite com as suas diferenças	Q146	1	
	É respeitado o seu ritmo de trabalho	Q332	1	
	São respeitadas as suas dificuldades	Q332	1	
	É respeitado	Q123	1	
	Deixa de ser protegido	Q150	1	
	Deixa de ser rejeitado	Q150	1	
	Os colegas não lhe apontam o dedo às suas necessidades	Q165	1	
	Os adultos [não lhe apontam o dedo às suas necessidades]	Q165	1	
	O trabalho é realizado fora da classe em colaboração com toda a escola, sem discriminação	Q242	1	
	Não é discriminado nos recreios pela sua deficiência	Q243	1	
			95	

Analyse de contenu (suite)
P IV : “Quando considera que um aluno com nee’s está incluído na escola?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por subcategoria
-----------	--------------	---------------------	--------------	------------------------------------	--

O aluno está incluído na escola quando é objecto de intervenção da escola (cont.)	<i>A nível da implementação de uma filosofia de escola inclusiva</i>	É posto em prática o conceito de escola inclusiva	Q19	1	
		Se promovem oportunidades de aprendizagem efectiva para todos os alunos	Q43	1	
		[O aluno] constitui uma mais valia para o desenvolvimento de todos	Q49	1	
		Todos os alunos tenham o seu lugar	Q65	1	
		A sua vida escolar é igual à de qualquer outra criança	Q71	1	
		A professora da turma o considera seu aluno tal como qualquer outro aluno da turma	Q77	1	
		É tratado pelos professores, exactamente como os outros	Q81	1	
		É tratado como igual	Q324	1	
		É tratado como igual no contexto escola	Q326	1	
		É tratado como igual no contexto turma	Q326	1	
		É tratado pelos funcionários, exactamente como os outros	Q81	1	
		É tratado pelos colegas, exactamente como os outros	Q81	1	
		Os colegas o consideram como igual	Q31	1	
		For considerado por todos um aluno como os outros	Q41	1	
		[For considerado] uma criança/aluno como os outros	Q42	1	
		A política da escola se orienta pelo princípio de que todas as crianças alguma vez têm dificuldades	Q97	1	
		Deve participar como as outras crianças	Q182	1	
		É um aluno como qualquer outro	Q231	1	
		O tratamento que a comunidade educativa lhe presta não se distingue porque é uma criança com nee’s	Q231	1	
		Tem o tratamento, o máximo possível, semelhante aos outros alunos, em todas as vertentes	Q241	1	
		A escola vai de encontro aos interesses de aprendizagem de cada criança	Q246	1	
		A escola vai de encontro às capacidades de aprendizagem de cada criança	Q246	1	
		A escola lhe proporciona condições de interacção ao nível das aprendizagens	Q44	1	
[A escola lhe proporciona condições de interacção] ao nível da socialização	Q44	1			
Seja apenas mais um aluno da escola, como todos os outros	Q249	1			
É parte integrante da turma, como qualquer outro aluno	Q286	1			
As actividades são programadas para todos de forma igual	Q314	1			

	Esse aluno é tratado como os outros alunos	Q320	1	
	O aluno com nee's consegue aceder às mesmas actividades que qualquer outra criança	Q327	1	
	O aluno com nee's consegue aceder às situações que qualquer outra criança	Q327	1	
	Se fizer as suas aprendizagens na companhia dos seus pares	Q131	1	
	É visto como um igual por todos os elementos do estabelecimento de ensino	Q306	1	
	A escola adaptar a sua prática às necessidades reais de <u>todas</u> as crianças que a frequentem	Q174	1	
	“Todos” o consideram como fazendo parte da comunidade educativa	Q236	1	
	É considerado parte integrante da escola	Q272	1	
	A escola o sente como fazendo realmente parte dela	Q160	1	
	De forma a que a criança se sinta bem	Q56,Q57	2	
	A escola faz o que está ao seu alcance para que aquela criança se sinta “feliz” no ambiente escolar	Q52	1	
	Cada dia que está na escola é um dia feliz	Q317	1	
	Não é discriminado pelos adultos	Q59	1	
	Não é discriminado pelos seus pares	Q59	1	
	Não se sinta exposto	Q63	1	
	[Não se sinta] marginalizado	Q63	1	
	Seja visto como um aluno que tem um processo de ensino aprendizagem orientado pelos princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais	Q145	1	
	A escola, no seu conjunto, é capaz de lhe proporcionar respostas adequadas	Q56,Q57	2	
	Se promove o desenvolvimento	Q102	1	
	Se valorizam todas as capacidades	Q102	1	
	Se deixar de ver as suas limitações	Q35	1	
	Passar-se a olhar para as suas capacidades	Q35	1	
	Maximizar o seu potencial	Q113	1	
	Lhe permitam acompanhar os colegas, apesar das suas diferenças	Q152	1	
	Se valorizam as aptidões do aluno com nee's	Q102	1	
	Garantir uma educação apropriada aos alunos com nee's	Q113	1	
	Lhe são dadas as mesmas oportunidades de realização pessoal	Q176	1	
	Lhe são dadas as mesmas oportunidades de realização social	Q176	1	
	[Os alunos] partilhem de forma respeitadora e solidária os diferentes saberes	Q65	1	
	Havendo um clima harmonioso entre todos os intervenientes	Q56,Q57	2	
	Se encontrar o melhor ambiente de aprendizagem	Q131	1	
	[Se encontrar o melhor ambiente] de socialização	Q131	1	
	O clima da escola não se apresenta alterado	Q205	1	
	A “diferença” for aceite por toda a comunidade escolar	Q158	1	
	A escola compreende que cada criança é um ser global e único	Q103	1	
	Respeitando o seu direito a um tratamento de igualdade a qualquer cidadão	Q183	1	

	A escola assegura a melhor qualidade de vida a estas crianças	Q319	1	
	A escola respeita o seu ritmo de aprendizagem	Q319	1	
	A escola assegura a partilha das mesmas experiências	Q319	1	
	A escola assegura o acesso de oportunidades a estas crianças	Q319	1	
	Tem as mesmas oportunidades	Q322	1	
	O seu bem-estar físico está assegurado	Q207	1	
	O seu bem-estar psíquico está assegurado	Q207	1	
	A escola se preocupa com o atendimento que o seu problema exige	Q301	1	
	Em conjunto pondera-se o “melhor” apoio para o aluno com nee’s	Q72	1	
	A escola muda o seu conceito de educação	Q246	1	
	É mais um aluno das turmas	Q251	1	
	Se deixa de notar que há um aluno “diferente” no grupo	Q191	1	
	[A professora da turma] nunca refere: “é um menino do apoio”	Q77	1	
	Deixa de ser mencionado como aquele que tem nee’s	Q258	1	
	Nos esquecemos que é um aluno com nee’s	Q298	1	
	O aluno pertence à comunidade escolar	Q307	1	
	Quando falta à escola, todos sentem a sua falta	Q317	1	
	Se respeitam as diferenças de cada um	Q320	1	
	Derrubando barreiras	Q328	1	
	Não vai à escola para esperar que o “tempo” passe	Q128	1	
	Não é isolado	Q128	1	
	Depende do contexto escolar em que está inserido	Q213	1	
			88	88

Analyse de contenu (suite)

P IV : “Quando considera que um aluno com nee’s está incluído na escola?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por subcategoria
O aluno está incluído na escola quando é objecto de intervenção da escola (cont.)	<i>A nível do apoio técnico/especializado</i>	Seja acompanhado pela equipe técnica	Q4, Q305	2	
		Possa ser apoiado por técnicos especializados	Q285	1	
		Se acompanhado por equipas multidisciplinares	Q305	1	
		A escola tem técnicos	Q309	1	
		É devidamente acompanhado por técnicos	Q326	1	
		É apoiado por um técnico especializado, de acordo com a sua nee	Q266	1	
		A escola tem capacidade técnica para acolher um menino com nee’s	Q292	1	
		Tem apoios pedagógicos	Q152	1	
		Tem apoios psicológicos	Q152	1	
		Tem apoios afectivos	Q152	1	
		Beneficia de apoio educativo	Q109	1	
		Se necessário uma professora de apoio	Q16	1	
		Tem apoios	Q327	1	
		Tem o apoio de profissionais na área da sua deficiência	Q304	1	
		É apoiado por um professor, de acordo com a sua nee	Q266	1	
		Com apoio adequado às suas necessidades	Q34	1	
		A escola já quase não tem necessidade da ajuda do PAE	Q46	1	
		A intervenção do professor de apoio for apenas de forma indirecta	Q48	1	
		A escola cria recursos (...) a nível de professores especializados	Q108	1	
		A escola possui recursos humanos capazes de responder às suas nee’s	Q289	1	
		Sendo apoiado	Q55	1	
		[Lhe é dado] o apoio indispensável à superação do seu problema	Q132	1	
		Há apoios de Câmaras	Q188	1	
		Há apoios de Juntas de freguesia	Q188	1	
		São possibilitados meios para desenvolver as mesmas actividades que os outros	Q257	1	
		Existe um conjunto de meios, o mais adequado possível	Q215	1	
		A escola disponibiliza meios, para que o aluno supere as dificuldades	Q295	1	
		Tem meios materiais	Q130,Q141	2	
		Tem meios físicos	Q138	1	
		A escola corresponde às nee’s do aluno com meios técnicos	Q85,Q138	2	
		A escola arranja meios para que a criança com nee’s possa progredir	Q263	1	
		Tem recursos	Q327	1	
Existe um conjunto de recursos, o mais adequado possível	Q215	1			
A escola cria recursos (...) a nível de equipamentos	Q108	1			
A escola tem recursos adequados	Q320	1			
Tem acesso a recursos que as outras crianças têm	Q322	1			
O ecossistema lhe ofereça todas as condições que necessita	Q215	1			
Existem condições materiais	Q178,Q219	2			

	Os técnicos/a escola lhe proporcionem condições	Q265	1	
	Estiverem criadas as condições	Q328	1	
	Estão criadas as condições reais para a sua aprendizagem significativa	Q296	1	
	São criadas condições globais que favoreçam a sua adaptação na escola	Q230	1	
	São criadas condições globais que favoreçam a adaptação na turma	Q230	1	
	São criadas condições globais que favoreçam o seu equilíbrio emocional	Q230	1	
	A escola proporciona condições de aprendizagem	Q138	1	
	A escola consegue criar condições para que o aluno se sinta integrado	Q300, Q309	2	
	É necessário haver o mínimo de condições	Q335	1	
	Materiais adequados para a sua deficiência	Q16	1	
	A escola possui recursos materiais capazes de responder às suas nee's	Q289	1	
	Estão em prática as adaptações necessárias a nível dos materiais	Q271	1	
	A escola tem material de apoio, a vários níveis	Q309	1	
	Tem equipamentos	Q130	1	
	A escola lhe pode proporcionar todo o acompanhamento que ele necessita	Q153, Q192	2	
	As suas deficiências são prontamente atendidas pelos agentes escolares	Q218	1	
			61	61

Analyse de contenu (suite)

P IV: “Quando considera que um aluno com nee’s está incluído na escola?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por subcategoria
O aluno está incluído na escola quando é objecto de intervenção da escola (cont.)	<i>A nível da planificação /intervenção e avaliação no grupo/turma</i>	A sala é flexível	Q86	1	
		No projecto curricular de turma, ele está contemplado	Q23	1	
		Se consegue que o aluno desenvolva as suas capacidades [na turma]	Q249	1	
		Se consegue que o aluno desenvolva as suas potencialidades [na turma]	Q249	1	
		[Se realizam actividades de acordo com as suas capacidades], mas englobadas no trabalho global da turma	Q43	1	
		O trabalho da turma é planificado tendo em conta as suas potencialidades/limitações	Q49	1	
		O projecto educativo da turma contempla as nee’s desse aluno	Q310	1	
		Está envolvido nas diversas actividades da turma	Q82	1	
		É trabalhado de forma igual com o professor do ER	Q181	1	
		A professora programa (...) atendendo a todos	Q31	1	
		A professora programa, de forma diversificada	Q31	1	
		O professor desenvolve uma pedagogia diferenciada	Q84, Q217, Q273	3	
		[O professor] adapta conteúdos	Q84	1	
		[O professor] diversifica as estratégias	Q84	1	
		[O professor] respeita os estilos de aprendizagem dos alunos	Q84	1	
		[A professora] o faz participar em todas as actividades	Q77	1	
		Os profes proporcionem a participação em actividades dentro da sala aula	Q264	1	
		Os profes proporcionem a participação em actividades fora da sala aula	Q264	1	
		[O professor desenvolve uma pedagogia] centrada na cooperação	Q84	1	
		[O professor] usa a dificuldade de um aluno como um desafio	Q84	1	
		Dentro da sala deverá existir uma flexibilidade do professor	Q244	1	
		Trabalhando a pares	Q86	1	
		[Trabalhando] cooperativamente em gestão da sala de aula	Q86	1	
		Existem estratégias adaptadas às necessidades do aluno	Q98	1	
		[Não] fica a fazer trabalhos repetitivos	Q107	1	
		[Não] fica a fazer trabalhos (...) completamente diferentes dos colegas da turma	Q107	1	
		A turma se adequa às medidas específicas do seu PEI	Q14	1	
		A mesma planificação é benéfica tanto para os alunos com nee’s como para os restantes	Q246	1	
		Está envolvido no projecto da turma	Q290	1	
		Lhe é permitido colaborar (...) no projecto da turma	Q290	1	
O ensino aprendizagem está centrado no aluno como um todo	Q113	1			
Implicar uma flexibilização das estratégias de ensino	Q145	1			
O trabalho realizado na sala de aula [tem em conta] as nee’s desse aluno	Q149	1			
Não como um mero número que até dá redução de turma	Q33	1			
A sua aprendizagem é feita naturalmente	Q218	1			

	Está integrada na sala	Q239	1	
	O PEI para ele traçado é integralmente cumprido	Q325	1	
	O PE para ele traçado é integralmente cumprido	Q325	1	
	Tem um plano adequado a ele	Q9	1	
	Existe uma planificação de trabalho para ele	Q128	1	
	Tem um programa próprio	Q282	1	
	Tem um programa educativo adequado às suas necessidades	Q52,Q239	2	
	[Se faz] um programa educativo adequado	Q230	1	
	Lhe é aplicado um currículo que vai ao encontro das suas capacidades	Q154	1	
	Lhe é aplicado um currículo que vai ao encontro das suas nee's	Q154	1	
	Tem respostas adequadas (...) curriculares	Q27	1	
	Tem respostas adequadas (...) sociais	Q27	1	
	Existem actividades adaptadas às nee's dessa criança	Q222	1	
	Existem estratégias adaptadas às nee's dessa criança	Q222	1	
	[O professor] envolve as famílias	Q84	1	
	Pode desenvolver potencialidades	Q83	1	
	Aceder a uma aprendizagem de qualidade	Q336	1	
	Se procura desenvolver as suas capacidades	Q334	1	
	Existe programação clara e coerente de actividades	Q98	1	
	Se aplica o decreto-lei 319, alínea i)	Q239	1	
			6	
			58	58

Analyse de contenu (suite)
P IV : “Quando considera que um aluno com nee’s está incluído na escola?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por subcategoria
O aluno está incluído na escola quando é objecto de intervenção da escola (cont.)	<i>A nível da gestão, organização e funcionamento da escola</i>	Implicar uma flexibilização da organização escolar	Q145	1	
		Quando a escola se organiza para que o aluno participe em todas as actividades da escola	Q8	1	
		[A escola] se organiza de uma forma articulada e aberta	Q65	1	
		Se tem em conta o aluno no programa educativo da escola (conteúdos, actividades, projectos)	Q223	1	
		Todos os intervenientes são alertados	Q72	1	
		[A escola] desenvolve uma pedagogia de ensino aprendizagem direccionada para o direito à igualdade de oportunidades	Q140	1	
		A escola pensa no aluno com nee’s antes de planear	Q9	1	
		Quando a escola se organiza de modo a que o aluno participe em todas as actividades do seu grupo/turma	Q8	1	
		A escola prevê actividades em que o aluno possa participar	Q146	1	
		A escola tem o cuidado de o incluir em todas as actividades	Q163	1	
		Quando todas as actividades escolares são planificadas, tendo em atenção esse aluno com nee’s	Q11	1	
		É integrado nas actividades que a escola desenvolve de modo igual aos colegas ditos “normais”	Q176	1	
		A escola se adaptou às necessidades do aluno	Q317	1	
		O projecto educativo contempla actividades que vão de encontro às necessidades de todas as crianças pertencentes à comunidade escolar	Q257	1	
		Lhe são possibilitadas oportunidades para desenvolver as mesmas actividades que os outros	Q290	1	
		Está envolvido no projecto da escola	Q290	1	
		Lhe é permitido colaborar (...) no projecto da escola	Q311	1	
		Está inserido em toda a dinâmica da escola	Q195	1	
		[São] criadas e reunidas todas as condições para esse aluno fazer o seu processo de ensino/aprendizagem	Q65	1	
		A escola lhe proporciona todas as condições para um desenvolvimento equilibrado, tanto de ordem cognitiva como emocional	Q68	1	
		Se reunidas todas as condições	Q137	1	
		Lhe são dadas respostas adequadas às suas capacidades	Q272	1	
		Lhe são dadas respostas adequadas às suas potencialidades	Q272	1	
		Há capacidade de resposta aos problemas	Q278	1	
		A escola consegue (...) dar uma resposta educativa diferente	Q38	1	
		A escola dá resposta às necessidades educativas de cada criança incluída nessa mesma escola	Q337	1	
A escola consegue dar resposta às necessidades do aluno	Q98	1			
A escola procura dar resposta às dificuldades do aluno com nee’s	Q97	1			

	Somos capazes de lhe dar a (s) resposta (s)	Q276	1	
	A escola dá as respostas adequadas	Q320	1	
	A escola tem capacidade de resposta para as suas necessidades	Q164	1	
	Foram encontradas todas as respostas para as suas nee's	Q171	1	
	Lhe são dadas respostas adequadas às suas capacidades	Q272	1	
	A escola procura, da melhor forma, soluções para as necessidades do aluno	Q204	1	
	A escola cria estratégias de intervenção adequadas	Q47	1	
	A escola faculta todos os serviços	Q139	1	
	A escola corresponde às necessidades educativas do aluno com meios físicos	Q85	1	
	[A escola lhe providencia] um bom desenvolvimento pessoal	Q140	1	
	[A escola lhe providencia] um bom desenvolvimento social	Q140	1	
	[A escola lhe providencia] um bom desenvolvimento emocional	Q140	1	
	A escola lhe proporciona o desenvolvimento das suas aptências e capacidades	Q79	1	
	A escola promove as suas potencialidades	Q214	1	
	A escola promove os seus interesses específicos	Q214	1	
	A escola estimula as suas potencialidades	Q214	1	
	A escola estimula os seus interesses específicos	Q214	1	
	A escola desenvolve as suas potencialidades	Q214	1	
	A escola desenvolve os seus interesses específicos	Q220	1	
	Se lhe dão oportunidades de progredir a todos os níveis	Q299	1	
	A escola está estruturada de modo a que progrida na sua aprendizagem	Q233	1	
	A escola desenvolve projectos adaptados à criança	Q214	1	
	É envolvido em actividades dirigidas para si	Q271	1	
	[Tem um plano adequado] à escola	Q9	1	
	Estão em prática as adaptações necessárias a nível do currículo	Q271	1	
	Estão em prática as adaptações necessárias a nível das condições de avaliação	Q223	1	
	Está integrada na escola em geral	Q223	1	
	Faz parte do currículo comum	Q24	1	
	A escola lhe providencia um ambiente natural	Q140	1	
			57	

Analyse de contenu (suite)
P IV : “Quando considera que um aluno com nee’s está incluído na escola?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por subcategoria
O aluno está incluído na escola quando é objecto de intervenção da escola (cont.)	<i>A nível do respeito pela sua problemática</i>	Se respeita a sua problemática	Q5	1	
		Proporcionar respostas adequadas que vão de encontro às suas especificidades	Q56,Q57	2	
		[A escola] dá resposta adequada às suas características	Q139	1	
		Os procedimentos educativos são os adequados, em função da problemática que apresenta	Q248	1	
		As actividades desenvolvidas com o aluno estão de acordo com a sua patologia	Q256	1	
		O trabalho proposto respeita o seu ritmo de aprendizagem	Q334	1	
		Se atende ao seu ritmo...	Q52,Q67	2	
		É respeitado o seu ritmo de aprendizagem	Q124,Q125,Q126, Q230,Q234	5	
		[Participa nas actividades da escola], de forma adequada às suas limitações	Q307	1	
		As suas limitações são respeitadas	Q67,Q88, Q89	3	
		Tem devidamente asseguradas as compensações devidas às suas limitações	Q324	1	
		Está inserido em toda a dinâmica da escola, conforme as suas limitações	Q195	1	
		Dentro da sala deverá existir uma flexibilidade do professor para adaptar o trabalho diário da turma às dificuldades sentidas pelo aluno	Q244	1	
		Respeitando as suas dificuldades	Q183	1	
		Se fizer parte integrante da escola, sendo respeitadas as suas dificuldades	Q274	1	
		Se fizer parte integrante do plano de actividades [da escola], sendo respeitadas as suas dificuldades	Q274	1	
		O trabalho proposto respeita as suas dificuldades	Q334	1	
		O professor deve atender às suas dificuldades, ao desenvolver trabalho com o grupo	Q286	1	
		Respeitando as suas diferenças	Q41	1	
		Se tem em atenção as diferenças individuais	Q145	1	
As horas que passa na escola decorrem naturalmente no grupo de alunos a que pertence, mesmo que os seus instrumentos de realização sejam diferentes	Q91	1			
No Projecto curricular de turma está contemplado, com as suas diferenças	Q23	1			
Se fizer parte integrante do programa [da escola], sendo respeitadas as suas diferenças	Q274	1			
Se fizer parte integrante do plano de actividades [da escola], sendo respeitadas as suas diferenças	Q274	1			
Se programam estratégias adequadas ao seu nível de aprendizagem	Q234	1			

	Se programam objectivos adequados ao seu nível de aprendizagem	Q234,Q235	2	44
	É respeitado o seu nível de aprendizagem	Q126,Q230	2	
	[Se respeita] o seu grau de desenvolvimento	Q191	1	
	[Está contemplado] com as suas semelhanças	Q23	1	
	É reconhecido por todos como aluno, independentemente do perfil que apresenta	Q147	1	
	[É considerado] uma criança/aluno como os outros, independentemente do problema que apresenta	Q42	1	
	É entendido como um aluno, ainda que com actividades diferenciadas e adaptadas	Q200	1	
	A escola consegue adaptar-se ao aluno	Q292	1	
	[É] respeitada a sua individualidade	Q32	1	
			44	

Analyse de contenu (suite)
P IV : “Quando considera que um aluno com nee’s está incluído na escola?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por subcategoria
O aluno está incluído na escola quando é objecto de intervenção da escola (cont.)	<i>A nível do respeito pelas suas capacidades</i>	Respeitando as suas capacidades	Q5	1	31
		Realiza as actividades segundo as suas capacidades	Q40	1	
		Cria estratégias de intervenção adequadas às [suas] capacidades	Q47	1	
		Tem possibilidades de aprender segundo as suas capacidades	Q83	1	
		As suas capacidades devem ser estimuladas e trabalhadas	Q35	1	
		Os professores respondem às capacidades dos alunos	Q86	1	
		São tomadas medidas adequadas às suas capacidades	Q100	1	
		Participa dentro das suas capacidades	Q107,Q127,Q148	3	
		As suas capacidades [são tidas em conta]	Q108	1	
		É activo, dentro das suas capacidades	Q128	1	
		Respeitando as suas capacidades	Q183	1	
		Se realizam actividades de acordo com as suas capacidades	Q43	1	
		Com um trabalho diário de acordo com as suas capacidades	Q196	1	
		Consegue aceder às mesmas actividades, dentro das suas capacidades	Q327	1	
		[Participa nas actividades da escola], de acordo com as suas competências	Q307	1	
		Lhe é dada oportunidade de desenvolver as suas competências	Q32	1	
		[A professora] o faz participar em todas as actividades, de acordo com as suas potencialidades	Q77	1	
		Participa (...) de acordo com as suas potencialidades	Q123	1	
		[A escola] reconhece as suas potencialidades	Q47	1	
		Participa (...) dentro das suas possibilidades	Q24	1	
		[Faz o mesmo trabalho] dentro das suas possibilidades	Q7	1	
		Lhe é permitido colaborar, dentro das suas possibilidades, no projecto da turma	Q290	1	
		Lhe é permitido colaborar, dentro das suas possibilidades, no projecto da escola	Q290	1	
		Aceder a uma aprendizagem de qualidade, de acordo com o seu perfil educacional	Q336	1	
[A escola tem] em conta o seu currículo pessoal	Q38	1			
[Participa] de acordo com o seu nível	Q39	1			
Tem um programa educativo (...) que o faz progredir	Q52	1			
Adequar as actividades	Q118	1			
[Faz o mesmo trabalho] com objectivos próprios	Q13	1			

A <i>nível</i> <i>burocrático/</i> <i>Administrativo</i>	Um aluno com nee's é um aluno da escola	Q5	1	29
	Entra pela primeira vez na escola	Q18,Q268	2	
	Está a tempo inteiro numa escola regular	Q132	1	
	Um aluno com NEE está sempre incluído na escola	Q69,Q70	2	
	Sempre que a frequente	Q93,Q94	2	
	Inicia a frequência da escola	Q147	1	
	Logo que está matriculado na escola	Q121, Q275	2	
	Frequentar a escola de todos	Q336	1	
	Está integrado no grupo/turma	Q198,Q282	2	
	Está inserido no grupo/turma	Q127,Q136, Q109	3	
	Está integrado num grupo com o qual se identifica	Q329	1	
	[Está] dentro da sala de aula	Q132	1	
	É parte integrante desta [turma]	Q227,Q228	2	
	Faz parte da classe	Q190	1	
	Estiver integrado numa sala do regular	Q273	1	
	Tem uma turma, como grupo de referência	Q307	1	
	Está em contacto com os seus pares	Q146	1	
	Está próximo dos outros alunos	Q322	1	
	Tem um horário	Q333	1	
	Se não for apenas mais um para contribuir para a turma reduzida	Q236	1	
Não consta apenas nos registos (mapas)	Q20	1		
		29		

Analyse de contenu (suite)

P IV : “Quando considera que um aluno com nee’s está incluído na escola?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por subcategoria			
O aluno está incluído na escola quando é objecto de intervenção da escola (cont.)	<i>A nível da consideração das suas necessidades e interesses</i>	De acordo com as suas necessidades	Q8	1	22			
		Tem respostas adequadas às suas necessidades específicas	Q27	1				
		A escola responde às suas necessidades educativas	Q45	1				
		Cria estratégias de intervenção adequadas às suas necessidades	Q30	1				
		Realiza as tarefas que na turma estão adaptadas às suas necessidades	Q61	1				
		A escola responde às suas necessidades	Q62	1				
		A escola consegue ir ao encontro das suas necessidades	Q64	1				
		As suas necessidades são respeitadas	Q88	1				
		A escola cria recursos adaptados às necessidades do aluno	Q108	1				
		A escola responde às suas nee’s	Q119,Q132	2				
		Com um trabalho diário de acordo com as suas necessidades	Q196	1				
		As actividades são programadas de acordo com as suas nee’s	Q206	1				
		As actividades são adaptadas de acordo com as suas nee’s	Q206	1				
		Se respeitem as suas necessidades	Q249	1				
		As actividades desenvolvidas com o aluno estão de acordo com as suas necessidades	Q256	1				
		A escola planifica as suas actividades lectivas, tendo em atenção as necessidades desses alunos	Q315	1				
		A escola desenvolve projectos de acordo com as necessidades da criança	Q291	1				
		[A escola] dá resposta adequada às suas necessidades	Q139	1				
		A escola responde às necessidades dos alunos, plenamente	Q202	1				
		Os seus interesses são respeitados	Q88	1				
		[A escola consegue ir ao encontro] dos seus interesses	Q64	1				
		<i>A nível do apoio humano</i>	A escola corresponde às necessidades educativas do aluno com meios humanos	Uma empregada auxiliar		Q16	1	14
				Tem pessoal disponível para o trabalho ser contínuo		Q130	1	
				Tem apoios humanos para o seu desenvolvimento global		Q141	1	
				Existam adultos que estão empenhados em ajudá-lo, no seu problema		Q167	1	
				Os colegas o incluem nas suas actividades, sem esforço		Q169	1	
Os colegas o ajudam	Q312			1				
Existem condições humanas	Q178,Q219			2				
Estão criadas todas as condições, a nível de recursos humanos	Q183			1				
O professor consegue compreendê-lo	Q312			1				
O professor consegue “amá-lo”	Q312			1				
A escola possui pessoal de apoio que possa ajudar a resolver os problemas desse aluno	Q318			1				
A escola tem capacidade humana para acolher um menino com nee’s	Q292			1				

Analyse de contenu (suite)

P IV : “Quando considera que um aluno com nee’s está incluído na escola?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por subcategoria
O aluno está incluído na escola quando é objecto de intervenção da escola (cont.)	<i>A nível da cooperação entre todos os intervenientes</i>	Trabalho em conjunto com professores	Q109	1	13
		Trabalho em conjunto com colegas da turma	Q109	1	
		Trabalho em conjunto com terapeutas	Q109	1	
		Trabalho em conjunto com psicólogos	Q109	1	
		Há uma colaboração entre todos os intervenientes	Q134	1	
		Se implementar, na prática, um trabalho de parceria	Q208	1	
		Se envolverem todos os agentes da comunidade educativa	Q208	1	
		Os recursos humanos disponíveis se articulam	Q233	1	
		Se estabeleçam parcerias entre as equipas multidisciplinares e a escola	Q305	1	
		Se estabeleçam parcerias entre as equipas multidisciplinares e encarregados de educação	Q305	1	
		No comprometimento com a família	Q311	1	
		No comprometimento de todos os elementos da escola	Q311	1	
		O professor bem “integrado” no grupo de trabalho	Q323	1	
<i>A nível da consideração dos seus direitos e deveres</i>		Deverá ter direitos...	Q5	1	6
		E deveres iguais aos outros	Q5	1	
		Tem os mesmos direitos e deveres que os restantes colegas	Q90,Q313	2	
		É considerado um aluno como outro qualquer	Q203	1	
		Usufruir dos mesmos direitos dos outros alunos	Q209	1	
<i>A nível do diagnóstico da situação</i>		Observar o aluno	Q47	1	6
		Reconhecer as suas dificuldades	Q47	1	
		E as suas potencialidades	Q47	1	
		Se respeita o desenvolvimento académico	Q113	1	
		Se respeita o desenvolvimento socioemocional	Q113	1	
		Se respeita o desenvolvimento pessoal	Q113	1	
<i>A nível da promoção da Autonomia</i>		Sempre que é possível proporcionar-[l]he autonomia	Q29,Q30	2	3
		Se facilita a autonomia do aluno	Q328	1	
<i>A nível da acessibilidade espacial</i>		Tem acesso físico a qualquer local da escola	Q250	1	3
		O espaço que o rodeia está adequado a ele	Q218	1	
		Tudo o que o rodeia está adequado a ele	Q218	1	
<i>A nível da promoção da Cidadania</i>		Permitindo-lhe um exercício pleno da cidadania	Q102	1	2
		A escola contribui para o seu crescimento, em termos pessoais e sociais	Q104	1	

Annexe 4 – Réponses à la question P V

Anexo 4 - Respostas à Pergunta V	
Questionário 1	«Só quem conhece a situação (dia a dia) é que poderá decidir o que é melhor para o aluno e para a turma».
Questionário 2	«O Miguel deve continuar na Escola pública, integrando a turma onde está inserido. No entanto há que desenvolver um trabalho de parceria, entre todos os intervenientes e de ajuda à professora para que a agressividade do rapaz seja controlada e não ponha os colegas em risco. O trabalho de parceria passa pelos recursos humanos que a Escola deve ter para atender a este caso e definir bem o que <u>cada interveniente tem que fazer, em tempo lectivo</u> ».
Questionário 3	Não respondeu
Questionário 4	«1ª Entender e chegar ao porquê de tanta agressividade 2ª Desenvolver um trabalho de parceria com os intervenientes: pais, professora, psicóloga, médico, e outros intervenientes que se julguem necessários. 3ª Planificar o trabalho com a Professora titular e reflectir sistematicamente para uma melhor adequação de estratégias (Plano de acção)».
Questionário 5	«Primeiramente, faria um estudo de caso, para pesquisar a origem da problemática do Miguel. Sugeriria que na sala de aula estivesse um(a) professor(a) em coadjuvância com o colega do ensino regular mas que destinasse mais do seu tempo a este aluno. Tentaria que o Miguel se integrasse e fosse aceite pela turma, fazendo tema do Projecto Educativo: a violência na escola das/nas crianças. Tentaria que o Miguel ocupasse na turma cargos que o valorizassem pela positiva, responsabilizando-o Jamais sugestionava a sua ida para uma instituição de Educação Especial pois apenas considero uma hipótese quando estão esgotados todos os recursos que uma escola possa oferecer a um aluno.»
Questionário 6	Não respondeu
Questionário 7	«O Miguel necessita antes de mais de uma avaliação psicológica. As crianças não nascem agressivas e violentas e se o Miguel se comporta assim deve ter uma razão para isso. Não podemos tomar qualquer atitude em relação ao futuro do Miguel enquanto não soubermos o que provoca estas reacções. É necessário saber quando começou o problema, como é o comportamento do Miguel em casa e em que situações é que ele se comporta assim. Na sala de aula é necessário fazer um plano de modificação de comportamento do Miguel. Embora pouco se possa fazer sem saber a origem do problema, devemos tentar envolver a turma toda e em especial a Marta no processo. Isto pode ser conseguido através de uma assembleia de turma em que, na presença do Miguel, todos discutam o seu comportamento e os sentimentos de cada um, perante isso.

	<p>Podem, em conjunto, estabelecer metas para o Miguel atingir, com a ajuda e vigilância de todos. Directamente com o Miguel podem ser feitos contratos de modificação de comportamentos cm objectivos claros exequíveis, auto-avaliação diária, bem como verificação dos pais e professora.</p> <p>Pode ainda ser estabelecida e trabalhada uma estratégia de “time out” nas situações de crise.</p> <p>Mudar o Miguel para uma instituição é uma opção fácil e cómoda que resolve o problema da escola e da professora mas NÃO resolve o do Miguel.»</p>
Questionário 8	<p>«A meu ver o Miguel deve, obviamente, continuar na escola regular, onde ele gosta de andar. Deve ser ajudado a controlar os seus comportamentos agressivos, talvez começando por quadros de controle, recorrendo à negociação, em que ele recebe reforços positivos ou negativos consoante tenha comportamentos aceitáveis ou não aceitáveis.</p> <p>Também a professora deve ser ajudada por um colega de apoio educativo, nomeadamente no sentido de descobrirem quais as situações que despoletam os comportamentos agressivos do aluno, de modo a serem evitadas ou substituídas por outras que o motivem mais lhe permitam comportamentos mais adequados.»</p>
Questionário 9	<p>«O Miguel antes de mais tem de ser entendido como pessoa menos igual a viver numa sociedade em que todos são diferentes mas querem ser iguais.</p> <p>Os profissionais que trabalham com o Miguel precisam em conjunto encontrar estratégias programando actividades em que o Miguel participe com interesse precisa ser motivado participar ele próprio na programação das actividades que vai participar, fazer com que ele as avalie também, dando-lhe sempre muito carinho apoio e atenção mas exigindo que ele cumpra o que ele próprio programou.</p> <p>Não é colocando o Miguel numa instituição onde será afastado da amiga Marta e do resto da comunidade do Miguel que os ditos profissionais o vão ajudar.»</p>
Questionário 10	<p>«Penso que o Miguel necessita de um apoio médico, talvez um psiquiatra que o ajude com medicação adequada se o Miguel só tiver este tipo de comportamento na escola e de repensar a situação e verificar se ele aceita a escola e os amigos ou a professora e se estes estão a aceitá-lo devidamente. É de salientar que é importante o tipo de relacionamento com os pais e que tipo de comportamento estes têm com ele ou individualmente. O tipo de ambiente familiar é de extrema importância para a criança. Muitas vezes são os pais que necessitam de acompanhamento psicológico para depois se poder ajudar os filhos.»</p>
Questionário 11	
Questionário 12	<p>«Pelo que está descrito e sem conhecer bem o caso, parece-me que o caso do Miguel não passa por colocá-lo numa instituição. O seu problema é apenas comportamental, como tal há necessidade de perceber o que será este comportamento, seria por aí que se iniciaria o processo. Depois de perceber o que se passa com o Miguel, fazer o encaminhamento talvez para um acompanhamento psicológico.</p> <p>Na escola tentaríamos uma integração/aceitação na turma. O Miguel certamente ao</p>

	<p>perceber que é aceite e acarinhado pelos outros, talvez mude o seu comportamento, por vezes estas atitudes são apenas formas de chamar a atenção.</p> <p>É evidente que este caso teria que ser monitorizado com alguma regularidade a fim de se perceber a evolução e porventura algumas alterações a efectuar«</p>
Questionário 13	<p>«Penso que a ida para uma escola de Ed. Especial ou instituição deverá ser o último passo a dar, devendo primeiro que nada, tentar integrar o aluno na Escola Pública, fazendo um trabalho de equipa com professores do ensino regular, ensino especial e técnicos adequados a este tipo de problema.»</p>
Questionário 14	<p>«A resolução desta situação deveria partir, antes de mais, da salvaguarda da integridade dos colegas do Miguel; sempre que manifestasse comportamentos agressivos, o Miguel deveria por um lado, ser afastado dos colegas como forma de punição, por outro, ser levado a entender as consequências das suas atitudes.</p> <p>Paralelamente a esta medida, dever-se-ia caracterizar os antecedentes do aluno, observando aspectos como: ambiente familiar, início destes comportamentos, atitudes em casa, frequência / ausência do Jardim de Infância / Pré-Primária, etc..</p> <p>Finalmente, aconselharia os Encarregados de Educação / Pais a seguir consultas de Psicoterapia ou Terapia Familiar consoante a história individual.»</p>
Questionário 15	<p>«O texto omite várias informações, como: situação familiar, informação clínica , dificuldades de aprendizagem e outros problemas, como problemas de fala, motricidade, etc.. Como gosta de andar na escola e tem alguns amigos, parece haver problemas afectivos e problemas comportamentais. Não me parece que a escola especial seja a solução para esta criança, pois ela necessita d conviver com crianças com comportamentos ditos “normais” compatíveis coma os da sua idade. Parece-me que terá que haver um trabalho a nível de turma, de forma a que esta inclua o Miguel, num clima calmo e afectivo, começando por saber <u>qual</u> as suas motivações, para a partir delas, toda a turma poder interagir nas actividades devidamente programadas.</p> <p>Deixar que assembleia de turma, responsabilize o Miguel por tarefas que ele goste mais de fazer, não só a nível de sala, como a nível de escola.</p> <p>Paralelamente, deve haver um acompanhamento frequente e regular por parte da psicóloga e porque não um acompanhamento em pedopsiquiatria com medicação adequada, de forma a que a criança possa estar mais calma e portanto participar de forma aceitável na Turma.»</p>
Questionário 15	<p>«O texto omite várias informações, como: situação familiar, informação clínica , dificuldades de aprendizagem e outros problemas, como problemas de fala, motricidade, etc.. Como gosta de andar na escola e tem alguns amigos, parece haver problemas afectivos e problemas comportamentais. Não me parece que a escola especial seja a solução para esta criança, pois ela necessita d conviver com crianças com comportamentos ditos “normais” compatíveis coma os da sua idade. Parece-me que terá que haver um trabalho a nível de turma, de forma a que esta inclua o Miguel, num clima calmo e afectivo, começando por saber <u>qual</u> as suas motivações, para a partir delas, toda a turma poder interagir nas actividades</p>

	<p>devidamente programadas.</p> <p>Deixar que assembleia de turma, responsabilize o Miguel por tarefas que ele goste mais de fazer, não só a nível de sala, como a nível de escola.</p> <p>Paralelamente, deve haver um acompanhamento frequente e regular por parte da psicóloga e porque não um acompanhamento em pedopsiquiatria com medicação adequada, de forma a que a criança possa estar mais calma e portanto participar de forma aceitável na Turma.»</p>
Questionário 16	<p>«O Miguel deverá ter um relatório elaborado pela sua professora, e deverá ser encaminhado para uma psicóloga, que fará um diagnóstico sobre esta criança e, será ou não encaminhado para a Equipa de Educação Especial, que deverá dotar duma professora de Apoio Educativo que, conjuntamente com a Psicóloga, Médico Especialista (se for o caso) , professora do ensino regular e com a família elaborará um plano da acção, com atitudes pedagógicas apropriadas para evitar a continuidade destes comportamentos.»</p>
Questionário 17	<p>«Tentaria na medida do possível convencer todos os intervenientes à integração do Miguel no meio escolar público, mas antes precisaria de tentar mais informações dados dos outros técnicos (psicólogos e pedopsiquiatras) de forma a encontrar algumas justificações e explicações para as perturbações comportamentais do Miguel e qual a problemática que o envolve (fisiológica/familiar) e qual a área afectada que justifique o seu comportamento agressivo. No entanto acho que o Miguel deve sempre estar com os seus pares e só depois de esgotadas todas as hipóteses ser enviado, em último caso, para uma escola de Educação Especial.»</p>
Questionário 18	<p>«Como primeiro passo; A avaliação da saúde do Miguel pelos médicos intervenientes é fundamental para posteriormente entendermos a razão pela qual o Miguel tem comportamentos agressivos.</p> <p>Outro passo; Tentar saber através da família o seu comportamento em casa, na rua e em contacto com outras pessoas...</p> <p>Como terceiro passo; Através do diálogo com ao aluno tentar saber a origem da agressividade.</p> <p>Só depois de todas estas informações é que se poderá decidir qual o futuro, e o bem estar do Miguel em conjunto com todos os intervenientes no processo escolar clínico assim familiar naturalmente.</p> <p>A decisão terá de ser tomada em conjunto e com todas as opiniões.»</p>
Questionário 19	<p>«Qualquer que fosse a problemática do Miguel, a minha opinião iria sempre no sentido da integração total na escola e na turma.</p> <p>Para isso a escola deverá beneficiar de técnicos (a todos os níveis) capazes de em conjunto darem solução ao caso do Miguel e estudarem a origem destes comportamentos. Ajudaria o Miguel a ter uma auto estima “elevada” valorizando o seu trabalho e o que de bom o Miguel terá certamente.»</p>
Questionário 20	<p>«O Miguel parece-me estar integrado na escola, pois gosta da mesma, tem amigos, embora, por vezes, manifeste comportamentos agressivos e desajustados.</p>

	<p>A manifestação destes comportamentos mais desajustados, provavelmente será devido a problemas extra escolares, como factores familiares, afectivos e outros.</p> <p>Perante este caso, o aluno deve ser observado por uma equipa de especialistas e técnicos conhecedores destas problemáticas no sentido de fazerem uma triagem / avaliação rigorosa do mesmo e da família.</p> <p>Não compete só à escola isoladamente tentar resolver, mas sim, sinalizar e colaborar com outras entidades mais vocacionadas para estas problemáticas.</p> <p>Penso, que uma escola especial para o Miguel deveria ser o último recurso, depois de esgotadas todas as hipóteses para que o mesmo esteja bem consigo próprio com os outros.»</p>
Questionário 21	<p>«Como professora de apoio e perante esta situação esclarecia a professora do ensino regular o como é vantajoso para o aluno acompanhar a sua turma e os seus colegas e amigos. Embora este tenha atitudes incorrectas deverá continuar inserido na mesma escola e na mesma turma devendo ser acompanhado por vários técnicos como: psicólogos, psicoterapeutas, prof. apoio,... a fim de resolver o seu problema de agressividade .</p> <p>O seu problema de agressividade poderá estar relacionado com o seio familiar.</p> <p>O aluno na minha opinião nunca deveria ser encaminhado para uma escola de ensino especial pois iria prejudicar as suas atitudes e não o beneficiaria em nada.»</p>
Questionário 22	<p>«Imaginando ser professora de apoio desse aluno penso que o facto de ir para uma escola de Educação Especial, não resolve o problema e só poderia revoltar mais a criança, já que ficaria sem a escola e os amigos com quem tem uma boa relação.</p> <p>Um aspecto importante é fazer uma anamnese da criança, em conjunto com os outros intervenientes, para tentar saber qual é o problema real da criança e descobrir o porquê da agressividade do Miguel.</p> <p>Como professora de apoio, tentaria estabelecer uma relação de confiança com a criança de modo a que ela se apercebesse que podia conversar e confiar em mim.</p> <p>Também poderia intervir nas suas brincadeiras e reforçar positivamente as suas boas atitudes, chamando à atenção dos comportamentos negativos.</p> <p>Penso que para haver bons resultados neste caso é importante não esquecer que tem que haver parceria entre os vários técnicos: psicólogo, professor titular, professor de apoio, psiquiatra (se for caso para esse tipo de encaminhamento)...»</p>
Questionário 23	<p>«Conversaria com a professora da turma e tentar-lhe-ia dar “pistas” que ajudassem a integrar melhor o Miguel. O facto da Marta se ter magoado ao cair das escadas não é razão para segregar ninguém; possivelmente haverá algum problema emocional por detrás que originará tanta chamada de atenção; deve ser uma criança que está a sofrer muito e é a maneira que encontrou para o demonstrar.</p> <p>Teria de ouvir os pais, os restantes colegas, a psicóloga e todos em conjunto delinearemos estratégias para ajudar o Miguel na escola, não o criticando perante o grupo e reforçando os seus comportamentos positivos em grande grupo; pelo que foi descrito pode ser muita coisa e não ser nada, pode ser imaturidade, a existência de um irmão mais novo a quem tudo é</p>

