

Collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés

Principes, pratiques et intégration d'élèves

Master en enseignement spécialisé – Volée 1215

Mémoire de Master de Laurence Parel

Sous la direction de Edyta Tominska

Bienne, avril 2015

Remerciements

Je tiens à remercier Mme Edyta Tominska, directrice de ce mémoire, pour ses précieux conseils et son soutien, ainsi que toutes les personnes de mon entourage qui m'ont aidée et encouragée au fil de son élaboration.

Merci aussi à tous mes élèves, toujours sources de belles rencontres, de surprises et de remise en question.

Résumé

Ce mémoire s'inscrit dans le domaine de l'enseignement spécialisé et étudie les principes de collaboration mis en place entre enseignants des secteurs de l'enseignement ordinaire et spécialisé, ceci dans le contexte actuel de l'évolution de la mission de l'école qui doit favoriser l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers. Une première partie théorique explore les différents textes prescriptifs, tant internationaux que nationaux, ainsi que quelques articles de loi. Puis, se référant à l'état des connaissances produites, les différentes terminologies des concepts d'intégration et d'inclusion, ainsi que les paradigmes des notions de collaboration et de coenseignement sont présentés. Les observations menées lors de deux expériences d'intégration de 5 élèves de classe spécialisée dans une classe ordinaire vont permettre d'analyser la pratique enseignante. L'objectif de la recherche est de définir quels sont les principes fondateurs d'une collaboration, quelle forme celle-ci peut prendre et quels en sont les effets sur l'intégration des élèves. Les résultats révèlent que, bien que la collaboration ait un impact positif sur l'intégration des élèves, c'est surtout les interactions et l'entraide entre eux qui provoquent de nouveaux liens entre pairs et ainsi une meilleure intégration.

Mots clés

- Collaboration
- Coenseignement
- Intégration
- Inclusion
- Elèves à besoin éducatifs particuliers

Liste des tableaux et des figures

Figure 1 : De l'exclusion à l'inclusion.....	12
Figure 2 : Les six formes de coenseignement.....	19
Figure 3 : Dynamique de recherche.....	24
Tableau 1 : Catégories d'analyse du <i>journal de bord</i>	31
Tableau 2 : Présentation des données du <i>journal de bord</i> : Extraits 1.....	33
Tableau 3 : Présentation des données du <i>journal de bord</i> : Extraits 2.....	36
Tableau 4 : Présentation des données du <i>journal de bord</i> : Extraits 3.....	40
Tableau 5 : Présentation des données du <i>journal de bord</i> : Extraits 4.....	44
Tableau 6 : Résultats de l'enquête exploratoire.....	49

Liste des annexes

Annexe 1 : Extrait du <i>journal de bord</i> : leçon n°1, situation A.....	64
Annexe 2 : Extrait du <i>journal de bord</i> : leçon n°3, situation A.....	65
Annexe 3 : Extrait du <i>journal de bord</i> : leçon n°8, situation A.....	66
Annexe 4 : Extrait du <i>journal de bord</i> : leçon n°18, situation A.....	67
Annexe 5 : Extrait du <i>journal de bord</i> : leçon n°1, situation B.....	68
Annexe 6 : Extrait du <i>journal de bord</i> : leçon n°4, situation B.....	69
Annexe 7 : Extrait du <i>journal de bord</i> : leçon n°6, situation B.....	70
Annexe 8 : Extrait du <i>journal de bord</i> : leçon n°7, situation B.....	71

Table des matières

Remerciements.....	i
Résumé	ii
Mots clés	ii
Liste des tableaux et des figures.....	iii
Liste des annexes	iv
Introduction	1
Chapitre 1 – Problématique : « L'école pour tous » et mutation de la profession enseignante	3
1.1 Les contextes politiques	3
1.1.1 Le contexte international	3
1.1.2 Le contexte national	3
1.1.3 Le contexte des cantons.....	4
1.2 Le contexte scolaire	7
1.2.1 Les directives de l'enseignement ordinaire	7
1.2.2 Les directives de l'enseignement spécialisé.....	8
1.2.3 Les implications sur le terrain	8
1.3 Problématique et questions de recherche	9
1.4 Etat des connaissances produites.....	12
1.4.1 De l'intégration à l'inclusion	12
1.4.2 Coordination, coopération, collaboration	16
1.4.3 Le coenseignement comme exemple de collaboration réussie	18
1.4.4 Liens avec ma pratique	19
Chapitre 2 – Méthodologie de la recherche	21
2.1 Approches méthodologiques retenues	21
2.1.1 Une démarche qualitative	21
2.1.2 Une démarche compréhensive.....	22
2.1.3 Des phases déductives et inductives	23
2.2 Le contexte de recherche.....	24
2.2.1 Le journal de bord.....	25
2.2.2 Le contexte institutionnel des classes intégrées	25
2.2.3 Les situations professionnelles d'intégration et leurs acteurs	27
2.2.3.1 Situation professionnelle A (classe de Cécile)	27
2.2.3.2 Situation professionnelle B (classe de Lucie).....	28
2.3 Les corpus de données	28
2.3.1 Journal de bord des deux situations	28
2.3.2 Enquête exploratoire sur la collaboration	29
2.4 Démarche d'analyse des données	29
2.4.1 Démarche d'analyse des données du journal de bord	30
2.4.2 Démarche d'analyse de données de l'enquête exploratoire.....	31
Chapitre 3 - Analyse et résultats.....	32
3.1 Présentation et analyse du <i>journal de bord</i>	32
3.1.1 Synthèse des éléments analysés	47
3.1.1.1 Situation A : « Une collaboration réussie »	47
3.1.1.2 Situation B : « Abandon par négligence »	48
3.2 Présentation des résultats et analyse de l'enquête exploratoire	49
3.2.1 Analyse des résultats	50
3.3 Discussion.....	51
Conclusion et perspectives.....	53
Références bibliographiques	60
Annexes	64