	<p>permitted, ser o “reizinho” lá de casa, sem regras... pode ser um hiperactivo, pode ser uma questão social... tanta coisa que é preciso indagar.</p> <p>Esta criança precisa ser amada e que respeitem o seu “eu”, é preciso criar empatias. Será que a professora não o marginalizou logo no primeiro dia? Será que a Marta não era o modelo e a protegida?</p> <p>Quem é o mau? E o bom? O que está mal? Que é que está bem?</p> <p>Gostava de me cruzar com esse Miguel para o ajudar a ser feliz!»</p>
Questionário 24	<p>«A criança deverá ser avaliada e diagnosticado o seu verdadeiro problema.</p> <p>Acompanhamento em consulta de desenvolvimento, Psicóloga, Apoio Educativo.</p> <p>Deveria ser inserido numa turma reduzida, com PEI e estratégias adequadas ao seu comportamento.»</p>
Questionário 25	NR
Questionário 26	<p>«Após ter feito a reunião e um levantamento sobre o historial e os gostos e as preferências do Miguel elaborava-se um PEI com as medidas educativas a tomar. Dentro destas medidas ter-se-ia que fazer um ajustamento no currículo escolar, em que se iria contemplar as preferências do aluno e a partir daí lhe serem administradas as aprendizagens académicas. Ao mesmo tempo criava-se um programa de modificação de comportamento em forma de contrato, usando reforços positivos.</p> <p>O projecto curricular de turma terá que ter em conta a problemática do Miguel, criar nova dinâmica da sala de aula, com espaços distintos e onde se possa responsabilizar o aluno por determinadas tarefas. Dentro desta dinâmica deve ter-se em conta aquela relação amor/ódio com a sua colega Marta. Talvez com uma modificação de estratégias no trabalho directo com o aluno, em que se deve desenvolver uma parceria com outros colegas, privilegiando o papel da Marta evitando assim que ele a provoque com outras atitudes.</p> <p>Finalmente envolver na mesma relação, com o objectivo de promover o sucesso educativo do aluno, toda a escola, a família e até a comunidade. O professor de apoio deve ter presente a importância da empatia na relação professora/professor, professor/aluno e aluno/professor e tentar modificar a atitude da professora em relação às expectativas geradas em redor do aluno. É importante fazê-la acreditar no sucesso deste aluno e que ele depende do empenho de todos, para que seja um aluno feliz na sua escola e no seu meio natural.</p> <p>Escola como espaço de inclusão!»</p>
Questionário 27	<p>«A prof. da turma deverá tomar atitudes de descoberta, de valorização e de envolvimento do Miguel em actividades que vão ao encontro dos seus interesses passando pela negociação de contratos de modificação de comportamentos.»</p>
Questionário 28	<p>«Para dar a minha opinião necessitaria de determinados dados muito importantes que não são referidos neste excerto, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quais são as competências do Miguel. - qual o seu nível cognitivo - o que é que a escola já fez para minimizar esta situação. <p>Só partindo destes pressupostos é que eu poderia de uma forma um pouco irrealista dar a</p>

	<p>minha opinião.</p> <p>Neste texto só nos é referido o comportamento agressivo do Miguel para com os colegas criando situações de conflito, o que nos remete para uma problemática emocional. Esta situação apesar de ser bastante grave, quanto a mim por si só, não justifica o encaminhamento do aluno para uma escola de Educação Especial. Há outros acompanhamentos que o Miguel poderá ter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um auxiliar da acção educativa mais disponível para este aluno. - Um apoio psicopedagógico - Terapia ocupacional.»
Questionário 29	<p>«A situação do Miguel não está explícita, não se fala se a problemática está identificada e acompanhada por técnicos, como tal eu sugeria o encaminhamento para avaliação especializada, elaborando conjuntamente com todos os intervenientes da comunidade educativa um relatório pormenorizado dos seus comportamentos com iguais e adultos, quer na sala quer no recreio, bem como no seu ambiente familiar.</p> <p>Só depois desta avaliação se poderia decidir o futuro desta criança.»</p>
Questionário 30	<p>«Encaminharia a criança para uma avaliação especializada, elaborando primeiro, em conjunto com todos os intervenientes da comunidade educativa um relatório pormenorizado dos seus comportamentos com os seus iguais e adultos, tanto na sala de aula como no recreio, bem como no seu ambiente familiar.</p> <p>Só depois dessa avaliação especializada se poderia decidir o futuro escolar desta criança.»</p>
Questionário 31	<p>«Inicialmente teria que pedir uma avaliação ao nível da audição e visão, para a partir daí se definir de forma mais acertada como actuar.</p> <p>Em caso de não haver alteração ao nível da audição, em conjunto com a Psic. e a Prof. da turma iria definir estratégias ou modos de actuação em caso dos comp. agressivos: programa comportamental: talvez com algum acompanhamento psicológico e acompanhamento individual dentro da sala de aula. Desta definição será dado conhecimento e discutido com a família para que em conjunto se consiga contornar e “definir” o comportamento agressivo. A aluna com quem mais interage poderá ser “usada” como parceira de aprendizagem.</p> <p>A avaliação da actuação semanal deverá ser frequentemente feita e redefinidas estratégias.»</p>
Questionário 32	<p>«É sempre difícil dar a opinião, até em casos concretos muitas vezes temos dúvidas. No entanto parece-me que o “Miguel” deverá continuar na escola que frequenta, uma vez que gosta dessa escola e tem alguns amigos. O facto de mudar para uma escola de Educação Especial, não resolveria o problema do comportamento agressivo. Talvez até o agravasse, como maneira de mostrar a sua revolta pela mudança de escola. Penso que o primeiro passo a dar para resolver o caso do Miguel seria averiguar junto da família e outros técnicos que porventura conheçam o Miguel, para encontrar as possíveis causas de comportamento agressivo do Miguel.</p> <p>Se possível e achando adequado ao caso poder-se-ia pedir a colaboração de uma psicóloga. Ao mesmo tempo na escola deveria ser feito um trabalho de negociação com o Miguel e com a</p>

	<p>família para melhorar o seu comportamento e tentar fazê-lo perceber que a melhor maneira de comunicar com a Marta, não é com agressões, porque se ele agredir a Marta, ela deixará de ser sua amiga.»</p>
Questionário 33	<p>«Em 1994, Portugal a Declaração de Salamanca que preconiza o conceito de educação para todos os seus alunos, independentemente dos problemas que cada um deles possam apresentar. Perante este facto compete à escola adaptar-se aos seus alunos e não os alunos adaptarem-se a esta.</p> <p>Para ajudar o aluno Miguel aplicava-lhe um Programa de Desenvolvimento de Habilidades / Competências Sociais que visam prevenir os problemas de comportamento social nos jovens, através de uma intervenção que facilitam o desenvolvimento pessoal e social da criança ou jovem e permite uma aprendizagem prática de habilidades sociais. A criação de vivências em contexto protegido, através de dinâmicas propostas, potencia junto das crianças o desenvolvimento afectivo, social, intelectual como um processo progressivo e contínuo de intercâmbio.</p> <p>Os exercícios do Programa têm um carácter essencialmente lúdico, que pretendem que os jovens reconheçam as suas capacidades e sejam capazes de aplicar as suas capacidades no relacionamento social (casa, escola...). Este programa visa prevenção de problemas de comportamento que surgem muitas vezes ligados ao desinteresse pelas actividades escolares e por sua vez ao insucesso. Este trabalho dá especial atenção á consciencialização corporal e ao jogo como meio de cooperação/interacção social, solução de problemas e estabelecimento e cumprimento de regras. Tem também em atenção a motivação do grupo, que dificilmente se envolve desde o inicio num relacionamento mais verbal devido a possuírem um léxico reduzido. O Programa prevê a realização de diversas actividades capazes de manter a atenção do grupo, a evitar desistências e o clima de anti-grupo.</p> <p>Outras estratégias possíveis para lidar com comportamentos agressivos e que são uma maneira para as crianças solucionarem os seus problemas é por exemplo o “detector de sarilhos” que consiste no preenchimento de uma ficha, onde as crianças envolvidas no conflito fazem cada uma à sua maneira, o relato da ocorrência.</p> <p>Outra Estratégia é a ”versão repórter da TV” onde o professor é por exemplo o repórter e entrevista as crianças envolvidas no conflito. O objectivo é tratar as crianças da mesma forma, sem dar sermões e sem incriminar nenhuma das crianças. (Os repórteres são imparciais e objectivos).</p> <p>Outra estratégia, as assembleias de turma realizadas com frequência onde todos os alunos participam e colocam em debate os problemas que surgiram durante aqueles dias na turma/escola.»</p>
Questionário 34	<p>«A situação do aluno não é fácil e a professora, sozinha, terá muitas dificuldades em controlar os comportamentos do Miguel, mas o encaminhamento para uma escola de Ed. Especial também não me parece ser a melhor maneira de resolver o problema.</p> <p>Um trabalho conjunto na escola seria a 1ª hipótese a desenvolver.</p>

	<p>Assim sugeriria uma reunião conjunta com todos os intervenientes e tentar com o apoio de todos, elaborar um plano cujo objectivo seria o controlo dos impulsos emocionais que o levam a comportamentos agressivos e obsessivos.</p> <p>Cada interveniente teria um papel a desempenhar:</p> <p>Família - tentaria a inscrição numa actividade desportiva</p> <p>Psicóloga - ficaria responsável pelo apoio psicológico</p> <p>Professora de apoio - apoio educativo diariamente</p> <p>Professora da turma – desenvolvimento das actividades escolares</p> <p>Para além desta proposta seria ainda necessário uma reunião com todos os docentes da escola, professora de apoio e psicóloga a fim de envolver toda a escola na adopção de estratégias e de atitudes coerentes contribuindo assim para uma interacção social mais ajustada.</p> <p>Relativamente à professora do Miguel dar-lhe a colaboração necessária para que desenvolvesse uma atitude para com o Miguel de acordo com o estabelecido no plano.</p> <p>Estabelecer-se-iam momentos de avaliação.»</p>
<p>Questionário 35</p>	<p>«Instituição de Educação Especial:</p> <p>O recurso à Instituição de Educação Especial deve ser o último recurso a ser utilizado, esgotadas todas hipóteses consideradas.</p> <p>Penso que esta criança necessitaria de um programa de competências sociais.</p> <p>Quando uma criança entra na escola, vai comparar-se com os seus pares apercebendo-se do seu valor pessoal e social relativo, confrontando-se esta sua percepção com a dos pares e professores.</p> <p>Na escola depara-se com conjunto de regras e rotinas. Estas, aparentemente iguais para todas as crianças, são diferentes para cada uma em função da sua familiaridade e tipo de vivências anteriores com estas regras e rotinas.</p> <p>O comportamento dos pais medeia o comportamento social das crianças com os seus pares: Os padrões de comportamento social que a criança teve ocasião de observar e praticar no dia a dia variam de criança para criança e estão relacionados com a possibilidade de a criança ser aceite pelos colegas.</p> <p>A aceitação social nestas idades está relacionada com vários factores que incluem a capacidade de se colocar no lugar do “outro”, a capacidade de se centrar em problemas gerando alternativas e encontrando soluções e o sucesso académico.</p> <p>A ausência desta aceitação social pode implicar vários tipos de desajustamento social e pessoal: desinteresse e abandono na escola, insucesso escolar, comportamento aditivo, doença mental, suicídio, delinquência.</p> <p>Muitos autores referem que as dificuldades de relacionamento interpessoal estão na base de inúmeros problemas de comportamento social do indivíduo que se traduzem por vezes em termos de isolamento ou outras em termos de agressividade</p> <p>Comportamento agressivos reflectem uma dificuldade de relacionamento com os outros,</p>

	<p>ocasionando frequentemente conflitos entre os pares, professores, pais, colegas e até com autoridades.</p> <p>Parte das diferenças de relacionamento interpessoal provêm de um repertório comportamental deficiente, provavelmente devido a uma lacuna na história pessoal de aprendizagem social de cada indivíduo, querendo isto dizer que alguns destes problemas de comportamento social acontecem porque a criança tem repertório muito limitado de comportamentos sociais que conhece ou que sabe usar, podendo estas lacunas ser ultrapassadas através de programas de competências sociais de intervenção directa sobre o indivíduo e sobre o seu envolvimento relacional.</p> <p>Estes programas incluem várias propostas: otimizar a comunicação interpessoal verbal e não verbal; praticar a assertividade, aprender habilidades sociais, identificar e resolver problemas sociais, negociar e gerir conflitos.</p> <p>Estes programas destinam-se prioritariamente a proporcionar um conjunto de experiências que não tenham ocorrido naturalmente ao longo do seu desenvolvimento e que estiveram na base de uma redução do seu repertório de comportamento.</p> <p>O Jogo:</p> <p>O jogo, uma interacção social das crianças permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aceitar as opiniões dos outros - viver em sociedade - dar opiniões - estabelecer regras <p>O jogo facilita a aquisição de normas sociais e incrementa um comportamento social satisfatório.</p> <p>O jogo reflecte a realidade, permite adquirir conhecimentos e fornece pretextos para solução de problemas.</p> <p>Utilizar a noção de “Jogo Dramático” e “representação de papeis” (rote-playing) será uma estratégia a seguir.</p> <p>A Assertividade:</p> <p>A assertividade engloba quatro dimensões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a capacidade de dizer não - capacidade de pedir ou fazer favores - capacidade de expressar sentimentos positivos e negativos - capacidade para iniciar, manter e terminar conversas gerais. <p>Eu proponho o seguinte programa de competências sociais: (Exemplo)</p> <p>1 – Comunicação não verbal</p> <p>Instrução do professor:</p> <p>“Andar pela sala em todas as direcções”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Devagar / Depressa / Nas pontas dos pés / Com os joelhos flectidos / Saltitar a pés juntos / Saltitar a pés juntos / Saltitar a pé coxinho. <p>(cada exercício +/- durante 15 segundos)</p> <p>2ª Instrução do professor :</p> <p>“Andar pela sala em todas as direcções”</p>
--	---

	<p>- como se andasse na lua /com lama até ao joelho / na areia quente /no gelo / com muito calor / com muito frio /numa estrada com muito vento. (+/- 15 segundos cada exercício)</p> <p>3ª Instrução do professor</p> <p>“Andar pela sala em todas as direcções)</p> <p>Anda feliz / cansado / pensativo / triste / preocupado / desconfiado. (+/- 15 segundos cada exercício)</p> <p>No final o professor deve comentar o exercício, pedindo para as crianças descreverem as diferenças que sentiram a nível do seu corpo quando seguiam as instruções.</p> <p>2 – Diálogo em grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos sentam-se em círculo. Separam-se 2 a 2 . Cada par entrevista-se durante 5 m. Tentando apurar o máximo de informação sobre o outro. - Cada aluno apresenta então o seu par ao grupo e deve responder a perguntas sobre ele - O professor vai facilitando a comunicação garantindo que todos os que queiram terão a palavra, e conclui explicando os objectivos do trabalho que vão iniciar. <p>3 – Resolução de problemas e gestão de conflitos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar aos alunos a indicação de um problema de difícil solução. - Explicar que o que vamos fazer não é resolver aquele problema, mas encontrar todos juntos uma maneira de resolver problemas - Introduzir, com o problema seleccionado como exemplo, a metodologia de identificação e solução de problemas e gestão de conflitos: <p>1 – Parar para pensar?</p> <p>2 – Qual é o problema?</p> <p>3 – Tudo o que se pode fazer?</p> <p>4 – O que é melhor fazer? Porquê?</p> <p>5 – Fazer e avaliar</p> <p>6 – Ficar satisfeito ou tentar de novo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir novos exemplos e rever com eles esta metodologia <p>4 – Habilidades sociais e assertividade</p> <p>Situação 1 – “Cumprimentar”</p> <p>Instrução – “Vamo-nos tentar lembrar das várias maneiras que as pessoas usam para se cumprimentarem.</p> <p>Metodologia – Dividem-se os alunos em 4 grupos, um grupo trabalha a situação em relação aos seus professores, outro grupo em relação aos seus familiares, outro grupo em relação aos seus amigos e um último grupo em relação a desconhecidos ou conhecidos menos familiares.</p> <p>Depois de cada grupo representar a situação é feito um comentário sobre as componentes do comportamento não verbal e verbal e a junção do “cumprimento” na relação com os outros.</p> <p>5 – Jogo de cooperação</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Todos num” – todos os alunos dão as mãos e não se largam mais. Partem de um círculo e vão misturando-se passando por entre os braços dos colegas, sem nunca se largarem. Quando já não é possível misturarem-se mais, fecham os olhos e tentam voltar à posição inicial. <p>6 – Descontração /retorno à calma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrução: “deitar no chão / respirar cada vez mais fundo / sentir o peso do corpo / ouvir o silêncio / respirar agora mais suave (5 minuto +/-). / Espreguiçar / levantar devagar /
--	---

	<p>espreguiçar e bocejar”.</p> <p>7 – Reflexão e Trabalho de Casa</p> <p>Todos em círculo, sentados.</p> <p>O professor pede comentários sobre a sessão: o que fizemos, o que gostaram mais, e menos, porquê?</p> <p>Para a próxima sessão observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que as pessoas dizem sem falarem. - Como resolveram um problema. - Como as pessoas se cumprimentam.»
Questionário 36	<p>«Quanto a mim o Miguel está em profundo desespero com o mundo, possivelmente está rodeado de um meio agressivo e o Miguel está sem dúvida a chamar a atenção de quem o rodeia, para que lhe dêem afecto. Não será o facto de o tirarem da escola normal que lhe irá resolver o problema, já que este dependerá basicamente dos adultos que o rodeiam: dos pais, da psicóloga, da professora e até dos colegas. Claro que os colegas não se integram no mundo dos adultos, mas estes, se devidamente encaminhados pela professora e pelos pais que, despertos para a problemática, também poderão ajudar. (Ex.: convidando o Miguel às festinhas, educando e apelando aos filhos/alunos para que chamem o Miguel para as brincadeiras do recreio e até ajudando-o nas tarefas em que ele tem mais dificuldade.</p> <p>Caberá aos pais ajudar/ sem desesperar, o filho dando-lhe amor e se não conseguir a mudança de atitudes que pretende deverá recorrer a uma ajuda médica; médico de família, psicóloga...)</p> <p>Todos, devem sem dúvida conseguir ajudar o Miguel, sem o excluir.»</p>
Questionário 37	<p>Mediadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> A – Professor de apoio B – Professor regular C – Outros alunos D – Marta E – Outros serviços (Centro de Saúde, Escola Segura,...)»
Questionário 38	<p>«Como professora de apoio, parece-me que o encaminhamento do Miguel para uma escola de Educação Especial nunca seria a melhor solução, uma vez que o comportamento manifestado pelo aluno parece indiciar problemas do foro afectivo/emocional.</p> <p>Aconselharia, em primeiro lugar, uma observação psicológica e como a Psicóloga fazia parte da Equipa de Intervenção, penso que a sua opinião e a sua disponibilidade para esta intervenção seria de primordial importância, nesta fase do processo. Descodificar as possíveis causas desta perturbação grave de comportamento, bem como perceber se existiria já algum quadro psicótico associado, seria portanto o objectivo principal desta observação.</p> <p>Paralelamente, tentaria junto da professora do aluno perceber qual o seu perfil de aprendizagem, capacidades, dificuldades... uma vez que no texto apresentado, a situação escolar do Miguel não é referida.</p> <p>Reunião com os pais e a professora de apoio seria também uma hipótese a considerar. Só</p>

	depois de toda esta informação recolhida e tratada se marcaria uma reunião com os pais e toda a equipa de intervenção, no sentido de uma resposta o mais adequada possível às características e necessidades do Miguel.»
Questionário 39	<p>«- O Miguel deve ficar na Escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento diário da grelha de comportamento (6 dias com bom comportamento – 1 prémio) (12 dias “.....” – outro prémio) (18 dias “.....” – outro prémio) <ul style="list-style-type: none"> - Atribuição de responsabilidades por determinadas tarefas, principalmente no recreio, como moderador de conflitos (sempre acompanhado por um adulto) professores e/ou psicólogo. - Relatório para posterior discussão na turma – verificação das estratégias a aplicar em mais situações – sanções a aplicar. - Implementação na escola de um prémio (medalha) para o melhor moderador de conflitos (essa(s) medalha(s) irão ser atribuídas em assembleia de escola). <p>IMPORTANTE:</p> <p>Não desistir, implementar durante vários meses ... ao longo do ano lectivo!»</p>
Questionário 40	<p>«1) Fazia uma reunião com os pais do Miguel para conhecer melhor a sua história pessoal, afectiva, social, clinica e escolar.</p> <p>2) Fazia depois uma reunião com a professora da turma para compreender o funcionamento da turma.</p> <p>3) Realizaria o despiste emocional/afectivo e cognitivo – auditivo e comportamental.</p> <p>4) Elaboraria o Plano Educativo Especial e Programa Educativo.</p> <p>5) Caso se mostrasse necessário solicitaria a intervenção psicológica.»</p>
Questionário 41	NR
Questionário 42	<p>«Curiosamente, ao longo desta minha carreira, já tive oportunidade de trabalhar com crianças cujo perfil muito se identifica com o do Miguel. Considero que, o primeiro passo a dar é conseguir cativar esse aluno. Fazê-lo sentir que tem algum valor, que tem alguém que o compreende, que “concorda” com ele, que está “em parte” do seu lado.</p> <p>Essa confiança, esse acreditar que alguém gosta dele, é o inicio de uma relação e de um trabalho em que, geralmente, aposto porque, pelo menos em termos afectivos, consigo bons resultados.</p> <p>Há que tentar descobrir a razão do seu comportamento, das suas atitudes.</p> <p>A prática organizada de aulas de Movimento e Drama e, nalguns casos, também de Música (uma espécie de musicoterapia, quando eles gostam) proporcionam à turma oportunidade de criar hábitos, regras, espírito de equipa, descontração, retrospecção/reflexão, feita no final de cada sessão é fundamental.</p> <p>Gradual e geralmente, esses meninos tendem a melhorar. No inicio tudo parece um caos. Dá vontade de desistir, mas o êxito é tanto maior quanto mais sessões forem aplicadas. Os contratos surgem também quando se verifica que o aluno começa a gostar dessas aulas, dessa atenção que lhe damos. Podem ser formalizados com os professores, os pais, a psicóloga que o acompanha e com ele, ou então, apenas e só com ele, numa conversa séria em que se assumem</p>

	<p>compromissos. (por ex.: só há aulas destas à 4ª e 6ª se modificares a tua atitude à 2ª, 3ª e 5ª). Não há receitas, mas este é um relato modesto de experiências que jamais esquecerei, porque não é nada fácil modificar comportamentos desajustados. Há que descobrir as preferências dele e tirar partido delas.»</p>
<p>Questionário 43</p>	<p>«a) – Reunia com os pais do Miguel – e com o preenchimento da ficha anamnese - saberia a história pessoal , afectiva, social, clinica e escolar do aluno.</p> <p>b) – Reunia com a professora da Turma, por forma a conhecer o “funcionamento” da turma e quais as atitudes já tomadas para a inclusão desta criança no grupo.</p> <p>c) – Procederia ao despiste emocional/afectivo e cognitivo – auditivo e comportamental. Após um conhecimento mais abrangente do aluno e da sua envolvência (família, escola, turma) partiria para a elaboração de um Plano Educativo Especial (se fosse o caso) e Programa Educativo conjuntamente com a professora e o encarregado de educação apontaria as medidas a tomar para que o Miguel pudesse ser uma “aluno”, uma criança feliz. Enfatizado o diálogo e o reforço positivo – cumprimentos das regras estabelecidas e o “respeito” pela criança.</p> <p>d) – Caso as medidas se mostrassem insuficientes ou a despistagem realizada apontassem défices a que a escola só por si não conseguisse dar resposta, pediria a intervenção psicológica quer ao abrigo da Portaria 1102, quer o possível encaminhamento para a consulta de desenvolvimento.</p> <p>O possível encaminhamento para uma escola de Educação Especial (e agora parece que virou moda) não seria um caminho a tomar.</p> <p>A criança tem que crescer com os seus pares e é com eles que tem que aprender a ser e a estar. A Educação separada das crianças com handicaps promove a segregação. Cabe pois à escola/comunidade educativa, com suporte do Ministério da Educação esgotar todos os recursos para conseguir integrar estes alunos.</p> <p><u>A escola é para todos!</u></p> <p>Só com este espírito conseguiremos uma sociedade equilibrada e inclusiva.»</p>
<p>Questionário 44</p>	<p>«Primeiro, se o Miguel gosta de andar nesta escola é um aspecto positivo e a ter em conta na resolução da situação. E da informação referida realçam as dificuldades que o Miguel tem sobretudo em estar dentro da sala e no seu relacionamento com os que o rodeiam.</p> <p>A relação de empatia é fundamental para que seja possível controlar alguns aspectos mais agressivos da personalidade de certas crianças. É preciso conhecer..</p> <p>E, é importante o afecto mas também o estabelecimento de regras, o seu cumprimento e eventuais paralisações de que algumas crianças são completamente alheias. Neste sentido, é possível implementar inúmeras estratégias individuais ou de grupo que levem à moderação e até extinção de certos comportamentos menos correctos. No entanto é importantíssimo envolver as crianças, responsabiliza-las e alargar essas mesmas estratégias ao meio familiar numa cooperação próxima com os pais.</p> <p>É claro que os resultados não surgem no imediato, são pequenas etapas que se vão conquistando...</p>

	<p>Contudo, para além destas estratégias que visam alterar comportamentos disruptivos não podemos esquecer que cada criança necessita de ser motivada, que as actividades que desenvolve despertam gosto e interesse.</p> <p>Pois algo acontece de bom para o Miguel gostar desta escola, porquê outra? O Miguel tem apenas 7 anos!...</p> <p>A solução de um problema está em resolvê-lo e não em eliminá-lo. Se acreditamos nas nossas capacidades, não podemos desistir, mas sim unir esforços para ajudar esta criança a percorrer o seu caminho indo sempre mais além. Não é fácil mas é sempre possível o importante é acreditar em nós e nos outros.»</p>
Questionário 45	<p>«O Miguel não deve ir para uma escola de Educação Especial. Os problemas comportamentais do Miguel não podem justificar a sua segregação do ensino regular, uma vez que a sua personalidade está ainda em formação e atendendo à sua idade, é ainda muito precoce uma decisão deste tipo.</p> <p>Assim, tendo em conta que o Miguel deve continuar na turma, penso que todos os intervenientes deverão, em conjunto, pensar em estratégias que promovam a formação pessoal e social do aluno.</p> <p>Tendo em conta a sua idade, apenas 7 anos, penso que com apoio psicológico, com o desenvolvimento de actividades activas, que exijam um completo envolvimento do aluno, poder-se-á ultrapassar/minimizar os problemas descritos.</p> <p>Sempre que o aluno voltar a manifestar comportamentos desajustados deverá cumprir um castigo que tenha sido previamente negociado entre o aluno e os professores. O aluno deverá, deste modo, compreender que as suas atitudes têm consequências.»</p>
Questionário 46	<p>«- > Programa de alteração de comportamento - > Reforço positivo perante o comportamento correcto - > Acompanhamento psicoterapeutico - > Integração em turma reduzida»</p>
Questionário 47	<p>«Antes de defender o “encaminhar” do Miguel para uma escola de Ensino Especial propunha as seguintes medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Conversar com os pais e tentar perceber como é o ambiente em casa do Miguel e a sua vida relacional para ver se este aluno com comportamentos agressivos é vítima em casa de maus tratos físicos ou psicológicos; . Apoiar a família se necessário; . Proporcionar um ambiente escolar mais calmo possível; . Mudar as estratégias de ensino/aprendizagem com o aluno; . Definir claramente com ao aluno as regras de funcionamento da escola; . Promover tarefas de interesse para o aluno de modo a promover o seu sucesso educativo; . Responsabilizar o aluno com certas tarefas escolares;...»
Questionário 48	<p>«O aluno continuaria a frequentar a Escola com uma intervenção muito sistematizada e que passaria por:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente escolar o mais calmo possível; - Aplicação de um programa de modificação de comportamento; - Promoção de tarefas que vão ao encontro dos interesses e motivações do aluno; - Turma reduzida; - Acompanhamento em Pedopsiquiatria; - Se necessário apoiar a família do aluno;»
Questionário 49	<p>«Primeiro deve ser feito o registo da ocorrência dos comportamentos agressivos, para tentar perceber porque e quando ocorrem. Conseguir a colaboração da família. Implementar estratégias que minimizem o surgimento desses comportamentos. Implicar a família na consecução de uma melhoria do comportamento. Definir objectivos exequíveis e premiar o aluno cada vez que consiga superar um problema.»</p>
Questionário 50	<p>«Esta é uma situação com que nos confrontamos frequentemente nas nossas escolas e são situações, na maioria das vezes, muito complexas. No entanto com uma intervenção adequada, envolvendo todos os recursos necessários poderá ser dada uma resposta adequada a esta situação, em contexto de sala de aula e de escola.</p> <p>Postulo que a intervenção junto das crianças com necessidades educativas especiais seja feita no contexto de Escola, pois o facto de lhe ser proporcionado o convívio com os seus pares poderá trazer muitas vantagens para uma criança com este tipo de problemática..</p> <p>O encaminhamento para Instituições de Educação Especial só deverá ser feita depois de esgotados todos os recursos da Escola e da Comunidade e já não exista forma de dar resposta adequada à situação.»</p>
Questionário 51	<p>«A situação descrita não é invulgar e confronta-nos com um dilema difícil de resolver, mas com o qual já tivemos de lidar algumas vezes. Falta-nos algumas informações acerca do Miguel, nomeadamente ao nível das suas competências cognitivas e funcionais.</p> <p>Tendo em conta as minhas convicções acerca da intervenção junto das crianças com NEE sou levada a propor que se insista na presença do aluno na escola. A idade da criança e a possibilidade de aprender, com os outros, comportamentos e atitudes, pela via da (com)vivência e a consequente modelagem podem trazer vantagens para a própria criança e para os outros.</p> <p>Contudo é preciso conhecer melhor as razões pelas quais ele tem os comportamentos descritos com a colega de quem mais gosta.</p> <p>Propunha que à partida fosse considerado, pela Equipa que o acompanha, que aquela é a escola que o Miguel tem que frequentar e onde “tem alguns amigos”. Precisa, no entanto, de um acompanhamento próximo, “alguém” que seja o seu “tutor” e possa assegurar as condições necessárias ao bom funcionamento da escola e da sala de aula onde está inserido.»</p>
Questionário 52	<p>«Penso que os dados que me são facultados sobre o Miguel não são suficientes para uma caracterização da situação. Apenas é referido que o Miguel é um aluno com comportamentos agressivos e obsessivos para com os colegas, gerando conflitos e prejudicando também o ambiente da sala de aula.</p> <p>Como professora de apoio e para intervir nesta situação, penso que era necessário fazer um estudo do caso para recolher elementos que sinto serem indispensáveis a uma correcta</p>

	<p>caracterização dos problemas do aluno.</p> <p>Assim seria necessário recorrer à família para tentar perceber o que é que motivava aqueles comportamentos. Na sala de aula teria também de realizar uma observação e avaliação correcta da situação.</p> <p>Só depois na posse de todos os elementos que considerasse necessários e suficientes poderia intervir, tendo a autorização da família (caso esta não tivesse tomado já medidas anteriormente para resolver o problema). E, então, poderia encaminhar o aluno para o médico de família, no sentido de este fazer também o despiste da situação e enviar ou não o aluno para uma consulta da especialidade para um diagnóstico tão correcto quanto possível.</p> <p>No final de todas estas diligências e esgotados todos os recursos da escola para resolver o caso do Miguel, se pensariam noutras soluções.</p> <p>A minha opinião é de que um aluno com problemas de comportamento, sem outras patologias associadas, talvez não seja um problema de Escola de Educação Especial (e digo talvez porque não tenho elementos suficientes para uma correcta caracterização da situação).»</p>
Questionário 53	<p>«O futuro escolar e pessoal do Miguel não pode ser decidido sem se ter conhecimento profundo das razões do seu comportamento. Elas poderão ser de origem psíquica ou afectiva.</p> <p>Antes da sua entrada na Escola já deveria ter manifestado atitudes que levassem os pais ou educadores a interrogarem-se. Consequentemente deveria ter sido iniciado um processo clínico com consultas a psicólogo, pedopsiquiatra ou outras que se achasse adequado.</p> <p>Por outro lado também o seu comportamento poderá ser de origem afectiva e ter a ver com o seu relacionamento com os pais ou outros familiares ou pessoas estranhas, ou ainda maus tratos e abusos.</p> <p>Feito o diagnóstico e avaliação e posterior terapia e só depois de esgotadas todas as hipóteses, se conclua que o Miguel não tem condições para frequentar a Escola do 1º Ciclo é que deverá ser encaminhado para o Ensino especial.»</p>
Questionário 54	<p>«Todos os intervenientes na educação e no processo de ensino/aprendizagem do Miguel, terão que ter em conjunto, orientações precisas e deverão reunir esforços para tentar minimizar os problemas inerentes ao Miguel.</p> <p>Este processo terá de iniciar-se com o trabalho da psicóloga que deverá agir junto dos pais, do aluno e dos professores. Cada um dos intervenientes deverá ter orientações precisas e adequadas para poder intervir do modo mais correcto.»</p>
Questionário 55	<p>«O Miguel não deve ser retirado da escola, não deve mudar de ambiente. Deve continuar a ser chamado à atenção, deve ser observado por um pedopsiquiatra e pelos serviços de psicologia e pedagogia. Deve também ser feito um historial da família para ver se há algum problema familiar camuflado pelos pais. A intervenção dos serviços especializados deve ser rigorosa.»</p>
Questionário 56	<p>«Tendo a sua idade o Miguel deverá continuar na escola. Esta deverá organizar todos os meios disponíveis para, em colaboração com a família e os técnicos especialistas traçar um plano de acção de modo a tentar resolver a situação. A amiga do Miguel poderá ter um papel</p>

	importante no decorrer deste plano. Como gosta da escola e tem alguns amigos, só esgotadas as possibilidades se deve pensar na exclusão do ensino “normal”»
Questionário 57	<p>«Seria importante saber qual o nível de conhecimentos do aluno, o seu interesse pelas actividades escolares e se tem algum acompanhamento a nível médico. Com os dados disponíveis, na minha opinião, o Miguel deveria permanecer na escola. É uma criança com apenas 7 anos que gosta de andar na escola (o que é importante) e que até tem amigos. Antes de se pensar em retirá-lo para outra instituição muito há para fazer. A escola tem que organizar todos os recursos disponíveis e trabalhar em parceria com a família e os técnicos especializados (desde que eles existam) no sentido de se delinearem estratégias e linhas de acção que ajudem a ultrapassar o problema. É fundamental conhecer os seus interesses e actividades preferidas e talvez se possa entrar num clima de negociação com o aluno, utilizando a recompensa e o reforço positivo. A “Marta” sendo a sua amiga especial talvez se pudesse envolver no plano de acção.</p> <p>A decisão de o retirar da Escola teria que ser muito ponderada, nunca nesta fase (com 7 anos e apenas no 2º ano de frequência na Escola) e sem se terem esgotado todas os recursos. Essa seria uma solução última, se apesar de todos os esforços e recursos envolvidos os problemas permanecessem ou até se agravassem no decorrer dos anos seguintes.»</p>
Questionário 58	<p>«Uma vez que o Miguel mostra claros indícios de instabilidade emocional com manifestações agressivas, seria importante o acompanhamento com técnicos especializados, nomeadamente psicólogo e técnico de Educação Especial e Reabilitação, terapeuta ocupacional.</p> <p>A integração numa escola de Educação Especial penso que não faz qualquer sentido, o essencial é a par da frequência da escola regular, esta criança seja acompanhada por técnicos especializados na própria escola, que a par do mesmo trabalho com o aluno, poderão ensinar estratégias e planificar actividades com os professores envolvidos.»</p>
Questionário 59	<p>«Embora os problemas comportamentais sejam por vezes muito sérios, com implicação nas outras crianças e e conseqüentemente na própria Escola, na aceito a proposta da professora em encaminhar uma criança de 7 anos para uma Escola de Educação Especial. Esta criança necessita de uma Escola com regras e sentido de justiça muito claras para o Miguel. O Miguel também necessita de ter alguém disponível que o ajude nas suas dificuldades, alguém disponível (ex.: Prof. de apoio educativo ou outra) que lhe proporcione, para além de eventuais dificuldades na aprendizagem “nas suas reais dificuldades ou incapacidades” de relacionamento. A reflexão sobre os eus actos, a auto-análise, a estimulação desta criança para áreas onde possa ser, de facto elogiado pela sua participação positiva. Com a idade do Miguel, ainda no início da vida escolar obrigatória, é possível estabelecer um fio condutor do seu comportamento com direitos e deveres e não a discriminação como ser “incómodo” à comunidade educativa.»</p>
Questionário 60	<p>«A primeira medida a ser tomada seria encaminhar este aluno para uma aviação psicológica, acompanhada de um despiste em otorrino e em oftalmologia. Só depois destas</p>

	avaliações se teria material para decidir o futuro escolar desta criança.»
Questionário 61	«Se o aluno não apresenta deficiências muito profundas deve continuar na escola. Tentar arranjar actividades que motivem o aluno e levá-lo a reflectir sobre as suas atitudes. Procurar ver com o aluno as medidas a tomar, no caso de não respeitar as regras estabelecidas. Ter uma atitude firme, embora carinhosa com o aluno.»
Questionário 62	N.R.
Questionário 63	N.R.
Questionário 64	<p>«Eu considero que na situação em que o Miguel se encontra é fundamental compreender o porquê de tanta agressividade começando por conhecer muito bem o meio familiar do Miguel, procurando saber pormenores das suas atitudes comportamentos em casa, se são ou não idênticos aos da escola, uma vez que o seu comportamento pode variar em diferentes ambientes (casa ou escola, pequenos ou grandes grupos, onde se exige pouco ou grande desempenho).</p> <p>Depois acho importante, compreender a sua agressividade para com os colegas mas sobretudo para com a sua “amiga” especial e porque comunica ele com ela desta forma.</p> <p>Acho necessário também falar com a psicóloga e pedir para ser feita uma avaliação ao aluno e talvez um despiste de hiperactividade, na medida em que o Miguel tem comportamentos característicos desta perturbação (intrrometer-se nas actividades dos outros...)</p> <p>Para o Miguel, afastá-lo da sua “amiga” especial e da restante comunidade escolar a que ele pertence há já quase 2 anos poderá contribuir para agravar o seu comportamento, provocando retrocessos.</p> <p>O Miguel como todas as outras crianças tem as sua necessidades, dúvidas, anseios e deverá trabalhar-se com ele e acompanhá-lo sempre no seu percurso educativo e escolar no sentido de acertar as linhas orientadoras comuns para promover o seu bem-estar (físico, psíquico e mental) e sobretudo fazer muito cuidado com os RÓTULOS, uma vez que estes limitam a crianças com as outras crianças, e estas na maneira de olhar para ela e o Miguel vai crescer, mudar, tornar-se uma adulto, mas o rótulo não. Na minha opinião eu não colocava o Miguel numa escola de Educação Especial, uma vez que ele não apresenta nenhuma deficiência comprovada e cada vez mais a Escola deverá ser Inclusiva, respondendo às necessidades, interesses das crianças de modo a proporcionar-lhes um caminho o menos sinuoso possível de modo a tornar-se mais tarde uma adulto feliz e realizado.»</p>
Questionário 65	<p>«A recolha e tratamento de dados são indispensáveis para a análise de um processo e levantamento de hipóteses de resolução do mesmo.</p> <p>Neste caso, os dados são escassos, tanto os relativos à problemática do Miguel (aparentemente deixa-se transparecer apenas um problema comportamental com causas que importa situar) como os dados relativos aos recursos desta escola.</p> <p>Assim, é-me difícil ajuizar por onde passará o melhor para o percurso educativo do Miguel. De qualquer modo atrevo-me a defender que o aluno deve continuar na sua escola (“Gosta de andar nesta escola”) e se possível continuar integrado no grupo.</p>

	<p>Claro que avançaria com esta proposta se visse reunidas as seguintes condições:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) A professora em questão não ter ainda esgotado as suas capacidades para continuar a aceitar este aluno com amor e investir nele. 2) Colocar à sua disposição o maior número de recursos (humanos e materiais) para ela ser capaz de desenvolver um trabalho não se sentindo sozinha. (intensificar o nº de horas d apoio directo, em parceria). 3) Viabilizar espaços de partilha, reflexão e definição de estratégias entre os intervenientes directamente envolvidos neste processo, incluindo a psicóloga escolar. 4) Interação articulada por parte de todos os professores, técnicos e auxiliares de acção educativa da escola. 5) Trabalho partilhado com os pais e a colaboração e confiança destes.»
Questionário 66	«Teria que fazer uma análise profunda do seu historial clínico, psicológico e familiar e só depois traçar estratégias que levassem o Miguel a ter um percurso escolar o mais incluso possível.»
Questionário 67	«Dada a insuficiência de dados sobre o percurso e a história clínica (possíveis problemas?) do Miguel, perante o que me é dado saber, tendo reunido todos intervenientes e na posse dos respectivos relatórios a permanência do Miguel na escola não é questionável. É sim sujeita a reajustamentos, quer na componente lectiva, quer na relação sócio-afectiva.»
Questionário 68	<p>«Conheci algumas crianças com características semelhantes às do Miguel.</p> <p>Este género de comportamento, poderá ser o reflexo da existência de conflitos com os quais vive em casa.</p> <p>A história não traz explícita a relação familiar, no entanto atrevo-me a apontar esta como uma hipótese. Os filhos por observação directa e continuada dos comportamentos dos pais, tendem a reproduzi-los no contexto escolar.</p> <p>Como estratégia para a resolução do problema eu sugeria a organização e gestão da sala de aula, com regras e procedimentos estabelecidos em conjunto (alunos professora) e sua aplicação de forma a corrigir fenómenos de perturbação e agressão na sala de aula.</p> <p>O Miguel teria que aprender a cumprir regras, a respeitar os colegas criando-se laços de amizade e solidariedade entre todos.</p> <p>Cultivar hábitos de auto-avaliação e reflexão dos comportamentos na sala.</p> <p>Valorizar os esforços e êxitos.</p> <p>Reuniões regulares com os pais, professora da turma, professora de apoio, psicóloga, envolvendo todos no processo educativo.»</p>
Questionário 69	<p>«A minha opinião é que o Miguel deveria ter uma avaliação psicológica, para melhor determinar a causa dos seus comportamentos e assim se realizar um plano de objectivos para colmatar as suas dificuldades.</p> <p>Em relação ao encaminhamento para uma escola de Educação Especial, para mim isto só acontecerá em situações muito extremas e onde realmente seja a única forma de se actuar para o bem-estar do aluno.»</p>
Questionário 70	«O caso do Miguel é de difícil resposta imediata. Seria bom iniciar o processo, fazendo um pedido de avaliação psicológica, com o fim de determinar as razões de comportamentos tão “agressivos” e “instáveis”. A escola de Ensino Especial não seria uma recomendação minha,

	visto existirem alternativas como forma de controlar e minimizar os “impulsos” do Miguel.»
Questionário 71	«Na minha opinião, e não havendo qualquer tipo de diagnóstico, faria o encaminhamento para a psicologia e a curto prazo introduziria a ideia de duas estratégias: a implementação periódica de uma assembleia de turma e a criação de uma qualquer recompensa pedagógica simbólica de atribuição por regulação comportamental.»
Questionário 72	N.R.
Questionário 73	«Deverá continuar integrado na escola que frequenta procurando diversificar as actividades, de modo, a gerar outros comportamentos no aluno. Individualizar o apoio para criar relações mais estreitas com a professora de apoio educativo, procurar ajuda noutros técnicos.»
Questionário 74	N.R.
Questionário 75	N.R.
Questionário 76	«O Miguel deverá continuar integrado na escola que frequenta, devendo ter apoio de uma professora de E.E., por forma a obviar os comportamentos agressivos que apresenta.»
Questionário 77	«A minha opinião, como professora de apoio, é que devem accionar-se todos os mecanismos possíveis para permitir a permanência do menino na escola. Deve ser feita uma avaliação cuidada de toda a situação. Tentar saber se o Miguel passou recentemente por uma experiência traumática (separação dos pais, morte de um familiar, nascimento de uma irmão que ele não desejou, etc, etc) e tentar resolver essa situação, se necessário com o apoio da psicóloga. Traçar um programa para o aluno para ser cumprido, quer pela escola, quer pela família, valorizando as áreas fortes e as competências do Miguel. Estabelecer com o aluno um contrato pedagógico que nos permita exigir dele um comportamento mais estável.»
Questionário 78	«Manutenção do Miguel na escola. Acompanhamento psicológico regular do Miguel e da família. Direcção-lo para a realização de uma actividade como karaté que proporciona a regulação da sua agressividade. Acompanhamento pela professora de apoio educativo com papel de professor tutor e realização de um contrato pedagógico com o Miguel com “prémios” e “castigos” aceites por ele e com as regras a cumprir claramente definidas e interiorizadas por ele. Tentar intervir na família com vista à criação de regras de funcionamento e da aceitação do contrato realizado por todos os intervenientes mencionados.»
Questionário 79	«Inventariar problemas do aluno. Tentar averiguar causas. Sensibilizar a escola no geral e pais de outras crianças. Solicitar colaboração de outros técnicos. Delinear estratégias de intervenção. Recolher opinião do Miguel sobre os seus comportamentos. Criar meio mais estimulante, estruturante e afectivo na escola, comunidade e família. Propor a continuação da frequência do aluno na sua escola, mediata implantação das medidas e estratégias que o valorizem pelas suas atitudes consideradas mais adequadas.»