Introduction

La recherche présentée dans ce travail de mémoire de master en enseignement spécialisé résulte d'un questionnement constant de ma pratique professionnelle dans le cadre de l'intégration d'élèves « à besoins éducatifs particuliers », dans des classes de l'enseignement ordinaire. Ceci en lien avec l'évolution actuelle de la prise en charge de ces élèves. Celle-ci est à considérer dans le contexte politique tant international (Déclaration de Salamanque, 1994) que national (Accord intercantonal sur la collaboration en pédagogie spécialisée, 2007), menant à des changements décisionnels, des réformes, des transformations de l'enseignement et de l'école, en général.

Ainsi, les politiques actuelles favorisent le maintien de ces élèves dans les structures ordinaires, provoquant les mutations de leur prise en charge. Cette situation confronte les enseignants à une augmentation de l'hétérogénéité de leurs classes et à des difficultés croissantes pour la gestion de celles-ci. De plus l'élaboration de nouvelles collaborations avec les divers professionnels liés aux réseaux de ces élèves devient nécessaire ; dont les enseignants spécialisés qui les accompagnent dans leur intégration en classe ordinaire.

Ce mémoire est élaboré suite à divers constats dans mon activité quotidienne. D'une part, les difficultés d'intégration de mes élèves de classe spécialisée persistent, dans un collège de l'enseignement ordinaire, car ils subissent régulièrement l'agressivité verbale et/ou physique des autres élèves. D'autre part, j'ai éprouvé de la difficulté à instaurer la collaboration avec les enseignants de cet établissement, dans le but de mettre en place un projet d'intégration dans leurs classes. Ayant néanmoins pu en mener deux, j'ai alors pris note du déroulement de ces expériences dans un journal de bord. Ce sont leurs effets qui guident ma réflexion pour ce mémoire. Tout d'abord concernant la collaboration avec mes collègues, puis en termes d'influence sur les comportements, les capacités, l'engagement dans les tâches, de mes élèves (ou tous les élèves y participant). Bien que les deux expériences diffèrent au niveau de l'établissement de la collaboration (une est positive et l'autre négative), la situation a évolué positivement pour mes élèves, dans les deux cas.

Ces résultats m'amènent donc à vouloir étudier plus profondément les divers documents prescriptifs auxquels les politiques, et par conséquent l'école se réfèrent. Ceci, dans le but, d'une part, d'en comprendre l'impact sur la mission de l'école et le travail quotidien des enseignants, d'autre part pour dépasser le facteur humain qui facilite ou complexifie une collaboration et enfin, pour déterminer les actes concrets propices, ou au contraire, freinant la mise en place d'une collaboration satisfaisante, comprise par tous. Pour terminer j'espère pouvoir constater les effets qu'une collaboration réussie ou non, peut avoir sur l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers en classes ordinaires.

Le lecteur trouvera une partie théorique explorant les notions d'intégration et d'inclusion ainsi que celles de collaboration professionnelle sous ses différentes facettes (par ex. de coopération et de coenseignement), rendant compte de l'état des connaissances produites. La problématique et les questions de recherche (présentées au chapitre 1) me conduiront à la méthodologie (chapitre 2). Celle-ci comporte deux corpus de données que sont le journal de bord des deux situations mentionnées ci-dessus et une enquête exploratoire. Cette dernière est menée dans le but d'étayer ma réflexion en la confrontant à d'autres contextes scolaires. Les données recueillies seront traitées à l'aide d'une analyse qualitative. Après avoir présenté les résultats (chapitre 3) la conclusion proposera des pistes d'actions et des perspectives, tentera une analyse critique de cette démarche de recherche et proposera de nouvelles questions qui en découlent.