Questionário 80	<p>«Todos os contextos criados podem sempre não resultar. O que importa na verdade é que o aluno tem direito a aprender a viver na sua Escola, que é também a dos colegas. Residirá sobretudo num apoio familiar, Escolar e dos profissionais envolvidos.</p> <p>Será importante, inculcar-lhe algumas regras básicas de convivência social. Terá que usufruir de um Apoio Educativo Individualizado dentro e fora da sala de aula e periodicamente fazer consultas de Psicologia e pedopsiquiatria, no sentido de haver avaliação que permita averiguar, quais as reais causas destes comportamentos. Fazer adaptações de forma a que o aluno seja capaz de integrar o grande grupo.</p> <p>Partindo do princípio que aprender é adquirir conhecimentos e que para se aprender é necessário gostar de si própria, ser gostado e gostar de alguém, o aluno terá que aprender a viver. A saúde mental e o bem-estar dependem de um bom equilíbrio sócio-emocional. Esta criança deveria ter bastantes actividades e jogo, pois a criança no jogo aplica energia e tempo é uma actuação virada para a experiência, adquirir sempre mais conhecimento de si e dos outros. No jogo é a função que proporciona prazer e este aumenta com o domínio do mesmo. Domínio realização, êxito, são finalidades primeiras da nossa existência, tanto nas coisas pequenas, como nas coisas grandes, no jogo, no trabalho, nas relações humanas, nos empreendimentos objectivos, nas diversas fases da vida e na vida como um todo. É o querer ser capaz, que nos incita durante a vida. No jogo a criança não se limita a imitar os adultos, aproxima-se interiormente do mundo deste.</p> <p>“A vida é a melhor das sabedorias” (Pedro Strecht).»</p>
Questionário 81	<p>«Eu dou apoio a um “Miguel” e ainda não conseguimos encontrar o lugar certo para ele, Instituição?!!! Inclusão como?!!!»</p>
Questionário 82	<p>«Em primeiro lugar deve clarificar-se quais os factores para que o Miguel tenha esse comportamento.</p> <p>Após essa clarificação importa intervir nas causas quer sejam familiares, escolares, os inerentes funcionamento neurobiológico do próprio aluno.»</p>
Questionário 83	<p>N.R.</p>
Questionário 84	<p>«Este texto contém apenas alguma informação sobre o Miguel na sala de aula aos 7 anos de idade e sobre a sua situação actual. Não conhecemos a sua história de vida até esta idade nem o seu nível de desenvolvimento.</p> <p>Parece-me que em primeiro lugar deve ser feita uma avaliação diagnóstica de toda a situação que envolve o Miguel. Esta avaliação deve reunir todos os técnicos que intervêm com o aluno e também os pais.</p> <p>Para dar qualquer passo em relação ao que fazer com o Miguel é fundamental saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A origem dos seus problemas de comportamento - O contexto em que ocorrem (quando, onde, com quem) - Que factores provocam esses comportamentos - A duração, frequência e intensidade desses comportamentos <p>Por outro lado penso que o Miguel deve continuar a frequentar a Escola Pública e na minha opinião qualquer atitude a tomar deve ter sempre em conta o benefício para a criança e</p>

	<p>nunca a conveniência dos adultos. Por esse motivo considero a sugestão da professora completamente errada.</p> <p>O Miguel não está adaptado a esta Escola nem integrado nesta turma, embora seja referido “que gosta da Escola”, esta não o interessa, não o motiva, não o envolve e não está preparada para dar resposta às suas necessidades.</p> <p>Parece-me importante começar o trabalho com este aluno, criando um ambiente que promova o seu envolvimento repensando assim:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os aspectos físicos (estruturação do espaço e materiais, organização de rotinas e actividades diárias). - Os aspectos sociais (a estruturação das relações, o nº de crianças, proximidade e interacção com crianças e adultos). - Aspectos do currículo e metodologia (regras com explicação, instrução directa, escolha de tarefas...) - O apoio à família capacitando-a para lidar com problemas de comportamento, ajustando o ambiente, criando rotinas, mudando de atitudes, utilizando reforços... <p>Penso que não será difícil convencer a professora que o Miguel tem apenas 7 anos e alguns problemas de comunicação/comportamento, tem todo o direito de frequentar a escola regular e que é “à escola que compete procurar a resposta que melhor responda às suas necessidades”, evitando assim comprometer o seu futuro pessoal e escolar para sempre.»</p>
Questionário 85	<p>« Esta síntese referente ao “Miguel”, não tem indicadores que considere suficientes de forma a poder transmitir uma opinião concreta e precisa.</p> <p>Não tem dados referentes às capacidades cognitivas do “Miguel” para poder delinear um encaminhamento e mais especificamente um programa a seguir.</p> <p>Se o Miguel esta no 2º ano de escolaridade com 7 anos, parece-me que é um caso onde não houve necessidade de pedir adiamento de matricula em virtude de, hipoteticamente, haver algum atraso de desenvolvimento global. O historial (escolar ou clinico é desconhecido)</p> <p>Se é uma criança com capacidades cognitivas de acordo com os seu nível etário, ou não, parece-me que deve acompanhar o grupo onde está inserido, começando por estabelecer orientações dentro e fora da sala, a nível pessoal, social e de estabilidade emocional. Poderia, paralelamente, ter necessidade de apoio clínico para iniciar a 1ª fase para melhorar a sua segurança, a sua estabilidade física e emocional e resolução dos seus conflitos.</p> <p>No que se refere à opinião da professora da turma... “escola Especial”... especialistas que ensinam convenientemente”, é desconhecedora da realidade. Nas escolas há professores especializados que saberão elaborar um programa e pô-lo em prática e fazer os encaminhamentos que julguem convenientes para melhor responderem `a situação apresentada. Existem protocolos, ou poderão ser criados (caso ainda não existam) com serviços sociais, de psicologia ou de saúde para atendimento e acompanhamento dos casos mais graves. Todas as crianças têm o direito à oportunidade na sociedade em que vivem.</p> <p style="text-align: center;">=A ESCOLA DEVE SER INCLUSIVA=»</p>
Questionário 86	<p>«Se eu fosse professora de apoio desta escola, primeiro ouviria os diversos intervenientes e</p>

	<p>faria perguntas que me esclarecessem das razões possíveis das alterações comportamentais do Miguel.</p> <p>Sugeriria observação na sala de aula, no sentido de analisar os antecedentes e as consequências de tais comportamentos e as diversas razões que estarão a reforçar o comportamento do Miguel, de modo a alterar alguns desencadeadores e reforços após as agressões e os comportamentos do Miguel que desejaríamos modificar.</p> <p>Depois desse estudo e da sensibilização para ele na referida reunião, também diria que cabe à escola tentar resolver estes problemas, procurar e estudar conjuntamente com todos intervenientes (pais, psicólogo, prof^{os} e eventualmente algum outro técnico exterior à escola) e resolver ou tentar resolver a situação. Não aceitaria o encaminhamento como melhor solução, à priori, e acredito que reunindo os saberes e as informações de toda a comunidade educativa, sobretudo os que mais de perto conhecem e trabalham/brincam com a criança haveríamos de encontrar as razões e os precipitantes destes comportamentos. Não me é totalmente repugnável que houvesse necessidade de uma intervenção farmacológica, caso fosse pertinente, mas o Miguel seria sempre acompanhado pela professora de apoio e psicóloga que conjuntamente com a professora titular da turma, traçariam um programa de intervenção, centrado na turma e no Miguel para a modificação cognitiva/comportamental do Miguel.»</p>
Questionário 87	<p>«Considero que não é necessário o Miguel ir para uma escola de Ed. Especial. Não é excluindo que eliminamos o problema é iluminando-o que o poderemos resolver percebendo os seus contornos. Entendo que as escolas de ensino especial existem para situações profundas em que os meninos(as) não retiram do contacto com os outros benefícios para si, porque as suas nees passam por recursos técnicos humanos e materiais muito específicos que uma escola pública será difícil proporcionar. Relativamente ao Miguel entendo que seria benéfico compreender as suas diferentes manifestações comportamentais nos diversos contextos que cruza bem como com os seus pares e adultos, tentando compreender em que tempo, local e relação ocorrem esses comportamentos. Para isso será necessário elaborar registos ou aproveitar as referências que já existem para perceber algumas pistas. Entretanto será importante conter estes comportamentos – contratos comportamentais poderão ser uma estratégia quer na escola, quer em casa, quer com os amigos. Organizando gradualmente a sua forma de se relacionar com os outros. Outra estratégia possível poderá ser a “justiça retributiva” a título excepcional para que possa sentir em si a dor física que causa no outro, sendo que é o outro que lhe devolve a agressão. Em seguida dialogar sobre formas, modelos de relação, estendendo esse diálogo aos pais e ao pequeno e grande grupo. Outra estratégia possível relativamente aos gritos é dar tempo reforçando a necessidade de não falarmos alto, tendo sempre a professora uma atitude afectuosa mas firme. Outra estratégia possível será durante algum tempo condicionar a companhia da Marta só a situações de bem estar. Outra estratégia possível poderá ser dar tempo a todos para aliviarem a ansiedade e perceberem que aquele menino está a pedir ajuda de um modo inadequado para nós e para os outros e só tem sete anos e educar é acolher, conter, organizar e viver.</p>

	<p>“Todos os aprenderes partem da vontade de desvelar segredos e encontrar tesouros”... Emílio Salgueiro»</p>
Questionário 88	«Penso que o Miguel não deverá ir para uma escola de Educação Especial.»
Questionário 89	«Teria que conhecer muito bem a problemática da criança, trabalhar com ela e conhecê-la para me poder pronunciar.»
Questionário 90	<p>«O Miguel tem que aprender a viver em sociedade, por isso deve continuar na escola.</p> <p>Primeiro vamos ”ver” porque é que ele tem este comportamento. Temos de ir à “raiz do problema”, todos em conjunto, têm que encontrar estratégias para trabalhar com o Miguel. Todos têm que actuar da mesma forma ou seja, utilizar a mesma estratégia na educação deste aluno. Isto, se o problema estiver no aluno, porque provavelmente, estará na família do Miguel. Aí tem que haver da parte da psicóloga, um trabalho muito específico, dependendo do tipo de problemas que a família apresente.»</p>
Questionário 91	«Só costumo dar o meu parecer depois de lidar pessoalmente e , durante algum tempo com as situações.»
Questionário 92	«O Miguel deve permanecer na escola beneficiando de acompanhamento psicológico regular que deve estender-se à família. Poderá ser encaminhado para uma actividade física reguladora da sua agressividade como, por exemplo, o Karaté. A professora de apoio poderá assumir o papel de professor tutor e realizar-se um contrato pedagógico com o Miguel com “prémios” e “castigos” aceites por ele e com as regras claramente definidas. A intervenção ao nível da família deve incluir a criação de regras claras de funcionamento e a aceitação do contrato elaborado por todos os intervenientes mencionados.»
Questionário 93	« O Miguel é uma criança que manifesta a sua carência afectiva através de um comportamento agressivo. A escola deve tentar, por todos os meios ao seu alcance, ajudá-lo. O aluno deve ser referenciado na Comissão de Protecção de Menores. Deve-se procurar ajuda através da equipa de saúde escolar para que o aluno seja encaminhado e receba apoio por parte de um psicólogo. As actividades devem ser bastante diversificadas.»
Questionário 94	«Perante os dados apresentados “O Miguel” é uma criança carente afectivamente e que revela essa carência e instabilidade emocional através do comportamento oposto, a agressividade. É uma forma de chamar a atenção, de pedir ajuda, apesar de não o fazer da forma mais agradável para o grupo e para o resto da comunidade escolar. Não sou defensora de que um aluno com estas características deva ir para uma Escola de Educação Especial. Acho que a escola deve tentar todos os meios ao seu alcance (e que por vezes são poucos e insuficientes) para o ajudar. Deve em primeiro lugar e após esgotadas as soluções referenciadas com os outros intervenientes, ser referenciado na Comissão de Protecção de Menores através de um relatório elucidativo e pormenorizado sobre o seu comportamento . Em segundo lugar pedir auxílio à equipa de saúde escolar para que o Miguel possa beneficiar de um acompanhamento psicológico semanal e por último que é sempre o primeiro passo é o diálogo constante e permanente com o aluno. E também diversificar o mais possível as actividades escolares. Recorrer ao lúdico e ser o mais motivador possível.»

Questionário 95	<p>«Bem, num primeiro impulso é dizer não sei, mas... Talvez pensar, numa primeira etapa, em promover um professor de apoio para trabalhar em parceria com o professor titular da turma ao longo, e sempre, do próximo ano lectivo. Depois promover uma reunião com os pais/encarregados de educação, professor da turma, professor de apoio, conselho pedagógico e psicóloga, e realizar um plano de acção conjunto que poderá ser feito por período. Sugerir talvez o acompanhamento psiquiátrico do aluno. Pode ser que, com este esforço conjunto e sem sair do grupo onde está inserido, o aluno possa gradualmente modificar. Assim será no seu ambiente e naquilo a que está habituado que a intervenção é feita, não chocando nem mudando o ambiente radicalmente. O aluno terá sempre referências familiares, podendo estas funcionarem como exemplos/reforços para os “bons” comportamentos. No entanto, se através da reflexão, de cada etapa ou no final de um período, concluir-se que não há evolução então pensar-se-ia na integração do aluno numa instituição que lhe fosse mais adequada.»</p>
Questionário 96	N.R.
Questionário 97	<p>«Parece-me que hoje os problemas de comportamento são uma preocupação constante nas nossas escolas e nas famílias. O que me parece importante é que antes de proceder ao envio de um aluno para uma instituição devemos procurar formas de disciplinar os seus comportamentos através de um conjunto de actividades que o levem a um padrão de comportamento aceitável. Essas actividades devem promover: a socialização, a maturidade pessoal, a interiorização de valores morais e a sua segurança emocional.</p> <p>Parece-me que os castigos duros e abusivos levam à revolta e a atitudes cada vez mais extremadas. Provavelmente a primeira coisa a fazer é procurar as causas da indisciplina do Miguel e a escola deve verificar se não está também a contribuir para essa indisciplina. Se assim for deve repensar a sua actuação. Melhorar a relação/comunicação professor/aluno é essencial.</p> <p>A família deve também encontrar causas para tais problemas e a comunicação com a escola, para que todos em conjunto consigam superar dificuldades é da maior importância.</p> <p>Algumas medidas a tomar poderão ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivar o aluno para cumprimento de regras - substituir algumas tarefas por outras equivalentes, mas que sejam do agrado do aluno - fazer jogos de grupo promovendo o bom relacionamento entre todos - utilizar formas diversificadas de abordar as áreas programáticas de forma a serem mais motivadoras - utilizar diversos suportes de transmissão da informação - manter os grupos ocupados e responsabilizar os alunos (nomeadamente o Miguel) atribuindo tarefas específicas e verificar o seu cumprimento - fomentar uma relação professor/aluno menos autoritária e mais flexível - diversificar os espaços onde as aulas se processam - utilizar o reforço positivo - estabelecer contratos que identifiquem os comportamentos a corrigir pelo aluno, no sentido de o responsabilizar e desenvolver uma disciplina interior <p>Muitas das actividades sugeridas poderão ser continuadas no seio da família (é de extrema importância que o sejam). Sem se tentar modificar o comportamento, sem tentar intervir não se pode justificar a segregação de um aluno.»</p>

Questionário 98	<p>«Eu penso que a solução para o Miguel não será o encaminhamento para uma escola de Educação Especial.</p> <p>O Miguel, com o seu problema comportamental, está a precisar de uma forma muito particular do apoio e da atenção dos professores.</p> <p>Assim, o professor do apoio educativo deve acompanhá-lo o maior número de horas possível, uma vez que supostamente, o professor do regular tenha um elevado número de crianças na turma.</p> <p>Deve ser reforçado o trabalho de equipa (pais, professores e psicólogos), é indispensável uma colaboração estreita entre os pais e os professores. Devem ser programadas sempre conjuntamente tarefas e estratégias especiais de ensino. Devem ser dadas aos pistas de intervenção. Devem ser definidas regras em conjunto (a aplicar em casa e na escola).»</p>
Questionário 99	N.R.
Questionário 100	<p>«É difícil pronunciar-me sobre uma caso que não conheço. É fundamental conhecer a criança e a sua situação familiar, para poder compreender o porquê do seu comportamento.</p> <p>Depois de analisada toda a sua situação, a escola do Ensino Especial seria o último recurso. Todos os elementos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem do Miguel deverão tentar arranjar estratégias para o ajudar.»</p>
Questionário 101	<p>«Com tantos recursos humanos e com pais a colaborarem não se entende as razões da continuação da agressividade.</p> <p>Por outro lado o texto tem informações pouco esclarecedoras e até “estranhas”. Como é que a Marta sendo uma amiga muito especial de Miguel, continua amiga se a comunicação entre eles só se faz através da agressão. Será que a Marta também precisa de intervenção??? Ou a palavra amiga tem outra interpretação??? E o Jardim de Infância do Miguel, como foi?</p> <p>Não me parece possível analisar esta situação apenas com estes elementos, muito menos resolvê-la.»</p>
Questionário 102	<p>«O aluno deve continuar com os seus pares/turma até porque há uma proximidade do seu nível etário em relação ao seu ano de escolaridade. É necessário diagnosticar as problemáticas, encaminhando-o para uma avaliação pelos Técnicos de Saúde Escolar.</p> <p>O aluno deve ser integrado numa turma, de preferência no seu grupo/turma, com Projecto Curricular que contemple a adaptação do processo educativo ao seu perfil de aprendizagem. É necessário assegurar a sua maior participação nas actividades do grupo/turma e um maior envolvimento dos pais nas metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares e transdisciplinares elaboradas pelos técnicos, professor do aluno e professor de apoio educativo. É preciso assegurar na escola, com os seus pares, um ambiente estruturado, proporcionador de segurança e significativo para a criança.»</p>
Questionário 103	<p>«Para que se possa intervir neste aluno necessitamos conhecê-lo mais profundamente (a ele e aos seus ambientes de aprendizagem).</p> <p>Há que avaliar o seu ambiente escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço/tempo, objectivos, critérios de avaliação, adequação à NGE, os

	<p>recursos materiais e pessoais, o seu professor (formação, disponibilidade...)</p> <p>Há que avaliar a sua sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos físicos e ambientais, recursos materiais pessoais, programação, métodos de trabalho, actividades, relações que se estabelecem, modos de ensinar... <p>Há que avaliar o seu ambiente familiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A família e os seu envolvimento social próximo. - A família e a criança. - A criança na sua família. <p>Esta avaliação poderá levar-nos a verificar que há, por exemplo dificuldades na atenção, nas relações e capacidades sociais, no seu desenvolvimento emocional, no controlo do seu comportamento, nas estratégias para prender.</p> <p>Teremos de implementar um Plano Educativo Individual.</p> <p>Ex.: Atenção -----> Aumentar a capacidade ----- > Adequar a aprendizagem ao seu de percepção e atenção nível de competência</p> <p>Estratégias ----- > Expressar as suas ----- > Dar reforço positivo ao espaço para aprender emoções, sentimentos e aos sucessos</p> <p>Controlo do ---- > Expressar-se oralmente ----- > Dar instruções de forma clara, com bom vocabulário e ap..... frases correctas</p> <p>Desenvolver-se numa ----- > Sistematizar as tarefas. situação educativa clara e estruturada ...</p> <p>Depois de algum tempo de aplicação do Plano Educativo Individual a avaliação que a sua professora faz já é diferente. Havia era que se reflectir sobre o caso e tomar as medidas adequadas e não segregar.»</p>
Questionário 104	<p>«A agressividade do Miguel tem de ter uma razão, que aqui não é explicitada. Tal situação leva-me a reflectir também, levando os outros elementos a fazê-lo comigo, nos objectivos do encaminhamento para uma “escola de Educação Especial”.</p> <p>O objectivo nº 1 será o de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Normalizar” o comportamento do Miguel? <p>Se esse for o objectivo essencial, (e não apenas o de nos livrarmos do problema) devemos também ter em conta que:</p> <p>Se as crianças aprendem por “imitação” como pode o Miguel melhorar as suas atitudes e comportamentos com os outros num local onde naturalmente os comportamentos são todos eles com patologia anómala?</p>

	<p>Será que para essa normalização, numa criança com 7 anos de idade não é muito melhor a convivência com os seus pares (vizinhos e amigos do mesmo grupo etário)?</p> <p>Há pois que procurar a razão dessa agressividade gratuita e tentar utilizar percursos de prevenção por um lado e comprometimento em actividades sistemáticas e diversificadas que o motivem ocupando-o de tal forma que, de forma gradual vão combatendo a reacção agressiva.</p> <p>Parece-me ser este o caminho mais sensato e nunca o encaminhamento para uma instituição. Esta é apenas uma sugestão, se não resultar há que tentar outra ou outras mas sempre na escola»</p>
Questionário 105	«Primeiro observar psicologicamente o aluno para apurar as causas do seu comportamento.»
Questionário 106	<p>«Como professora de apoio a minha experiência é pouca porque é a primeira vez que me encontro nesta situação. Como professora acho que tentava resolver a situação através do diálogo. Fazendo ver ao Miguel que se ele gosta da Marta não pode magoá-la, porque ao bater-lhe está a fazer com que a Marta deixe de ser amiga dele.</p> <p>A professora de apoio deveria disponibilizar mais tempo para o Miguel tentando perceber o porquê de ele mostrar a sua amizade através da agressão.</p> <p>Mostrar ao Miguel, através de actividades lúdicas, que a amizade é muito importante e que ele deve tratar bem os amigos.</p> <p>O psicólogo deve também realizar actividades com o Miguel e a turma de modo a controlar ou diminuir as suas atitudes agressivas. Trabalhar o Miguel no grupo turma, com a colaboração dos pais e de todos os técnicos.»</p>
Questionário 107	«Julgo haver necessidade urgente de um bom acompanhamento psicológico, que o menino faça uma boa consulta de pediatria e que haja uma intervenção/accompanhamento na família.»
Questionário 108	<p>«Em primeiro lugar, é necessário fazer um bom acompanhamento a nível psicológico ao aluno e à família. E haver uma intervenção de uma Assistente Social.</p> <p>O aluno deve continuar na mesma escola, a qual deve funcionar como um todo (ajuda de outros professores, conselho executivo, auxiliares) porque os casos problemáticos devem ser assumidos por todos e não só pelo docente da turma.</p> <p>Também deveria ir a uma consulta de pediatria.»</p>
Questionário 109	<p>«"Migueis" há-os infelizmente em quase todo o lado. "Empurrar" o Miguel para uma escola de educação especial não é resolver a situação, é passar o problema para outras pessoas. O Miguel não é uma criança deficiente e mesmo que o fosse ele tinha o direito de estar incluído numa escola para crianças ditas normais. Talvez se devesse começar por valorizá-lo, estimulá-lo quando faz algo de correcto e se ele faz algo de errado, castigá-lo e fazê-lo ver que assim não poderá continuar, e sobretudo impor-se-lhe regras, porque para mim todas as crianças precisam de regras para que um dia mais tarde sejam cidadãos com futuro e que se possam vir a integrar da melhor forma na sociedade e que saibam transmitir essas mesmas regras a terceiros.</p> <p>Mas, é claro que falar é fácil; difícil é aguentar crianças que muitas vezes são mal</p>

	<p>educadas porque a educação não faz parte da família de onde provêm, porque a educação deve vir detrás.</p> <p>Mas, o nosso dever é ensinar e também continuar ou iniciar (no caso de não haver) a educação, e há que aguentar porque nunca ninguém nos disse que o mundo é perfeito.»</p>
Questionário 110	<p>«Lamentando não poder contribuir com uma opinião para resolver esta situação, pois teria que fazer observações directas, assim como conhecer melhor tudo aquilo que diz respeito ao Miguel.»</p>
Questionário 111	<p>«Eu convenceria que a situação se resolve com afecto, estímulos, desenvolvimento da auto-estima.</p> <p>Primeiro teria que saber de onde vem a sua agressividade e fazer uma observação, para poder trabalhar correctamente com o Miguel e poder integrá-lo no grupo.(mas fazendo entender ao Miguel que ele é que terá que traçar o seu projecto de integração e inclusão). Cabe assim ao professor criar o meio envolvente.»</p>
Questionário 112	<p>«Primeiro começava por observar o Miguel dentro e fora da sala de aula. Conversava com os pais e o Miguel para tentar descobrir as possíveis causas dos comportamentos agressivos, e tentava resolver os problemas geradores dessa agressividade. Ao mesmo tempo tentava dar apoio à professora para encontrar a melhor atitude/forma de ajudar o Miguel.</p> <p>Também em conjunto com a psicóloga e os pais procurava ajudar o Miguel.</p> <p>Conforme a evolução comportamental assim seria a atitude a tomar.»</p>
Questionário 113	<p>«Na minha opinião acho que deve ser feito um levantamento de necessidades bem como um diagnóstico ao Miguel a fim de tentar identificar as causas dos comportamentos inadequados do aluno.</p> <p>Penso não ser a Escola de Educação Especial que irá resolver os problemas, mas sim uma Escola onde o Miguel se sinta bem e onde lhe sejam criadas oportunidades para o ajudar a melhorar os seus comportamentos.</p> <p>Deverão ser identificadas áreas fortes e áreas fracas do aluno.</p> <p>Criar oportunidades para melhorar a sua auto estima e auto imagem.</p> <p>Desenvolver o sentido de competência e responsabilidade.</p> <p>Recompensar comportamentos adequados.</p> <p>Recorrer a reforços positivos.</p> <p>Criar na sala um ambiente bem estruturado.</p> <p>Dar instruções claras e concisas.</p> <p>Acredito na Declaração de Salamanca:</p> <p>«“... as escolas regulares devem ter uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades... constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...”»</p> <p>Termino com o seguinte pensamento:</p> <p>“Não o empurres pela janela, ajuda-o a descer um degrau de cada vez”.»</p>

Questionário 114	<p>«O Miguel está integrado na escola; e em casa? Como se processa a relação pais/filho? Será que o ambiente familiar estará bem estruturado.</p> <p>Em meu entender a criança deverá ser acompanhada psicologicamente e porque não os pais também?</p> <p>Deverá haver um trabalho conjunto de parceria entre os pais, professora, psicóloga e aluno. Dar-lhe reforço sempre que haja algum progresso.»</p>
Questionário 115	<p>«- Devem-se arranjar estratégias que cativem o aluno para as actividades escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tentar descobrir as razões que estão por detrás dos comportamentos agressivos. - Procurar minimizar os problemas junto dos técnicos competentes (psicólogo, técnica de segurança social). - Manter o aluno integrado na turma.»
Questionário 116	<p>«Falta de dados para responder à questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ idade do aluno ➔ Só tem problemas emocionais? <p>Contudo, deveria procurar saber que interesses tem esta criança e partir daí tentar motivar o Miguel para a escola.</p> <p>Se o Miguel for uma criança com mais de 13 anos, poderia encaminhá-lo para o programa T.U.A. No entanto, tentaria descobrir o motivo de tal comportamento, trabalhando em grupo com todos os intervenientes.»</p>
Questionário 117	<p>«Estar numa escola pública ou numa Escola de Educação Especial depende muito especificamente do grau e complexidade da problemática que caracteriza o Miguel.</p> <p>Tendo em conta a descrição do texto e se eu fosse professora de apoio do Miguel iniciaria o meu trabalho com o objectivo de estabelecer grandes laços afectivos com ele de modo a ultrapassar os desequilíbrios emocionais que parecem caracterizá-lo.»</p>
Questionário 118	<p>«Sugestões:</p> <p>Actividades a pares - 1º com a professora de apoio - 2º interpares - colegas</p> <p>Diversidade de actividades com os colegas mais íntimos como a Marta.</p> <p>Elaboração de jogos de comunicação no sentido de perceber o que “vai mal” que desagrada/agrada esta criança.</p> <p>Procura de criação de um sistema/código de comunicação entre a criança e a professora.</p> <p>Após construção d código de comunicação, criar diversidade de actividades de modo a construir laços afectivos de comunicação.</p> <p>Observação/registo/discussão de resultados.</p> <p>Não havendo alterações comportamentais sugestão de reunião inter profissionais, elaboração de relatório.</p> <p>Posteriormente reunião com os encarregados de educação no sentido de captar quais as expectativas e formas de actuação destes no espaço fora do ambiente escolar.</p> <p>Discussão de diversas propostas de actuação possível na escola e “fora” no sentido de proporcionar melhor “bem-estar” da criança.</p> <p>Após ponderação entre todos estes intervenientes no processo formativo do Miguel seria</p>

	tomada proposta de actuação.»
Questionário 119	<p>«Não entendo que o Miguel possa ser um aluno com necessidades educativas especiais e por isso não necessita de trabalho realizado pela professora de apoio em Educação Especial.</p> <p>Entendo que é um aluno que necessita de ser motivado, acarinhado e que necessita de uma aprendizagem que incida mais na aquisição de comportamentos sociais e ser apoiado neste sentido por uma técnica neste assunto.»</p>
Questionário 120	<p>«Penso que é necessário fazer ao Miguel uma avaliação psicológica, ver o porquê desta agressividade, qual o meio familiar onde vive?..., para depois poder ser encaminhado para outras consultas de especialidade que o ajudem a conter, e eliminar os seus impulsos agressivos.»</p>
Questionário 121	<p>«O Miguel poderá continuar na escola, no entanto, terá de fazer consultas em especialistas que o ajudem a conter, ou melhor, eliminar os seus impulsos agressivos. Caso esta terapia não resulte, o Miguel terá que ter sempre consigo (ou quase sempre) um professor que o acompanhe nas aulas e se possível no intervalo, a fim de o ajudar a controlar a sua agressividade.»</p>
Questionário 122	
Questionário 123	<p>«Uma das estratégias é tentar descobrir as motivações do aluno e partir dessas actividades para outras.</p> <p>Outras estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reforço positivo - valorização das conquistas feitas pelo aluno - diálogo frequente com o aluno, de modo a que ele analise e pense sobre as suas atitudes e levá-lo a tentar colocar-se no lugar do outro (colega). - diálogo com os Encarregados de Educação - reuniões com a participação de toda a comunidade educativa subordinadas ao tema “Indisciplina na sala de aula” - intervenção da Assistente Social no meio familiar, de modo a atenuar as implicações do mau ambiente familiar - acções de formação para pais e futuros pais sobre a “Psicologia da criança”, de modo a trabalhar os afectos de uma forma saudável. <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do livro – “Inteligência Emocional” de Daniel Golman > leitura óptima para professores e pais, é um livro muito enriquecedor a nível pessoal e profissional.»
Questionário 124	<p>«Tentar utilizar estratégias adequadas aos gostos e interesses de cada aluno, valorizando as suas pequenas conquistas.»</p>
Questionário 125	<p>«Tentar utilizar estratégias adequadas aos gostos e interesses de cada aluno, valorizando as suas pequenas conquistas.»</p>
Questionário 126	<p>«Tentar descobrir as motivações do aluno e tentar utilizar estratégias adequadas aos gostos da criança em causa; valorizar as suas tarefas, e as suas pequenas conquistas.»</p>

Questionário 127	<p>«O meu discurso seria a favor da inclusão e contra a sua saída do ensino regular, focando a legislação em vigor, dando exemplos da situação idênticos.</p> <p>A seguir, a intervenção só seria possível conhecendo melhor o aluno e apurar a problemática a fundo (elementos dados são insuficientes).</p>
Questionário 128	<p>«Primeiro procurar ajuda de especialistas para ver qual o problema do Miguel e aplicar o devido tratamento. Se isso não resultar a minha opinião é que a criança deve realmente ser encaminhada para um estabelecimento de E.E.</p> <p>É verdade que se deve evitar isso até esgotar todas as possibilidades de inclusão mas penso que a situação das outras crianças deve ser salvaguardada. Muitas vezes são as grandes prejudicadas.»</p>
Questionário 129	<p>«Penso que é importante que o Miguel continue a frequentar uma escola de ensino regular, pois é fundamental para a formação da sua personalidade que ele frequente e conviva com um ambiente o mais normalizado possível. Contudo, para que esta situação aconteça é fundamental que haja um trabalho de equipa entre todos os intervenientes envolvidos.»</p>
Questionário 130	
Questionário 131	<p>«A escola deve reger-se pelo princípio “rejeição zero”.</p> <p>Deverá haver por parte da comunidade pedagógica da escola um procedimento no sentido de criar condições para que o Miguel cresça e seja uma criança com um comportamento correcto.</p> <p>A professora de E. Especial deverá ajudar a gerir os conflitos na sala de aula e nunca encorajará uma escola não Inclusiva.</p> <p>A professora da E. Especial deverá ser uma acérrima defensora de uma Escola Inclusiva onde toda a criança seja respeitada e seja encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades.</p> <p>Independentemente das suas características e necessidades todos os alunos deverão ser inseridos na Escola regular.»</p>
Questionário 132	<p>«Pessoalmente e auto proclamando-me uma defensora da integração da criança com NEE's (sempre que possível) na escola regular, para fins académicos e sociais, defenderia neste caso, a continuação do Miguel na escola onde está.</p> <p>Parece-me poder afirmar pela experiência que tenho no Ensino Especial que o facto de a criança ser colocada numa escola de Ensino Especial não progride mais rapidamente, além de me parecer que a integração da criança na escola regular exerce sobre ela um efeito mais positivo (auto conceitos mais positivos ganhos sociais relevantes...) que na escola de Ensino Especial.</p> <p>Não sei que tipo de actuação ou estratégias já foram implementadas para tentar superar ou minimizar os comportamentos agressivos do Miguel.</p> <p>Parto do princípio que apenas se limitaram à observação desses comportamentos.</p> <p>Então há que experimentar, há que implementar um sem número de estratégias (sempre em colaboração e cooperação com todos os intervenientes no processo educativo da criança) tendo</p>

	<p>em vista a promoção e aquisição do comportamento desejado.</p> <p>As estratégias a implementar poderão passar por 3 componentes básicas: mediação, controlo do comportamento e programa educativo adequado.</p> <p>A mediação poderá permitir regular a impulsividade e o comportamento motor.</p> <p>Programas de controlo do comportamento que promovam a auto disciplina, tendo por parte do aluno a compreensão clara dos resultados que com ele se pretende atingir.</p> <p>Programas educativos adequados onde o professor deve identificar os pontos fracos e os pontos fortes do aluno e com base nestes, ajudar a desenvolver e a melhorar a sua imagem (através da compreensão, encorajamento, do elogio...).</p> <p>Recompensar por um lado comportamentos adequados e ignorar por outro comportamentos inadequados conduz à diminuição de comportamentos não desejados.</p> <p>Determinar objectivos, facultar ao aluno lista em que se pode verificar os resultados do comportamento desejado e estes serem recompensados com coisas que o aluno valorize.</p> <p>Para concluir diria que a actuação do professor na sala de aula tem de ser reestruturada em função da heterogeneidade do seu grupo, no que diz respeito aos saberes já adquiridos, às suas vivências, necessidades e interesses, numa perspectiva de pedagogia diferenciada em relação ao mesmo grupo e no mesmo espaço.»</p>
Questionário 133	<p>«Para comportamentos disruptivos como birras e agressões de qualquer tipo como os que o Miguel parece apresentar e, após uma análise funcional do dito comportamento, na minha opinião, a estratégia a seguir será procurar ensinar-lhe, formas de fazer frente a determinadas situações desencadeantes desses comportamentos, em suma, ensinar-lhe comportamentos mais ajustados e incompatíveis com aqueles.</p> <p>Segundo Ribes (in Ciudad, 1986) 2º comportamento humano é fruto da interacção entre o indivíduo em desenvolvimento e o seu ambiente físico e social”. Em qualquer comportamento, seja ele adaptado ou inadaptado, actuam factores biológicos passados e presentes e as condições físico ambientais em que o indivíduo se desenvolve.</p> <p>Nesta óptica, o que interessa é analisar funcionalmente a conduta, não para etiquetar a criança mas sim para conhecer a forma, frequência e intensidade dos seus comportamentos disruptivos com o fim de aplicar um programa de intervenção que permita implementar comportamentos mais adaptativos.</p> <p>Como é sabido, em qualquer tentativa de ajudar é indispensável o apoio dos professores e da família. É indispensável uma “consistência congruente” (Velasco Fernandez, 1980) tanto em atitudes como em normas familiares. Evitar castigos físicos, ameaças e gritos enfim, seguir “uma política sistemática de regras explicitas costuma ser mais eficaz e menos frustrante” (Safer e Allen, 1979).</p> <p>Segundo Bandura a aprendizagem social é importante; a criança apreende por observação e copia comportamento de modelos; assim, actuar com modelos positivos, dar reforço positivo tanto para secundar os esforços escolares como os de comportamento, interagir com professores, família e comunidade escolar será muito importante para a intervenção que se</p>

	propõe fazer com o Miguel».
Questionário 134	<p>«Os comportamentos agressivos que o Miguel apresenta tem que ter uma razão!</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como psicóloga já faz parte do processos, que tal tentar uma pedopsiquiatria? - Não há nada que o motive especialmente no ambiente escolar? Porque não desenvolver com ele actividades que o motivem mesmo que os colegas estejam a fazer outra coisa? - Em casa, como é o ambiente? Manifesta os mesmos comportamentos? Não virá daí o problema? <p>Muitas vezes só se consegue “chegar” aos problemas dos nossos alunos por tentativas. Há que ir eliminando as várias hipóteses.</p> <p>Em conclusão, uma “Escola Especial” não me parece ser de todo a situação adequada a este caso.»</p>
Questionário 135	<p>«Tentar compreender as necessidades da criança para melhor a ajudar numa mais adequada resposta a essas necessidades.</p> <p>Deve trabalhar no sentido de estabelecer uma boa relação com o aluno. A relação estabelecida pode ser consolidada através de atitudes simples tais como o elogio aum trabalho ou torná-lo mais interveniente e mais responsável na turma, por exemplo.»</p>
Questionário 136	<p>«As informações fornecidas, em relação ao aluno, são poucas, deveriam de ter especificado mais qual era a sua situação. Mas posso sugerir que sejam feitos ateliers, em que se tenha em atenção as preferências do aluno.»</p>
Questionário 137	<p>«Em primeiro lugar a informação que é dada é muito pouca.</p> <p>A criança tem alguma problemática comprovada clinicamente, associada a este tipo de comportamento? Está a ser acompanhada em consultas externas da especialidade em algum hospital?</p> <p>Como é o ambiente familiar e o interesse da família em relação ao problema do Miguel?</p> <p>Existem muitas questões que não se podem equacionar perante esta informação daí ser muito difícil e até quase impossível decidir seja o que for.</p> <p>Embora eu considere que o encaminhamento para uma escola de Educação Especial deva ser um dos últimos recursos, pois existem outras hipóteses possíveis e que devem ser tomadas em conta.»</p>
Questionário 138	<p>«A informação fornecida não é suficiente e o quadro apresentado parece ser muito complexo.</p> <p>O comportamento da criança sempre foi o mesmo ou sofreu alterações? Em que altura? Como é o ambiente familiar e como é que os pais lidam com a situação? A criança tem professora de apoio a tempo inteiro ou só por algumas horas? Que estratégias já foram implementadas e qual o nível de sucesso? Para além do problema emocional/comportamental que outras dificuldades estão associadas? Qual o quadro clinico diagnosticado pela Psicóloga?</p> <p>Na minha opinião a exclusão do ensino regular é a última medida a adoptar depois de todas as outras terem sido esgotadas.</p> <p>A exclusão do ensino regular implica também a exclusão do meio/comunidade onde está</p>

	<p>inserido e a perda de laços afectivos com colegas e vizinhos que frequentam a mesma escola e com quem se irá (muito provavelmente) relacionar em adulto.</p> <p>Penso ainda que qualquer intervenção deve ser iniciada junto da família e com a colaboração desta.»</p>
Questionário 139	<p>«O comportamento agressivo e obsessivo do Miguel é bastante preocupante, visto tratar-se de uma criança de apenas 7 anos no seu 2º ano de escolaridade. Embora as suas atitudes ponham em risco a segurança e a integridade física dos companheiros (empurrou a Marta pela escada abaixo, apesar dela ser sua amiga especial), não deve ser integrado numa escola de Educação Especial.</p> <p>O Miguel precisa de ajuda médica e psicológica, a fim de serem diagnosticadas as causas dos distúrbios que apresenta, e poder ter o acompanhamento necessário.</p> <p>O estabelecimento de regras é muito importante, para que actuação de todos os intervenientes no processo educativo desta criança assente em pontos comuns.»</p>
Questionário 140	<p>«1º. – Dialogar com os pais do aluno e com o Conselho Escolar sobre os aspectos positivos da continuação do Miguel na Escola;</p> <p>2º. – Propor que o Miguel integre a Escola de Educação Especial apenas em regime supletivo, de modo a beneficiar de um maior acompanhamento por parte de técnicos especializados. (A escola beneficiaria igualmente com o trabalho conjunto com essa instituição);</p> <p>3º. – Delinear conjuntamente estratégias e actividades a realizar em sala de aula que contribuíssem para minimizar certos comportamentos agressivos;</p> <p>4º. - Encaminhar o Miguel para observação e possível acompanhamento em pedopsiquiatria;</p> <p>5º. – Estruturar o horário de apoio de forma a acompanhar o Miguel diariamente (o tempo possível atendendo à realidade dos restantes alunos apoiados)»</p>
Questionário 141	<p>«Sendo eu professor de apoio do Miguel, seguiria o mesmo caminho que a professora da turma teve. Reuniria todos os intervenientes do processo educacional do Miguel e tentaria chegar ao melhor caminho para este.</p> <p>Perante tal realidade penso que o melhor seria manter o Miguel na mesma escola, onde poderia ir aprendendo algumas regras de comportamento e sociais com os seus parceiros. Tentaria todos os meios possíveis para que o aluno tivesse outros apoios tais como, terapias individuais e de grupo, outras actividades extra-curriculares (hipoterapia), relaxamento em meio aquático.</p> <p>É de referir que o apoio dado a este aluno deveria se centrar nas relações com os outros, de maneira a que a sua agressividade de fosse diluindo.»</p>
Questionário 142	<p>«Pela descrição, o Miguel é uma criança com problemas comportamentais, mas não é referida uma possível causa para os seus comportamentos disruptivos. Assim sendo, penso que deveria ser realizada uma avaliação precisa da situação para se perceber o que poderá estar na origem dos seus comportamentos desajustados e, a partir daí, que recursos poderiam ajudar a</p>

	<p>colmatar os défices que porventura possam existir, sejam eles de natureza intrínseca ou exteriores ao Miguel.</p> <p>Só um trabalho planeado e conjunto de todos os intervenientes poderá ajudar o Miguel.</p> <p>A inclusão é um direito incontestável e, como tal, a escola do Miguel deveria reunir as condições necessárias para fazer face à sua problemática. Mas todos sabemos que a realidade não é bem assim e, portanto, o melhor lugar para ele é aquele onde existam os recursos necessários a uma intervenção adequada.</p> <p>Não basta legislar, é preciso que sejam criadas as condições para operacionalizar, caso contrário caímos no “faz-se o que se pode” e nem sempre o que se pode é o suficiente e o melhor.»</p>
Questionário 143	<p>«O aluno não deve ser retirado da escola, nem do contexto da turma onde está integrado. Deve procurar-se que a turma seja reduzida. É necessário muito diálogo com o aluno no sentido de o fazer entender que o seu procedimento/comportamento não é o mais adequado. Necessita, pois, de muita ajuda por parte de outros técnicos, especialmente psicóloga e terapeuta ocupacional. Além disso, a família também necessita de grande ajuda para poder compreender e ajudar o Miguel.</p> <p>Também a escola, nomeadamente a professora da turma precisa de muito auxílio no sentido de poder estabelecer um diálogo com o aluno e os colegas e incentivando estes a ajudarem e compreenderem o Miguel nas suas atitudes menos próprias.</p> <p>O Miguel deve continuar em apoio educativo e todos os técnicos envolvidos devem procurar compreender e “solucionar” esta situação.</p> <p>Talvez o aluno necessite descarregar toda a sua energia e agressividade e seria também aconselhável a frequência e prática de uma actividade desportiva adequada ao comportamento do Miguel.»</p>
Questionário 144	<p>«O Miguel é uma criança como muitas outras... É extremamente difícil saber ou opinar, sobre o que fazer, uma vez que não o conheço e apenas sei aquilo que aqui é relatado.</p> <p>Não gosto de encarar as crianças “carregando” expectativas negativas, pois acredito que estas lhes são logo transmitidas.</p> <p>Se o Miguel gosta de andar na escola, é porque se sente lá bem, portanto os seus comportamentos agressivos e obsessivos deverão ter outra razão de existência.</p> <p>Como professora de apoio educativo eu tentaria conversar com o Miguel e saber o que se tinha passado ou andava a passar, tentando compreender o porquê de tantos conflitos. Depois falaria com a professora titular da turma e com o encarregado de educação, para ver se estes já se tinham apercebido de alguma coisa, porque às vezes estes comportamentos (como empurrar a amiga pelas escadas abaixo) podem ter tido diversas e inúmeras razões para acontecer: uma pequena discussão em casa, o ter assistido a algum programa televisivo em que isso acontecesse, o estar cansado ou mesmo revoltado com o mundo exterior, o querer chamar a atenção e não saber como...</p> <p>A professora da turma deveria encarar esta experiência como enriquecedora e não deveria</p>

	<p>demonstrar-se desesperada. Ela deveria tentar ver o que o Miguel faz bem e o que tem de bom. Através de brincadeiras, jogos e conversas poderia fazer sobressair o que de positivo existe nele e demonstrar (ao aluno e aos restantes colegas) que o Miguel consegue e é capaz de fazer, mesmo que seja algo de muito pequeno, o importante foi o esforço e o empenho com que o aluno o desempenhou.</p> <p>.Se por algum motivo não se esforçasse, tentaria perceber o porquê, será que lhe tínhamos exposto bem as coisas, será que ele tinha percebido o que tinha que fazer, será que o local era adequado e o tempo disponível era suficiente, será ...?</p> <p>Se eu fosse a professora de apoio desta escola tentaria manter o Miguel na mesma, pois se ele gosta de ir à escola é porque se sente integrado, se calhar ainda não teve tempo de baixar todas as barreiras que o rodeiam e de se dar a conhecer melhor.</p> <p>A sua transferência para uma Escola de Educação Especial não será benéfica, pois a integração, de que falei à pouco, iria iniciar-se novamente, agora que as suas acções e vontades já se encontravam em processo de mudança. O Miguel continuará a demonstrar comportamentos e atitudes pouco adequadas e agressivas, mas não deixará de ser uma criança que se sente feliz e alegre por estar inserido e integrado numa escola e por já ter feito uma amiga!</p> <p>Provavelmente, se o Miguel fizesse só coisas boas e demonstrasse um comportamento adequado, os intervenientes mencionados no texto (pais, presidente do Conselho Escolar, psicóloga, professora da classe e professora de apoio) não se reuniriam e transformariam as suas grandes vitórias em passos insignificantes e sem sentido. Assim, ao menos, irão conhecer-se e conversar!»</p>
Questionário 145	«No caso do Miguel, antes de se pensar, em transferi-lo para uma Escola de Ensino Especial, há que pensar em conjunto em estratégias pedagógicas que ajudassem a dar o seu melhor, a progredir tanto quanto lhe for possível.»
Questionário 146	<p>« - Avaliação médica/psicológica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das necessidades e interesses do aluno - Planificação de actividades com o grupo onde o aluno possa participar. - Maior tempo de apoio educativo ou acompanhamento de auxiliar de educação - Trabalho com os pais.»
Questionário 147	<p>«Por certo que não seria o encaminhamento para Instituição de E.E.</p> <p>De resto, só em contexto e em presença das variáveis que fossem influenciar a decisão, é que conseguiria ter uma opinião.»</p>
Questionário 148	
Questionário 149	<p>«Falar com a criança e realizar com ela actividades diferentes de modo a mudar o seu comportamento .</p> <p>Pedir também a colaboração dos colegas dos professores, funcionários e pois.»</p>
Questionário 150	<p>«Com o professor de apoio veria:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) – Qual o perfil da professora necessária para lidar com esta situação (se sim, o Miguel continuaria na turma, se não encontrar a professora com esse perfil); 2) – No projecto curricular de turma incluiria as estratégias a aplicar (estabelecidas em

	<p>conjunto com o psicólogo) para ir gradualmente adaptando e modificando o comportamento agressivo;</p> <p>3) – Far-se-iam reuniões regulares com a família, o psicólogo e a técnica de Serviço Social, de modo a ir avaliando a evolução da situação, pedindo inclusivé, a colaboração da família para aplicação de algumas estratégias comuns às aplicadas na escola;</p> <p>4) – Mobilizar toda a turma, no sentido de empreender a actuar de forma positiva com as crises do Miguel;</p> <p>5) – Envolver toda a comunidade educativa, no sentido de procurarem sempre ajudar pela positiva o Miguel (isolando-o quando das crises; ouvindo-o; não o tornando o herói das suas cenas);</p> <p>6) – O apoio educativo faria um trabalho indirecto com o Miguel e directamente com a professora, na planificação e avaliação/reflexão da situação;»</p>
Questionário 151	<p>«O professor de apoio deve ser o operacional na resolução, através da mobilidade de informação, perante as diversas instituições que integram o ambiente escolar.</p> <p>Ser operacional implica que o professor de apoio detenha por trás uma organização estrutural e institucional que permita ter uma ajuda rápida, clara e precisa no diagnóstico de uma problemática.</p> <p>Em suma, ser amigo de costas largas. (será utopia?).»</p>
Questionário 152	<p>«Em primeiro lugar trata-se de uma criança com problemas emocionais que certamente poderão ser contornados sem que o aluno necessite integrar uma escola especial.</p> <p>O trabalho pedagógico terá que partir dos centros de interesse deste aluno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar estratégias de intervenção em conjunto com todos os intervenientes educativos. - Responsabilizar o aluno com algumas tarefas/projectos. - Beneficiar de Apoio Educativo e Psicológico.»
Questionário 153	<p>«A situação apresentada não me parece ser uma “situação” para encaminhamento para uma escola de Educação Especial.</p> <p>Sugiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com os pais - Contratos de trabalho com o aluno - Auto e retro avaliação no final do dia com o aluno e registo num caderno que vai para casa para conhecimento dos Encarregados de Educação - Grelhas de registo de comportamento - Reforço positivo em relação comportamentos acertivos - Colocá-lo a trabalhar próximo do professor da classe ou de apoio - Propor trabalho de grupo com a Marta - Responsabilizá-lo pelo material do grupo/turma (rotativamente claro) - Perceber quais as actividades que mais lhe agradam - Propor-lhe actividades/exercícios que desenvolvam a capacidade de atenção/concentração - Pedir a observação psicológica da criança.»
Questionário 154	<p>«Devem tentar alertar e sensibilizar todos os parceiros intervenientes no processo de ensino/aprendizagem para as vantagens pessoais e sociais que todos os jovens têm em integrar classes regulares.»</p>
Questionário 155	<p>«1º. Ponto: retirar o Miguel de um meio que conhece minimamente, pode afectá-lo em termos de socialização futura</p> <p>2º. Ponto: cortar-lhe os fracos laços afectativos que possui, será prejudicial</p> <p>3º. Ponto: deve-se optar em termos de trabalho pela parceria professor regular - professor</p>

	<p>de apoio</p> <p>4º. Ponto: motivar os intervenientes para a Escola Inclusiva.»</p>
Questionário 156	<p>«Todos estes dados são um pouco vagos. É necessário perceber as relações com os colegas e os adultos, possivelmente esta criança necessita de um apoio de forma a reforçar as suas melhores capacidades.»</p>
Questionário 157	<p>«1º) Trabalho com a família e psicólogo da escola para saber razão desses comportamentos agressivos.</p> <p>2º) Dar-lhe tarefas de responsabilidade perante a turma.</p> <p>3º) Ao mesmo tempo dar-lhe actividades estimulantes que incluam jogos de cooperação com os colegas da turma.»</p>
Questionário 158	<p>«Não deve ir para nenhuma Instituição de Ensino Especial, mas sim em conjunto todos os envolventes encontrarem as melhores estratégias para que o Miguel pouco a pouco se consiga integrar na turma sendo aceite por esta.»</p>
Questionário 159	<p>«Penso que uma relação positiva, quase diária de diálogo entre a professora e os pais, assim como uma terapia familiar poderiam ajudar este aluno a não ser apenas ele o sofredor da família, mas a que os problemas que nela existem possam ser solucionados. Um aluno é, quase sempre, um elemento de uma rede que é preciso trabalhar e tratar.»</p>
Questionário 160	<p>«Na minha opinião, seria um pouco precipitado colocar o Miguel numa Escola de Ensino Especial. Penso que seria mais benéfico para o Miguel ficar na escola pública.</p> <p>Deste modo, propunha uma avaliação psicológica para tentar perceber quais os motivos que o levam a adoptar este tipo de comportamentos e em função desses resultados, arranjar uma estratégia de trabalho em parceria com os encarregados de educação e a professora do ensino regular.</p> <p>O Miguel deveria ir sendo “avaliado” frequentemente não só pelos professores como também pela psicóloga. No caso de não haver melhorias, assim pensaria na Escola do Ensino Especial.</p> <p>A conversa com a turma era também uma medida a adoptar na tentativa de se fazer um esforço de integração do Miguel.»</p>
Questionário 161	<p>«Na minha opinião o Miguel deveria ser observado por psicólogos e por um médico. Depois de se saber de onde vem essa sua agressividade e de se saber a sua “problemática” é que se deveria tomar uma atitude e decidir então se deveria ir para uma escola de Educação Especial.»</p>
Questionário 162	
Questionário 163	<p>«1º. – Considero e parto sempre do princípio que só em caso de excepção este aluno iria para estruturas especiais de ensino.</p> <p>2º. – Recorreria a todos os recursos da escola a fim de se disponibilizarem para um</p>

	<p>despiste da problemática desta criança.</p> <p>3º. – O professor de apoio devia ter um papel importante em toda esta decisão cabendo a ele um papel de moderador e de pivôt em toda a situação.»</p>
Questionário 164	<p>«Fazer um diagnóstico exaustivo da situação, com situações palpáveis tentar pôr em prática uma prática pedagógica adaptada, fazer ver aos intervenientes do processo de como pode ser bom para o Miguel e para os colegas o facto de ele, diferente, frequentar esta escola, não só para ele como para todos os outros alunos e comunidade, agora e no futuro.</p> <p>Planear com todos e incluir nesta fase também o Miguel, de modo a que ele “queira” ser igual aos outros.»</p>
Questionário 165	<p>«1º.- Falar com a família, sensibilizando-a para a necessidade de ajuda que o Miguel solicita.</p> <p>2º.- Tentar que seja seguido pelas estruturas médico-psicológicas da comunidade, centro de saúde, etc..</p> <p>3º.- Enquanto o 2º. ponto não é posto em prática, tentar estar o máximo de tempo possível com o Miguel, para tentar compreender e se possível evitar as causas que podem ser precursoras das crises de agressividade.</p> <p>4º.- Tentar promover o sucesso escolar (normalmente estes alunos têm “crises” porque se sentem alunos ignorantes) como factor facilitador da normalização dos comportamentos e promotor da auto estima.</p> <p>5º.- Tentar descobrir actividades em que o Miguel seja mais forte para o pôr como líder.»</p>
Questionário 166	<p>«Penso que o Miguel deve continuar na escola. Todos os intervenientes no processo educativo do Miguel devem traçar um plano e encaminhar o Miguel para ajuda externa com o objectivo de compreender os problemas do Miguel e “fornecer” na escola o necessário para as necessidades do Miguel.»</p>
Questionário 167	
Questionário 168	<p>«Não nos é dito quase nada sobre os comportamentos do aluno em casa e noutros espaços. Também não nos é dito nada sobre a fase de crescimento da 1ª. infância. Quais as atitudes, os comportamentos, situações clínicas ou emocionais vividas pelo aluno em determinadas alturas. O meio social em que o aluno vive.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Será apenas uma chamada de atenção? - Terá problemas auditivos? (Hipoacrisia) - Terá vivido algum momento que emocionalmente o tenha marcado?.»
Questionário 169	<p>«Não podemos esquecer os direitos de Marta nem os do Miguel e portanto há que tentar equilibrar a situação, tendo em conta que o afastamento do Miguel apenas beneficia uma das partes.</p> <p>Por vezes uma mudança de turma pode ajudar... Ou uma aproximação dos dois alunos no que respeita ao trabalho, cooperado na sala...</p>

	<p>Com 7 anos, seria mais usual que o Miguel procurasse os outros meninos para jogar à bola. Porque é que ele procura a Marta? O Miguel tem irmãos?</p> <p>Como é que a professora está a lidar com a situação?»</p>
Questionário 170	<p>«O Miguel apenas tem 7 anos, ainda está a tempo de aprender e cumprir regras. É preciso dar oportunidade à adaptação. Tem alguns amigos e uma muito especial, se os separam, a sua socialização que já não é boa será muito mais prejudicada.»</p>
Questionário 171	<p>«Nas escolas de hoje, há sempre um “Miguel” que todos querem livrar-se e colocarem na tal Instituição. É verdade que os Migueis têm direito à permanência na escola e à preocupação dos responsáveis para que lhe encontrem respostas para resolver a sua agressividade e a uma melhor integração. Mas mais é verdade que os outros têm direito à aprendizagem em paz, sem interferências e sem que os perturbem.</p> <p>Também é verdade que os recursos das Escolas quase sempre se esgotam e sentem a impotência de poderem resolver da melhor forma esta problemática.</p> <p>Talvez, esteja na hora, de criar na escola outros recursos, talvez oficinas de ocupação e de outras respostas para estas dificuldades.</p> <p>Contudo os Migueis continuam a ser obrigados a ir para Instituições lúgubres, horrendas, onde se juntam uma boa molhada de NEE’s, e lá vão ficando com ou sem respostas adequadas. Está na hora de o M.E. perceber que há que criar escolas adequadas a todos e em formar professores predispostos para a diferenciação na classe e aceitar os “Migueis”.»</p>
Questionário 172	
Questionário 173	<p>«Eu daria uma tarefa, ao Miguel, na sala de aula, onde ele se sentisse útil e importante.</p> <p>Todas as semanas reuniria-se o “Conselho de Turma” onde o Miguel seria o Presidente. Nesse Conselho seria feita uma avaliação sobre o comportamento de cada um.</p> <p>Realizar vários jogos, de forma lúdica, onde ele seria o chefe de grupo para fazer cumprir as regras e ele próprio ter de as respeitar.»</p>
Questionário 174	<p>«Sugiro uma boa avaliação do comportamento do aluno, com registos sistemáticos. Seguidamente poder-se-á planear alguma estratégia.»</p>
Questionário 175	<p>«Na minha opinião em 1º. lugar é necessário saber o que se passa realmente com a criança. Desta feita é fundamental ouvir os pais no sentido de nos (eu e a escola) dar pistas sobre o ambiente em casa e o relacionamento dos mesmos com os seus educandos. É também necessário conhecer o seu trajecto escolar e familiar. Independentemente do tipo de problema que o aluno tenha a escola deverá apresentar todos os recursos para conseguir minimizar os problemas que ele aparenta ter. Assim sendo, eu como professora de apoio educativo auto proponha-me para lhe dar apoio e pediria a total colaboração da família e conselho escolar.»</p>
Questionário 176	<p>«É importante perceber as razões que levam a estes comportamentos. Possivelmente estará a atravessar uma fase de desequilíbrio que poderá ter a sua origem em casa. Será importante reunir com os pais, tentar perceber o que se passa e se necessário criar uma parceria com um pedopsiquiatra da zona de influência da escola e em conjunto delinear estratégias que contribuam para melhorar a situação.»</p>

Questionário 177	N.R.
Questionário 178	N.R.
Questionário 179	N.R.
Questionário 180	«A comunidade educativa e a família têm primeiro que perceber o que provoca este comportamento do Miguel. Só a partir daí podem delinear estratégias a adoptar. De qualquer forma, a professora de apoio e a psicóloga podem ajudar o Miguel a ter um comportamento mais assertivo.»
Questionário 181	«Deverá existir um trabalho com a família por forma a apoiá-la, sendo possível uma uniformidade de atitudes. Por outro lado, deverá ser traçada uma estratégia de intervenção ao nível de conteúdos. O programa deverá ser motivador para todo o contexto escolar, com actividades que interessem o aluno. Poder-se-á eventualmente recorrer à comunidade envolvente, por forma a proporcionar ao aluno, actividades extra curriculares que ocupem o seu tempo livre.»
Questionário 182	«Eu penso que, esta criança como outra qualquer deve realmente ser alvo de uma observação de especialistas para além da escola, e todos em conjunto devem tentar encontrar o melhor caminho para gerir esta situação. Entre os professores, auxiliares pais e técnicos e com o devido acompanhamento psicológico da criança, tentar integrá-la o melhor possível dentro das regras de socialização da escola.»
Questionário 183	«Como qualquer criança da sua idade tem direito a frequentar a escola onde esta inserida e se sente bem. Convém lembrar que a escola só existe para servir os alunos e não são os alunos que devem servir a escola.»
Questionário 184	«Não concordo que o Miguel vá para uma Escola de Educação Especial, mas sim que tenha o acompanhamento de professora de Educação Especial Pedopsiquiatria, professora da sala e pais. Todos estes terão que trabalhar em conjunto e não esquecer também as auxiliares de Acção Educativa.»
Questionário 185	«Penso que esta criança deve continuar integrada na turma, havendo uma inter ajuda entre os vários técnicos para que a criança se sinta apoiada devidamente.»
Questionário 186	«- Investigar a origem da agressividade - Propor aos pais, algumas reuniões para acompanhar a evolução - Definir tarefas motivantes para o Miguel, no sentido de o promover aos olhos da turma - Valorizar os seus progressos.»
Questionário 187	«Só depois de esgotadas todas as possibilidades pedagógicas.»
Questionário 188	«Essencialmente começar um trabalho com os pais, professores»
Questionário 189	«Uma vez que a escola tem uma psicóloga e que está a acompanhar este aluno, deverá ser ela a intervir e ajudar as professoras na decisão do futuro do aluno.»
Questionário 190	«Na minha opinião o Miguel deveria continuar na escola. Pois ele gosta de andar na escola. Deveriam ver quais as “matérias ou coisa” que ele gosta para assim o motivarem. Pois

	<p>é mais fácil trabalhar com uma criança motivada. Também trabalharia com a família. Pois eu estou certa que só um trabalho em conjunto (Pais, Família e Escola) é que se conseguia ultrapassar esta situação. E fazer sempre o melhor para o aluno.»</p>
Questionário 191	<p>«Procurar saber junto da família que tipo de alterações poderão ter ocorrido para o comportamento do Miguel ter piorado.</p> <p>Elaborar um Programa Educativo a ser trabalhado por todos os intervenientes (técnico e família) de forma a modificar o comportamento do aluno.»</p>
Questionário 192	<p>«Penso que aqui neste caso a Marta é uma aluna com direitos, que devemos respeitar, no entanto também não sou pessoa para desistir “logo às primeiras”, tentaria arranjar mais apoios e estar mais tempo na sala com o Miguel e com a Marta, pediria a ajuda da Marta que as crianças são muito generosas, tentaria acalmar a Mãe da Marta a quem pediria também a sua ajuda, tentaria através do hospital se não haveria através de medicação algo que travasse a sua agressividade, mas se não houvesse mais nada a fazer ou quero dizer se já tivesse tentado tudo lembrar-me-ia que a Marta é um ser humano a ser respeitado...»</p>
Questionário 193	<p>«Na minha opinião o Miguel devia frequentar uma Escola de Ensino Especial pois a integração da criança passa pela capacidade que ela tem de minimamente cumprir regras e de dominar os seus impulsos a nível de comportamento. Neste contexto só técnicos especializados poderão ajudá-la a, no futuro, ter possibilidades de se integrar socialmente.»</p>
Questionário 194	<p>«Encaminhar o Miguel para uma Instituição não é a solução. Esta criança necessita que a sua situação seja avaliada no contexto escolar e com a colaboração de todos se elabore um projecto educativo adaptado às suas características.»</p>
Questionário 195	<p>«Continuar na sua escola, promovendo os aspectos positivos do Miguel. “Gostar de andar na escola”, “tem alguns amigos”. “Uma muito especial”. Fazer um trabalho de parceria.»</p>
Questionário 196	<p>«Sem um conhecimento mais específico vou no entanto avançar com uma proposta:</p> <p>O Miguel precisaria ter actividades diversificadas em espaços diferenciados com diferentes técnicos.</p> <p>Na escola poderá ser pensado um horário (a cumprir) que envolva a professora da classe, a professora de educação especial, uma auxiliar a escolher (se possível) e outro elemento (se o houver) para que o Miguel tenha momentos com actividades mais vocacionadas para trabalhar a atenção/concentração, por exemplo com a professora de educação especial, momentos de grupo com a professora da classe para se habituar a respeitar e cumprir regras da classe e de grupo (por exemplo aulas onde se trabalho o estudo do comércio, a hora do canto, o trabalho no computador....) e trabalho noutro espaço e com materiais diversificados ao cuidado da auxiliar mas com a supervisão, programação e ajuda da educadora especial. Se houver outro técnico a poder colaborar seria ainda de explorar floricultura, horticultura, animais, educação física, teatro</p> <p>Não sei se alguma ajuda dei mas isto tem resultado na minha experiência em casos semelhantes. É preciso sempre contar com a imaginação, parcerias e disponibilidade para a mudança a que por vezes somos obrigados. Nada pode ser estanque.»</p>

<p>Questionário 197</p>	<p>«Analisar:</p> <p>1º.- Saber se os comportamentos agressivos são só na escola ou em outros contextos.</p> <p>2º.- Com quem são esses comportamentos.</p> <p>3º.- Que tipo de ambiente há na casa do aluno.</p> <p>4º.- Dentro da fratria onde se situa e qual a relação com os seus irmãos (ãs).</p> <p>5º.- Que tipos de apoios já tem e que acompanhamento está a ter no momento.</p> <p>6º.- Ao nível da saúde qual é o diagnóstico.</p> <p>7º.- O que é que a escola fez para se adaptar.</p> <p>8º.- Será que foram tidos em conta os “afectos”.</p> <p>9º.- A escola tem que se adaptar ao aluno e não o aluno à escola.</p> <p>10º.-Ruenir todos os intervenientes no processo educativo e definir estratégias para que em contextos diferentes se possam tomar medidas compensatórias semelhantes, para em 1º. Lugar fazer uma mudança de comportamento e então, depois poder fazer integração de conteúdos escolares/académicos em função da sua capacidade cognitiva e tendo em conta os seus interesses pessoais para o motivar.</p> <p>“O amor supera muitas agressividades”.»</p>
<p>Questionário 198</p>	<p>«Este aluno apesar de manifestar um comportamento problemático não deve ser retirado da escola que frequenta. Poderá pedir-se uma avaliação psicológica com vista a um encaminhamento. A família deve conhecer a atitude e o comportamento desta criança na escola e deve haver um trabalho em parceria com os professores envolvidos. O aluno precisa de te actividades diversificadas com tempos de execução curtos de forma a não se desmotivar.»</p>
<p>Questionário 199</p>	<p>«Para mim, o futuro do Miguel estará sempre na escola. É dentro dela que devem ser encontradas as estratégias e o ensino que melhor se adegue às suas características e necessidades.</p> <p>Como diz no inicio, é uma criança que “gosta de andar na escola”. Esta frase diz muito. Pois é lá que se sente bem, assim é lá que lhe devem ser proporcionados todos os recursos a que tem direito.</p> <p>Enviá-lo para uma Escola de Educação Especial é uma hipótese que não deve ser considerada. Ele deve ser uma criança com problemas comportamentais que com os devidos apoios, muito bom senso e principalmente, muito carinho, deve ser corrigida.</p> <p>Muitas vezes estas crianças... por serem “problemáticas”, são no seu dia a dia, “enxovalhadas” e estão sempre a ouvir “és impossível!”, “vais de castigo!”, “não tens recreio!”. Este tipo de atitude, no meu entender, são só por si, o maior impeditivo de uma mudança de atitude por parte desta criança.</p> <p>É cada vez mais importante que quem está no ensino, independentemente do cargo que ocupa, que o seu principal papel para com os alunos, para com as crianças é proporcionar-lhes FELICIDADE e MUITO CARINHO.</p> <p>Quando as crianças estão felizes, tudo o que pode ser mais problemático, aos poucos vai se</p>

	desanuviando.»
Questionário 200	<p>«A situação do Miguel é representativa de algumas crianças das nossas escolas!</p> <p>Considero que o aluno não deve ir para uma escola de Educação Especial.</p> <p>Deverão investigar-se as causas do seu comportamento a nível psicológico, avaliar o ambiente da turma, a dinâmica da sala de aula, a situação familiar.</p> <p>Poderão alterar-se as regras e dinâmicas da sala de aula, estabelecer “contratos” com o aluno, discutir os comportamentos na sala com todos os alunos.</p> <p>A Psicóloga e Médico poderão avaliar também a situação para investigar as causas do comportamento.»</p>
Questionário 201	<p>«Se existe uma psicóloga na equipa de intervenção escolar, ela, melhor do que qualquer outro profissional saberá dar a melhor resposta para o futuro escolar do Miguel.</p> <p>Quando não sei o que fazer recorro ao psicólogo e sigo as suas orientações ou opiniões a que fazer para resolver os casos de problemas de comportamento.»</p>
Questionário 202	N.R.
Questionário 203	<p>«Acho que se deveria fazer a análise das causas do comportamento do Miguel. Depois de analisadas as circunstâncias o grupo encontraria a melhor solução para o Miguel.»</p>
Questionário 204	«Antes de tudo, o Miguel deveria ser observado por técnicos especiais a fim de se descobrir a causa de tanta revolta e depois tentar ajudá-lo a ultrapassá-la.»
Questionário 205	N.R.
Questionário 206	N.R.
Questionário 207	<p>«Tendo sempre em atenção o bem estar da criança e atendendo às expectativas dos encarregados de educação ter-se-á de procurar a solução que melhor sirva a situação. Se possível sempre a inclusão no meio escolar regular.»</p>
Questionário 208	<p>«Privilegiar uma observação/avaliação do aluno em questão, analisar o caso (em reuniões de parceria com outros agentes responsáveis) fundamentando-o e caracterizando-o o melhor possível. Actuar como agente moderador no sentido de facilitar e viabilizar a inclusão do aluno na escola e a resolução do problema de forma eficaz...»</p>
Questionário 209	<p>«Em primeiro lugar deveria analisar a situação familiar do Miguel, o que acho muito estranho não haver algo que mencione a referida situação no texto . A partir daqui desenrolar o processo.»</p>
Questionário 210	<p>«Na situação descrita sobre o Miguel, penso que será fundamental perceber os motivos que estão na origem de todo este descontrolo na criança. Tentar percebê-los em conjunto e tentar encontrar momentos para ajudar o aluno a encontrar o maior equilíbrio possível e a controlar os seus comportamentos.»</p>
Questionário 211	<p>«Em primeiro tentava analisar a relação afectiva existente entre a criança e os progenitores. Seguidamente, avaliava o porquê das situações agressivas na sala de aula e qual a relação entre o aluno e a professora. Depois seria importante analisar o relatório psicológico e qual o acompanhamento dado à criança e só depois, de estar algum tempo dentro da sala de aula com o aluno poderia decidir o que futuro da criança. Estaria fora de questão a sua</p>

	<p>integração numa Escola Especial, uma vez que o aluno deverá permanecer numa escola inclusiva pois não apresenta handicaps que o remetam para uma Escola Especial. A agressividade é um comportamento "trabalhável" e possivelmente ultrapassado em parceria com todos os técnicos e pais.»</p>
Questionário 212	<p>«Pela leitura feita não foram ainda esgotados todos os recursos na escola para enviar esta criança para uma escola de Educação Especial.</p> <p>Iria propor, provavelmente, um trabalho por contratos, que envolvesse todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem deste aluno e sessões de terapia relacional com um grupo ou a turma.»</p>
Questionário 213	N.R.
Questionário 214	<p>«Neste caso hipotético, a minha opinião orienta-se, inequivocamente, no sentido de promover a sua inclusão na Escola Pública que frequenta actualmente - apesar de não possuímos outros indicadores, para além do seu comportamento disruptivo.</p> <p>- Em primeiro lugar, a minha fundamentação centrar-se-ia no sentido de se poder compreender, convenientemente, o significado dos comportamentos desadaptativos do Miguel, os quais constituem o principal obstáculo à sua inclusão. Tudo indica que estes comportamentos têm uma finalidade comunicativa/apelativa, embora de modo desadequado ou desadaptativo.</p> <p>- Depois de descodificada a origem e/ou finalidade/sentido dos seus comportamentos, passar-se-ia a uma segundo momento de planificação/programação educativa, tendo como base os seus centros de interesse e as suas aptidões específicas e tendo em vista a modificação do comportamento, com o envolvimento de todos os intervenientes, principalmente do próprio Miguel.</p> <p>- Em linhas gerais , este Programa teria como principal objectivo: aprender modos mais adaptativos de expressão e afirmação de si, melhorando a capacidade de comunicação, a auto estima e a socialização e levando, gradualmente, à extinção dos comportamentos desadaptativos.</p> <p>- Neste Programa contemplar-se-ia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A adaptação de atitudes firmes e contentoras, por parte dos educadores, a quando da emergência dos comportamentos disruptivos; • A clarificação/explicação de regras de comportamento, levando à sua interiorização - preferencialmente partindo de contextos lúdicos; • A ênfase no reforço positivo sistemático; • O envolvimento do aluno no registo da sua avaliação (auto-avaliação); <p>A elaboração de contratos; a Pedagogia diferenciada, o trabalho cooperativo;.....»</p>
Questionário 215	<p>«A fundamentação da minha opinião pessoal relativamente à proposta em causa, tem subjacente alguns indicadores que a poderão condicionar e que se encontram ocultos no caso apresentado. Passo a citar:</p> <p>(Estou ao dispor para uma reflexão mais aprofundada, se necessário, da minha exposição)</p> <p>INDICADORES RELEVANTES(PESSOAIS E ECONISTÉMICOS</p> <p>>Comportamentos/Atitudes (qualidade da interacção relacional):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em família • Colegas (extra-escola)

	<ul style="list-style-type: none"> • Sozinho (quando brincou e ou brinca) <p>>Dados de Anamnese? (historial desenvolvimental, clínico e familiar)</p> <p>>Que tipo de selecção mantém com o seu próprio corpo?</p> <p>>Disposição da sala de aula?</p> <p>>Metodologia de intervenção utilizada pela professora no processo de E.A.?</p> <p>>Tipo de recursos materiais/atelier existente na sala de aula?</p> <p>>Nível de competências académicas (progressão na aprendizagem)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Institucionalização do Aluno =Agravamento "clínico" da sua "problemática" • Institucionalização Clínica =Terapia (mais intra-individual) • Inclusão Escolar (=integração total)=Referenciação de Padrões e Valores Socioculturais e Interaccionais mais saudáveis (mais intra-individual) <p>De natureza institucional (procedimento +adequado para inclusão do aluno no meio+facilitador do seu adequado desenvolvimento pessoal, escolar/social)</p> <p>???? MEDIDAS????=RELAÇÃO DE AJUDA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer bem o aluno na sua "totalidade"; • Conhecer bem o seu ambiente sócio-familiar; • Conhecer bem a sua sala de aula, colegas e escola; • Avaliar os diferentes "conhecimentos" em equipa multi e transdisciplinar e depois ... mãos à obra. <p>Quem sabe se, de entre outras, serão viáveis - Quadro de Tarefas - Expressão Corporal - Musicoterapia - Atelier Indo-Expressivo»</p>
Questionário 216	<p>«O Miguel com sete anos consegue estar a frequentar o 2º ano e gosta de estar na escola. Apesar dos problemas de relacionamento que neste momento apresenta com a Marta, ele tem alguns amigos. Perante isto não me parece que seja caso para o enviar para uma escola de Educação Especial.</p> <p>Em relação às estratégias a tomar para resolver o seu relacionamento com a Marta, terá que se ouvir quem está ligado e a trabalhar com o Miguel, e perceber o que o levou a ter aquele comportamento com a amiga. E só perante os dados todos é que será possível definir as medidas a tomar a fim de ultrapassar esta situação.»</p>
Questionário 217	<p>«Antes de mais será importante sensibilizar os intervenientes, nomeadamente a professora, para a necessidade de utilização/implementação de estratégias/modelos pedagógicos diferenciados de forma a satisfazerem as necessidades dos seus alunos. Só com uma pedagogia diferenciada e centrada na cooperação se podem concretizar os princípios de Inclusão. Assim, face ao comportamento do Miguel, algumas poderão ser as medidas a tomar, no sentido de melhorar/alterar o seu comportamento, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ter uma atitude firme, sem ser austera e derrotista, tendo como princípio o respeito e cumprimento das regras; - Estabelecer com o aluno, regras de comportamento dentro e fora da sala. Registá-las diariamente após um período de auto-avaliação. - Reforçar positivamente todos os seus esforços no sentido de alterar o seu comportamento. - Apostar nas coisas que o Miguel mais gosta de fazer, de forma a reforçar a sua motivação e auto-estima. Incentivar a professora a pedir a colaboração do Miguel para a realização de algumas tarefas dentro e fora da sala. - Identificar as suas áreas fortes, solicitar a sua cooperação junto dos seus pares que apresentam maiores dificuldades nas mesmas.

	- Incentivar o trabalho cooperativo com a sua amiga especial.»
Questionário 218	«Tendo o Miguel graves problemas de comunicação/relação com os outros, tem de se intervir nessa falha. Tentar juntar um número de alunos, no princípio, não muitos, visto que, a sua relação com os outros não é muito boa. Tentar juntar os amigos que ele tem algum interesse e tentar dialogar e estabelecer relações e assuntos que lhe interessem e interesse - os outros. Para que eles possam estabelecer compromissos saudáveis de socialização. Tentar mostrar que a amizade é a base de tudo e começar a projectar-lhe situações e sentimentos que até àquele momento não pertenciam ao seu vocabulário diário. Fazer com que ele perceba minimamente o certo/errado, o bom/mau, feliz/contente, etc...»
Questionário 219	«Como professora de apoio educativo tentaria levar todos os intervenientes a perceberem primeiro a problemática do Miguel antes de tomar qualquer decisão. Depois todos em conjunto deveríamos programar actividades do interesse do Miguel, para que este se sentisse estimulado e sobretudo apoiado.»
Questionário 220	«Na minha opinião o Miguel deveria permanecer na escola pública. A agressividade do Miguel revela que é uma criança perturbada a níveis emocionais e provavelmente se o afastarmos do seu ambiente e dos seus amigos ele vai sentir-se ainda pior e talvez mais agressivo. O ideal seria tentar perceber porque é que emocionalmente o Miguel é tão perturbado e porque é que necessita da força para se fazer ouvir. Se calhar ninguém o ouve de outra forma. É necessário que através de jogos e pequenos "teatros" o Miguel perceba que não pode magoar os outros meninos.»
Questionário 221	«Se a resolução do problema do Miguel é o relacionamento com os outros, a solução, para este aluno não é retirá-lo do grupo, pois na minha opinião, em vez de ajudar, só vai prejudicar. Deve-se criar situações entre crianças, para que haja uma maior proximidade e confiança entre eles. É óbvio que no início seria difícil e complicado, mas é necessário dar tempo ao tempo. Nós que somos adultos também não nos entendemos com todas as pessoas, é necessário haver uma convivência e que haja interesses comuns. O Miguel deverá participar em actividades lúdicas com o grupo, tendo em conta os seus interesses, para que ele se sinta seguro e feliz»
Questionário 222	«Penso que o Miguel deva ser avaliado psicologicamente pois algo o perturba, reflectindo-se no seu comportamento. No caso específico da minha escola, temos um aluno com características semelhantes ao Miguel. Até agora a solução não foi encontrada, procurando-se gerir os conflitos na sala de aula, controlando determinados comportamentos, através do recurso a acções d trabalho cívico na escola.»
Questionário 223	«Para mim, o Miguel deverá continuar a integrar esta escola pública, onde tem amigos e pontos de referência. As reuniões entre os vários intervenientes são absolutamente necessárias, mas para encontrar soluções que fundamentem a “escola inclusiva”, descobrir causas, comprometer intenções, estabelecer estratégias até se esgotarem os recursos de uma inclusão, e o professor de Apoio será sempre o grande impulsionador de mudança e evolução.»

Questionário 224	N.R.
Questionário 225	N.R.
Questionário 226	«A minha opinião é de que o Miguel deverá ir para uma Escola de Educação Especial, porque aí terá especialistas que sabem “melhor” lidar com o problema do Miguel.»
Questionário 227	N.R.
Questionário 228	«Devem ser esgotadas todas as hipóteses antes de integrar o Miguel numa Escola de Educação Especial. Seria benéfico que fossem ouvidos técnicos diferenciados em várias áreas.»
Questionário 229	N.R.
Questionário 230	<p>«Relativamente ao caso apresentado, considero que a integração do Miguel numa Instituição de Educação Especial não seria a solução adequada, pois o confronto com outras crianças portadoras de problemáticas muito complexas poderia ser muito negativo para o Miguel.</p> <p>Penso que deveria haver uma reflexão conjunta entre todos os elementos intervenientes no processo educativo desta criança no sentido de criar condições para que o Miguel se sinta mais integrado na escola. E sobretudo tentar colmatar os motivos desencadeadores do comportamento desta criança.»</p>
Questionário 231	«A escola regular é o melhor espaço para o aluno estar. É aí que se encontram os modelos que eventualmente lhe poderão úteis para modelar o seu “comportamento”. A Escola de Educação Especial será o último recurso e só depois de esgotadas todas as tentativas que se forem experimentando com vista à resolução da problemática.»
Questionário 232	<p>«Para solucionar este problema, sugiro o seguinte: Em primeiro lugar encontrar especialistas adequados para poder ajudar o Miguel. Tais como psicólogos, terapeutas, etc. Acho também que o aluno deva ter um apoio individualizado, para ultrapassar as necessidades.</p> <p>Em último recurso é que o aluno devia ir para uma Escola de Educação Especial.»</p>
Questionário 233	«Julgo que o Miguel é uma criança que devia ter apoio na própria escola. Dever-se-ia elaborar um relatório devidamente fundamentado solicitando um docente de ensino especial para apoiar o Miguel alegando que ele necessita de um trabalho mais individualizado. O Miguel deveria ser seguido pela Psicóloga para se tentar perceber quais os motivos do seu comportamento e quais as estratégias mais adequadas a usar para ultrapassar a situação. Possivelmente o Miguel necessitaria de outros apoios especializados, ou não!.»
Questionário 234	<p>«Penso que apesar de ser um caso muito complicado, deveria continuar na escola regular, uma vez que esta escola é aquela que lhe poderá fornecer modelos de comportamento mais adequados que o poderão ajudar a eliminar comportamentos menos correctos.</p> <p>Esta situação só poderá ser resolvida se houver uma colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo do Miguel.</p> <p>Deverão também ser estabelecidas/usadas estratégias que reforcem os bons comportamentos (reforço positivo) e a elaboração de contratos de comportamento que responsabilizem o aluno na sua aprendizagem/comportamento.»</p>
Questionário 235	«Tentava motivar o aluno partindo dos seus interesses.»