Chapitre 1 – Problématique : « L'école pour tous » et mutation de la profession enseignante

1.1 Les contextes politiques

1.1.1 Le contexte international

Depuis les années 1990, un changement de regard concernant « l'école pour tous » a été insufflé par différentes déclarations mondiales. Comme le Cadre d'Action de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (1990), les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés de l'Assemblée générale des Nations Unies (1993) et la Déclaration de Salamanque (1994), engageant les Etats à promouvoir l'égalité des chances en matière d'éducation pour tous les enfants.

Dans son article au sujet de l'inclusion scolaire en action, Joss Almassri rappelle que la *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDHP)*, a été ratifiée par 20 pays et est entrée en vigueur le 3 mai 2008. Elle a été signée par 158 pays et ratifiée par 144 (dont l'Union Européenne).

« Cette *Convention*, qui est l'un des principaux instruments en matière de protection des droits de l'Homme au niveau international, vise à garantir aux personnes en situation de handicap la pleine jouissance de ces droits et de leur permettre de participer activement à la vie publique, économique et sociale. Elle vise à promouvoir l'égalité des chances et à prévenir toute forme de discrimination à leur rencontre au sein de la société (p.2). »

Ainsi, les lois ont été revues dans la plupart des pays européens, pour répondre à l'objectif d'intégration, voire d'inclusion de tous les élèves, indépendamment de leurs caractéristiques individuelles ou sociales, tout en respectant leurs besoins particuliers.

1.1.2 Le contexte national

La Suisse a suivi les prérogatives internationales et a inscrit dans la *Constitution fédérale* du 18 avril 1999, l'Article 8 : Egalité :

1. « Tous les être humains sont égaux devant la loi
2. Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques, ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique. »

Elle s'est également engagée, il y a dix ans, à promouvoir l'égalité des personnes handicapées, avec l'entrée en vigueur de la *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand, 2002)*. Celle-ci définit qu'il y a inégalité dans l'accès à la formation ou à la formation continue, lorsque l'utilisation de moyens auxiliaires spécifiques aux personnes handicapées ou l'assistance

personnelle qui leur est nécessaire, ne leur sont pas accordées. De même, si la durée, l'aménagement ainsi que les examens exigés, ne sont pas adaptés.

De cette loi ont découlé les mesures de compensation des désavantages qui consistent à neutraliser les limitations occasionnées par un handicap. Elles désignent l'aménagement des conditions et des moyens pour atteindre les mêmes résultats de scolarisation ou de formation, sans en adapter les objectifs (Chaignat, 2014).

Si la pratique d'un traitement différencié n'est pas nouvelle, elle nécessite d'être généralisée à l'ensemble du système de formation. Elle doit être équitable et accessible à tous les élèves concernés. Il y a donc un changement de paradigmes entre l'égalité de traitement de l'école d'autrefois et l'égalité des résultats (ou égalité de faits) que doivent mettre en place les établissements scolaires d'aujourd'hui. Ainsi, l'évolution des représentations et des perceptions du handicap a mené d'une pensée axée sur le déficit, à une orientation sur les ressources. De plus, celle-ci implique un changement de perceptions, quant à la conception et l'organisation de l'école qui doit être capable d'intégrer les élèves à besoins éducatifs particuliers.

D'autre part, en 2008, la *Réforme de la Péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les Cantons* (RPT) a entraîné de nombreux changements pour la pédagogie spécialisée et plus largement pour la prise en charge des personnes handicapées et à besoins éducatifs particuliers. Les prestations collectives de l'*Assurance Invalidité* (AI), incombant alors à la Confédération, sont revenues depuis aux Cantons.

Pour terminer, le 15 avril 2014, la Suisse a adhéré à la *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées* (CDHP), réaffirmant ainsi sa volonté de promouvoir l'égalité des personnes en situation de handicap.

1.1.3 Le contexte des cantons

De nouvelles prescriptions cantonales sont nées de ce mouvement en faveur de l'intégration scolaire, obligeant ainsi les écoles à se repenser.

Dans ce but, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a adopté en 2007, l'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (nommé aussi *Concordat*) qui définit le contexte d'application de la pédagogie spécialisée, son cadre légal et ses prérogatives.