Questionário 236	<p>«1) A professora do Miguel deverá fazer uma sinalização no Orgão de Gestão da escola e este deverá entrar em contacto comigo, como Prof. A.E. e sinalizando ao S.P.O.</p> <p>Logo pedirei o processo individual do aluno Miguel para o analisar.</p> <p>Convocava o encarregado de educação no sentido (anmense)de “conhecer” melhor este aluno bem como a autorização de observação/avaliação pedagógica Pedirei também que será importante através do médico de família ou pediatra avaliação/despistagem oftalmológica/antivirica e imunológica.</p> <p>Após o que, em reunião com todos deverá ser acordado um Plano individual Educativo no sentido de sua progressão ao nível comportamental visto existir um <u>desajustamento social</u> face às regras sociais e em relação aos pares que este aluno manifesta.</p> <p>Pedindo sempre o parecer e autorização dos pais bem como a sua colaboração no P.I.E.</p> <p>Se possível entrar em parceria pedagógica com a professora articulando o programa entre as duas visado o progressos e o “estar” do Miguel, na <u>escola</u> onde “gosta” de frequentar.»</p>
Questionário 237	<p>«O Miguel deveria ficar na escola onde está, pois é um meio que já conhece, sejam professores, colegas ou o psicólogo. Tem é que haver uma maior ajuda de todos para tentar melhorar o comportamento do Miguel. Tem que haver um maior acompanhamento por parte do psicólogo, professor de apoio e também dos próprios familiares (os pais). Se o mau comportamento continuar, então talvez mudar de escola, mas só quando acabar o ano lectivo.»</p>
Questionário 238	<p>«Primeiro temos que fazer com que todos compreendam que o Miguel deverá continuar, naquela escola. Porque ele gosta da escola.</p> <p>Depois deveremos fazer intervenção para o Miguel alterar o seu comportamento menos adequado.</p> <p>Devemos todos colaborar, atribuir ao Miguel tarefas que ele êxito e que goste de fazer.</p> <p>Manifestar muito carinho quando o Miguel se comportar bem com os colegas.</p> <p>Os colegas devem inter agir nas suas actividades lúdicas e solicitarem para o Miguel os ajudar.»</p>
Questionário 239	<p>«Penso que o Miguel é muito novo para ser encaminhado para o Ensino Especial, penso que devem ser esgotados todos os recursos da escola antes de a criança ser encaminhada. Como a criança só tem sete anos penso que ainda é muito cedo encaminhá-lo.»</p>
Questionário 240	<p>«Como professor de apoio educativo perante esta situação, a minha opinião seria de:1º. Fazer saber aos participantes da reunião que as pessoas são diferentes umas da outras e por isso a mudança de comportamento entre crianças.</p> <p>Em segundo lugar, solicitava a hipótese para uma entrevista com Miguel, entrevista esta preparada antecipadamente com algumas perguntas capazes de produzir o guia para instrumentos ou seja, modos pedagógicos capazes de atender a situação deste aluno.</p> <p>Posto isto, preparar-se-ia e pedia acompanhar o aluno.»</p>
Questionário 241	<p>«É importante que esta criança permaneça na escola, para tal torna-se necessário um trabalho de grande parceria entre os técnicos, os pais e a escola de forma a alterar os comportamentos/desenvolver atitudes de melhor relacionamento escola e em particular na</p>

	turma. A área da socialização deve ser a primeira área a ser trabalhada.»
Questionário 242	N.R.
Questionário 243	«Naturalmente que o problema do Miguel não está nele. Tem todas as características resultantes de algo que se passou errado ou na família ou no grupo étnico ou mesmo () em situação de parto. Fazer uma anamnese da crise, falando com os pais ou encarregados de educação para despistar o que se passou ou se está a passar com o Miguel. Não é normal que interaja com a melhor amiga, agredindo-a. A intervenção de uma Pedopsiquiatra é fundamental, mas mais fundamental é a atitude da escola/professora para com os companheiros do Miguel. Antes de passar a pequenas actividades cognitivas mais desenvolvidas terá de ser feito um trabalho de intervenção para com a crise com base em indicação técnica de Psicóloga, Médica ou Pedopsiquiatra. A intervenção nesta fase e perante uma caso destes necessita de sensibilidade amizade e carinho com o Miguel. Ele tem de sentir que é querido e desejado na escola/sala de aula. A partir desse trabalho que é bastante moroso é que poderá ser ministrado algo parecido com as aprendizagens curriculares. São casos tipos das nossas escolas e a metodologia da amizade, do carinho, do bom senso de interesse de todas as pessoas da escola é prudente. De certeza que o Miguel vai melhorar do ponto de vista comportamental.»
Questionário 244	«Primeiramente, os pais dos alunos, e mesmo os professores deveriam contactar com diversos especialistas. Tais como psicólogos, terapeutas, psiquiatras, etc., para tentar ultrapassar algumas das dificuldades sentidas. Seria também importante que o aluno tivesse um apoio diário mais individualizado. Somente em último recurso encaminharia o Miguel para uma Escola de Ensino Especial . É importante esgotarmos todas as possibilidades antes de tomar esta decisão.»
Questionário 245	«O aluno deve continuar na escola com a colaboração e intervenção de todos os docentes e técnicos.»
Questionário 246	<p>«É muito difícil falar de alguém que não se conhece e com quem nunca se trabalhou. Além disso, em educação não se pode trabalhar com as receitas de outrem. Cada pessoa é um caso e não podemos generalizar as problemáticas. Têm que ser analisadas caso a caso. Não vou dizer o que devem ou não fazer porque não seria justo da minha parte. Quanto à minha experiência nesta área é que posso dar a minha opinião.</p> <p>A questão da agressividade é muito relativa. Tenho tido algumas crianças que são agressivas para o professor do ensino regular e até para os colegas e comigo nunca agiram dessa forma. Para haver uma boa empatia entre professor/aluno deverá haver um bom conhecimento entre as duas partes. Desta forma saberão até onde poderão ir. Só a partir de um conhecimento profundo que devemos ter da criança se poderão arranjar estratégias de modo a levar a mesma a deixar certos hábitos inerentes ao seu dia-a-dia.</p> <p>É também benéfico saber respeitar as diferenças. Por vezes a mudança de professor também dá resultados positivos. Se a turma de inclusão for mentalizada pela professora da mesma, para aceitarem o colega mesmo tendo um comportamento diferente dos restantes, penso que é meio caminho andado para chegar a bom porto. As crianças gostam de ser</p>

	ajudadas pelos colegas.»
Questionário 247	«O Miguel deve continuar na escola com a colaboração e ajuda de todos.»
Questionário 248	«Acho que não é o momento adequado para responder a uma pergunta desta natureza. Acha que algum colega dos Apoios Educativos diria que a criança deveria frequentar uma Escola de Educação Especial?»
Questionário 249	«Em primeiro lugar seria necessário conduzir os elementos presentes na reunião a compreender que haveria necessidade de uma avaliação de um técnico especializado (psicólogo). Posteriormente, e consoante as conclusões do mesmo, elaborar um conjunto de estratégias de intervenção e actuação em que todos pudessem intervir, criar em ambiente securizante e favorável para o Miguel; fazê-lo sentir-se participante activo na escola, co-responsabilizá-lo, e fazê-lo estar em interacção com o grupo e com a escola. Excluir de imediato a hipótese de escola de Ensino Especial, sem primeiro esgotar todas as hipóteses possíveis.»
Questionário 250	«Encaminhar o Miguel para uma consulta de Pedopsiquiatria do Hospital da Zona, envolvendo todos os intervenientes no processo.»
Questionário 251	N.R.
Questionário 252	«A criança deverá ser seguida regularmente pelo psicólogo, pois os sinais de agressividade são geralmente sinais de sofrimento.»
Questionário 253	«O mau comportamento é, em geral, sinal externo de sofrimento psíquico. A mudança de escola não o ajudará certamente a diminuir o desajuste de que dá sinais.»
Questionário 254	«Se o aluno se sente bem e gosta da escola, deve permanecer nela, tendo a escola juntamente com os pais e comunidade escolar e em geral proporcionarem todas as condições para que o Miguel possa evoluir e sentir-se como pessoa.»
Questionário 255	«Não parece ser este o momento adequado para efectuar uma reflexão clara e precisa sobre o caso e lançar hipóteses de resolução do problema.»
Questionário 256	«O Miguel deverá continuar a estar integrado na escola pública, porque assim beneficiará a nível de socialização/comportamento tendo como referência modelos de outras crianças sem este tipo de comportamento ou portadoras de deficiência. Deverá no entanto ser desencadeado mecanismos com a ocupação a nível de terapias ocupacionais que irão facilitar o seu desenvolvimento quer a nível de comportamentos, quer a nível de desenvolvimento global. As actividades deverão estar a nível das suas capacidades e toda a turma deverá estar envolvida neste processo.»
Questionário 257	«Teria de recolher informação relativamente à problemática do Miguel para se perceber o que gere tal situação:: <ul style="list-style-type: none"> - Será do Miguel? - Será da escola? - Será da relação com a professora Considerando-se as causas, tentar elaborar um programa de intervenção em conjunto com todos os intervenientes no processo educativo do aluno; trazer especialistas à escola. Mantê-lo na escola e só em última instância, se for essa a opinião dos pais, procurar então

	uma Instituição.»
Questionário 258	«O aluno deverá permanecer junto aos seus pares. Não deverá ser o aluno a ir de encontro às soluções mas antes os meios facilitadores irem até onde o aluno se encontra.»
Questionário 259	«É bastante difícil traçar percursos de forma tão rápida e pouco objectiva. Mas como é óbvio esta criança tem o lugar dela na escola, um lugar a que tem direito tal como outra criança qualquer. Numa análise rápida da situação do Miguel, deverá ser vista como uma criança com um problema e não vista como um problema. Proporcionar actividades que visem a integração desta criança em actividades de grupo de socialização. Talvez “utilizar” e digo utilizar entre aspas a amiga Marta, no sentido de começar por mudar o comportamento com esta colega que afinal ele gosta tanto.»
Questionário 260	N.R.
Questionário 261	N.R.
Questionário 262	«Na minha opinião o Miguel nunca iria para uma Escola de Educação Especial. Tentava canalizar a sua “energia” para desenvolver tarefas que o esgotassem fisicamente e através de “afecto” (pois a agressividade só gera agressividade) tentava alterar a sua atitude e comportamento perante os colegas e professora.»
Questionário 263	«Tentaria que todas as pessoas que interagem com o Miguel o fizessem da mesma maneira, de uma forma carinhosa levar o Miguel a perceber que quando se gosta de alguém não podemos ser agressivos e demonstrar-lhe como se faz e ajudá-lo a conquistar a amizade da Marta, porque talvez ao Miguel nunca ninguém o tenha ensinado a ser de outra forma.»
Questionário 264	N.R.
Questionário 265	«Numa primeira análise e desconhecendo quais as estratégias implementadas até ao momento e qual o perfil educacional do aluno permito-me deixar algumas sugestões. <ul style="list-style-type: none"> - Dentro da sala de aula <ol style="list-style-type: none"> 1. Presença do professor de apoio 2. As actividades a definidas com o aluno (se possível), podem ser desenvolvidas a pares ou em pequeno grupo por forma a que, este, integre alguns dos parâmetros da socialização 3. O professor da sala deve ter momentos (enquanto a maioria do grupo/classe está em trabalho autónomo) para este aluno e outros cujo processo ensino/aprendizagem o justifique. Implementando este tipo de estratégia estende o apoio individualizado a todos os que necessitam e não só àquele “aluno”. 4. Realização de Conselho de Turma para entre muitas outras “partes” da vivência da turma, analisar, debater e resolver o comportamento de todos e não de “um só aluno” 5. Elaboração de Grelhas de Registo de comportamento para toda a turma a analisar todos os dias, individualmente ou em grande grupo. - Fora da sala de aula <ol style="list-style-type: none"> 1. O aluno pode desenvolver (se se justificar) outras actividades com o professor de apoio, na biblioteca, etc., de acordo com a programação da sala de aula desde que devidamente programadas pelas técnicas envolvidas. 2. Elaboração de programas assertivos que envolva a professora da sala / de apoio / e todos os alunos da sala/grupo. 3. Frequências de A.T.L. Os técnicos devem estar envolvidos nas programações atrás referidos.»
Questionário 266	N.R.
Questionário 267	«Possivelmente, não será o encaminhamento deste aluno para uma Instituição que irá

	<p>resolver esta situação. Todos os intervenientes no processo educativo devem arranjar estratégias, passando pelos recursos educativos existentes na escola para minimizarem o problema.»</p>
Questionário 268	<p>«Considerando-se um aluno com N.E.E. elaboraria um PEI e respectivo PE, em que as medidas tomadas iriam ser as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Currículo escolar próprio, tendo em conta as suas possibilidades/necessidades. - Apoio pedagógico directo e individual. - Encaminhamento para o serviço de psicologia para futuro acompanhamento. - Ensino mais individualizado por parte da professora do regular nas áreas de comunicação. - Envolvimento activo da família, colaborando no processo educativo do Miguel. <p>Penso que seria possível ajudar o Miguel com estas medidas e que iria ter um desenvolvimento normal e integral. A sua auto imagem teria que ser muito reforçada / valorizada e o Miguel teria que ser muito acarinhado.»</p>
Questionário 269	<p>«Parece-me que os problemas de comportamento e de alguma agressividade têm a ver com factores e ordem emocional. Penso também que estas situações não se resolvem com o encaminhamento para Instituições de Educação Especial. Isso só agravaria a situação.</p> <p>Deverão ser definidas estratégias que proporcionem o aumento da auto-estima e possibilitem uma maior segurança à criança. A sua valorização pessoal, tendo em conta o enquadramento familiar e o uso constante de “reforços positivos” são o caminho a seguir.</p> <p>Nesta Escola, foram resolvidos varias situações deste tipo, em que se “jogou” sempre com o aumento da auto-estima!»</p>
Questionário 271	<p>«Pressupõe-se que já foi feita uma avaliação psicológica que explique o comportamento desta criança.</p> <p>Face a esse estudo, que considero fundamental, e não havendo indicação de deficiência profunda, considero que ele deve continuar integrado na escola, sendo que as estratégias para a sua integração devem ser consonantes com o estudo feito, passando nomeadamente por descobrir e valorizar as suas áreas fortes/especialidades.»</p>
Questionário 272	<p>«O que o Miguel precisa é aprender regras de socialização e isso é-lhe mais facilitado numa turma regular. A inclusão numa turma(escola) de Educação Especial irá por certo agravar a sua agressividade. O que é prioritário é conhecer as causas da sua agressividade através da colaboração do psicólogo e traçar um plano de intervenção na área do relacionamento social partindo do sentimento especial que o Miguel sente pela Marta.»</p>
Questionário 273	<p>«Na minha opinião a hipótese do Miguel frequentar uma Escola de Educação Especial, não irá resolver o problema dele, mas sim dos que o rodeiam. Assim o Miguel deverá continuar na escola regular e deverá ser alvo de uma intervenção por parte de toda a comunidade escolar. Na situação descrita não é referido o que já se fez ou se se fez realmente alguma “coisa” para mudar a situação. O Miguel para além deste comportamento negativo, tem concerteza algo positivo que poderá ser canalizado para modificar comportamentos. Será necessário também que se faça uma avaliação completa das suas capacidades e que a partir daí se faça um plano de intervenção.»</p>

Questionário 274	«É uma opinião que só poderá ser dada mediante a vontade dos pais. No entanto haverá soluções, certamente que ajudarão o Miguel a manter-se integrado no seu meio, no seu grupo de amigos e de interesses. Por vezes a ajuda de uma auxiliar na sala de aula, com quem o aluno mantendo uma relação afectiva, poderá ajudar a resolver alguns problemas.»
Questionário 275	«Eu penso que deverá ser feita uma avaliação exaustiva das possibilidades, dos recursos disponíveis, de forma a que se possa arranjar um programa educativo que vá de encontro às potencialidades do aluno e que minimizem os aspectos negativos decorrentes do comportamento agressivo da criança.»
Questionário 276	«Devemos ponderar muito bem a situação. A primeira coisa que eu faria era interrogar-me sobre a agressividade desta criança. Aproximar-me-ia da família, da vizinhança, da própria professora e só depois agiria.»
Questionário 277	«Tendo o Miguel apenas sete anos de idade, não seria, à partida, de opinião em colocar o Miguel numa Escola de Educação Especial, porque teria de ir para essa escola e não os especialistas até ele? Só depois de esgotadas todas as possibilidades de intervenção com o aluno, é que se poderia ponderar a hipótese de fazer um encaminhamento progressivo para uma Escola de Educação Especial.»
Questionário 278	«Em primeiro lugar tentaria saber o ambiente familiar em que está inserido (passado e presente) porque esta situação pode ser fruto desse mesmo ambiente (agressivo ou permissivo em demasia) face ao cumprimento das regras. Se, se verificar que não é esta a situação, tentaria mentalizar os pais a recorrer à intervenção clínica. Só depois de esgotadas todas as tentativas é que seria da opinião da Instituição.»
Questionário 279	«Manter o aluno na mesma Escola desde que todos os intervenientes trabalhem com o mesmo o desenvolvimento da socialização que me parece não estar, ainda, adequada ao nível de escolaridade do aluno.»
Questionário 280	«Gradualmente, faria ver ao Miguel que as suas atitudes comportamentais eram negativas, que se ele quisesse poderia melhorar o seu comportamento, baseando-se no ditado popular “Querer é poder”! Sempre aplicando o reforço positivo, elogiando algo que ele fizesse certo por muito pouco significativo que isso fosse. Através dos meios audio-visuais e outros tentava sensibilizá-lo para a realização de tarefas baseadas na solidariedade para com os outros, etc...»
Questionário 281	«Na minha opinião a criança deveria ser encaminhada para uma Escola de Ensino Especial, pois se ele prejudica o funcionamento da sala de aula, é muito complicado para os colegas conseguirem adquirir as competências. Apesar de eu ser apologista de integração destes alunos em classes regulares, nesta situação é muito complicado pois o aluno é agressivo e perturba na sala de aula. Sendo assim, penso que numa Escola Especial com o apoio de pessoas especializadas o aluno iria beneficiar bastante, até porque nestes casos por muito empenho da parte dos professores do regular em muitos casos falta algo, que poderia ganhar nesse tipo de escola.»
Questionário 282	«Apresentaria os seguintes argumentos:

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relativamente ao processo de integração/inclusão do aluno numa Escola de Educação Especial, existem estudos que provam não ser melhor a evolução dos alunos com problemas junto de outros que também os têm, em virtude de as crianças terem facilidade em imitar os comportamentos dos outros. Por essa razão, é muito mais eficaz a mudança de comportamentos quando os modelos são dados pelos próprios colegas. Quanto ao argumento de existirem técnicos nessas instituições preparados para o tipo de dificuldades que o Miguel apresenta, ele é verdadeiro, mas as escolas regulares também têm professores de apoio educativo, muitos deles especializados e também preparados para ajudar a resolver este tipo de dificuldades. 2. Relativamente à integração do Miguel na turma, defenderia a implementação de algumas estratégias para mudança de comportamento que incluiriam ensinar o Miguel a aproximar-se de forma adequada dos outros colegas e conseqüentemente da Marta. Essas estratégias seriam implementadas na sala e também no recreio, ensinando os meninos a brincar uns com os outros. Desta forma, tanto o Miguel como os outros meninos da turma, poderiam beneficiar. 3. Colocar-me-ia à disposição da professora do Miguel e dos pais para delinear-mos em conjunto as estratégias que considerássemos mais adequadas bem como os momentos de reflexão conjunta para irmos aferindo os resultados alcançados a fim de prosseguir ou reformular as estratégias pensadas e implementadas. Procuraria enfocar mais as vantagens da possibilidade de mudança de comportamento e da sua viabilidade do que as dificuldades que iríamos enfrentar, já que seria necessário, por um lado, motivar a professora e, por outro, animar os pais para quem deve ser muito difícil sentir que a escola do seu bairro não “quer” o seu filho porque ele não se enquadra no “perfil de aluno como os outros.»
Questionário 283	<p>«A reunião com todos os intervenientes na educação do Miguel é essencial para definir a problemática envolvente ao aluno e definir a melhor estratégia para o ajudar a integrar-se. Inicialmente seriam recolhidos todos os dados possíveis fornecidos pelos pais, do seu desenvolvimento e relacionamento até ao momento presente. Seguidamente seria pedida observação médica e psicológica para identificação das causas da instabilidade e agressividade do Miguel.</p> <p>À professora da classe seria pedido que procurasse estar atenta aos momentos de revolta do Miguel para poder identificar as causas das suas alterações. Estas observações deveriam ser registadas de forma a fornecer elementos a analisar juntamente com outros dados obtidos pelos outros técnicos.</p> <p>Reunidos os dados relevantes da situação, teríamos o quadro do Miguel, psicológico, médico afectivo/emocional.</p> <p>Após a análise dos mesmos seriam estruturadas estratégias e acompanhamentos para ajudar o Miguel a ultrapassar a sua problemática.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento médico e/ou psicológico; - Apoio mais individualizado tanto em sala de aula como em apoio educativo;

	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento, apoio e compreensão dos pais e familiares mais próximos; - Actividades extra escolares: natação, ginástica ou outras terapias;»
Questionário 284	<p>«Após ter observado os comportamentos e reacções do aluno, tentar perceber quais são os elementos ou factores que desencadeiam os actos do “Miguel”.</p> <p>Ver quais os interesses do aluno e tentar “agarrá-lo” por aí. Por vezes resulta, quase sempre.</p> <p>Talvez não seja solução enviá-lo para Escola de Ensino Especial pois o aluno até gosta da escola e tem amigos na mesma, neste caso penso que não era viável de todo.»</p>
Questionário 285	<p>«Se a situação do Miguel é muito grave e põe em perigo a segurança das outras crianças da escola, acho que o melhor para o Miguel seria o encaminhamento para uma Escola de Educação Especial (por exemplo do Restelo) onde o Miguel poderia ter actividades que nunca poderia ter numa escola pública.</p> <p>As referidas actividades que mencionei são a equitação, a natação ... que não são possíveis ver numa escola pública.</p> <p>Se o problema do Miguel melhorasse, poderia voltar mais tarde para uma escola pública, desde que fosse devidamente apoiado por técnicos do Ensino Especial e vigiado e medicado pelos médicos.»</p>
Questionário 286	<p>«Penso que é importante, e o mais benéfico, para o Miguel continuar na sua escola, visto que ele tem amigos e gosta de lá estar.</p> <p>Compreendo a aflição da professora, mas penso que o Miguel não saberia lidar com pessoas desconhecidas. Existe uma ligação afectiva entre o Miguel, os colegas e a professora, tendo o Miguel dificuldade na demonstração desse afecto, mas este é de extrema importância. Será necessário o Miguel ter um acompanhamento constante de outra pessoa, mas no meio onde ele se sente bem.»</p>
Questionário 287	<p>«Primeiro terá que ser desenvolvido um Programa Educativo adequado às necessidades Educativas do aluno, de modo a que ele participe em todas as actividades e projectos a desenvolver na escola. Sempre que necessário integrar este aluno, em actividades de Atelier, Biblioteca, computadores com um elemento da Escola disponível, de modo a libertar um pouco a carga horária dentro da sala de aula. Deve haver uma grande articulação de esforços entre todos os técnicos intervenientes neste projecto, para que a criança consiga superar todas as dificuldades sentidas e assim contribuir para o seu sucesso educativo. Depois de esgotadas todas as hipóteses, então se pensaria e no encaminhamento para uma Instituição de Ensino Especial.»</p>
Questionário 288	<p>«Com a professora</p> <p>Organizar a sala de forma a distribuir tarefas por todos os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jornal de parede onde inscrever sugestões e críticas - Valorizar sempre os aspectos mais do aluno <p>Com o aluno e professora</p> <p>Organizar um contrato e auto controlo do comportamento</p> <p>Com a professora e pais</p>

	<p>Atribuir tarefas ao aluno em casa e repensar o sistema de prémios e castigos</p> <p>- Frequentar actividades de educação física, natação, etc...»</p>
Questionário 289	<p>«Tendo em conta a situação proposta, procuraria inicialmente dar-lhe resposta utilizando os recursos existentes na escola.</p> <p>Assim elaboraria um Plano Educativo em parceria com a Psicóloga da escola e tendo em conta os dados recolhidos junto do Encarregado de Educação e outros dados provenientes de técnicos com intervenção directa com o aluno, nomeadamente relatórios médicos. Este Plano contemplaria adaptações curriculares e/ou outras medidas consideradas necessárias para o sucesso escolar do aluno. Na ausência dos referidos dados essenciais à elaboração do P.E., diligenciaria no sentido de os obter. Só depois de inicializada esta medida, ou seja, do aluno não ter mostrado beneficiar da sua aplicação, (não sendo notórios quaisquer progressos ao nível dos diferentes domínios, particularmente no que respeita ao seu comportamento) partilharia da opinião da professora do ensino regular, na elaboração de um processo de encaminhamento para um estabelecimento de ensino especial, argumentando em conformidade com o percurso descrito, a incapacidade/impossibilidade da escola poder responder às sua N.E.E.S.</p> <p>Nem sempre a inclusão é a melhor resposta para o aluno com N.E.E. Implica repensar os requisitos que a optimizam, com especial destaque para a disponibilização de recursos por parte das escolas.»</p>
Questionário 290	<p>«Parece-nos que, o encaminhamento para uma Escola de Educação Especial, não será a primeira solução para a resolução do problema, pois a criança gosta da escola e tem, além de alguns amigos, uma “amiga especial”.</p> <p>Provavelmente o aluno não está bem com ele próprio e como tal manifesta o seu mal-estar com atitudes agressivas, é o pedido de ajuda. Será urgente que ele beneficie de apoio psicológico. O psicólogo que o vier a acompanhar deverá, também, trabalhar com a professora do aluno.»</p>
Questionário 291	<p>«Cada caso é um caso, teria de ter mais dados concretos sobre o aluno para poder opinar sobre o seu futuro.»</p>
Questionário 292	<p>«Excluir o Miguel mandando-o para outra instituição, não é a solução. É necessário ajudar este aluno e não é mandando-o embora que se resolve situação.</p> <p>O Miguel precisa de ter, pelo tempo necessário, um professor de Necessidades Educativas Especiais incluindo na sala de aula regular para, com o auxílio de técnicos próprios, controlar os comportamentos desajustados do aluno e ajudá-lo na aprendizagem. A escola deve pôr um computador na sala de aula regular.</p> <p>Devem-se marcar reuniões com os vários especialistas, tais como: Psicólogo, Neuropediatra e estes devem intervir de modo a poder ajudá-lo. O Encarregado do aluno deve ser chamado à Escola com frequência.»</p>
Questionário 293	<p>«Dever-se-á fazer um levantamento do ambiente familiar e social em que o aluno está inserido, para perceber quais as razões que estão na origem deste comportamento agressivo. Seguidamente, através de sessões de acompanhamento psicológico dever-se-á perceber</p>

	<p>porque reage assim com a Marta.</p> <p>Como professor de apoio eu proporia que a colega fosse coadjuvada por outro colega e em relação ao aluno poder-se-iam fazer contratos por objectivos, nesta fase pouco ambiciosos.»</p>
Questionário 294	<p>«- Observação por parte dos técnicos especializados para despiste da situação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com a família de modo a recolher toda a informação necessária. - Diálogo com o Miguel para compreender e perceber suas motivações e interesses. - Trabalhar em parceria com a professora da classe de forma a incentivar o aluno e a melhorar a sua auto-estima (esgotar todos os recursos materiais e humanos disponíveis).»
Questionário 295	<p>«A situação deve tentar ser resolvida através da conjugação de todas as pessoas referidas. Inicialmente o psicólogo deveria tentar descobris qual a situação/problema que desencadeou a agressividade, para que mais tarde os pais, os professores de apoio e do regular, com todos os outros elementos em conjunto ajudem o aluno a integrar-se melhor e a superar este grave problema que afecta não só o aluno como também toda a comunidade escolar.»</p>
Questionário 296	<p>«Tendo em conta o ideal de escola inclusiva, seria importante manter a criança na escola pública.</p> <p>Porém, tal só seria possível se existissem as condições ideais. Condições essas que se traduziriam por este aluno um professor só para ele, que trabalhasse com ele só numa sala</p>
Questionário 297	<p>«Neste caso, como professora de apoio educativo é difícil decidir o futuro escolar de uma criança como o do Miguel, ou de outra criança qualquer.</p> <p>O Miguel é uma criança que a meu ver tem muitas dificuldades em se relacionar com os colegas, em conseguir comunicar e tem comportamentos agressivos.</p> <p>No momento perguntou-me: Se o Miguel não é uma criança autista? Pelos comportamentos que o Miguel manifesta, eu acho que o principal problema é sem dúvida a relação meio envolvente, e o meio social.»</p>
Questionário 298	<p>«Trabalho de parceria com as psicólogas talvez a implementação de um programa modificador de comportamentos que envolva o Miguel, os colegas, a professora da turma, a família. Este deverá ser elaborado pelas psicólogas, pela docente de apoio educativo, pela docente da turma e envolver todos os intervenientes.»</p>
Questionário 299	<p>«Na minha opinião cada caso é um caso e está demasiado subjectivo para que possa julgar a situação. No entanto a criança é ainda muito “novinha” para que possa ser encaminhada para uma escola de Ensino Especial, pois teria que ser uma caso muito complexo para ir com esta idade para uma Instituição.</p> <p>Duvido que haja alguma Instituição que lhe possa dar melhor resposta que a escola.»</p>
Questionário 300	<p>«Tendo em conta que o Miguel está integrado na escola, gosta de andar na escola e até tem amigos, deveria haver um esforço para que o Miguel continue na escola, espaço do qual gosta. O Miguel está na escola no 2º. ano o que é pouco, para se decidir o seu encaminhamento para uma Escola de Ensino Especial.»</p>
Questionário 301	<p>«Não recorrendo imediatamente ao encaminhamento para estabelecimento de educação especial, proporia o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a situação da criança com o Encarregado de Educação tentando

	<p>vislumbrar factores potencialmente desencadeadores da agressividade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir acompanhamento médico e ou psiquiátrico. - Fazer um registo temporal das atitudes agressivas para saber se ocorrem casuisticamente, casualmente, ou se obedecem a um padrão. - Procurar actividades que suscitem interesse. - Criar alternativas exteriores à sala de aula para contrapor aos momentos de agressividade. <p>Nos intervenientes do processo educativo talvez tivesse relevância incluir o terapeuta ocupacional pelo contributo valioso na aprendizagem de comportamentos, mas esta é sempre uma área em falta. Olha-se muito para a psicologia e esquecem-se outras vertentes técnicas de intervenção que podem ser decisivas no contributo da regulação de situações complexas.</p> <p>Se na escola fosse possível proporcionar algo semelhante ao que existe nos estabelecimentos de educação especial (alguns) – terapias, psicomotricidade, educação física, ateliers, turmas pequenas, muitas das crianças não precisariam de deixar as suas escolas.»</p>
Questionário 302	<p>«1 – Levar o aluno a uma consulta de Pedopsiquiatria, para saber qual a razão pela qual isto acontece.</p> <p>2 – Com base nas orientações do pedopsiquiatra, tentar elaborar um programa de comportamentos agressivos, considerados pela turma; isto é, uma lista de comportamentos que a turma elaboraria catalogando-os como agressivos;</p> <p>3 – Na sala de aula, optaria por uma metodologia de trabalho de projecto, para que o aluno pudesse trabalhar em grupo ou em pares e também onde estabelecesse um projecto individual de trabalho. Na escolha do grupo, no início, deixaria que a Marta fizesse parte, visto ser a única amiga dele. Se os comportamentos se mantivessem retiraria a Marta do grupo;</p> <p>4 – Com base na metodologia, elaborar-se-ia um quadro dos comportamentos, onde cada menino assinalasse previamente se sim ou não teve, comportamento “agressivo”;</p> <p>5 – No fim da semana reflectiríamos em conjunto sobre o mesmo quadro e planificaríamos novas actividades;</p> <p>6 – Ora a lista de comportamentos teria de ser mostrada também à família, para que a mesma fosse cumprida em casa.»</p>
Questionário 303	N.R.
Questionário 304	<p>«Penso que deveria ser feita uma avaliação psicológica ao Miguel, por exemplo através da Câmara Municipal. Posteriormente o referido técnico o encaminharia para a especialidade que considerasse pertinente para o seu caso. Esse especialista iria trabalhar directamente com o Miguel e iria ajudá-lo a controlar o seu comportamento. O mesmo especialista daria indicações e forneceria directrizes à professora da turma e à professora de apoio de forma a trabalharem com o Miguel; assim como também aos pais, de forma a estes estarem também mais preparados para lidarem com o comportamento do Miguel e tentarem corrigi-lo. Com este trabalho em parceria e com todos estes intervenientes ir-se-ia tentar solucionar o problema do Miguel, sem o retirar daquela escola.»</p>
Questionário 305	<p>«1º- Avaliação psicológica por psicólogo ou avaliação em pedopsiquiatra.</p> <p>2º. – Avaliação em terapia da fala para se perceber porque é que ele comunica por</p>

	<p>gestos/gritos. Saber se há alguma suspeita de o Miguel ser mudo, ou outro problema a nível do aparelho fonador.</p> <p>3º.- Não há dúvida de que esta criança necessita de ser avaliada por uma equipa multidisciplinar.</p> <p>4º.- Após esta avaliação, o Miguel deveria ser ou encaminhado para a especialidade que melhor tratasse do seu quadro clínico ou continuar a ser tratado por diversos especialistas.</p> <p>5º.- Devia haver reuniões/relatório entre todos os intervenientes, os especialistas deviam indicar à professora da turma mais professora de apoio as medidas que melhor se adaptariam ao caso do Miguel.</p> <p>6º.- Os pais são o elo de ligação entre o Miguel/escola/medicina, por isso estes também deviam ser orientados sob a melhor forma de trabalhar/partilhar e cooperar com o Miguel.</p> <p>7º.- Penso que após toda esta avaliação e trabalho de equipa não era necessário retirar o Miguel daquela escola. Possivelmente também seria bom para os seus comportamentos agressivos, gastar as suas “energias”, que ao que parece são muitas, em qualquer actividade desportiva, como por exemplo natação, ginástica ou até equitação. Mas nunca esquecer que a Marta é a sua melhor amiga, logo este devia continuar a fazer parte da vida quotidiana do Miguel, e podia ser que o ajudasse.»</p>
Questionário 306	<p>«Tentar entender o motivo que leva o Miguel a comportar-se assim.</p> <p>Se necessário encaminhar para serviços de apoio médico (só em caso necessários)</p> <p>Valorizar os comportamentos positivos do Miguel com reforços agradáveis.</p> <p>Não retirar o Miguel do grupo, fazer trabalho colectivo.</p> <p>Sistematizar rotinas e regras que levem o Miguel a entender que o seu comportamento deve mudar de forma a que a escola seja um local agradável para todos.</p> <p>Estabelecer um acordo com o Miguel que o leve a ter ganhos quando atinge os objectivos ou perder quando isso não acontece.»</p>
Questionário 307	<p>«A primeira medida a tomar é reunir com os Encarregados de Educação para saber como é o comportamento do Miguel no meio familiar. Sensibilizar os pais para os problemas comportamentais do aluno e modo a que entendam que o Miguel necessita de ajuda médica e psicológica.</p> <p>De seguida fazer o encaminhamento para os serviços médicos competentes e fazer uma avaliação do aluno</p> <p>Com o conhecimento dos pais proceder à elaboração de um Plano Educativo Individual onde constem regras de organização da sala de aula e regras de socialização. A psicóloga também fará uma avaliação psicológica do aluno.</p> <p>Este aluno deve continuar o seu percurso escolar na escola do 1º. Ciclo , mas terá de trabalhar, para além das competências essenciais, a parte comportamental com, a colaboração dos encarregados de educação, do professor de apoio, dos colegas de turma e do professor titular da turma.</p> <p>Poderá trabalhar na sala de aula a pares, mas sempre com regras bem definidas por todos</p>

	<p>os alunos e, com a colaboração dos professores.</p> <p>Deve recorrer-se sempre que possível à auto-avaliação e hetero-avaliação do seu comportamento, utilizando grelhas específicas e, também, sempre a sua auto-estima e auto-confiança.»</p>
Questionário 308	<p>«Tentar saber quais são os gestos deste aluno e durante um tempo, deixar o aluno fazer aquilo que gosta e depois tentar partir por aí, para poder desenvolver as competências para esse ano de escolaridade. Por exemplo.: se o aluno gostar de um animal doméstico deixar o aluno trazer esse animal para a escola para que possa ser cuidado por ele. Partir sempre dos gostos do aluno para poder alcançar as competências do seu ano.»</p>
Questionário 309	<p>«Em primeiro lugar teria que me inteirar da história sócio-familiar do Miguel, da sua história clínica, se o Miguel já foi submetido a alguma avaliação clínica ou psicológica, para tal contaria com a ajuda dos pais, da psicóloga e da professora da sala. Após uma avaliação – diagnóstico, para detectar as causas dos comportamentos agressivos, que por norma têm a ver com causas emocionais ou afectivas, tentaria, sempre em parceria com os outros intervenientes, pensar num programa de intervenção a nível sócio-afectivo dentro da escola, claro, visto que o Miguel até gosta da escola e de alguns colegas, embora não consiga relacionar-se com eles da forma mais correcta a nível social e afectivo. O programa teria que basear-se em interesses do próprio aluno (após descobertos), com vista a uma melhor integração a nível sócio-afectivo, em casa, na escola e restantes grupos sociais. Deveria haver uma grande interligação entre escola/família/outros técnicos intervenientes, de modo a fazer sentir ao Miguel, em primeiro lugar, que ele era amado, aceite quer na família, quer na escola, e também fazê-lo sentir que há regras e contratos a respeitar entre amigos e colegas.</p> <p>O programa de intervenção seria também alargado às Áreas curriculares, tendo em conta, sempre, a promoção da auto-estima, auto confiança e respeito pelo próximo.</p> <p>A minha opinião e intervenção teria que ser sempre com muito apoio e parceria de todos os intervenientes, dado que a minha experiência em NEE'S é escassa, apenas cerca de 9 meses e não tenho qualquer especialização.»</p>
Questionário 310	<p>«Em primeiro lugar tentava conhecer a história familiar do Miguel.</p> <p>Em segundo lugar tentava perceber que estratégias é que a sua professora do ensino regular utilizava dentro da sala de aula. (Atitude, postura, que práticas?)»</p>
Questionário 311	<p>«Penso que o Miguel deverá ter uma adaptação progressiva à escola com o envolvimento da mãe e de um trabalho cooperado entre todos os técnicos no sentido de fazer uma frequência escola adequada ao seu tempo de tolerância à aprendizagem e aos outros e com um acompanhamento grande do professor de apoio educativo, que progressivamente irá retirando tempo de intervenção até ser possível à professora gerir a questão internamente, com a colaboração dum auxiliar de acção educativa.</p> <p>Todos os outros serviços deverão reunir com regularidade para ir ajustando o plano educativo.»</p>
Questionário 312	<p>«Procurar conquistar-lhe a simpatia e confiança e em simultâneo ser firme.</p>

	<p>Dar-lhe conselhos “corrigindo-lhe” os seus comportamentos/atitudes através de gestos/atitudes “maternais” e levá-lo a compreender quando errou e os inconvenientes que os seus erros poderão causar.</p> <p>Nunca olvidar de ser firme e carinhosa com estímulos positivos ao menor progresso.»</p>
Questionário 313	<p>«Sendo uma criança que gosta de estar nesta escola, deveria ter a oportunidade de cá ficar. Penso que tem um grave problema de socialização mas que deveria ser “agarrado” de outra forma . Deve ser ensinado e ajudado a perceber que o seu comportamento não é o mais correcto e adequado. Deve ser-lhe dada a oportunidade de continuar aqui, pois não devemos “empurrá-lo” para fora só porque ainda não aprendeu a comportar-se. Deveriam ser-lhe dadas tarefas mais concretizáveis, que o ajudassem a ser mais responsável e valorizado.»</p>
Questionário 314	<p>«Em primeiro lugar tentaria saber o porquê do seu comportamento agressivo. Falava com os pais e com a psicóloga para recolher informação acerca do Miguel.</p> <p>Também, juntamente com a professora da turma, tentaria estabelecer estratégias a utilizar dentro da sala de aula e nos tempos em que o Miguel teria apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Miguel teria que preencher uma grelha de auto avaliação diária ou semanal acerca do seu comportamento. - Estabelecimento de 3 ou 4 regras diárias a cumprir diariamente por parte da professora e do aluno. - Actividades de pesquisa de acordo com o seu interesse. - Jogos educativos no computador, caso o aluno gostasse desta área. - Responsabilização do aluno de algumas tarefas diárias (marcar presenças, regar plantas.....).»
Questionário 315	<p>«Julgo que o Miguel deverá ser mantido na escola regular pública, pois é aqui que, em conjunto, temos que resolver a situação e dar ao Miguel todos os meios necessários; Em especial, meios técnicos, onde deverá ser avaliado pelos professores (regular e apoio), pelo psicólogo, onde deverá vir a usufruir de terapias, entre as quais ocupacional.</p> <p>Também deveremos atribuir ao Miguel certas tarefas, pelas quais ele deverá sentir-se responsável, dando-lhe assim, opção de ser humanamente solidário para com os colegas.</p> <p>As actividades lectivas atribuídas ao Miguel também deverão ser criativas, lúdicas e diversificadas, pois, se calhar o Miguel aborrece-se com a rotina que lhe é imposta de modo a que se torna agressivo para chamar a atenção dos adultos.</p> <p>O Miguel não deverá ser repreendido quando tem comportamentos +/- agressivos e sim felicitado quando revela comportamentos louváveis.</p> <p>Talvez uma tabela de auto reconhecimento incentive o Miguel a comportar-se melhor. Esta tabela deverá conter zonas onde o Miguel possa inscrever uma cruz mostrando a sua opinião quanto a situações onde se comportou bem, mal ou +/-.</p> <p>Os pais também são importantes neste processo. Estes devem consolidar estas atitudes em casa.</p> <p>Julgo que há muito trabalho a fazer pelo Miguel antes de decidir “enviá-lo” para uma escola de Educação Especial, pois o convívio com crianças saudáveis que vivem em seu redor é essencial para mais tarde se incluir numa sociedade e, assim, se sentir bem.»</p>
Questionário 316	<p>«Em primeiro lugar valeria a pena avaliar qual a origem do comportamento agressivo, qual</p>

	<p>a possibilidade de alterar as possíveis causas e avaliar os possíveis resultados, e simultaneamente, seria de considerar a requisição de uma Auxiliar de Acção Educativa que acompanharia a criança, de modo a evitar situações de agressividade para com os outros alunos. A A..A.E. devia ter uma atitude não repressora mas dialogante, de modo a sensibilizar o Miguel para os efeitos de uma actuação agressiva (Exp.: Os colegas não querem brincar com ele; terem medo de estar perto dele; não gostarem dele; etc).»</p>
Questionário 317	<p>«>percebermos qual a problemática do Miguel, o seu percurso de vida, até chegar ao dia em questão;</p> <p>>Procurar encontrar as variáveis que levaram a que a situação se tenha “agravado”;</p> <p>>De que modo a escola se organizou para responder a esta criança? Analisar, questionar e sugerir outras organizações/suportes mais eficazes;</p> <p>>Pedir (se for caso disso) ajuda a outros profissionais externos à escola, Ex.: pedopsiquiatria;</p> <p>>Explicar o que é uma escola de educação especial. O que vai o Miguel encontrar? Vantagens/Desvantagens. Eventualmente terá mais diversidade de técnicos a apoiá-lo mas por outro lado terá a desvantagem de estar em meio segregado, com modelos de socialização inadequados;</p> <p>>A escola que o Miguel frequenta também é capaz que o “ensinem convenientemente”!</p> <p>Todos somos diferentes e não é por isso que há uma escola para obesos, negros, brancos ... A sociedade deve caminhar para uma cultura de inclusão, onde valores como a solidariedade, humanismo e tolerância devem ser as bandeiras. Este caminho deve iniciar-se na escola, se as crianças conviverem com a diferença será mais fácil para o Miguel e restante comunidade escolar, promover diálogos, empatia e tolerância, aprendendo a auto controlar-se e a gerir conflitos sem recurso à violência;</p> <p>>O Miguel tem problemas em comunicar; grande parte dos problemas destas crianças situa-se nesta área, umas porque necessitam de métodos aumentativos ou alternativos de comunicação, outras porque não conseguem, apenas ter alguém que os ouça!»</p>
Questionário 318	<p>«Este aluno só em último caso deverá ser remetido para uma escola de Ensino Especial. Aqui sugiro que a professora de apoio educativo, reunindo com os pais e a professora do aluno, tente compreender a história do Miguel. Em seguida será a vez de a psicóloga ter uma conversa com o aluno a fim de compreender os seus problemas e propor estratégias a adoptar. A professora de apoio educativo pode neste caso actuar em parceria com a professora do aluno na sala de aula, para ajudar a resolver os problemas suscitados pelo aluno. Em último caso, o aluno pode ir ao pedopsiquiatra que o acompanhará.»</p>
Questionário 319	<p>«A saída da escola deverá ser a última hipótese a pensar. A escola deverá arranjar meios para ultrapassar este problema, procurando estratégias. A psicóloga e a professora de apoio terão que ter uma intervenção muito directa junto do aluno e dos pais, de forma a que se perceba a origem do problema (causas). Terão que ser dadas oportunidades ao aluno e por vezes há problemas que parecem muito complicados e que podem ser resolvidos de uma forma</p>

	<p>mais simples do que se pensava. Eventualmente poderia ser pedido outras intervenções de técnicos (ex.: médicos....)»</p>
Questionário 320	<p>«Nesta reunião há que tentar compreender as causas desta instabilidade, como tal é importante ouvir os pais sobre a história familiar e clínica da criança e saber como é o comportamento em casa. Ouvia também a professora da classe para entender os momentos em que o Miguel se torna conflituoso. Pedia autorização aos pais para o aluno ser observado pela psicóloga e também para eu o acompanhar. Com a professora da classe iria observá-lo e apoiá-lo dentro da sala de aula com o objectivo de identificar a problemática.</p> <p>Após estas avaliações, reunia os resultados, com os quais seria, definidas estratégias de intervenção com a professora da sala, a família e a psicóloga. Seria feita uma avaliação contínua, com vista à aferição e actualização das estratégias adoptadas.</p> <p>Relativamente aos pais da Marta, estes teriam de ser chamados à escola e em reunião com a Coordenadora da Escola, a professora da sala, a psicóloga e eu, ser-lhes-ia explicado que o Miguel já estava a ser acompanhado no sentido de evitar que se repitam situações como a que aconteceu com a filha.»</p>
Questionário 321	<p>«A professora de apoio deve começar por estudar o aluno através de observação do mesmo, integrado na sala de aula/comunidade escolar.</p> <p>A informação que os pais possam facultar é também muito importante por isso devem ser entrevistados de forma a recolher mais informações sobre o aluno de forma percebermos a problemática do Miguel e o seu percurso até ao dia em questão. Em parceria com a professora da turma, psicóloga da escola, professora de apoio educativo devem delinear-se estratégias a pôr em prática de forma a superar estes comportamentos. A integração do aluno e aceitação deste pelos colegas é muito importante de forma a conseguirmos superar estes comportamentos disruptivos. Neste aspecto as actividades de grupo poderão contribuir para a integração do Miguel.</p> <p>A escola deve promover a cultura de inclusão, pois todos somos diferentes mas com direitos iguais.</p> <p>A escola de educação especial deverá ser o último recurso a utilizar, pois o Miguel iria ficar perante modelos de socialização inadequados, no entanto, é de salientar os recursos técnicos e humanos que existem.</p> <p>O Miguel precisa de muita atenção/compreensão/carinho e de alguém que o ouça.»</p>
Questionário 322	<p>«Na minha opinião esta situação poderia ser resolvida através de tentativas, para ver qual se adequava mais e a que iria beneficiar mais o aluno. Deste modo, numa primeira tentativa, o aluno poderia frequentar a sala de apoio educativo com um programa de intervenção dirigido pelo professor de educação especial. Numa segunda fase, o aluno poderia passar a frequentar a sala de apoio educativo e a classe regular funcionando os dois professores em parceria, fazendo em conjunto o programa de intervenção. Durante este processo também seria benéfico a participação de um psicólogo educacional.</p> <p>Caso esta situação não se verificasse benéfica também se poderia realizar uma permuta</p>

	educativa entre a escola de ensino regular e uma escola de ensino especial onde iria existir permuta e partilha de actividades educativas curriculares e extra-curriculares entre a escola regular e a escola de ensino especial.»
Questionário 323	<p>«Como é óbvio essa criança deverá continuar nessa escola! Ajustar e ou evitar esse comportamento. Trata-se de uma criança com problemas comportamentais (agressões físicas aos colegas). Sugiro observações naturalistas e sistemáticas centradas na criança. Posterior avaliação e intervenção!</p> <p>Pedir também avaliação e despiste da psicóloga para determinação da problemática gerada desse comportamento agressivo. Não esquecer fazer avaliação na área da comunicação e perceber em que circunstâncias ocorrem os comportamentos (qual a sua intenção comunicativa) com que frequência definir o que fazer op. Do comportamento. Pode e parece-me necessário fazer um programa de controle de comportamento com reforço positivo (v. Motivações da criança). (Fazer quadro de frequência para avaliação) para identificar a causa (o que leva ...) do comportamento disruptivo. Aproveitar a ligação especial que tem com a Marta</p> <p>– Fazer uma tutoria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reforçar comportamentos positivos dessa criança. - Valorizá-lo nos seus aspectos positivos - Reforçar a ligação à colega especial - Talvez mudá-lo de professora, (não de grupo/pares) pois com essa não me parece que se consiga algo. <p>Já tive situações idênticas fáceis de resolver que dependem quase inteiramente da inserção que se estabelece – Relação professora regular/aluno.(uma das situações que tive foi impossível de resolver, unicamente por causa da educ. da sala).</p> <p>Por vezes, nós, os professores, em vez de sermos facilitadores da aprendizagem e das relações sócio-afectivas, “somos” os geradores de comportamentos agressivos, que surgem como chamadas de atenção e provocação, de aproximação, que se resolvem bem com determinadas atitudes:</p> <p>Resposta adequada! ; firmeza, atenção e carinho, técnicas de controle de comportamento com reforço positivo, trabalho em equipa, mais pais mais pares.»</p>
Questionário 324	<p>«- Anotar todas as observações das pessoas que privam com o Miguel.</p> <p>Observação directa dos comportamentos do Miguel nos vários contextos escolares.</p> <p>Análise do material recolhido.</p> <p>Determinar em que contexto se verificam os comportamentos agressivos e obsessivos.</p> <p>Estabelecimento de estratégias para evitar esses comportamentos por antecipação.</p> <p>Formulação de contrato para propor ao aluno um comportamento regulado pelas regras previstas no regulamento da escola e previsão de sanções a aplicar no caso de o aluno não cumprir aquilo a que se comprometeu.</p> <p>O Encarregado de Educação será informado do conteúdo do contrato e aprovará o tipo de sanções a aplicar.»</p>
Questionário 325	«Neste caso parece-me imprescindível, para que o trabalho da classe não seja prejudicado, que esteja permanentemente com este aluno uma auxiliar de acção educativa, que faça com ele

	uma análise e um registo dos comportamentos, e que possa sair com ele da sala nos momentos em que está mais perturbador.»
Questionário 326	<p>«Em minha opinião a ida de uma aluno que frequenta o Ensino Regular para uma escola de Educação Especial, só deverá acontecer quando se tiverem esgotadas todas as hipóteses no Ensino Regular, quanto à modificação do comportamento, leva o seu tempo, talvez em conjunto se poderia estabelecer um acordo entre todos, em que cada parceiro teria a “sua tarefa” de modo a que todos colaborassem para concretizar um objectivo comum: se não pudesse ser a alteração do comportamento do aluno, pelos menos, a diminuição progressiva de tais comportamentos agressivos. Tentaria sensibilizar todos os intervenientes para um trabalho conjunto e uma melhor articulação entre si, quanto às atitudes a tomar face aos comportamentos do aluno. (um contrato entre escola, família e técnicos).</p> <p>Junto da professora da turma tentar ver quais as melhores estratégias para modificar as atitudes do aluno, através de “contratos com o aluno” ou “parcerias com outros colegas” ou outras estratégias, que se possam definir após a observação directa de comportamento que possam ocorrer nos contextos (sala de aula e recreio).</p> <p>Dialogar com o aluno, de modo a perceber porque é que é agressivo com os outros. Estabelecer um protocolo com o aluno.»</p>
Questionário 327	<p>«Primeiro era necessário descobrir o porquê dos comportamentos agressivos e obsessivos. Depois seria útil fazer com o Miguel uma escala de comportamentos e confrontá-lo com a mesma no final do dia de escola, salientando os momentos bons do aluno. Contabilizar os comportamentos e avaliar/reflectir com o Miguel sobre esses mesmos comportamentos.</p> <p>Também poderia passar algum tempo, o Miguel, fora da sala de aula com a professora de apoio – apoio individualizado. Nos momentos em que está na sala de aula, durante a maior parte deste tempo deveria ter alguém por perto sempre disponível para o ajudar a controlar alguns dos comportamentos.</p> <p>Deve continuar na mesma sala, na mesma turma e com os mesmos intervenientes no seu processo educativo.»</p>
Questionário 328	N.R.
Questionário 329	«Criar na sala de aula momentos de reflexão sobre os acontecimentos do dia. Se houve conflitos saber como foram resolvidos e reflectir sobre outras formas possíveis de resolver a situação/conflito. Dramatizar algumas das situações. Sugerir aos alunos estratégias de resolução de conflitos, através da prática frequente de dramatizações feitas pelos alunos, onde eles possam expressar os seus sentimentos e receios, de a que vão aprendendo a reflectir sobre os problemas antes de agir (técnica da tartaruga). Evitar evidenciar comportamentos negativos e muito menos os comportamentos do aluno com comportamento problemático. Procurar estabelecer elos no grupo/turma de entre ajuda.»
Questionário 330	«O aluno deverá ficar na escola pública, tentando gerir situações de conflito antes mesmo delas acontecerem (antecipadas). O caso deverá ser acompanhado por uma equipa multidisciplinar que trabalhe em partilha de saberes.»

Questionário 331	«Deverá haver reuniões de mediação de conflitos envolvendo também os outros professores da escola, para haver partilha e sugestões de resolução do conflito em causa. Em minha opinião o aluno deverá continuar na sua escola, tentando-se gerir o conflito, devendo ser minimizado/evitado. O caso deverá ser acompanhado por uma equipa multidisciplinar e haver um trabalho de parceria.
Questionário 332	<p>«- Levantamento dos dados para tentar conhecer e perceber as causas da problemática (familiar e escolar).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento dos gostos e preferências do aluno - Apresentação do caso e discussão do mesmo numa equipa multidisciplinar, procurando em conjunto encontrar soluções viáveis, tendo em conta os recursos existentes na escola e as preferências do aluno. - Organização da dinâmica da sala de aula e aplicação de novas estratégias que vão de encontro às necessidades do aluno. - Assinatura de um contrato entre todos os intervenientes, professores, pais, aluno responsabilizando-o pelo seu cumprimento, onde serão mencionadas as recompensas por cada meta atingida ou as penalizações.»
Questionário 333	<p>«Se eu fosse a professora de apoio desta escola, em termos gerais, a minha intervenção basear-se-ia na continuidade do Miguel nesta escola em virtude de ser a escola em que gosta de andar e onde tem amigos, necessitando para isso e urgentemente de um acompanhamento mais próximo da professora de apoio e ainda, concerteza, de intervenções diferentes por parte das pessoas que o rodeiam.</p> <p>Por parte da professora de apoio, intervenção dentro das sala de aula (parceria pedagógica), em que a professora além de poder acompanhar o Miguel a nível pedagógico, iria incentivar afectivamente todos os comportamentos adequados, com o incentivo da Marta, devido a ser uma amiga especial, valorizando todos os comportamentos adequados do Miguel, incentivando à continuação dos mesmos através de vários estímulos positivos, envolvendo a turma neste trabalho fazendo com que passassem a respeitar e gostar do Miguel, o que daria felicidade e alegria ao aluno.</p> <p>Em termos gerais era isso que eu faria.»</p>
Questionário 334	<p>«Procurar conhecer as causas (pessoais, de saúde, familiares, sociais) do comportamento problemático.</p> <p>Discutir o caso em equipa multidisciplinar para partilha de ideias e procura de soluções</p> <p>Na sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituir grupos de reflexão/discussão semanal/quinzenal de situações ocorridas na escola. - Ver o que gerou a situação, como o aluno a resolveu e apresentar outras soluções. - Apresentar à turma situações hipotéticas (sem as relacionar directamente com um aluno em particular) para discussão e procura de soluções. - Discutir estratégias de resolução de conflitos. - Trabalhar a dramatização de situações onde estas questões possam estar presentes e posteriormente discutidas.»
Questionário 335	N.R.
Questionário 336	«O Miguel não deve ser encaminhado para Instituição, mas sim para uma consulta de Pedopsiquiatria com a qual a família e a escola deverão ter reuniões sistematicamente, ou, orientações precisas sobre a situação.

	<p>Entretanto, dever-se-á proceder ao diagnóstico do aluno, (professora de apoio, psicóloga e outros), e fazer levantamento de áreas fortes e fracas do aluno, para delinear estratégias de actuação de emergência na escola e na família.</p> <p>Normalmente, nestas situações a auto estima da criança também é afectada. Para a valorizar deverão utilizar-se estratégias baseadas no suporte das áreas fortes.</p> <p>A agressividade, além do desequilíbrio biológico, pode ser também uma manifestação de comportamento afectivo, de comunicação. Senão, vejamos, ele comunica com a amiga de maneira agressiva porque são esses os instrumentos de que dispõe.</p> <p>Nestas situações também resulta como estratégia imediata, acalmar a criança com atitudes meigas e abraços falando-lhe baixinho. A criança faz como que um regresso ao seio materno e acalma-se.»</p>
Questionário 337	<p>«Como professora de apoio e se fosse a professora de apoio educativo do Miguel não deixaria que ele saísse da escola que estava a frequentar. Iria rever a situação para avaliar as competências do aluno. Pediria ajuda ao Hospital da zona tentando encaminhar esse aluno para as consultas de desenvolvimento e de pedopsiquiatria desse Hospital. Posteriormente, seriam delineadas várias estratégias de actuação a serem realizadas tanto na escola como na casa desse aluno.</p> <p>Quanto ao Psicólogo caber-lhe-ia a função de elevar a auto-estima do aluno, modificar gradualmente alguns comportamentos menos desejáveis e descobrir quais os colegas que considera serem seus amigos, quais os que não gosta e/ou detesta e vice-versa. Tentaria arranjar actividades de integração do Miguel na escola com vista à sua inclusão (escolar) no grupo, turma e escola.</p> <p>Pois, se o Miguel gostava de andar na escola, como é que se compreende que ele estivesse a ter actuações desse género?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Será que os professores não teriam “culpas” na maneira de actuarem com este aluno? - Será que não estariam a pô-lo de parte, uma vez que ele lhes estava a dar “trabalho”? - Será que ao quererem retirá-lo dessa escola iriam ficar mais felizes, pois era menos um a terem que atender? - Por vezes, esquecemo-nos da parte humana e relacional ou não será? - Será que esses professores sentiam que já não podiam fazer mais nada por esse aluno???»
Questionário 338	<p>«Parece que o Miguel está a atravessar um momento complexo talvez originado por alguma situação de saúde, familiar, tristeza por algum motivo relacionado com doença, morte de alguma pessoa querida. Comunica com a Marta, mas a maneira que ele consegue comunicar é com agressão. Talvez com ajuda directa, com um técnico presente nos momentos em que ele conversa com a Marta, ele possa modificar a forma de comunicar com a Marta e a partir daí, com os outros colegas, professores...</p> <p>A ajuda psicológica parece-me muito positiva e deve ser esta técnica a ajudar os progressos do aluno, a encaminhá-lo para outros serviços que ela considere viáveis.»</p>
Questionário 339	<p>«Penso que este aluno deverá ser encaminhado para uma consulta de hiperactividade. Onde o Técnico fará a apreciação da situação. Como professora de apoio, já tive um caso</p>

	semelhante ao do Miguel. O aluno foi a uma consulta de hiperactividade e foi medicado. Hoje só consegue trabalhar sob o efeito de medicação; já não é tão agressivo com os colegas e é capaz de cumprir regras sociais.»
Questionário 340	«O Miguel tem toda a legitimidade para permanecer na escola onde está matriculado. O trabalho desenvolvido com este aluno terá de ser encaminhado por vários técnicos. Será muito importante ser desenvolvido na turma um trabalho de terapia comportamental por uma Psicóloga. Ter em atenção ao ambiente familiar e trabalhar em grupo com a família. Tentar perceber o que está por trás desta agressividade ...O que leva este aluno a ter estes comportamentos. Quais os factores desta agressividade. Ensinar o aluno a lidar com os seus impulsos e sensibilizar os colegas para o ajudar.»

Annexe 5 – Analyse de contenu – P V

Analyse de contenu - P V
P V : “Que fazer ao Miguel?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
Continuar na escola regular	<i>Para usufruir de um direito que é de todos</i>	Um lugar [na escola] a que tem direito tal como outra criança qualquer	Q258	1	
		Tem todo o direito de frequentar a escola regular	Q84	1	
		Tem o direito de aprender a viver na sua escola que é também a dos colegas	Q80	1	
		Tem direito a frequentar a escola onde está inserido	Q183	1	
		[Tem direito a frequentar a escola] onde se sente bem	Q183	1	
		Esta criança tem o lugar dela na escola	Q258	1	
		A inclusão é um direito incontestável	Q142	1	
		Aquela é a escola que o Miguel tem que frequentar	Q51	1	
		Deve continuar na escola pública	Q2,Q315, Q330	1	
		Como é óbvio, essa criança deverá continuar nessa escola	Q323	1	
		Deveria ter a oportunidade de cá ficar [nesta escola]	Q313	1	
		Continuar na escola que frequenta	Q8,Q32,Q48,Q21,Q55,Q39, Q56,Q57,Q61,Q65,Q73, Q76,Q78,Q79,Q84,Q90, Q92,Q108,Q121,Q129, Q132,Q140,Q141,Q144, Q160,Q166, Q190,Q195, Q211,Q220,Q223,Q234, Q237,Q238,Q214,Q245, Q247,Q254,Q256,Q257, Q271,Q273,Q279,Q286, Q296,Q304,Q305,307, Q313,Q327,Q331,Q333, Q341	53	
		Não deve mudar de ambiente	Q55	1	
		Convencer todos os intervenientes à integração do Miguel no meio escolar público	Q17	1	
		Qualquer que fosse a problemática do Miguel, a minha opinião iria sempre no sentido da integração total na escola	Q19	1	
		A permanência do Miguel na escola não é questionável	Q67	1	
		Seria a favor da inclusão (escola regular)	Q127	1	
Algo acontece de bom para o Miguel nesta escola, porquê outra?	Q44,Q113	2			
Poderá ser dada uma resposta adequada (...) em contexto de escola	Q50,Q104	2			
Sou levada a propor que se insista na presença do aluno na escola	Q51	1			
Deveria haver um esforço para que o Miguel continue na escola	Q300	1			

		Accionar todos os mecanismos possíveis para permitir a permanência na escola	Q77	1	
		Para mim o futuro do Miguel estará sempre nesta escola	Q199	1	
		Sempre a inclusão no meio escolar regular	Q207	1	
		Viabilizar a inclusão do aluno na escola	Q208	1	
		Promover a sua inclusão na escola pública	Q214	1	
		Não deve ser retirado da escola que frequenta	Q198, Q143	2	
		Independentemente das suas características, todos os alunos deverão ser inseridos na escola regular	Q131	1	
		Independentemente das suas necessidades, todos os alunos deverão ser inseridos na escola regular	Q131	1	
				84	85
	<i>Para poder crescer num ambiente mais estimulante</i>	A possibilidade de aprender com os outros, comportamentos e atitudes, pela via da (con)vivência e a consequente modelagem podem trazer vantagens para a própria criança e para os outros	Q51	1	
		[Se o afastarmos do seu ambiente e dos seus amigos ele vai sentir-se] talvez mais agressivo	Q220	1	
		É aí [escola regular] que se encontram os modelos que eventualmente lhe poderão ser úteis para modelar o seu comportamento	Q231	1	
		[A escola regular] é aquela que lhe poderá fornecer modelos de comportamento mais adequados	Q234	1	
		[A escola regular é aquela que lhe poderá fornecer modelos de comportamento] (...) que o poderão ajudar a eliminar comportamentos menos correctos	Q234	1	
		Tem como referência modelos de outras crianças sem este tipo de comportamento	Q256	1	
		A integração da criança na escola regular exerce sobre ela um efeito mais positivo	Q132	1	
		Assim [na escola pública] beneficiará a nível da socialização	Q256	1	
		A escola regular é o melhor espaço para o aluno estar	Q231	1	
		Tem vantagens pessoais integrar classes regulares	Q154	1	
		[Tem vantagens] sociais integrar classes regulares	Q154	1	
		Inclusão escolar = referenciação de padrões e valores sócio-culturais e interaccionais mais saudáveis	Q215	1	
		O facto da criança ser colocada numa escola de E.E. não progride mais rapidamente	Q132	1	
				13	13
	<i>Para dar continuidade às interações já realizadas</i>	Deveria ficar na escola onde está, pois é um meio que já conhece	Q237	1	
		[Deveria ficar na escola onde está] pois conhece os professores	Q237	1	
		[Deveria ficar na escola onde está], pois conhece os colegas	Q237	1	
		[Deveria ficar na escola onde está], pois conhece o psicólogo	Q237	1	
		A mudança de escola não o ajudará, certamente	Q253	1	
		Retirar o Miguel do meio que conhece pode afectá-lo em termos de socialização futura	Q155	1	
		Cortar os fracos laços afectivos que possui, será prejudicial	Q155	1	

		Se o afastarmos do seu ambiente ele vai sentir-se ainda pior	Q220	1	
		Se o afastarmos dos seus amigos ele vai sentir-se ainda pior	Q220	1	
		(...) se os separam, a sua socialização, que já não é boa, será muito mais prejudicada	Q170	1	
		[Ficar] na escola que gosta de frequentar	Q236	1	
		Mantê-lo no seu meio	Q274	1	
		O Miguel está na escola no 2.º ano o que é pouco para se decidir o seu encaminhamento para uma escola de ensino especial	Q300	1	
		Não recorrer imediatamente ao encaminhamento para estabelecimento de E. Especial	Q300	1	
				14	14
<i>Para serem criadas condições na escola</i>		É aqui [na escola regular pública] que em conjunto temos de resolver a situação	Q315	1	
		É aqui [na escola regular pública] que [têm de ser dados] ao Miguel todos os meios necessários	Q315	1	
		Devia ter apoio na própria escola	Q233	1	
		Uma escola pública, devidamente apoiado por técnicos do ensino especial	Q285	1	
		Uma escola pública, desde que fosse devidamente vigiado pelos médicos	Q285	1	
		Uma escola pública, desde que fosse devidamente medicado pelos médicos	Q285	1	
					6
<i>Para manter a sua ligação à turma</i>		Deve continuar integrado na turma	Q185	1	
		Continuar na turma	Q150	1	
		Manter o aluno integrado na turma	Q115	1	
		Deverá continuar inserido na mesma turma	Q2,Q21,Q45,Q65,Q102,Q327	6	
		[Não deve ser retirado] do contexto da turma em que está inserido	Q143	1	
		Qualquer que fosse a problemática do Miguel, a minha opinião iria sempre no sentido da integração total na turma	Q19	1	
		É vantajoso para o aluno acompanhar a sua turma	Q21	1	
		[É vantajoso para o aluno acompanhar] os seus colegas	Q21	1	
		[É vantajoso para o aluno acompanhar] os seus amigos	Q21	1	
		Mantê-lo no seu grupo de amigos	Q274	1	
		Deve acompanhar o grupo onde está inserido	Q84	1	
		Sem sair do grupo onde está inserido	Q95,Q306	2	
		A criança tem que crescer com os seus pares	Q43	1	
		Deve sempre estar com os seus pares	Q17	1	
		Deverá permanecer junto aos seus pares	Q258	1	
		A solução para este aluno não é retirá-lo do grupo	Q221	1	
		[Retirá-lo do grupo] só vai prejudicar	Q221	1	
		Poderá ser dada uma resposta adequada (...) em contexto de sala de aula	Q50	1	
				24	24

<i>Para não o encaminhar para uma escola de educação especial</i>	Não deve ir para uma escola de E.E.	Q45, Q58, Q59, Q64, Q87, Q88, Q200	7
	Não deixaria que ele saísse da escola que estava a frequentar	Q337	1
	Nunca encorajar uma escola não inclusiva	Q131	1
	Nunca iria para uma escola de educação especial	Q258	1
	Jamais sugeria a sua ida para uma instituição de Educação Especial	Q5,	1
	O aluno nunca deveria ser encaminhado para uma escola de E. E.	Q21, Q139	2
	Não me parece que a escola especial seja a solução para esta criança	Q15, Q134,	2
	Por certo que não seria o encaminhamento para instituição de E.E.	Q146	1
	Nunca o encaminhamento para uma instituição	Q104, Q336	2
	O caso do Miguel não passa por colocá-lo numa instituição	Q12	1
	A escola deve reger-se pelo princípio “rejeição zero”	Q131	1
	(...) é passar o problema para outras pessoas	Q109	1
	Não excluir o Miguel	Q36	1
	Contra a sua saída da escola regular	Q127	1
	Os problemas comportamentais do Miguel não podem justificar a sua segregação do ensino regular	Q45	1
	Não sou defensora (...) deva ir para uma escola de E.E.	Q94	1
	Não devemos “empurrá-lo” para fora	Q313	1
	Não me parece ser uma “situação” para encaminhamento para uma escola de E.E.	Q153	1
	Não deve ir para nenhuma instituição de ensino especial	Q158	1
	Seria um pouco precipitado colocar o Miguel numa escola de ensino especial	Q160	1
	Não concordo que o Miguel vá para uma escola de E.E.	Q184	1
	Encaminhar o Miguel para uma instituição, não é solução	Q194	1
	Enviá-lo para uma escola de E. E. é uma hipótese que não deve ser considerada.	Q199	1
	Estaria fora de questão a sua integração numa Escola especial	Q211	1
	Ainda não foram esgotados todos os recursos na escola para enviar esta criança para uma escola de E.E.	Q212	1
	Institucionalização do aluno = agravamento “clínico” da sua problemática	Q215	1
	Não me parece que seja caso para o enviar para uma escola de E.E.	Q216	1
	A integração do Miguel numa instituição de E.E. não seria a solução adequada	Q230	1
	O confronto com outras crianças portadoras de problemáticas muito complexas poderia ser muito negativo para o Miguel	Q230	1
	Excluir de imediato a hipótese de escola de ensino especial	Q249	1
Não será o encaminhamento deste aluno para uma instituição que irá resolver esta situação	Q267	1	
Estas situações não se resolvem com o encaminhamento para instituições de educação especial	Q269	1	
Não aceitaria o encaminhamento [escola E.E.] como a melhor solução	Q86	1	
Empurrar o Miguel para uma escola de E.E. não é resolver a situação	Q109	1	

		Antes de pensar transferi-lo para uma escola de E.E. há que pensar em conjunto em estratégias	Q145	1	
		Encaminhamento para uma escola de E.E. não me parece a melhor maneira de resolver o problema	Q34,Q38,Q64,Q98	4	
		Não é colocando o Miguel numa instituição (...) que os ditos profissionais o vão ajudar	Q9	1	
		Frequentar uma escola de E. E. não irá resolver o problema dele	Q273	1	
		Não seria de opinião em colocar o Miguel numa escola de E.E.	Q277	1	
		O encaminhamento para uma escola de educação especial não será a primeira solução	Q290	1	
		Mandá-lo para uma instituição não é solução	Q292	1	
		Criança é ainda muito “novinha” para que possa ser encaminhada para uma escola de ensino especial	Q299	1	
		Teria que ser um caso muito complexo para ir com esta idade para uma instituição	Q299	1	
		Duvido que haja alguma instituição que lhe possa dar melhor resposta que a escola	Q299	1	
				56	56
<i>Para não prejudicar o aluno</i>		[Encaminhado para uma escola de E.E.] iria prejudicar as suas atitudes	Q21	1	
		[Encaminhado para uma escola de E.E.] não o beneficiaria em nada	Q21	1	
		A sua transferência para uma escola de E. E. não será benéfica	Q144	1	
		Ir para uma escola de E.E. só poderia revoltar mais a criança	Q22	1	
		Não justifica o encaminhamento do aluno para uma escola de E.E.	Q28,Q43,Q52	3	
		A escola de E. Especial não seria uma recomendação minha	Q70	1	
		Mudar para uma escola de E.E. não resolveria o problema	Q32,Q22	2	
		Trata-se de uma criança com problemas emocionais que certamente poderão ser contornados sem que o aluno necessite de integrar uma escola especial	Q152	1	
		Isso [encaminhamento para instituições de educação especial] só agravaria a situação	Q269	1	
		A inclusão numa turma de E.E. irá por certo agravar a sua agressividade	Q272	1	
		Existem estudos que provam não ser melhor a evolução dos alunos com problemas junto de outros que também os têm	Q282	1	
		Iria ficar com modelos de socialização inadequados	Q321	1	
					15
					213

Analyse de contenu (suite)
P V : “Que fazer ao Miguel?” (cont.)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
Ir para uma escola de educação especial	<i>Se prejudica os outros</i>	Se põe em perigo a segurança das outras crianças da escola, o melhor seria o encaminhamento para uma escola de educação especial	Q285	1	
		Deveria ser encaminhada para uma escola de ensino especial, pois prejudica o funcionamento da sala de aula	Q281	1	
		[Deveria ser encaminhada para uma escola de ensino especial], pois é muito complicado para os colegas conseguirem adquirir as competências	Q281	1	
		(...) se o aluno é agressivo	Q281	1	
		(...) se perturba na sala de aula	Q281	1	
	<i>Se esgotadas todas as respostas alternativas</i>	Só depois de esgotadas todas as hipóteses ser enviado, em último caso, para uma escola de E.E.	Q17,Q47,Q69,Q95, Q138, Q326	6	
		Uma escola especial (...) depois de esgotadas todas as hipóteses	Q20,Q35,Q50,Q53,Q56, Q57	6	
		Depois de esgotadas todas as hipóteses, então se pensaria no encaminhamento para uma instituição de ensino especial	Q287	1	
		Devem ser esgotadas todas as hipóteses antes de integrar o Miguel numa escola de E.E.	Q228	1	
		A saída da escola deverá ser a última hipótese a pensar	Q319	1	
		Esgotar [primeiro] todas as hipóteses possíveis	Q249	1	
		A escola de E. E. será o último recurso	Q231, Q321	2	
		Somente em último recurso encaminharia o Miguel para uma escola de ensino especial	Q244	1	
		Uma escola especial para o Miguel deveria ser o último recurso	Q20,Q35,Q100, Q137	4	
		Em último recurso é que o aluno devia ir para uma escola de E.E.	Q232	1	
		A ida para uma escola de E.E. deverá ser o último passo a dar	Q13	1	
		[A ida para uma] instituição deverá ser o último passo a dar	Q13	1	
		Só em último caso deverá ser remetido para uma escola de ensino especial	Q318	1	
		Se o tratamento não resultar deve ser encaminhada para uma escola de educação especial	Q128	1	
No caso de não haver melhorias, pensaria na escola de E.E.	Q160	1			
Só em caso de exceção este aluno iria para estruturas especiais de	Q163	1			

		ensino			
		[A escola de E. E.] só depois de esgotadas todas as tentativas	Q231	1	
		[A escola de E. E. só depois de esgotadas] e experimentadas todas as tentativas	Q231	1	
		Só depois de esgotadas todas as possibilidades	Q277,Q278	2	
		Só depois de não terem sido notórios quaisquer progressos face às medidas aplicadas, partilharia da opinião de encaminhamento para um estabelecimento de ensino especial	Q289	1	
		É importante esgotarmos todas as possibilidades antes de tomar essa decisão [encaminhar para a escola de ensino especial]	Q244	1	
		Só em última instância (...) procurar uma instituição	Q257	1	
		Só em última instância (...), se for essa também a opinião dos pais, procurar uma instituição	Q257	1	
					38
	<i>Se houver partilha de actividades entre a escola regular e a escola de educação especial</i>	Integre a escola de educação especial apenas em regime supletivo	Q140	1	
		Realizar uma permuta educativa entre a escola regular e uma escola de ensino especial	Q322	1	
		Existir partilha de actividades educativas entre a escola do ensino regular e a escola do ensino especial	Q322	1	
		Existir partilha de actividades curriculares entre a escola do ensino regular e a escola do ensino especial	Q322	1	
		Existir partilha de actividades extracurriculares entre a escola do ensino regular e a escola do ensino especial	Q322	1	
					5
	<i>Se puder usufruir de um acompanhamento especializado</i>	Beneficiar de um maior acompanhamento por parte de técnicos especializados	Q140	1	
		Terá especialistas que sabem “melhor” lidar com o problema do Miguel	Q226	1	
		Poderia ter actividades que nunca poderia ter numa escola pública	Q285	1	
		Uma escola especial, com o apoio de pessoas especializadas	Q281	1	
		De salientar os recursos técnicos [na escola de E.E.]	Q321	1	
		[De salientar os recursos] humanos [na escola de E.E.]	Q321	1	
					6
	<i>Se permitir não pensar mais no caso</i>	Nas escolas de hoje, há sempre um Miguel de quem todos querem livrar-se	Q171	1	
		[Nas escolas de hoje, há sempre um Miguel de quem todos querem livrar-se] e colocarem na tal instituição	Q171	1	
		Devia frequentar uma escola de Ensino especial	Q193	1	
		Ir para uma escola de E.E.	Q226	1	
					4
					58

Analyse de contenu (suite)
P V : “Que fazer ao Miguel?” (cont.)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
Ir para o melhor lugar para ele	<i>Se a problemática o exigir</i>	Estar numa escola pública ou numa de educação especial depende muito especificamente do grau (...) da problemática que caracteriza o Miguel	Q117	1	
		Estar numa escola pública ou numa de educação especial depende muito especificamente (...) da complexidade da problemática que caracteriza o Miguel	Q117	1	
		Se a situação é muito grave (...) o melhor seria o encaminhamento para uma escola de educação especial	Q285	1	
		Depois de saber a sua “problemática” decidir se deveria ir para uma escola de E.E.	Q161	1	
				4	4
		<i>Se a existência de recursos o justificarem</i>	O melhor lugar para ele é aquele onde existam os recursos necessários a uma intervenção adequada	Q142	1
				1	1
					5

Analyse de contenu (suite)
P V: “Que fazer ao Miguel?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
Fazer o diagnóstico da situação	<i>Procurando as causas do comportamento problemático</i>	Chegar ao porquê de tanta agressividade	Q4,Q64,Q104	3	
		[Entender] as razões pelas quais o M. tem comportamentos agressivos	Q18,Q51,Q86,Q293,Q314	5	
		Tentaria perceber o porquê [dos comportamentos] agressivos	Q144,Q327	2	
		Avaliar qual a origem dos comportamentos agressivos	Q316	1	
		Tentar saber a origem da agressividade	Q18	1	
		Descobrir o porquê da agressividade do Miguel	Q22,Q38,Q120	3	
		Investigar a origem da agressividade	Q186,Q276	2	
		Tentar perceber o que está por trás desta agressividade	Q341	1	
		Tentar vislumbrar factores potencialmente desencadeadores da agressividade	Q301	1	
		Detectar as causas dos comportamentos agressivos	Q309	1	
		Perceber por que é agressivo com os outros	Q326	1	
		Tentar compreender as causas que podem ser precursoras das crises de agressividade	Q165,Q283	2	
		Conhecer as causas da sua agressividade	Q272	1	
		Saber as causas do seu comportamento	Q105,Q106,Q112,Q113,Q115, Q116, Q139	7	
		Identificar as causas do comportamento disruptivo	Q323	1	
		Investigar as causas do seu comportamento	Q200, Q202	2	
		Investigar as causas do seu comportamento, a nível psicológico	Q200	1	
		Diagnosticando a causa de tanta revolta	Q204	1	
		Descobrir causas	Q223	1	
		Perceber as causas do problema	Q319	1	
		Tentar compreender as causas desta instabilidade	Q320	1	
		Procurar conhecer as causas do comportamento problemático	Q334	1	
		Pesquisar a origem da problemática	Q5,Q79,Q84,Q97,Q332	5	
		Estudar a origem destes comportamentos	Q19,Q82,Q157	3	
		Perceber a origem do problema	Q319	1	
		Perceber o que gera este comportamento	Q12,Q49,Q90	3	
		Tentar perceber quais os motivos que o levam a adoptar este tipo de comportamento	Q160,Q306	2	
Perceber as razões que levam a estes comportamentos	Q176,Q210	2			
A comunidade educativa tem de perceber o que provoca este comportamento	Q180	1			

		Tentar perceber quais os motivos do seu comportamento	Q233	1	
		Tentar compreender o porquê de tantos conflitos	Q144	1	
		Tentar perceber porque é que emocionalmente o Miguel é tão perturbado	Q220	1	
		Perceber o que gera tal situação	Q257	1	
		[Tentar perceber porque é que o Miguel] precisa de força para se fazer ouvir	Q220	1	
		Saber a razão pela qual isto acontece	Q302	1	
		Perceber se o que gera tal situação será do Miguel	Q257	1	
		Perceber o que o levou a ter aquele comportamento com a amiga	Q216	1	
		Perceber por que reage assim com a Marta	Q293	1	
		Saber o porquê da sua agressividade para com a sua amiga “especial”	Q64	1	
		Avaliar a possibilidade de alterar as possíveis causas	Q316	1	
				68	68
	<i>Caracterizando a problemática</i>	Fazer uma avaliação diagnóstica	Q309	1	
		[Tentar] encontrar algumas justificações	Q17	1	
		[Tentar] encontrar algumas explicações	Q17	1	
		[Tentar saber] a problemática que o envolve	Q17,Q320	2	
		[Tentar saber] qual a área afectada	Q17	1	
		Inventariar os problemas do aluno	Q79	1	
		Diagnosticar as problemáticas	Q102, Q138	2	
		Apurar a sua problemática	Q127, Q138, Q321	3	
		[Fazer] um despiste da problemática da criança	Q163	1	
		Determinação da problemática geradora desse comportamento agressivo	Q323	1	
		Perceber primeiro a problemática do Miguel	Q219, Q317	2	
		Recolher elementos (...) para uma correcta caracterização dos problemas do aluno	Q52,Q168	2	
		Deverá ser diagnosticado o seu verdadeiro problema	Q24, Q40	2	
		Tentar saber qual é o problema real da criança	Q22,Q128	2	
		Compreender os problemas do Miguel	Q166	1	
				23	23
	<i>Observando os seus comportamentos</i>	Observação directa de comportamentos que possam ocorrer na sala de aula	Q326	1	
		Observar o Miguel dentro da sala de aula	Q112,Q320	2	
		[levantamento de comportamentos] na sala de aula	Q29,Q30	2	
		À professora da turma seria pedido que procurasse estar atenta aos momentos de revolta do Miguel	Q283	1	
		Observar o Miguel fora da sala de aula	Q112	1	
		[levantamento de comportamentos] no recreio	Q29,Q30	2	
		Observação directa de comportamentos que possam ocorrer no recreio	Q326	1	
		Observação directa do Miguel nos vários contextos escolares	Q324	1	
		Necessita que a sua situação seja avaliada em contexto escolar	Q197	1	
		Observar se os comportamentos agressivos são só na escola (...)	Q197	1	
		[Observar se os comportamentos agressivos são (...)] em outros	Q197	1	

		contextos			
		Sugiro observações naturalistas, centradas na criança	Q323	1	
		Sugiro observações sistemáticas, centradas na criança	Q323	1	
		Anotar todas as observações das pessoas que privam com o Miguel	Q324	1	
		Sugiro (...) registos sistemáticos [do comportamento do aluno]	Q174	1	
		Estas observações deveriam ser registadas	Q283	1	
		Fazer um registo temporal das atitudes agressivas	Q301	1	
		[Fazer um registo temporal das atitudes agressivas] para saber se ocorrem casuisticamente	Q301	1	
		[Fazer um registo temporal das atitudes agressivas para saber] (...) se obedecem a um padrão	Q301	1	
				22	22
	<i>Caracterizando os seus comportamentos</i>	Analisar a sua conduta	Q133	1	
		Conhecer a frequência [dos seus comportamentos disruptivos]	Q133	1	
		Perceber com que frequência ocorrem os comportamentos	Q323	1	
		Caracterizar a frequência dos comportamentos ...	Q14,Q84	2	
		Caracterizar a duração dos comportamentos ...	Q84	1	
		Conhecer a intensidade [dos seus comportamentos disruptivos]	Q133, Q84	2	
		Conhecer a forma dos seus comportamentos disruptivos	Q133	1	
		Compreender em que tempo (...) ocorre esses comportamentos	Q87	1	
		Compreender em que local (...) ocorre esses comportamentos	Q87	1	
		Compreender em que relação (...) ocorre esses comportamentos	Q87	1	
		Saber quando começou o problema	Q7,Q14	2	
		[Saber] como é o comportamento em casa	Q7,Q18	2	
		[Saber] em que condições é que ele se comporta assim	Q7,Q84	2	
		Tentar saber (...) o seu comportamento na rua	Q18	1	
		Tentar saber (...) o seu comportamento em contacto com outras pessoas	Q18	1	
		[Perceber a relação] com os adultos	Q156	1	
		Sugiro uma boa avaliação do comportamento	Q174	1	
		[Tentar] compreender o significado dos comportamentos	Q208	1	
		Saber com quem são esses comportamentos	Q197	1	
				24	24
	<i>Avaliando a situação em que ocorrem tais comportamentos</i>	Deve ser feita uma avaliação cuidada de toda a situação	Q77,Q111	2	
		Fazer uma avaliação precisa da situação	Q142,Q283	2	
		Fazer a avaliação diagnóstica da situação	Q84,Q169	2	
		Saber o que se tinha passado	Q144	1	
		[Saber o que se] andava a passar	Q144	1	
		Fazer o diagnóstico exaustivo da situação	Q164	1	
		Perceber em que circunstâncias ocorrem os comportamentos	Q323	1	
		Entender os momentos em que o Miguel se torna conflituoso	Q320	1	
		Caracterizar a situação da criança	Q301	1	
		Procurar encontrar as variáveis que levam a que a situação se tenha "agravado"	Q317	1	
		Descobrir quais as situações que despoletam os comportamentos	Q8,Q49,Q84	3	

		agressivos			
		Despiste da situação	Q293	1	
		Determinar em que contexto se verificam os comportamentos agressivos	Q324	1	
		Saber como é o seu comportamento em casa	Q320	1	
		Poderá ter a sua origem em casa	Q176	1	
		Ver o que gerou a situação	Q334	1	
				21	21
<i>Procedendo a uma avaliação com especialistas</i>		A criança deverá ser avaliada	Q24,	1	
		Fazer uma consulta da especialidade	Q137	1	
		Encaminhamento para avaliação especializada	Q29,Q30,Q80	3	
		Analisar o caso em reuniões de parceria com outros agentes responsáveis	Q208	1	
		Fazer uma triagem/avaliação rigorosa do mesmo [Miguel]	Q20,	1	
		Privilegiar uma observação/avaliação do aluno em questão	Q208	1	
		Encaminhamento para uma consulta de desenvolvimento	Q43	1	
				9	9
<i>Caracterizando o aluno na sua globalidade</i>		Conhecimento profundo da criança	Q246	1	
		Conhecer a criança	Q100	1	
		Conhecer bem o aluno na sua “totalidade”	Q215	1	
		Conhecê-lo mais profundamente	Q102,Q127	2	
		Fazer a anamnese	Q22	1	
		Proceder ao diagnóstico do aluno	Q336	1	
		Saber o que se passa realmente com a criança	Q175	1	
		Tentar perceber o que se passa	Q176	1	
		Ter dados concretos sobre o aluno	Q291	1	
		Recolher dados sobre o seu desenvolvimento	Q283	1	
		Recolher dados sobre o seu comportamento	Q283	1	
		Tentar perceber o percurso de vida do Miguel	Q321,Q317	2	
		Levantamento do historial do aluno	Q26	1	
		Tentar compreender a história do Miguel	Q318	1	
		Conhecer a sua história pessoal	Q40,Q42	2	
		Conhecer a sua história afectiva	Q40,Q42,Q43	3	
		Conhecer a sua história social	Q40,Q42	2	
		Conhecer a sua história clínica	Q40,Q42,Q309	3	
		Saber da história clínica	Q320	1	
		Fazer uma análise do seu historial psicológico	Q66, Q138	2	
		Necessita, antes de mais, de uma avaliação psicológica	Q7,Q38	2	
		Perceber se existe algum quadro psicótico associado	Q38	1	
		A avaliação da saúde do Miguel ...	Q18	1	
	Não (...) etiquetar a criança	Q133	1		
	Tanta coisa que é preciso indagar	Q23	1		
				35	35
<i>Caracterizando o seu perfil pessoal</i>		Deveriam ver quais as “matérias ou coisas” de que ele gosta	Q190	1	
		Saber quais as suas motivações	Q9,Q123,Q294	3	

		Saber os gostos	Q26,Q332	2	
		Ter em conta as preferências do aluno	Q332	1	
		Saber as preferências	Q26,Q332	2	
		Conhecer as actividades preferidas	Q57	1	
		Saber que interesses tem	Q116	1	
		Conhecer os seus interesses	Q57,Q294	2	
		Conhecer o seu interesse pelas actividades escolares	Q56	1	
		Levantamento dos interesses do aluno	Q146	1	
		Partir dos centros de interesse do aluno	Q152,Q214	2	
		Quais são as competências do Miguel	Q28,	1	
		Qual o seu nível cognitivo	Q28,Q43	2	
		Perceber quais as suas capacidades	Q38	1	
		Descobrir as suas capacidades	Q271	1	
		Avaliação das suas capacidades	Q273	1	
		Tentar compreender as necessidades da criança	Q135	1	
		Levantamento das necessidades	Q146	1	
				25	25
	<i>Diagnosticando o seu perfil educativo/ Pedagógico</i>	Perceber qual o seu perfil de aprendizagem	Q38	1	
		Perceber quais as suas dificuldades	Q38	1	
		Conhecer a sua história escolar	Q40,Q42	2	
		Saber o nível de conhecimentos do aluno	Q57	1	
		Identificar áreas fortes	Q113,Q132,Q271,Q336	4	
		Identificar áreas fracas	Q113,Q132,Q336	3	
		[Identificar] as suas aptidões específicas	Q214	1	
		Avaliar as competências do aluno	Q337	1	
		Perceber quais as actividades que mais lhe agradam	Q153	1	
		Conhecer o seu trajecto escolar	Q175	1	
		Avaliar os diferentes conhecimentos	Q215	1	
					17
	<i>Caracterizando a dinâmica da sala de aula em que está inserido</i>	Conhecer o funcionamento da turma	Q40,Q43	2	
		Avaliar o ambiente da turma	Q200	1	
		[Avaliar] a dinâmica da sala de aula	Q200	1	
		Conhecer bem a sua sala de aula	Q215	1	
		Avaliar a sua sala de aula	Q103	1	
		Conhecer os seus ambientes de aprendizagem	Q103	1	
		Conhecer as atitudes já tomadas para a inclusão desta criança no grupo	Q43	1	
		Na sala de aula teria também de realizar uma observação	Q52,Q86	2	
		Na sala de aula teria também de realizar uma avaliação correcta da situação	Q52	1	
		Perceber se o que gera tal situação será da relação com a professora	Q257	1	
		[Verificar se ele aceita] a professora	Q9	1	
		Verificar se [a professora] o aceita devidamente	Q9	1	
		Tentar perceber que estratégias a sua professora do ensino regular utiliza na sala de aula	Q310	1	
		Tentar perceber que atitude a sua professora do ensino regular utiliza	Q310	1	

		na sala de aula			
		Tentar perceber que postura a sua professora do ensino regular utiliza na sala de aula	Q310	1	
		Tentar perceber que práticas a sua professora do ensino regular utiliza na sala de aula	Q310	1	
		[Saber] como é que a professora está a lidar com a situação	Q169	1	
		[Verificar se ele aceita] os amigos	Q9	1	
		Perceber a relação com os colegas	Q156	1	
		Verificar se [os colegas] o aceitam devidamente	Q9	1	
		Conhecer bem os seus colegas	Q215	1	
				23	23
	<i>Caracterizando o ambiente escolar</i>	Avaliar o seu ambiente escolar	Q103	1	
		Conhecer bem a sua escola	Q215	1	
		Saber o que a escola já fez para minimizar a situação	Q28	1	
		[Tentar saber] de que modo a escola se organiza para responder a esta criança	Q317	1	
		Perceber se o que gera tal situação será da escola	Q257	1	
		[Saber] que tipo de apoios já teve	Q197	1	
		[Saber] que acompanhamentos está a ter no momento	Q197	1	
		[Saber] o que a escola fez para se adaptar	Q197	1	
		[Saber] o que a escola fez para integrar o referido aluno	Q197	1	
		Avaliação exaustiva das possibilidades [na escola]	Q275	1	
		[Avaliação exaustiva] dos recursos disponíveis [na escola]	Q275	1	
				11	11
	<i>Caracterizando o ambiente familiar</i>	Saber, dentro da fratria, onde se situa	Q197	1	
		[Saber] que tipo de ambiente há na casa do aluno	Q197	1	
		[Saber] qual a relação com os seus irmãos	Q197	1	
		Conhecer bem o seu ambiente sócio-familiar	Q215,Q309	2	
		Caracterizar o ambiente familiar	Q14,Q43,Q47,Q53,Q55, Q64,Q66,Q103, Q137, Q138, Q175	11	
		[levantamento de comportamentos] no ambiente familiar	Q29,Q30	2	
		Conhecer a situação familiar da criança	Q100, Q200,Q276	3	
		[Conhecer] como se processa a relação pais/filho	Q114, Q137, Q138	3	
		Tentaria saber do ambiente familiar em que está inserido (passado e presente)	Q278	1	
		Saber da história familiar	Q320	1	
				26	26
					304

Analyse de contenu (suite)
P V: “Que fazer ao Miguel?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
Fazer um apoio directo ao aluno	<i>Negociando o processo com o aluno</i>	Recorrendo à negociação com o aluno	Q8,Q57	2	0
		Ser feito um trabalho de negociação (...) com o Miguel	Q32	1	
		Estabelecer com o aluno um contrato pedagógico	Q77,Q78	2	
		Estabelecer contratos com o aluno	Q200	1	
		Estabelecer contratos de trabalho com o aluno	Q153	1	
		Recolher opinião do Miguel sobre os seus comportamentos e atitudes	Q78	1	
		Procurar ver com o aluno as medidas a tomar	Q61	1	
		Fazendo entender ao Miguel que ele é que terá de traçar o seu projecto de inclusão	Q111	1	
		Conversava com o Miguel	Q112	1	
		Haver um trabalho conjunto de parceria entre (...) e o aluno	Q114	1	
		Ter por parte do aluno a compreensão clara dos resultados que com ele se pretendem atingir	Q132	1	
		Incluir nesta fase [planeamento] também o Miguel	Q164	1	
		[Planificação educativa] (...) com o envolvimento do próprio Miguel	Q214	1	
		Estabelecer, com o aluno, regras de comportamento dentro da sala de aula	Q217	1	
		Estabelecer, com o aluno, regras de comportamento fora da sala de aula	Q217	1	
		Incentivar a professora a pedir a colaboração do Miguel	Q217	1	
		Solicitar a sua cooperação junto dos seus pares	Q217	1	
		Solicitava uma entrevista com o Miguel	Q240	1	
		Estabelecer um acordo com o Miguel	Q306	1	
		Directamente com o Miguel, [podem ser feitos contratos de modificação de comportamentos]	Q7,Q26,Q27,Q42,Q87,Q97, Q234	7	
		Dar oportunidades ao aluno	Q319	1	
		Fazer, com o Miguel, uma escala de comportamentos	Q327	1	
		Avaliar (...) com o Miguel sobre esses comportamentos	Q327	1	
	(...) reflectir com o Miguel sobre esses comportamentos	Q327	1		
	Comprometer intenções	Q223	1		
			33	33	
		<i>Dialogando</i>	Diálogo constante e permanente com o aluno	Q94,Q123	2
		Diálogo com o Miguel	Q294	1	
		Ter uma atitude dialogante	Q316	1	

		Conversar com o Miguel	Q144, Q149	2	
		Ouvindo-o	Q150	1	
		Chamar a atenção para os comportamentos negativos	Q22	1	
		É necessário muito diálogo com o aluno	Q143	1	
		Dialogar com o aluno	Q218, Q326	2	
		Através do diálogo com o aluno (...)	Q218	1	
		Dar-lhe conselhos	Q312	1	
		“Corrigindo-lhe” os seus comportamentos/attitudes	Q312	1	
		Faria ver ao Miguel que as suas atitudes comportamentais eram negativas	Q280	1	
		[Faria ver ao Miguel que] se ele quisesse poderia melhorar o seu comportamento	Q280	1	
		Estabelecer relações com assuntos que lhe interessem	Q18	1	
				17	17
	<i>Criando estratégias para modificação de comportamentos</i>	Podem ser feitos contratos de modificação de comportamentos	Q7, Q26, Q27, Q42, Q87, Q97, Q234, Q324	8	0
		Organizar um contrato de auto controlo de comportamento	Q288	1	
		Fazer contratos por objectivos, nesta fase pouco ambiciosos	Q293	1	
		Fazer contratos [com o aluno]	Q326, Q332	2	
		Iria propor um trabalho por contratos	Q212	1	
		Elaborar um contrato pedagógico	Q92	1	
		Estabelecer um protocolo com o aluno	Q326	1	
		Fazê-lo sentir que há contratos a respeitar entre amigos e colegas	Q309	1	
		Aplicar um programa de intervenção que permita implementar comportamentos mais adaptativos	Q133	1	
		Elaborar um programa de controlo de comportamento	Q323	1	
		Elaborar um programa comportamental	Q31, Q236	2	
		Implementação de um programa modificador de comportamentos que envolva (...) o Miguel	Q298	1	
		Criar um programa de controlo do comportamento	Q132, Q288	2	
		Criava-se um programa de modificação de comportamento	Q26, Q46, Q48	3	
		Estratégias de resolução de problemas	Q35	1	
		Estratégias de gestão de conflitos	Q35	1	
		Técnicas de controlo de comportamentos	Q323	1	
		Uma tabela de auto reconhecimento talvez incentive o Miguel a comportar-se melhor	Q315	1	
		[Criar situações] que lhe permitam comportamentos mais adequados	Q8, Q49	2	
		[Planificação educativa] (...) tendo em vista a modificação do comportamento	Q214	1	
		Deve ser ajudado a controlar os seus comportamentos agressivos	Q8	1	
		Deve ser ensinado a perceber que o seu comportamento não é o mais correcto	Q313	1	
		Deve ser ensinado a perceber que o seu comportamento não é o mais adequado	Q313	1	
		Ensinar o aluno a lidar com os seus impulsos	Q341	1	

		[Fazer] grelhas de registo dos comportamentos	Q153	1	
		Preenchimento diário de grelhas de comportamento	Q39	1	
		[Fazer] uma aprendizagem que incida na aquisição de comportamentos sociais	Q119	1	
		Trabalhar uma estratégia de “time-out” nas situações de crise	Q7,	1	
		Sair com ele da sala nos momentos em que está mais perturbador	Q325	1	
		Não o tornando o herói das suas cenas	Q150	1	
		Isolando-o aquando das crises	Q150	1	
		Ter estratégias adequadas ao seu comportamento	Q24	1	
		Estabelecer metas para o Miguel atingir	Q7	1	
		[Definir] objectivos claros	Q7,	1	
		[Definir] objectivos exequíveis	Q7,Q49,Q132	3	
		Desenvolver atitudes de melhor relacionamento na escola	Q241	1	
		[Desenvolver atitudes de melhor relacionamento] na turma	Q241	1	
		A área da socialização deve ser a 1.ª a ser trabalhada	Q241	1	
		Tentar elaborar um programa de intervenção	Q257,Q273	2	
		Trabalhar a parte comportamental	Q307	1	
		[Arranjar um programa educativo] que minimize os aspectos negativos decorrentes do comportamento agressivo da criança	Q275	1	
		Dar-lhe tarefas mais concretizáveis	Q313	1	
		Estabelecimento de estratégias para evitar esses comportamentos, por antecipação	Q324	1	
		Arranjar um programa educativo que vá de encontro às potencialidades do aluno	Q40,Q43,Q77, Q275	4	
		Desenvolver habilidades sociais	Q35	1	
		Desenvolver assertividade	Q35	1	
		Elaborar um currículo escolar próprio	Q268	1	
		Elaborar um programa educativo	Q40,Q43,Q77	3	
		Medicação adequada	Q339, Q132,Q192	3	
				72	72
	<i>Recompensando os seus progressos</i>	Encorajamento	Q132	1	0
		Elogio	Q132	1	
		Elogio a um trabalho	Q135	1	
		Elogiando algo que ele fizesse certo	Q280	1	
		Dar-lhe reforço sempre que haja algum progresso	Q114	1	
		[Dar] reforços positivos	Q8,Q26,Q46,Q49, Q57,Q59,Q97, Q113,Q123,Q133, Q280,Q306,Q307, Q323	14	
		Reforçar positivamente todos os seus esforços	Q217	1	
		Reforçar, positivamente, os bons comportamentos	Q234	1	
		Ênfase no reforço positivo sistemático	Q214	1	
		Reforço positivo em relação aos comportamentos assertivos	Q153	1	
		Reforçar positivamente as suas boas atitudes	Q22	1	

		O uso constante de “reforços positivos”(…) são o caminho a seguir	Q269	1	
		Nunca olvidar (...) estímulos positivos ao menor progresso	Q312	1	
		Deverá ser felicitado quando revela comportamentos louváveis	Q315	1	
		Reforçar comportamentos positivos	Q323	1	
		Incentivar afectivamente todos os comportamentos adequados	Q333	1	
		Mencionar [no contrato]as recompensas por cada meta atingida	Q332	1	
		Ter ganhos quando atinge os objectivos	Q306	1	
		Recorrer à recompensa	Q57,Q113	2	
		Recompensar comportamentos adequados	Q132	1	
		Recompensar os comportamentos desejados com coisas que o aluno valorize	Q132	1	
		Criação de uma qualquer recompensa pedagógica simbólica	Q71	1	
		“Prémios”	Q78,Q92	2	
		Pensar um sistema de prémios	Q288	1	
				39	39
	<i>Valorizando-o</i>	Valorizar os seus progressos	Q186	1	
		Valorizar os comportamentos positivos do Miguel	Q306,Q333	2	
		Valorizar êxitos	Q68,Q123,Q124, Q125,Q126	5	
		Valorizar esforços	Q68	1	
		Valorizar o seu trabalho	Q19,Q27,Q109	3	
		Valorizar o que de bom o Miguel terá	Q19,Q323	2	
		A sua valorização pessoal (...) são o caminho a seguir	Q269	1	
		Implementar estratégias que o valorizem nas suas atitudes consideradas mais adequadas	Q79	1	
		[Dar-lhe tarefas] que o valorizassem	Q313	1	
		A sua auto-imagem teria de ser muito valorizada	Q268	1	
		Valorizar as suas áreas fortes	Q271	1	
		Valorizar as suas capacidades	Q271	1	
		Definir estratégias que proporcionem o aumento da auto-estima	Q269	1	
		“Jogar” sempre com o aumento da auto-estima	Q269,Q307	2	
		Estimular a sua auto-confiança	Q307, Q309	2	
		Desenvolvimento da auto-estima	Q111,Q113,Q132, Q309	4	
		Incentivar afectivamente todos os comportamentos adequados	Q333	1	
		Estimulá-lo	Q109,Q219,Q111	3	
		Apoiá-lo	Q219	1	
				34	34
	<i>Motivando-o</i>	Motivar o aluno para a escola	Q116,Q119	2	
		Motivar o aluno, para o cumprimento de regras	Q97	1	
		Desenvolver actividades que o motivem	Q134,Q181	2	
		Criar situações que o motivem	Q8,Q61,Q94,Q115	4	
		Tentava motivar o aluno	Q235	1	
		[Tentava motivar o aluno], partindo dos seus interesses	Q235, Q309	2	
		Promover tarefas de interesse para o aluno	Q47,Q48,Q97,	7	

			Q124,Q124,Q125, Q126		
		Partir sempre dos gostos do aluno	Q308	1	
		Atribuir-lhe tarefas em que goste de fazer	Q238	1	
		Procurar actividades que lhe suscitem interesse	Q301	1	
		Escolha de tarefas	Q84	1	
		Atribuir-lhe tarefas em que tenha êxito	Q238	1	
		Fazer sobressair o que de positivo existe nele	Q144	1	
				25	25
	<i>Aumentando o tempo de intervenção do Professor de apoio educativo</i>	Um acompanhamento grande do professor de apoio educativo	Q311	1	
		Auto-propunha-me para dar apoio educativo	Q175	1	
		Continuar em apoio educativo	Q143	1	
		Beneficiar de apoio educativo	Q152	1	
		Apoio educativo diariamente [realizado pela PAE]	Q34	1	
		Precisa de um acompanhamento próximo (ex.PAE)	Q51,Q59,Q76	3	
		O PAE acompanhá-lo o maior número de horas possível	Q98	1	
		Acompanhamento pela PAE, com papel de professor tutor	Q78,Q86,Q92	3	
		A PAE disponibilizar mais tempo para o Miguel	Q106	1	
		Este [programa modificador de comportamentos] deverá ser elaborado (...) e pela docente de apoio educativo	Q298	1	
		Acompanhamento mais próximo da PAE	Q333	1	
		Maior tempo de apoio educativo	Q146	1	
		Tentaria arranjar mais apoios	Q192	1	
		Seria também importante que o aluno tivesse um apoio diário (....)	Q244,Q140	2	
		A professora de apoio pode ajudar o Miguel a ter um comportamento mais assertivo	Q180	1	
		Tenha o acompanhamento da professora de E.E.	Q184,Q240	2	
		Solicitar um docente de Ensino especial para apoiar o Miguel	Q321	1	
		Tem que haver um maior acompanhamento por parte do professor de apoio	Q237	1	
		A professora de apoio educativo terá que ter uma intervenção muito directa junto do aluno	Q319	1	
		Eu [PAE] acompanhar o aluno	Q320	1	
		O PAE deve começar por estudar o aluno	Q321	1	
		O PAE deve observar o aluno, integrado na sala de aula	Q321	1	
		O PAE deve observar aluno na comunidade	Q321	1	
		[Em parceria] o PAE deve delinear estratégias	Q321	1	
		[Em parceria] o PAE deve pôr em prática estratégias	Q321	1	
		[Em parceria] o PAE deve tentar superar estes comportamentos	Q321	1	
		Individualizar o apoio com o PAE	Q77	1	
		[Trabalhar a parte comportamental] com a professora de apoio	Q307	1	
		Actividades vocacionadas para a concentração com a professora de E.E.	Q196	1	
		Ter um programa de intervenção dirigido pelo professor de educação especial	Q322	1	
		Passar algum tempo fora da sala de aula com a professora de apoio	Q327	1	

		Acompanhamento mais individualizado em apoio educativo	Q283	1	
		Frequentar a sala de apoio educativo	Q322	1	
		Pode desenvolver outras actividades com o professor de apoio (biblioteca)	Q265	1	
		Pode desenvolver outras actividades fora da sala de aula, com o professor de apoio, de acordo com a programação da sala de aula	Q265	1	
				41	41
<i>Disponibilizando um adulto para o acompanhar</i>		[O prof. coadjuvante] destinasse mais do seu tempo a este aluno	Q5	1	
		O Miguel terá de ter sempre consigo (ou quase sempre) um professor	Q121	1	
		[Um professor] que o acompanhe nas aulas	Q121	1	
		[Um professor] que o acompanhe (se possível) no intervalo	Q121	1	
		[O professor] estar mais tempo na sala com o Miguel e com a Marta	Q192	1	
		[O professor] estar o máximo de tempo possível junto do Miguel	Q165	1	
		[Ser acompanhado] com um elemento da escola disponível	Q287	1	
		Acompanhamento de auxiliar de acção educativa	Q146, Q196, Q316	3	
		Colaboração de um auxiliar de acção educativa	Q311	1	
		Esteja permanentemente com este aluno uma auxiliar de acção educativa	Q325	1	
		Trabalho com auxiliar de acção educativa	Q196	1	
		Na sala de aula, ter alguém por perto, sempre disponível para o ajudar a controlar alguns dos comportamentos	Q327	1	
		[Precisa de] “alguém” que seja o seu tutor	Q51	1	
		Acompanhamento, [na escola], por um técnico	Q338	1	
				16	16
<i>Responsabilizando-o na turma</i>		Responsabilização do aluno por marcar presenças	Q314	1	0
		Responsabilização do aluno por regar plantas	Q314	1	
		Responsabilização do aluno por tarefas diárias	Q314	1	
		Responsabilizá-lo pelo material do grupo/turma (rotativamente)	Q153	1	
		Responsabilizar o aluno com algumas tarefas/projectos	Q152	1	
		Responsabilizá-lo	Q5, Q39, Q47, Q97, Q113	5	
		Torná-lo mais responsável na turma	Q135	1	
		Pôr [o Miguel] como líder	Q165	1	
		[Responsabilizar] o aluno pelo seu comportamento	Q234	1	
		[Responsabilizar] o aluno pela sua aprendizagem	Q234	1	
		Co-responsabilizá-lo	Q249	1	
		[Dar-lhe tarefas] que o ajudassem a ser mais responsável	Q313	1	
		Atribuir ao Miguel certas tarefas, pelas quais ele deverá sentir responsabilidade	Q315	1	
		Responsabilizando-o pelo cumprimento [do contrato]	Q332	1	
		Torná-lo mais interveniente na turma	Q135	1	
		Tentaria que o Miguel se integrasse na turma	Q5	1	
		Participar ele próprio na programação das actividades	Q9	1	
				21	21
<i>Estabelecendo laços afectivos</i>		Manifestar muito carinho quando o Miguel se comportar bem com os colegas	Q238	1	

<i>recíprocos</i>	Dando-lhe sempre muito carinho	Q9,Q40,Q44,Q119, Q199,Q321,Q323, Q243	8
	[Tentaria que todas as pessoas que interagem com o Miguel o façam] de uma forma carinhosa	Q263	1
	O Miguel teria de ser muito acarinhado	Q268	1
	Nunca olvidar ser carinhosa	Q312	1
	Através do “afecto” tentava alterar o seu comportamento	Q262	1
	[Dando-lhe sempre muito] apoio	Q9,Q40	2
	[Dando-lhe sempre muita] atenção	Q9,Q40,Q321, Q323	4
	Fazê-lo acreditar que alguém gosta dele	Q40	1
	Ser gostado	Q80	1
	Fazer sentir ao Miguel que ele era amado	Q309	1
	Fazê-lo sentir que é aceite na escola	Q309	1
	Precisa de muita compreensão	Q321	1
	Gostar de alguém	Q80	1
	Levar o Miguel a perceber que quando se gosta de alguém não podemos ser agressivos	Q263	1
	Precisa de alguém que o ouça	Q321	1
	Gostar do Miguel	Q333	1
	Respeitar o Miguel	Q333	1
	[Dar-lhe] opção de ser humanamente solidário para com os colegas	Q315	1
	Sensibilizá-lo para a realização de tarefas baseadas na solidariedade	Q280	1
	Ter sempre uma atitude afectuosa	Q87,Q111	2
	Acalmar a criança com atitudes meigas	Q336	1
	[Acalmar a criança] com abraços	Q336	1
	[Acalmar a criança] falando baixinho	Q336	1
	[Ter] em conta os afectos	Q197	1
	Estabelecer grandes laços afectivos	Q117,Q118	2
	Estabelecer uma relação de confiança com a criança	Q22,Q42	2
	[Reforçar] a relação professor regular/aluno	Q323	1
	Fomentar uma relação professor/aluno menos autoritária	Q97	1
	Fomentar uma relação professor/aluno mais flexível	Q97	1
	Estabelecer uma boa relação com o aluno	Q135	1
	O apoio dado deveria centrar-se nas relações com os outros	Q141	1
	Através de gestos/atitudes maternas (...)	Q312	1
	Estruturação das relações	Q84	1
	Estruturação das interacções com crianças	Q84	1
	Estruturação das interacções com os adultos	Q84	1
	Muita sensibilidade com o Miguel	Q243	1
	Muita amizade [com o Miguel]	Q243	1
	Tem de sentir que é querido na escola/sala de aula	Q243	1
	[Tem de sentir que é] desejado na escola/sala de aula	Q243	1
	Promover o respeito pelo próximo	Q309	1

		O Miguel teria de aprender a respeitar os colegas	Q68	1	
		Ajudá-lo a conquistar a amizade da Marta	Q263	1	
				57	57
<i>Usando de firmeza</i>		Ser firme	Q312, Q87, Q111	3	0
		Firmeza	Q323	1	
		Adopção de atitudes firmes, por parte dos educadores	Q214	1	
		Ter uma atitude firme	Q217	1	
		Exigindo que ele cumpra o que ele próprio programou	Q9	1	
		Ter uma atitude não repressora para com o Miguel	Q316	1	
				8	
<i>Fazendo a avaliação dos seus comportamentos</i>		Recorrer, sempre que possível, à auto-avaliação do seu comportamento	Q307	1	
		[Fazer] auto-avaliação	Q217	1	
		Auto-avaliação no final do dia com o aluno	Q153	1	
		[Fazer] auto-avaliação diária	Q7	1	
		Preencher uma grelha de auto-avaliação diária do seu comportamento	Q314	1	
		Preencher uma grelha de auto-avaliação semanal do seu comportamento	Q314	1	
		[Recorrer, sempre que possível,] à hetero-avaliação do seu comportamento	Q307	1	
		Hetero-avaliação no final do dia com o aluno	Q153	1	
		Envolvimento do aluno no registo da sua avaliação	Q214	1	
		Fazer com que ele as avalie [actividades]	Q8	1	
		Ver como o aluno resolveu a situação	Q334	1	
		Confrontá-lo com a mesma [escala de comportamentos] no final do dia	Q327	1	
		Salientar os momentos bons do aluno	Q327	1	
		Contabilizar os comportamentos	Q327	1	
		Avaliar/reflectir com o Miguel sobre esses comportamentos	Q327	1	
		Levá-lo a compreender quando errou	Q312	1	
		[Levá-lo a compreender (...)] os inconvenientes que os seus erros poderão causar	Q312	1	
	Facultar ao aluno uma lista em que se podem verificar os resultados do comportamento	Q132	1		
			18	18	
<i>Apostando na diversificação</i>		Trabalho com materiais diversificados	Q196	1	0
		[Comprometimento] em actividades diversificadas	Q104	1	
		Utilizar diversos suportes de transmissão da informação	Q97	1	
		Ter actividades diversificadas ...	Q196, Q198, Q315	3	
		Em espaços diferenciados ...	Q196	1	
		Com diferentes técnicos	Q196	1	
		[Utilizar] pedagogia diferenciada	Q214	1	
		Realizar com ele actividades diferentes	Q149	1	
		Diversificar o mais possível as actividades escolares	Q94, Q97	2	
		Actividades de pesquisa	Q314	1	
		Trabalhos de grupo com a professora da classe	Q196	1	
		Atribuir-lhe tarefas	Q315	1	
	As actividades lectivas atribuídas ao Miguel deverão ser criativas	Q315	1		

		[As actividades lectivas atribuídas ao Miguel deverão ser] lúdicas	Q315	1	
		Propor-lhe actividades/exercícios que desenvolvam a capacidade de atenção	Q153	1	
		Ter tempos de execução curtos	Q198	1	
		Instrução directa	Q84,Q113	2	
		Organização de rotinas	Q84	1	
		Organização das actividades diárias	Q84	1	
		Modificação de estratégias no trabalho directo com o aluno	Q26,Q47	2	
		Actuar com modelos positivos	Q133	1	
		Colocá-lo a trabalhar próximo do professor da classe	Q153	1	
		Colocá-lo a trabalhar próximo do professor de apoio	Q153	1	
		Ignorar comportamentos inadequados	Q132	1	
		Não deverá ser repreendido quando tem comportamentos mais ou menos agressivos	Q315	1	
		Traçar estratégias de intervenção	Q66,Q79	2	
		Arranjar estratégias adequadas ao aluno	Q340	1	
				33	33
	<i>Desenvolvendo actividades alternativas</i>	Criar alternativas exteriores à sala de aula	Q196	1	
		Trabalho noutra espaço	Q196	1	
		Explorar uma área de exterior	Q196	1	
		Floricultura...	Q196	1	
		Animais...	Q196	1	
		Educação física...	Q196,Q283,Q288,Q305	4	
		Teatro	Q196,Q220	2	
		Aulas de Movimento e drama	Q42	1	
		Natação	Q283,Q288,Q305	3	
		Terapias	Q283	1	
		Equitação	Q305	1	
		Direccioná-lo para (...) o karaté	Q78,Q92	2	
		Prática de uma actividade desportiva adequada ao comportamento do Miguel	Q143	1	
		Desenvolver tarefas que o esgotassem fisicamente	Q262	1	
		Biblioteca	Q287	1	
		Jogos educativos no computador	Q314,Q287	2	
		[Utilizar] o trabalho cooperativo	Q214	1	
		[Integrar em actividades] de expressão corporal	Q215	1	
		[Integrar em actividades] de Musicoterapia	Q42,Q215	2	
		[Integrar em actividades] de atelier ludo-expressivo	Q215	1	
		Integrar o aluno em actividades de atelier	Q287, Q136	2	
		Ter bastantes actividades de jogo	Q80,Q94, Q220	3	
		Participar em actividades lúdicas	Q106, Q214,Q221	3	
		Elaborar jogos de comunicação	Q118	1	
		Comprometimento em actividades sistemáticas	Q104	1	
		Apresentar outras soluções [alternativas]	Q334	1	

				40	40
<i>Atendendo ao seu perfil pessoal</i>	Apostar nas coisas que o Miguel mais gosta de fazer	Q136	1		
	Ter em atenção as preferências do aluno	Q136	1		
	Envolvimento do Miguel em actividades que vão de encontro aos seus interesses	Q27	1		
	Ter em conta os seus interesses	Q221	1		
	[Actividades de pesquisa], tendo em conta os seus interesses	Q314	1		
	Arranjar estratégias adequadas aos seus interesses	Q340	1		
	[Jogos educativos no computador], caso o aluno gostasse dessa área	Q314	1		
	Elaborar um projecto educativo adaptado às suas características	Q194	1		
	Fazer com que ele se sinta feliz	Q221	1		
	[Fazer com que ele se sinta] seguro	Q221	1		
	[Definir estratégias que] possibilitem uma maior segurança à criança	Q269	1		
	Dar-lhe oportunidade para adaptação	Q170	1		
	Fazer um programa educativo adequado às necessidades educativas do aluno	Q287	1		
	Fazer um programa educativo adequado	Q132	1		
	Traçar um plano de intervenção na área do relacionamento social	Q272	1		
	Ter um plano educativo individual	Q24,Q26,Q40,Q43,Q86,Q103	6		
	Este plano [educativo] contemplaria adaptações curriculares	Q289	1		
	Proceder à elaboração de um plano educativo individual	Q307	1		
	O programa de intervenção seria também alargado às áreas curriculares	Q309	1		
	Tentar descobrir actividades em que o Miguel seja mais forte	Q165	1		
	Fazer ajustamento no currículo escolar	Q26	1		
			26	26	
<i>Individualizando o apoio</i>	Acompanhamento individualizado dentro da sala de aula	Q31,Q80	2		0
	Acompanhamento mais individualizado em sala de aula	Q283	1		
	Acompanhamento individualizado fora da sala de aula	Q80	1		
	O aluno deva ter um apoio individualizado	Q232	1		
	Necessita de um trabalho mais individualizado	Q233	1		
	Seria também importante que o aluno tivesse um apoio (...) mais individualizado	Q244	1		
	Aplicar um programa de Desenvolvimento de Competências sociais	Q33,Q35	2		
	Fazer um quadro de tarefas [para ele]	Q215	1		
	Ter um acompanhamento constante de outra pessoa	Q286	1		
	Apoio pedagógico directo e individual	Q268	1		
	Ter apoio psicopedagógico	Q28	1		
	Acompanhar o Miguel a nível pedagógico	Q333	1		
				14	14
<i>Comprometendo-o com as regras</i>	Estabelecer regras	Q44,Q47,Q109,Q139	4		0
	Estabelecer (...) regras de comportamento	Q217	1		
	Registá-las [regras de comportamento] diariamente	Q217	1		
	Fazê-lo sentir que há regras a respeitar entre amigos e colegas	Q309	1		

		Estabelecer regras claras, com explicação	Q84,Q92,Q133	3	
		Estabelecimento de 3 a 4 regras diárias de comportamento	Q314	1	
		[Estabelecimento de 3 a 4 regras diárias de comportamento], a cumprir diariamente pelo professor e pelo aluno	Q314	1	
		Sistematizar regras	Q306	1	
		Sistematizar rotinas	Q306	1	
		Aprender regras de socialização	Q272	1	
		Aprender regras	Q170	1	
		Cumprimento de regras	Q44,Q170	2	
		Fazer cumprir as regras	Q173	1	
		Ele seria o chefe de grupo para fazer cumprir as regras	Q173	1	
		[Ele seria o chefe de grupo para fazer cumprir as regras] e ele próprio as respeitar	Q173	1	
		Clarificação de regras de comportamento	Q214	1	
		Explicitação de regras	Q214	1	
		O Miguel teria de aprender a cumprir regras	Q68	1	
		Ter como princípio o respeito (...) de regras	Q217	1	
		[Ter como princípio] o cumprimento de regras	Q217	1	
		Fazer com que ele perceba minimamente o certo/o errado	Q218	1	
		[Fazer com que ele perceba minimamente] o bom/o mau	Q218	1	
				28	28
	<i>Ensinando-o como se faz</i>	Ensinar-lhe a fazer frente a determinadas situações desencadeantes	Q133	1	0
		Ensinar-lhe comportamentos mais adequados	Q133	1	
		Ensinar-lhe comportamentos incompatíveis com aqueles	Q133	1	
		Demonstrar-lhe como se faz	Q263	1	
		Tentar ajudá-lo a ultrapassar	Q204	1	
		Utilizar percursos de prevenção	Q104	1	
				6	
	<i>Castigando-o</i>	Fazer “justiça retributiva” a título excepcional	Q87	1	
		Estabelecer penalizações pelos comportamentos desajustados	Q44,Q45	2	
		O Miguel deveria ser afastado dos colegas como forma de punição	Q14	1	
		“Castigos”	Q78,Q92,Q109	3	
		[Dar] reforços negativos	Q8	1	
		Pensar um sistema de castigos	Q288	1	
		Ter perdas quando isso não acontece [não atinge os objectivos]	Q306	1	
		Previsão de sanções a aplicar no caso de o aluno não cumprir aquilo a que se comprometeu	Q324	1	
		Mencionar [no contrato] as penalizações [por cada meta não atingida]	Q332	1	
				12	
	<i>Fazendo-o entender as consequências dos seus actos</i>	[Fazê-lo] entender que o seu procedimento não é o mais adequado	Q143	1	
		É necessário que (...) o Miguel perceba que não pode magoar os outros meninos	Q220	1	
		O Miguel deveria ser levado a entender as consequências das suas atitudes	Q14	1	
		Levar o aluno a reflectir sobre as suas atitudes	Q61	1	

		Fazê-lo entender que o seu comportamento deve mudar	Q306	1	
		Sensibilizar o Miguel para os efeitos de uma actuação agressiva	Q316	1	
				6	6
<i>Mudando de professora</i>		Por vezes a mudança de professora também dá resultados positivos	Q246	1	0
		Talvez mudar de professora	Q323	1	
		Com essa [professora] não me parece que consiga algo	Q323	1	
				3	3
<i>Ajustando a turma</i>		Estar integrado numa turma da sua faixa etária	Q314	1	
		Estar integrado numa turma reduzida (máximo 18)	Q314	1	
		Ser inserido em turma reduzida	Q24,Q46,Q48	3	
		Deve procurar-se que a turma seja reduzida	Q143	1	
		Uma mudança de turma pode ajudar	Q169	1	
				7	
<i>Traçando objectivos precisos</i>		Conquistar-lhe confiança	Q312	1	
		[Conquistar-lhe] simpatia	Q312	1	
		Promover o [seu] sucesso escolar	Q150	1	
		Promover os aspectos positivos do Miguel	Q195	1	
		Corrigir os seus comportamentos	Q340	1	
				5	
<i>Fazendo um trabalho com o pequeno grupo</i>		Fazer diálogos em pequeno grupo	Q35	1	
		Fazer jogos de cooperação	Q35	1	
		Fazer jogos de reflexão	Q35	1	
		Fazer jogos de descontração	Q35	1	
		Fazer jogos de grupo	Q97	1	
		Implementar inúmeras estratégias de grupo	Q44	1	
		Dialogar sobre formas, modelos de relação em pequeno grupo	Q86	1	
		Planificação de actividades com o grupo onde o aluno possa participar	Q146	1	
		Propor trabalho de grupo com a Marta	Q153	1	
		[Iria propor sessões de terapia relacional] com um grupo	Q212	1	
		Participar em actividades lúdicas com o grupo	Q221	1	
		Proporcionar actividades que visem a integração desta criança, actividades de grupo de socialização	Q258	1	
		Fazer trabalho colectivo	Q306	1	
		As actividades de grupo poderão contribuir para a integração do Miguel	Q321	1	
				14	
				575	

Analyse de contenu (suite)
P V : “Que fazer ao Miguel?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
Trabalhar em conjunto com a classe	<i>Sensibilizando a classe</i>	A conversa com a turma era também uma medida a adoptar	Q160	1	
		Discutir os comportamentos na sala com todos os alunos	Q200	1	
		Terá de haver um trabalho a nível da turma	Q15	1	
		Motivação do grupo	Q33	1	
		Envolver a turma toda (...), no processo	Q7, Q256	2	
		Mobilizar toda a turma, no sentido de compreender de forma positiva as crises do Miguel	Q150	1	
		Mobilizar toda a turma, no sentido de actuar de forma positiva [nas] crises do Miguel	Q150	1	
		Tentáramos uma integração/aceitação na turma	Q12	1	
		Esta [turma] inclui o Miguel	Q15	1	
			10	10	
	<i>Trabalhando as questões comportamentais na classe</i>	O projecto curricular de turma terá que ter em conta a problemática do Miguel	Q26	1	
		O projecto curricular que contemple a adaptação do processo educativo ao seu perfil de aprendizagem	Q102	1	
		Toda a turma poder interagir nas actividades devidamente programadas	Q15	1	
		Fazer adaptações (...) para o integrar no grande grupo	Q80	1	
		Envolver a turma neste trabalho [utilizar estímulos positivos]	Q333	1	
		Apresentar à turma situações hipotéticas para discussão	Q334	1	
		Apresentar à turma situações hipotéticas para procura de soluções	Q334	1	
		Discutir estratégias de resolução de conflitos	Q334	1	
		Trabalhar a dramatização de situações onde estas questões possam estar presentes	Q334	1	
Ser desenvolvido, na turma, um trabalho de terapia comportamental		Q341	1		
Tentar gerir situações de conflito antes mesmo delas acontecerem		Q330	1		
Constituir grupos de reflexão/discussão semanal/quinzenal de situações ocorridas na escola		Q334	1		
No fim da semana reflectámos em conjunto sobre o mesmo quadro [quadro de comportamentos agressivos]		Q302	1		
[Iria propor] sessões de terapia relacional com a turma		Q212	1		
Elaborar um programa de comportamentos agressivos, pela turma		Q302	1		
Elaborar um quadro onde cada menino assinalasse diariamente se sim ou não teve comportamento agressivo	Q302	1			
[Trabalhar a parte comportamental] com a colaboração dos colegas da turma	Q307	1			
Reflectir sobre outras formas possíveis de resolver a situação/conflito	Q329	1			

		Prática frequente de dramatizações das situações, feitas pelos alunos	Q329	1	
		Evitar evidenciar comportamentos negativos	Q329	1	
		Procurar estabelecer elos de entreaajuda no grupo/turma	Q329	1	
		Implementar estratégias de mudança de comportamento na sala	Q282	1	
		Discussão [dos comportamentos] na turma	Q39	1	
		Trabalhar na sala de aula, para ajudar a resolver os problemas suscitados pelo aluno	Q318	1	
		Ajudar a gerir os conflitos na sala de aula	Q131,Q222	2	
				26	26
	<i>Recriando a dinâmica da sala de aula</i>	Criar nova dinâmica na sala de aula	Q26	1	
		Organização da dinâmica da sala de aula	Q332	1	
		[Trabalhar] numa perspectiva de pedagogia diferenciada em relação ao mesmo grupo	Q132	1	
		[Trabalhar] numa perspectiva de pedagogia diferenciada em relação ao mesmo espaço	Q132	1	
		Criar espaços distintos onde se possa responsabilizar o aluno por determinadas tarefas	Q26	1	
		Estruturação do espaço [turma]	Q84	1	
		Criar o meio envolvente [favorável]	Q111	1	
		Criar na sala um ambiente bem estruturado	Q113	1	
		A actuação na sala de aula tem de ser reestruturada em função da heterogeneidade	Q132	1	
		Deixar que a assembleia de turma responsabilize o Miguel por tarefas que ele goste mais de fazer	Q15	1	
		Fazendo reajustamentos na componente lectiva	Q67	1	
		Organização da sala de aula (alunos, professora)	Q68	1	
		Gestão da sala de aula (alunos, professora)	Q68	1	
		Estabelecer regras (alunos, professora)	Q68	1	
		Estabelecer procedimentos (alunos, professora)	Q68	1	
		Cultivar hábitos de auto-avaliação na sala	Q68	1	
		Cultivar hábitos de reflexão na sala	Q68	1	
		Retrospecção/reflexão no final da cada sessão	Q42	1	
		Criar, na sala de aula, momentos de reflexão sobre os acontecimentos do dia	Q329	1	
		Estabelecer orientações dentro da sala de aula	Q85	1	
		Dialogar sobre formas, modelos de relação em grande grupo	Q86	1	
		Fazer uma assembleia de turma	Q7,Q33,Q71	3	
		[Desenvolver] estratégia “versão repórter da TV”	Q33	1	
		[Desenvolver] estratégia “detector de sarilhos”	Q33	1	
		Actividades desenvolvidas a pares (dentro da sala de aula)	Q265	1	
		Actividades desenvolvidas em pequeno grupo (dentro da sala de aula)	Q265	1	
		Elaboração de programas assertivos que envolvam os alunos da sala	Q265	1	
		Organizar a sala de forma a distribuir tarefas por todos os alunos	Q288	1	
		Jornal de parede onde inscrever sugestões	Q288	1	
		Jornal de parede onde inscrever críticas	Q288	1	
		Metodologia de trabalho de projecto, na sala de aula	Q302	1	
		Trabalhar em grupo, na sala de aula	Q302	1	

		Trabalhar a pares, na sala de aula	Q302,Q307	1	
		[Trabalhar a pares, na sala de aula], mas com regras bem definidas para todos os alunos	Q307	1	
		Estabelecer estratégias a utilizar dentro da sala de aula	Q314,Q337	2	
		[Fazendo] brincadeiras	Q144	1	
		[Fazendo] jogos	Q144	1	
		[Fazendo] conversas	Q144	1	
		[Proceder à elaboração de um plano educativo individual], onde constem regras de socialização	Q307	1	
		[Proceder à elaboração de um plano educativo individual] onde constem regras de organização da sala de aula	Q307	1	
				43	43
	<i>Trabalhando o Miguel na classe</i>	Tentaria que o Miguel se integrasse [na turma]	Q5	1	
		Não o criticando perante o grupo	Q23	1	
		Reforçando os seus comportamentos positivos em grande grupo	Q23	1	
		Na sala de aula fazer um plano de modificação do comportamento do Miguel	Q7	1	
		Estabelecer metas para o Miguel atingir com a ajuda e vigilância de todos	Q7	1	
		[Responsabilizar o Miguel] por tarefas a nível da sala	Q15	1	
		Tentaria que o Miguel fosse aceite pela turma	Q5	1	
		Tentaria que o Miguel ocupasse na turma cargos que o valorizassem	Q5	1	
		Tentaria que o Miguel ocupasse na turma cargos que o valorizassem pela positiva	Q5	1	
		[Aprender regras de socialização] numa turma regular	Q272	1	
		Envolvendo o aluno em actividades activas	Q45	1	
		Assegurar a sua maior participação nas actividades do grupo/turma	Q102	1	
		Trabalhar o Miguel no grupo turma	Q106	1	
		Integrá-lo no grupo	Q111	1	
		Dar-lhe tarefas de responsabilidade perante a turma	Q157	1	
		Dar-lhe actividades estimulantes [com os colegas da turma]	Q157	1	
		[Dar-lhe] jogos de cooperação com os colegas da turma	Q157	1	
		Cooperando na sala	Q169	1	
		Daria uma tarefa, ao Miguel, na sala de aula, onde ele se sentisse útil e importante	Q173	1	
		Todas as semanas reuniria o "conselho de turma" e o Miguel seria o presidente	Q173	1	
		Realizar vários jogos, onde ele seria o chefe de grupo	Q173	1	
		Definir tarefas motivantes [na turma] para o Miguel	Q186	1	
		Fazê-lo estar em interacção com o grupo	Q249	1	
		Tentava alterar o seu comportamento perante os colegas	Q262	1	
		[Tentava alterar o seu comportamento perante os colegas] e a professora	Q262	1	
		Libertar-lhe um pouco a carga horária dentro da sala de aula	Q287	1	
		Valorizar sempre os aspectos positivos do aluno (na sala de aula)	Q288	1	
		Estabelecer um projecto individual de trabalho, na sala de aula	Q302	1	
		Deixaria que a Marta fizesse parte do seu grupo	Q302	1	
		Dentro da sala de aula, iria observá-lo	Q320	1	
		Dentro da sala de aula, iria apoiá-lo	Q320	1	
		Aplicação de novas estratégias que vão de encontro às necessidades do aluno	Q332	1	
				32	32

	<i>Coadjuvando a professora</i>	Presença do professor de apoio (dentro da sala de aula)	Q265	1	
		Ter um professor de NEE incluído na sala de aula regular	Q292	1	
		Trabalhar na classe regular, com a professora	Q322	1	
		Por parte da professora de apoio, intervenção dentro da sala de aula	Q333	1	
		Na sala de aula estivesse um (a) professor (a) em coadjuvância com o colega do ensino regular	Q5	1	
		A colega [do regular] fosse coadjuvada por outro colega	Q293	1	
		Ajuda de uma auxiliar na sala de aula	Q274	1	
				7	
				118	

Analyse de contenu (suite)
P V : “Que fazer ao Miguel?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
Trabalhar com os pares	<i>Envolvendo especificamente com a Marta</i>	Aproximação dos dois alunos no que respeita ao trabalho	Q169	1	
		[Envolver] em especial a Marta no processo	Q7,Q56,Q57, Q87	3	
		Pediria a ajuda da Marta	Q192	1	
		Privilegiando o papel da Marta	Q26	1	
		Incentivar o trabalho cooperativo com a sua amiga especial	Q217	1	
		A aluna com quem mais interage poderá ser “usada” como parceira de aprendizagem	Q31	1	
		Terá de ser feito um trabalho de intervenção para com a amiga	Q243,Q258	2	
		Reforçar ligação à colega especial	Q323	1	
		A Marta devia continuar a fazer parte da vida quotidiana do Miguel	Q305	1	
				12	
	<i>Promovendo a interação com o Miguel</i>	Desenvolver uma parceria com outros colegas	Q26	1	
		[Estabelecer relações com assuntos que lhe interessem] e interessem os outros	Q218	1	
		Convidando o Miguel para as brincadeiras	Q36	1	
		Ajudando-o nas tarefas	Q36	1	
		Envolver as crianças	Q44	1	
		Responsabilizá-las	Q44	1	
		Criar laços de amizade entre todos	Q68	1	
		Criar laços de solidariedade entre todos	Q68	1	
		Assegurar (...) com os seus pares um ambiente estruturado	Q102	1	
		[Fazer] actividades a pares	Q118	1	
Diversidade de actividades com os colegas mais íntimos		Q118	1		
Aprender regras de comportamento com os seus parceiros		Q141	1		
Incentivando estes [os colegas] a ajudarem (...) o Miguel		Q143	1		
Incentivando estes [os colegas] a compreenderem o Miguel nas suas atitudes menos próprias		Q143	1		
Demonstrar (aos restantes colegas) que o Miguel consegue e é capaz de fazer		Q144	1		
Pedir a colaboração dos colegas		Q149	1		
(...) no sentido de o promover aos olhos dos outros		Q186	1		
Tentar juntar os amigos que ele tem		Q218	1		
Criar situações entre as crianças para que haja maior proximidade		Q221	1		
[Criar situações entre as crianças para que haja] confiança entre eles		Q221	1		
Os colegas devem interagir nas suas actividades lúdicas	Q238	1			

		[Os colegas] devem solicitar para o Miguel os ajudar	Q238	1	
		(...) para aceitarem o colega, mesmo tendo um comportamento diferente	Q246	1	
		A integração do aluno pelos colegas é muito importante	Q321	1	
		A aceitação do aluno pelos colegas é muito importante	Q321	1	
		Parcerias com outros colegas	Q326	1	
		Sensibilizar os colegas para o ajudar	Q341	1	
		Implementação de um programa modificador de comportamentos que envolva (...) os colegas	Q298	1	
				28	28
	<i>Trabalhando a componente sócio-afectiva</i>	Estabelecer compromissos saudáveis de socialização	Q218	1	
		Ouvir os restantes colegas	Q23	1	
		Fazendo reajustamentos na componente sócio-afectiva	Q67	1	
		Sensibilizar a escola, a partir das outras crianças	Q79	1	
		Nesse conselho [conselho de turma] seria feita uma avaliação do comportamento de cada um	Q173	1	
		Ensinando os meninos a brincar uns com os outros	Q282	1	
		As crianças gostam de ser ajudadas pelos colegas	Q246	1	
					7
					47

Analyse de contenu (suite)
P V : “Que fazer ao Miguel?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria	
Trabalhar com o/a professor/a da classe	<i>Definindo princípios de actuação</i>	Só com uma pedagogia diferenciada (...) se podem concretizar os princípios da inclusão	Q217	1	0	
		Será importante sensibilizar (...) a professora, para a necessidade da utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas	Q217	1		
		Só com uma pedagogia centrada na cooperação [se podem concretizar os princípios da inclusão]	Q217	1		
		Enfocar mais nas vantagens da possibilidade de mudança de comportamentos do que nas dificuldades	Q282	1		
		Enfocar mais na viabilidade de mudança de comportamentos do que nas dificuldades	Q282	1		
		Motivar a professora	Q282	1		
		Ouvir a professora da classe	Q320	1		
		Conversar com a professora da turma	Q22,Q144	2		
		Tentar modificar a atitude do professor em relação às expectativas geradas em redor do aluno	Q26	1		
		Fazê-la acreditar no sucesso deste aluno	Q26	1		
		[Fazer a] escola como espaço de inclusão	Q26	1		
				12		12
	<i>Elaborando o programa de acção</i>	<i>o programa de acção</i>	Planificar o trabalho com a professora titular	Q4,Q58, Q150	3	12
			Elaborar um plano de acção com a professora titular (...)	Q95	1	
			Conjuntamente com a professora do ensino regular (...) elaborar um plano de acção	Q16,Q43	2	
			Conjuntamente com a professora titular da turma traçar um programa de intervenção centrado na turma e no Miguel	Q86	1	
			Tentar-lhe-ia dar “pistas”	Q22	1	
			Elaboração de programas assertivos que envolvam a professora da sala e a professora de apoio	Q265	1	
			Fazendo em conjunto o programa de intervenção	Q322	1	
			No projecto curricular de turma, incluiria as estratégias a aplicar	Q150	1	
			Este [programa modificador de comportamentos] deverá ser elaborado (...) e pela docente da turma	Q298	1	
					12	
	<i>Adequando estratégias</i>	<i>estratégias</i>	Adequação de estratégias	Q4	1	1
Definir estratégias em conjunto com a professora da turma			Q31,Q58,Q65	3		
Metodologias de intervenção (...) elaboradas pelo (...) professor do aluno e professor de apoio educativo			Q102	1		
Estratégias de intervenção (...) elaboradas pelo (...) professor do aluno e professor de apoio educativo			Q102	1		

		Colocar-me-ia à disposição da professora do Miguel para delinear em conjunto estratégias	Q282	1	
		Juntamente com a professora da turma, estabelecer estratégias a utilizar dentro da sala de aula	Q314	1	
		Definir estratégias com a professora da classe	Q320, Q321	2	
		Dar apoio à professora para encontrar a melhor forma de ajudar o Miguel	Q112	1	
		Delinear conjuntamente estratégias (...) a realizar em sala de aula	Q140, Q223	2	
				13	13
<i>Dinamizando as aprendizagens</i>		Desenvolvendo as actividades escolares	Q34	1	0
		Formalizar contratos com os professores	Q42	1	
		Interagir com professores	Q133	1	
		Delinear conjuntamente actividades (...) a realizar em sala de aula	Q140	1	
		A professora da turma precisa de muito auxílio no sentido de poder estabelecer um diálogo com o aluno	Q143	1	
		A professora da turma precisa de muito auxílio no sentido de poder estabelecer um diálogo com os colegas	Q143	1	
		Tenha o acompanhamento da professora da sala	Q184	1	
		Poderão alterar-se as regras da sala de aula	Q200	1	
		[Poderão alterar-se] as dinâmicas da sala de aula	Q200	1	
		O professor da turma deve ter momentos para este aluno	Q265	1	
		Elaboração de grelhas de registo de comportamento para toda a turma	Q265	1	
		Apoio mais individualizado por parte da professora do regular	Q268	1	
		Implementação de um programa modificador de comportamentos que envolva (...) a professora da turma	Q298	1	
		[Trabalhar a parte comportamental] com a professora titular da turma	Q307	1	
		Pôr em prática estratégias [com a professora da classe]	Q320, Q321	2	
				16	16
<i>Reflectindo/ Avaliando</i>		Reflectir sistematicamente, para uma melhor adequação de estratégias	Q4	1	
		Utilizar grelhas específicas [para avaliação do comportamento]	Q307	1	
		Este caso teria de ser monitorizado com alguma regularidade	Q12	1	
		Verificação diária do professor	Q7	1	
		A avaliação semanal deverá ser feita	Q31	1	
		Estabelecer momentos de avaliação	Q34	1	
		Viabilizar espaços de reflexão	Q65	1	
		Reuniões regulares	Q68	1	
		Estudar [o “caso”] conjuntamente com todos os intervenientes: professores (...)	Q86		
		Faria um trabalho directo com a professora (...) na avaliação/reflexão da situação	Q150	1	
		O Miguel deveria ir sendo avaliado frequentemente não só pela professora	Q160	1	
		Realização de conselho de turma	Q265	1	
		Analisar o comportamento de todos e não só deste aluno	Q265	1	
		Debater o comportamento de todos e não só deste aluno	Q265	1	
		Resolver o comportamento de todos e não só deste aluno	Q265	1	
	Analisar todos os dias, individualmente	Q265	1		

	[Analisar todos os dias] em grande grupo	Q265	1	
	[Colocar-me-ia à disposição da professora do Miguel] para momentos de reflexão conjunta	Q282	1	
	Deverá ser avaliado pelos professores (regular e de apoio)	Q315	1	
	Fazer uma avaliação contínua para aferição de estratégias	Q320	1	
	Fazer uma avaliação contínua para actualização de estratégias	Q320	1	
			12	12
<i>Trabalhando em parceria pedagógica</i>	A professora deve ser ajudada por um colega do apoio educativo	Q8	1	
	Fazer um trabalho de equipa com professores do ensino regular e professor de E.E.	Q13	1	
	Haver parceria com professor titular	Q22	1	
	Dar-lhe a colaboração necessária	Q34	1	
	Intensificar o apoio directo, em parceria	Q65	1	
	Viabilizar espaços de partilha	Q65	1	
	Promover um professor de apoio para trabalhar em parceria com o professor titular, sempre, ao longo do ano lectivo	Q95	1	
	Reforçar o trabalho de equipa (professores ...)	Q98	1	
	Haver um trabalho conjunto de parceria entre (...) professora	Q114	1	
	Trabalhar em parceria com a professora da turma	Q321,Q322, Q331,Q293, Q333	5	
	A professora de apoio educativo pode, neste caso, actuar em parceria com a professora do aluno	Q318	1	
	Optar-se pela parceria professor regular - professor de apoio	Q155	1	
	Arranjar uma estratégia de trabalho em parceria com a professora do regular	Q160	1	
	Fazer um trabalho de parceria	Q195	1	
	Fazer uma parceria pedagógica com o professor	Q236	1	
	Articular o programa entre as duas [PAE/PER]	Q236	1	
	Juntamente com a professora da turma, estabelecer estratégias a utilizar	Q314	1	
	Reunir com a professora do aluno	Q318	1	
	Com a professora da classe (...)	Q320	1	
	Contaria com a ajuda da professora da sala	Q309	1	
Aproximar-me-ia da professora	Q276	1		
			25	25
				90

Analyse de contenu (suite)
P V : “Que fazer ao Miguel?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
Trabalhar com a família	<i>Auxiliando no diagnóstico da situação</i>	Tentar saber através da família o seu comportamento em casa	Q18	1	
		[Tentar saber através da família o seu comportamento] na rua	Q18	1	
		[Tentar saber através da família o seu comportamento] com outras pessoas	Q18	1	
		Procurar saber junto da família que tipo de alterações poderão ter ocorrido	Q191	1	
		Averiguar junto da família (...) as possíveis causas do comportamento agressivo do Miguel	Q32,Q133	2	
		A família tem de perceber o que provoca este comportamento	Q180	1	
		Falava com os pais para tentar recolher informação sobre o Miguel	Q314	1	
		Diálogo com a família de modo a recolher toda a informação necessária	Q294	1	
		Falar com os pais [para recolher] pistas sobre o que se passou com o Miguel	Q243	1	
		Convocaria o encarregado de educação no sentido de “conhecer” melhor o aluno	Q236	1	
		Recorrer á família para tentar perceber o que motiva aqueles comportamentos	Q52	1	
			12	12	
	<i>Avaliando o contexto familiar</i>	Analisar a situação familiar do Miguel	Q209	1	
		Fazer uma triagem/avaliação rigorosa (...) da família	Q20	1	
		Ter em atenção o ambiente familiar	Q341	1	
		Tentar analisar a relação afectiva existente entre a criança e os progenitores	Q211	1	
		Caracterizar a situação da criança com o encarregado de educação	Q301	1	
		Saber como é o comportamento do Miguel no meio familiar	Q307	1	
		É importante o tipo de relacionamento com os pais	Q10	1	
		O tipo de ambiente familiar é de extrema importância	Q10,Q134	2	
		Ter em conta o enquadramento familiar	Q269	1	
		Tentar conhecer a história familiar do Miguel	Q310	1	
		Dever-se-á fazer um levantamento do ambiente familiar	Q293	1	
			12	12	
	<i>Apoiando os pais</i>	Muitas vezes são os pais que precisam de apoio psicológico	Q10	1	0
		Animar os pais	Q282	1	
		Trabalhar em grupo com a família	Q341	1	
		[Ajudar a] criar meio mais estimulante (...) na família	Q79	1	
		[Ajudar a] criar meio mais estruturante (...) na família	Q79	1	
		[Ajudar a] criar meio mais afectivo (...) na família	Q79	1	
		Acção de formação para pais	Q123	1	
		Deverá existir um trabalho com a família	Q181	1	
		Os pais (...) deviam ser orientados sob a melhor forma de cooperar com o Miguel	Q305	1	
[Sensibilizar] a família para a necessidade de ajuda que o Miguel solicita		Q165	1		

		Qualquer intervenção deve ser iniciada junto da família	Q138	1	
		A família também necessita de grande ajuda	Q143	1	
		Intervenção/accompanhamento da família	Q107, Q283	2	
		Apoiar a família, se necessário	Q47, Q48, Q78, Q84, Q181, Q283	6	
		Devem ser dadas aos pais pistas de intervenção	Q98, Q175	2	
		Sensibilizar os pais para que entendam que o Miguel precisa de ajuda médica	Q306	1	
		Sensibilizar os pais para que entendam que o Miguel precisa de ajuda psicológica	Q306	1	
		Sensibilizar os pais para os problemas de comportamento do aluno	Q306	1	
		Uma terapia familiar poderia ajudar	Q159	1	
		(...) e a professora de apoio educativo terão que ter uma intervenção muito directa junto dos pais	Q319	1	
				27	27
	<i>Trabalhando em colaboração com a família</i>	A PAE conjuntamente com a família...	Q16	1	
		[Decidir] com todos os intervenientes [do meio] familiar	Q18	1	
		Trabalho de parceria com os pais	Q211	1	
		Estudar [o “caso”] conjuntamente com todos os intervenientes: pais (...)	Q86	1	
		Caberá aos pais ajudar	Q36	1	
		Reunir com os pais	Q38, Q40, Q43, Q68, Q84, Q95, Q118, Q150, Q176, Q186, Q307, Q318	12	
		Ouvir os pais	Q23, Q144, Q175, Q274, Q320	5	
		Falar com a família	Q165	1	
		Acompanhar a evolução [com os pais]	Q186	1	
		Dialogar sobre formas, modelos de relação com os pais	Q86	1	
		[Discutir] com a família	Q31, Q112, Q123	3	
		Interagir com a família	Q133	1	
		Arranjar uma estratégia de trabalho em parceria com os encarregados de educação	Q160	1	
		Qualquer intervenção deve ser (...) com a colaboração desta [família]	Q138	1	
		Pedir a colaboração dos pais	Q149	1	
		Alargar essas mesmas estratégias ao meio familiar, numa cooperação próxima com os pais	Q44, Q97	2	
		Envolvimento activo da família	Q268	1	
		Traçar um plano de acção em colaboração com a família	Q56, Q95	2	
		Haver um trabalho conjunto de parceria entre pais e (...)	Q114	1	
		Deve haver um trabalho de parceria entre a família e os professores envolvidos	Q198	1	
		Indispensável uma colaboração estreita entre pais e professores	Q98	1	
		Trabalhar (...) em colaboração com os pais	Q106, Q157	2	
		[Trabalhar a parte comportamental] com a colaboração dos encarregados de educação	Q307	1	

		Deverá ser feito um trabalho conjunto com a família	Q21, Q49,Q57	3	
		Pediria a total colaboração da família	Q175	1	
		Ser feito um trabalho de negociação (...) com a família	Q32	1	
		Trabalho partilhado com os pais	Q65,Q112,Q146, Q190	4	
		Só um trabalho em conjunto (pais, família ...) conseguirá ultrapassar esta situação	Q190	1	
		Envolver a família	Q26,Q49,Q78	3	
		[Criar] uma relação positiva [com os pais]	Q159	1	
		[Colaboração da família] no processo educativo do Miguel	Q268	1	
		Torna-se necessário um trabalho de grande parceria com (...) os pais	Q241	1	
		Colocar-me-ia à disposição dos pais do Miguel para delinear em conjunto estratégias (...)	Q282	1	
		Com o conhecimento dos pais, proceder à elaboração de um plano educativo individual	Q307	1	
		Contaria com a ajuda dos pais	Q309	1	
		Fazer um contrato entre escola, família e (...)	Q326	1	
		Assinatura de um contrato com os pais	Q332	1	
		Trabalho em equipa com pais	Q98,Q323	1	
				65	65
	<i>Criando uma certa dinâmica na família</i>	Família – tentar inscrição numa actividade desportiva	Q34	1	
		Criação de regras claras de funcionamento, ao nível da família	Q92	1	
		Traçar um programa para ser cumprido pela família	Q77	1	
		Aplicar as regras (conjuntamente) em casa (...)	Q98	1	
		Maior envolvimento dos pais nas metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares e transdisciplinares	Q102	1	
		Formalizar contratos com os pais	Q42	1	
		Definir estratégias com a família	Q320	1	
		(...) uma uniformidade de atitudes [com a família]	Q181	1	
		Começar um trabalho com pais	Q188	1	
		Com os pais tentar integrá-lo o melhor possível dentro das regras de socialização da escola	Q182	1	
		[Adaptação progressiva à escola] com o envolvimento da mãe	Q311	1	
		Diálogo, quase diário, entre a professora e os pais	Q159	1	
		Trabalhar [o programa educativo] com todos os intervenientes (...) e família	Q191	1	
		Pedir a colaboração da família para aplicação de estratégias comuns às aplicadas na escola	Q150	1	
		Registo num caderno [auto e hetero-avaliação] que vai para casa para conhecimento do encarregado de educação	Q153	1	
		Tem que haver um maior acompanhamento por parte da família (pais)	Q237	1	
		Delinear estratégias de actuação para a família	Q336,Q337	2	
		Atribuir tarefas ao aluno em casa	Q288	1	
		Implementação de um programa modificador de comportamentos que envolva (...) a família	Q298,Q302	2	
		Os pais devem consolidar as estratégias em casa	Q315	1	

		Fazê-lo sentir que é aceite na família	Q309	1	
				23	23
<i>Tendo em atenção o ponto de vista da família</i>		[Atender] às expectativas dos encarregados de educação	Q207	1	
		Verificação dos pais [dos objectivos traçados]	Q7	1	
		Tenha o acompanhamento da família	Q184	1	
		Pedir sempre a autorização dos pais	Q236	1	
		[Pedir sempre] o parecer dos pais	Q236	1	
		[Ter] o apoio da família	Q80,Q133	2	
		Pedir autorização aos pais para o aluno ir ao psicólogo	Q320	1	
		Pedir autorização aos pais para eu acompanhar o aluno	Q320	1	
		Intervir (...), tendo a autorização da família	Q52,Q92	2	
		[O encarregado de educação] aprovará o tipo de sanções a aplicar	Q324	1	
		A família deve ter conhecimento do comportamento da criança na escola	Q198	1	
		O encarregado do aluno deve ser chamado à escola com frequência	Q292	1	
		Entrevistar os pais	Q320	1	
		Os pais também são importantes neste processo	Q315	1	
		O encarregado de educação será informado do conteúdo do contrato	Q324	1	
				17	17
<i>Dinamizando a família para pedir a colaboração de outros</i>		Os pais deveriam contactar com diversos especialistas	Q244	1	
		A família deverá reunir sistematicamente com o pedopsiquiatra	Q336	1	
		Tentaria mentalizar os pais a recorrer à intervenção clínica	Q278	1	
		A psicóloga (...) terá que ter uma intervenção muito directa junto dos pais	Q319	1	
		Apoio de familiares mais próximos	Q283	1	
		Tendo a escola juntamente com os pais (...) que proporcionar todas as condições (...)	Q254	1	
				6	6
<i>Colaborando com os pais da Marta</i>		Pediria a ajuda da mãe da Marta	Q192	1	
		Os pais da Marta teriam de ser chamados à escola	Q320	1	
		Reunir todos os intervenientes com os pais da Marta	Q320	1	
		Ser-lhes-ia [aos pais da Marta] explicado que o Miguel já estava a ser acompanhado (...)	Q320	1	
				4	4
					166

Analyse de contenu (suite)
P V : “Que fazer ao Miguel?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
Trabalhar a nível da escola	<i>Desenvolvendo uma filosofia de atendimento à diversidade</i>	Mais fundamental é a atitude da escola (...) para com os comportamentos do Miguel	Q243	1	
		Sensibilizar a escola	Q79	1	
		A escola tem que se adaptar ao aluno	Q197	1	
		A escola compete procurar a resposta que melhor responda às suas necessidades	Q84	1	
		Cabe à escola tentar resolver estes problemas	Q86	1	
		Tendo a escola (...) que proporcionar todas as condições (...)	Q254	1	
		A escola deverá arranjar meios para ultrapassar este problema	Q319	1	
		A escola deverá procurar estratégias	Q319	1	
		Recursos humanos que a escola tem que ter	Q2	1	
		Devemos todos colaborar [na escola]	Q238	1	
		Motivar os intervenientes para a escola inclusiva	Q155	1	
		Fazer ver aos intervenientes do processo de como pode ser bom para o Miguel e para os colegas o facto de ele, diferente, frequentar esta escola	Q164	1	
		A escola deverá beneficiar de técnicos	Q19	1	
		Trazer especialistas à escola	Q257	1	
				14	14
	<i>Envolvendo todos os intervenientes</i>	[Deve haver reuniões de mediação de conflitos], envolvendo também os outros professores da escola	Q331	1	
		É preciso o apoio dos professores	Q133	1	
		Pedir a colaboração dos professores	Q149	1	
		Colaboração de todos os docentes	Q245	1	
		Torna-se necessário um trabalho de grande parceria (...) com a escola	Q241	1	
		Dar resposta com os recursos existentes na escola	Q289	1	
		Recorreria a todos os recursos da escola	Q163	1	
		Pediria a total colaboração do conselho escolar	Q175	1	
		Com os professores, tentar integrá-lo o melhor possível dentro das regras de socialização da escola	Q182	1	
		Fazer uma sinalização no órgão de gestão da escola	Q236	1	
		Este [órgão de gestão da escola] sinalizá-lo para o SPO	Q236	1	
		Elaborar um plano de acção com o Conselho pedagógico (...)	Q95	1	
Traçar um programa para ser cumprido pela escola		Q77,Q85	2		
[Criar] um programa motivador para todo o contexto escolar	Q181	1			
Aplicar as regras (conjuntamente) (...) e na escola	Q98	1			
[Ter] o apoio da escola	Q80	1			

		Envolver a escola	Q26,Q34	2	
		Só um trabalho em conjunto (...e escola) conseguia ultrapassar a situação	Q190	1	
		A intervenção de todas as pessoas da escola é importante	Q243	1	
				21	21
	<i>Implementando actividades complementares</i>	A escola deve pôr um computador na sala de aula regular	Q292	1	
		A escola proporcionar terapias	Q301	1	
		(...) psicomotricidade (...)	Q301	1	
		(...) educação física (...)	Q301	1	
		(...) ateliers (...)	Q301	1	
		(...) turmas pequenas (...)	Q301	1	
		[Em parceria com todos os intervenientes], pensar num programa de intervenção a nível sócio-afectivo, dentro da escola	Q309	1	
		Implementar na escola um prémio para o melhor moderador de conflitos	Q39	1	
		Deverá ir ao encontro de soluções onde o aluno se encontra [escola]	Q258	1	
		Dentro dela [escola] devem ser encontradas as estratégias que melhor se adequem às suas características e necessidades	Q199	1	
		Fazer um contrato entre escola (...) e técnicos	Q326	1	
		Fazer protocolos com serviços sociais	Q85	1	
		Fazer protocolos com serviços (...) de psicologia	Q85	1	
		Fazer protocolos com serviços de saúde	Q85	1	
					14
	<i>Acolhendo e securizando</i>	Criar um ambiente securizante para o Miguel	Q249	1	
		Criar um ambiente favorável para o Miguel	Q249	1	
		Assegurar na escola (...) um ambiente estruturado	Q102	1	
		Criar meio mais estimulante (...) na escola	Q79	1	
		Criar meio mais estruturante (...) na escola	Q79	1	
		Criar meio mais afectivo (...) na escola	Q79	1	
		Proporcionar um ambiente escolar, o mais calmo possível	Q47,Q48	2	
				8	8
	<i>Incluindo o Miguel nos projectos da escola</i>	Participe em todas as actividades a desenvolver na escola	Q287	1	
		Participe em todas os projectos a desenvolver na escola	Q287	1	
		Fazê-lo sentir-se participante activo na escola	Q249	1	
		O Miguel deverá ter uma adaptação progressiva à escola	Q311	1	
		[Responsabilizar o Miguel] por tarefas a nível da escola	Q15	1	
				5	5
	<i>Fazendo a análise/avaliação do contexto escolar</i>	Analisar organizações/respostas da escola	Q317	1	
		Questionar organizações/respostas da escola	Q317	1	
		Sugerir organizações/respostas da escola, mais eficazes	Q317	1	
		Saber como foram resolvidos os conflitos	Q329	1	
		Avaliar o porquê da situação agressiva na sala de aula	Q211	1	
		[Avaliar] a relação entre o aluno e a professora	Q211	1	
		Saber o acompanhamento dado à criança [na escola]	Q211	1	
				7	7
	<i>Criando as respostas</i>	Deve haver reuniões de mediação de conflitos [na escola]	Q331	1	
		Fazer um contrato entre escola, família e técnicos	Q326	1	

	<i>adequadas às situações</i>	Haver sugestão de resolução do conflito em causa [na escola]	Q331	1	
		Delinear estratégias de actuação para a escola	Q336,Q337	2	
		Haver partilha [na escola]	Q331	1	
		Ter em conta os recursos existentes na escola	Q332	1	
		Recurso a acções de trabalho cívico na escola	Q222	1	
				8	8
					77

Analyse de contenu (suite)
P V : “Que fazer ao Miguel?”

Categoria	<i>Subcategoria</i>	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
Trabalhar com a comunidade educativa	<i>Criando condições para acolher e estimular</i>	Criar condições, por parte da comunidade pedagógica, para que o Miguel cresça	Q131	1	
		Criar condições, por parte da comunidade pedagógica, para que o Miguel seja uma criança com um comportamento correcto	Q131	1	
		Criar meio mais afectivo (...) na comunidade	Q79	1	
		Tendo a comunidade escolar (...) que proporcionar todas as condições (...)	Q254	1	
		Criar meio mais estruturante (...) na comunidade	Q79	1	
		Criar meio mais estimulante (...) na comunidade	Q79	1	
		Reunir com toda a comunidade educativa	Q123	1	
		Dever-se-á fazer um levantamento do ambiente social em que está inserido	Q293	1	
			8	8	
	<i>Disponibilizando as estruturas de apoio</i>	Ser referenciado para a Comissão de protecção de menores	Q93,Q94	2	
		Ser referenciado para a Saúde escolar	Q93,Q94	2	
		Proporcionar ao aluno actividades extra-curriculares [na comunidade] que ocupem o seu tempo livre	Q181	1	
		Ter em conta os recursos existentes na comunidade	Q332	1	
		Tentar que seja seguido pelas estruturas médicas da comunidade	Q165	1	
				7	
	<i>Envolvendo-se no processo educativo</i>	Envolver a comunidade	Q26	1	
		Interagir com a comunidade escolar	Q133	1	
		Envolver toda a comunidade educativa	Q150	1	
		Recorrer à comunidade envolvente	Q181	1	
		Pedir ajuda a outros profissionais externos à escola (da comunidade)	Q317	1	
			5	5	
					20

Analyse de contenu (suite)
P V : “Que fazer ao Miguel?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
Trabalhar com os intervenientes do processo educativo	<i>Trabalhando a situação, em equipa multidisciplinar</i>	Apresentação do caso em equipa multidisciplinar	Q332	1	
		Discussão do caso em equipa multidisciplinar	Q332	1	
		Discutir o caso em equipa multidisciplinar	Q334	1	
		Ser avaliado por uma equipa multidisciplinar	Q305	1	
		[Avaliar os diferentes conhecimentos] em equipa multididisciplinar	Q215	1	
		[Avaliar os diferentes conhecimentos] em equipa transdisciplinar	Q215	1	
		O caso deve ser acompanhado por uma equipa multidisciplinar	Q330,Q331	2	
		Procurar soluções [em equipa multidisciplinar]	Q334	1	
		Partilhar ideias [em equipa multidisciplinar]	Q334	1	
		Trabalhar em partilha de saberes	Q330	1	
				11	
	<i>Fazendo um trabalho em equipa</i>	Fazer um trabalho de equipa com pares	Q323	1	
		Fazer um trabalho de equipa	Q13,Q57,Q129	3	
		Reforçar o trabalho de equipa	Q98	1	
		Reunião interprofissionais	Q118, Q141	2	
		Talvez em conjunto se poderia estabelecer um acordo entre todos	Q326	1	
		Em conjunto, encontrar soluções viáveis	Q332	1	
		[Fazer um trabalho de equipa] entre todos os intervenientes envolvidos	Q129	1	
		Trabalhar em grupo com todos os intervenientes	Q116	1	
		A decisão terá de ser tomada em conjunto, com todas as opiniões	Q18	1	
		Sensibilizar todos os intervenientes para um trabalho conjunto	Q326	1	
		Só um trabalho conjunto de todos os intervenientes [poderá ajudar o Miguel]	Q142	1	
		Todos, em conjunto, consigam superar dificuldades	Q97	1	
Todos terão de trabalhar em conjunto		Q184	1		
Unir esforços, para tentar minimizar os problemas inerentes		Q44,Q54	2		
Haver uma melhor ajuda de todos		Q237	1		
Este [programa modificador de comportamentos] deverá (...) envolver todos os intervenientes		Q298	1		
Envolver todos no processo educativo		Q68,Q78	2		
Envolver todos os intervenientes do processo		Q250	1		
[Ter] o apoio dos profissionais envolvidos	Q80	1			
Trabalho em parceria com todos os intervenientes	Q304,Q309	2			
A minha intervenção teria de ser com muito apoio de todos os intervenientes	Q309	1			
A minha intervenção teria de ser em parceria com todos os intervenientes	Q309	1			

		Sinalizar com outras entidades mais vocacionadas para estas problemáticas	Q20	1	
		Haver uma colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo do Miguel	Q234	1	
		Experimentar, sempre em colaboração com todos os intervenientes	Q132	1	
		Implementar sempre em cooperação com todos os intervenientes	Q132	1	
		Colaborar [com outras entidades mais vocacionadas para estas problemáticas]	Q20	1	
		Ouvir quem está ligado (...) com o Miguel	Q216	1	
		Ouvir quem está a trabalhar com o Miguel	Q216	1	
		Não esquecer as auxiliares de acção educativa	Q184	1	
		Com os auxiliares, tentar integrá-lo o melhor possível dentro das regras de socialização da escola	Q182	1	
		Ter um auxiliar de educação mais disponível para este aluno	Q28	1	
		Pedir a colaboração dos funcionários	Q149	1	
				39	39
	<i>Articulando-se em função de um objectivo comum</i>	Cada parceiro teria a sua tarefa, de modo que todos colaborassem para concretizar um objectivo comum	Q326	1	
		Tentaria que todas as pessoas que interagem com o Miguel o fizessem da mesma maneira	Q263	1	
		Assinatura de um contrato entre todos os intervenientes	Q332	1	
		Sensibilizar todos os intervenientes para uma melhor articulação entre si quanto às atitudes a tomar face aos comportamentos do aluno	Q326	1	
		Tentar elaborar um programa de intervenção em conjunto com todos os intervenientes	Q257	1	
		Todos os intervenientes trabalhem com o mesmo [aluno] o desenvolvimento da socialização	Q279	1	
		Interacção articulada por parte de todos	Q65	1	
		Todos, em conjunto, têm de actuar da mesma forma	Q90	1	
				8	8
	<i>Colaborando nas estratégias a desenvolver</i>	Organizar estratégias de intervenção em conjunto com todos os intervenientes educativos	Q230	1	
		Todos, em conjunto, têm de encontrar estratégias	Q90,Q100,Q22, Q158,Q197	5	
		Será importante sensibilizar os intervenientes, para a necessidade da utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas	Q217	1	
		Todos os intervenientes no processo devem arranjar estratégias	Q267	1	
		Em conjunto delinear estratégias	Q176	1	
		Elaborar um conjunto de estratégias de intervenção em que todos pudessem intervir	Q249	1	
		Há que pensar em conjunto em estratégias pedagógicas	Q145	1	
		Os profissionais que trabalham com o Miguel precisam em conjunto de encontrar estratégias	Q8	1	
		Fazer um programa de mediação/intervenção crítica com todos os intervenientes	Q37	1	
		Só um trabalho planeado de todos os intervenientes poderá ajudar o Miguel	Q142	1	

	Todos os intervenientes no processo educativo devem traçar um plano	Q166,Q191	2	
	[Os profissionais que trabalham com o Miguel precisam em conjunto] de programar actividades em que o Miguel participe com interesse	Q8	1	
	Todos, em conjunto, deveríamos programar actividades do interesse do Miguel	Q219	1	
	Todos, em conjunto, devem tentar encontrar o melhor caminho para gerir esta situação	Q182	1	
	Todos os intervenientes no processo devem [tentar] minimizar o problema	Q267	1	
	Todos os elementos [pais, professor de apoio e professor do regular] ajudem o aluno a integrar-se melhor	Q295	1	
			21	21
<i>Reflectindo, programando e avaliando</i>	Ponderação entre todos estes intervenientes	Q245	1	
	Levar todos os intervenientes a perceber primeiro a problemática do Miguel	Q219	1	
	Deveria haver uma reflexão conjunta entre todos os elementos intervenientes no processo educativo	Q230	1	
	Tentar perceber, em conjunto	Q210	1	
	Em reunião com todos deverá ser acordado um plano educativo individual	Q236	1	
	As reuniões entre os vários intervenientes são absolutamente necessárias	Q223	1	
	[As reuniões entre os vários intervenientes (...)] para encontrar soluções	Q223	1	
	Reunir todos os intervenientes do processo educativo	Q197,Q305	2	
	Fazer uma reunião conjunta com todos os intervenientes	Q34,Q38,Q86	3	
	Estudar [o “caso”] conjuntamente com todos os intervenientes	Q86	1	
	[Decidir] com todos os intervenientes no processo escolar	Q18,Q45	2	
	Elaborando com todos os intervenientes da comunidade educativa um relatório pormenorizado	Q28	1	
	Todos os intervenientes deverão reunir com regularidade para ir ajustando o plano educativo	Q311	1	
	Planear com todos	Q164	1	
	Com a colaboração de todos	Q247	1	
	Com a ajuda de todos	Q247	1	
	Este [programa modificador de comportamentos] deverá ser elaborado (...) por todos os intervenientes	Q298	1	
	Com a colaboração de todos se elabore um projecto educativo	Q194	1	
	[Iria propor um trabalho por contratos] que envolvesse todos os intervenientes	Q212	1	
	[Planificação educativa] (...) com o envolvimento de todos os intervenientes	Q214	1	
	Aceitação do contrato elaborado por todos os intervenientes	Q92	1	
	Tentar, com o apoio de todos, elaborar um plano	Q34	1	
	Ser trabalhado [o programa educativo] por todos os intervenientes	Q191	1	
Todos os elementos intervenientes no processo educativo [deveriam] criar condições para que o Miguel se sinta mais integrado na escola	Q230	1		
[Todos os elementos intervenientes no processo educativo deveriam] tentar colmatar os motivos desencadeadores do comportamento desta criança	Q230	1		
[Em parceria com todos os intervenientes] pensar num programa de	Q309	1		

		intervenção a nível sócio-afectivo			
		O grupo encontraria a melhor solução para o Miguel	Q202	1	
				31	31
					110

Analyse de contenu (suite)
P V : “Que fazer ao Miguel?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
Trabalhar com técnicos especializados	<i>Procurando a compreensão da problemática</i>	Deveria ser observado por técnicos especiais	Q204	1	
		Seria benéfico que fossem ouvidos técnicos diferenciados em várias áreas	Q228	1	
		Todos os técnicos envolvidos devem procurar compreender esta situação	Q143	1	
		Todos os técnicos envolvidos devem procurar.”solucionar” esta situação	Q143	1	
		Procurar a ajuda de especialistas	Q128	1	
		O aluno deve ser observado por uma equipa de (...) técnicos	Q20	1	
		Ser alvo de uma observação de especialistas	Q182	1	
		Fazer uma avaliação pelos técnicos de saúde escolar	Q102	1	
		Averiguar junto (...) de outros técnicos as possíveis causas do comportamento agressivo do Miguel	Q32	1	
		Observação por parte dos técnicos especializados [para despiste da situação]	Q293	1	
		O aluno deve ser observado por uma equipa de especialistas (...)	Q20	1	
				11	
	<i>Procurando, em conjunto, a melhor resposta</i>	Trabalhar (...) com a colaboração (...) de todos os técnicos	Q106	1	
		Havendo uma interajuda entre os vários técnicos	Q185	1	
		Encontrar especialistas adequados para poder ajudar o Miguel	Q232	1	
		Traçar um plano de acção em colaboração com técnicos especialistas	Q56,Q57	2	
		Reunir todos os técnicos	Q84	1	
		Com os técnicos, tentar integrá-lo o melhor possível dentro das regras de socialização da escola	Q182	1	
		Procurar ajuda noutros técnicos	Q73,Q79	2	
		Haver parceria entre os vários técnicos	Q22	1	
		Fazer um trabalho (...) com técnicos adequados a este tipo de problema	Q13,Q57	2	
		Ser apoiado por uma técnica [comportamentos sociais]	Q119	1	
		[Intervenção] de uma técnica de segurança social	Q115	1	
Torna-se necessário um trabalho de grande parceria entre os técnicos		Q241	1		
Contactar com diversos especialistas		Q244	1		
Colaboração de todos os técnicos		Q244	1		
Deve haver uma grande articulação de esforços entre todos os técnicos intervenientes		Q287	1		
Desenvolvimento de actividades fora da sala de aula devidamente programadas pelos técnicos envolvidos		Q265, Q102	2		
Fazer um trabalho cooperado entre todos os técnicos		Q311	1		
Pedir intervenção de outros técnicos		Q319	1		
O trabalho a desenvolver com este aluno terá de ser encaminhado por vários técnicos	Q341	1			

		Trabalho de parceria com todos os técnicos	Q211	1	
		Ter em conta os dados recolhidos junto de técnicos com intervenção directa	Q289	1	
		Intervenção de uma assistente social	Q108,Q123	2	
				27	27
					38

Analyse de contenu (suite)
P V : “Que fazer ao Miguel?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por subcategoria	
Trabalhar com os profissionais da saúde e reabilitação	<i>Pedindo a intervenção de Psiquiatras/ Pedopsiquiatras</i>	Haver parceria com psiquiatra (se for caso disso)	Q22	1		
		[Necessita] de um psiquiatra que o ajude com medicação adequada	Q10	1		
		[Pedir acompanhamento médico] e ou psiquiátrico	Q301	1		
		Acompanhamento em pedopsiquiatria com medicação adequada	Q15,Q48,Q53,Q95, Q134,Q140,Q283	7		
		Tentar mais informações e dados de outros técnicos (pedopsiquiatras)	Q17,Q55	2		
		Fazer consultas periódicas em pedopsiquiatria	Q80	1		
		Criar uma parceria com um pedopsiquiatra	Q176	1		
		Tenha o acompanhamento do pedopsiquiatra	Q184	1		
		A intervenção de um pedopsiquiatra é prudente	Q243	1		
		[Terá de ser feito um trabalho de intervenção para com a amiga] com base em indicação técnica da médica ou pedopsiquiatra	Q243	1		
		Pedir ajuda ao pedopsiquiatra	Q317	1		
		Encaminhar o Miguel para uma consulta de pedopsiquiatria	Q250,Q302,Q336, Q337	4		
		Fazer uma avaliação em pedopsiquiatria	Q305	1		
		A escola deverá reunir sistematicamente com o pedopsiquiatra	Q336	1		
		O pedopsiquiatra deverá dar orientações precisas sobre a situação	Q336	1		
		Contactar com psiquiatras	Q244	1		
		Em último caso, o aluno pode ir ao pedopsiquiatra	Q318	1		
		[O aluno pode ir ao pedopsiquiatra] que o acompanhará	Q318	1		
			28	28		
		<i>Pedindo intervenção de várias especialidades médicas</i>	Devem marcar-se reuniões com o neuropediatra	Q292	1	
			Através do médico de família/pediatra fazer avaliação/despistagem neurológica	Q236	1	
			Fazer despiste em otorrino	Q60	1	
			Fazer despiste em oftalmologia	Q60	1	
			Através do médico de família/pediatra fazer avaliação/despistagem oftalmológica	Q236	1	
			Fazer uma consulta de pediatria	Q107,Q108	2	
			Encaminhar para uma consulta de hiperactividade	Q339	1	
			A PAE trabalhar conjuntamente com o médico especialista	Q16	1	
			Fazer avaliação médica	Q146,Q283	2	
	Deveria ser observado por um médico		Q161	1		
	[Mentalizar os pais] a recorrer à intervenção clínica		Q278	1		
	Encaminhá-lo para uma consulta da especialidade		Q120,Q121,Q302	3		
	Pedir acompanhamento médico	Q301,Q302,Q305, Q306,Q307,Q337	6			

		Recorrer a ajuda médica	Q10,Q36,Q52, Q139,Q319	5	
		A avaliação da saúde do M. pelos médicos intervenientes é fundamental	Q18,Q307	2	
		Ter apoio clínico	Q85	1	
		Fazer uma análise do seu historial clínico	Q66	1	
		[Ter em conta], nomeadamente, os relatórios médicos	Q289	1	
		[Decidir] com todos os intervenientes no processo clínico	Q18	1	
		Tentar que seja seguido pelas estruturas médicas	Q165	1	
		A médica poderá avaliar a situação	Q200	1	
		Acompanhamento em consulta de desenvolvimento	Q24	1	
				36	36
<i>Pedindo a intervenção de terapeutas</i>		Seguir consultas de psicoterapia	Q14	1	
		Ser acompanhado por vários técnicos (...) psicoterapeutas	Q21	1	
		Acompanhamento psicoterapêutico	Q46	1	
		Ter terapia ocupacional	Q28,Q256,Q57, Q315,Q301	5	
		Necessita muita ajuda (...) especialmente terapeuta ocupacional	Q143	1	
		Ter terapia individual	Q141	1	
		Ter terapia de grupo	Q141	1	
		[Iria propor] sessões de terapia relacional	Q212	1	
		[Seguir consultas de] terapia familiar	Q14	1	
		Ter hipoterapia	Q141	1	
		Ter relaxamento em meio aquático	Q141	1	
		Fazer uma avaliação em terapia da fala	Q305	1	
		Usufruir de terapias	Q244,Q315	2	
		[Encontrar especialistas adequados para poder ajudar o Miguel], tais como (...) terapeutas	Q232	1	
				19	19
					83

Analyse de contenu (suite)
P V : “Que fazer ao Miguel?”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Respondentes	Frequência das Unidades de registo	Frequência das Unidades de registo, por sub categoria
Trabalhar com psicólogos	<i>Fazendo avaliação diagnóstica</i>	<i>a</i> Pedir a avaliação da psicóloga	Q64,Q69,Q70, Q105, Q120, Q146, Q160,Q198,Q200, Q222,Q249,Q271, Q283,Q302,Q305, Q307,Q309,Q323	18	
		Tentar mais informações e dados de outros técnicos (psicólogos)	Q17	1	
		Ouvir a psicóloga	Q23	1	
		Pedir a observação psicológica da criança	Q153,Q161	2	
		O Miguel deveria ir sendo avaliado frequentemente (...) pela psicóloga	Q160	1	
		[Conhecer as causas da sua agressividade] através da colaboração do psicólogo	Q272	1	
		O psicólogo deveria tentar descobrir qual a situação/problema que desencadeou a agressividade	Q295	1	
		Deverá ser avaliado pelo psicólogo	Q315	1	
		A psicóloga ter uma conversa com o aluno	Q318	1	
		A psicóloga tentar compreender os problemas do aluno	Q318	1	
		Estudar [o “caso”] conjuntamente com todos os intervenientes: psicólogo (...)	Q86	1	
		Analisar o relatório psicológico	Q211	1	
			30	30	
	<i>Fazendo acompanhamento psicológico</i>	<i>o</i> Acompanhamento com psicóloga	Q24,Q40,Q58,Q78, Q86,Q90,Q92,Q93, Q94,Q17,Q108, Q114,Q182,Q268, Q290,Q293,Q320, Q337,Q338	19	
		Haver um acompanhamento frequente e regular por parte de psicólogos	Q15	1	
		Tem que haver um maior acompanhamento por parte do psicólogo	Q237	1	
		Ser acompanhado por vários técnicos (...) psicólogos	Q21	1	
		Fazer o encaminhamento para um acompanhamento psicológico	Q12,Q45,Q60,Q71, Q16	5	
		Psicóloga – ficaria responsável pelo apoio psicológico	Q34	1	

		Recorrer a ajuda psicológica	Q36,Q53,Q54, Q115, Q139	5	
		Ser desenvolvido um trabalho de terapia comportamental (...) por uma psicóloga	Q341	1	
		Fazer consultas periódicas em psicologia	Q80	1	
		O psicólogo ajudar o Miguel a ter um comportamento mais assertivo	Q180	1	
		Deverá ser ela [psicóloga] a intervir	Q189	1	
		[Encontrar especialistas adequados para poder ajudar o Miguel], tais como psicólogos	Q232	1	
		Necessita muita ajuda (...) especialmente psicóloga	Q143	1	
		Beneficiar de apoio psicológico	Q152	1	
		Tentar que seja seguido pelas estruturas psicológicas da comunidade	Q165	1	
		Deveria ser seguido pela psicóloga	Q233,Q252	2	
		[Terá de ser feito um trabalho de intervenção para com a amiga] com base em indicação técnica da psicóloga	Q243	1	
		Se existe uma psicóloga (...) ela, melhor do que qualquer outro profissional, saberá dar a melhor resposta para o futuro escolar e pessoal do Miguel	Q201	1	
		Encaminhamento para o serviço de psicologia	Q268	1	
		A psicóloga propor estratégias a adoptar	Q318	1	
		A psicóloga (...) terá que ter uma intervenção muito directa junto do aluno	Q319	1	
		O psicólogo (...) definir estratégias com a família	Q320	1	
		Acompanhamento psicológico da família	Q92,Q108,Q114	3	
				52	52
	<i>Colaborando com os outros intervenientes do processo educativo</i>	A PAE conjuntamente com a psicóloga ...	Q16	1	
		Trabalho de parceria com o psicólogo	Q298,Q22	1	
		Fazer um trabalho com a psicóloga da escola	Q157	1	
		Pedir a colaboração de uma psicóloga	Q32,Q43,Q55,Q77, Q106,Q112	6	
		Elaboraria um plano educativo em parceria com a psicóloga	Q289	1	
		O psicólogo deverá trabalhar com a professora do aluno	Q290	1	
		Contactar com psicólogos	Q244	1	
		Contaria com a ajuda da psicóloga	Q309	1	
		Falava com a psicóloga para tentar recolher informação sobre o Miguel	Q314	1	
		[Em parceria] o psicólogo deve delinear estratégias	Q321	1	
		[Em parceria] o psicólogo deve pôr em prática estratégias	Q321	1	
		[Em parceria] o psicólogo deve tentar superar estes comportamentos	Q321	1	
		Seria benéfica a intervenção de um psicólogo educacional	Q322	1	
		Formalizar contratos com a psicóloga	Q42	1	
		Definição de estratégias (...), incluindo a psicóloga	Q65	1	
		Reuniões com psicóloga	Q68, Q150, Q292	3	
		Deverá ser ela [psicóloga] a ajudar as professoras, na decisão do futuro do aluno	Q189	1	

	Este [programa modificador de comportamentos] deverá ser elaborado pela psicóloga (...)	Q298	1	
	Elaborar um plano de acção com a psicóloga (...)	Q95	1	
	Reforçar o trabalho de equipa (psicóloga ...)	Q98	1	
	Haver um trabalho conjunto de parceria entre (...) psicóloga	Q114	1	
	Incluiria as estratégias a aplicar (estabelecidas em conjunto com a psicóloga)	Q150	1	
	[Com o psicólogo tentar perceber] quais as estratégias mais adequadas	Q233	1	
			30	30
				112