Selon l'article 2 de cet *Accord* :

- « La pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation
- Les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire;
- Le principe de gratuité prévaut dans le domaine de la pédagogie spécialisée ; une participation financière peut être exigée des titulaires de l'autorité parentale pour les repas et la prise en charge ;

- Les titulaires de l'autorité parentale sont associés à la procédure de décision relative à l'attribution de mesures de pédagogie spécialisée. »

Selon l'article 3, les ayants droits aux mesures de pédagogie spécialisée sont les enfants et les jeunes qui habitent en Suisse, de la naissance à l'âge de vingt ans révolus dans les conditions suivantes :

- « Avant le début de la scolarité : s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique,
- Durant la scolarité obligatoire : s'il est établi qu'ils sont entravés dans leurs possibilités de développement et de formation au point de ne pas ou de ne plus pouvoir suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique, ou lorsqu'un autre besoin éducatif particulier a été constaté. »

Selon l'article 4, l'offre de base est constituée par :

- « Le conseil et le soutien, l'éducation précoce spécialisée, la logopédie et la psychomotricité
- Des mesures de pédagogie spécialisée dans une école ordinaire ou dans une école spécialisée, ainsi que
- La prise en charge en structures de jour ou à caractère résidentiel dans une institution de pédagogie spécialisée.»

Selon l'article 5, lorsque les mesures octroyées avant l'entrée en scolarité ou dans le cadre de l'école ordinaire s'avèrent insuffisantes, une décision quant à l'attribution de mesures renforcées doit être prise sur la base de la détermination des besoins individuels. Ces mesures renforcées se caractérisent par certains ou par l'ensemble des critères suivants

- « Une longue durée,
- Une intensité soutenue,
- Un niveau élevé de spécialisation des intervenants, ainsi que
- Des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune » (CDIP, 2007).

Cet accord impose, pour tous les cantons signataires, le respect des conditions cadres et la mise en œuvre des instruments prévus, comme la terminologie, les normes de qualité et la *Procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels* (PES). Cette dernière est appliquée lorsque les ressources disponibles au niveau local ne suffisent plus. C'est un outil permettant aux cantons de décider d'attribuer les mesures renforcées en pédagogie spécialisée.

Mais là ne sont pas les seuls changements auxquels font face les institutions scolaires.

En 2010, le *Plan d'études romand* (PER), est entré en vigueur, amenant un cadre auquel doivent souscrire les enseignants. Celui-ci est un curriculum qui définit ce que les élèves doivent apprendre et qui offre, aux sept cantons, la possibilité de s'assurer que les différents cursus d'études contribuent à la construction d'une culture partagée par l'ensemble des élèves. Il fait suite à La déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse Romande et du Tessin (CIIP, 2003) qui a initié d'importants travaux visant à définir le cadre de référence d'un plan d'étude commun. Dès 2004, les cantons de Berne, Jura et Neuchâtel, ont débuté son élaboration, bientôt suivis par les cantons de Fribourg, Valais, Genève et Vaud pour la mise en œuvre de sa réalisation.

Le Plan d'études romand s'inscrit dans le contexte de la *Constitution fédérale* (art 62, alinéa 4) adopté par le peuple le 21 mai 2006 et répond à la volonté d'harmonisation de l'école publique. Il décline les objectifs de l'enseignement dans une perspective globale et cohérente et définit en particulier les attentes fondamentales de fin de cycle.

Au niveau du Canton de Neuchâtel, Le Grand Conseil ayant ratifié *l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (CDIP 2007) le 30 janvier 2013, l'Office de l'enseignement spécialisé (OES) est depuis, chargé d'élaborer un concept cantonal et de rédiger les bases légales en vue de son introduction à la rentrée scolaire 2017.

Dans cette perspective, le 2 juillet 2014, le Conseil d'Etat neuchâtelois a promulgué *l'Arrêté relatif aux mesures d'adaptations et de compensations destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers* (BEP- FO, 2014). Dans un esprit de collaboration, et sous la conduite de l'école, des mesures d'adaptation peuvent être mises en œuvre pour permettre aux élèves de poursuivre une scolarité qui tient compte de leurs possibilités dans le cadre du programme de formation.

1.2 Le contexte scolaire

Les professionnels de l'enseignement ordinaire sont donc confrontés à ces nouvelles directives, clairement intégratives, même si l'enseignement en école spécialisée n'est pas abandonné. Ils doivent faire face à cette nouvelle réalité, tout en acceptant de nouvelles collaborations avec les professionnels de l'enseignement spécialisé et en devant assumer les finalités et objectifs de l'école publique pour tous les élèves. Afin de mieux comprendre les différences de paradigmes entre les deux types d'enseignement, je vais présenter ici une brève description de quelques directives. Celles-ci peuvent influencer directement cette collaboration imposée, qui peut se construire sur la base des interactions entre les deux partenaires.

1.2.1 Les directives de l'enseignement ordinaire

La déclaration de *la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2003)* a érigé les fondements de son enseignement et les décrit comme tels :

- « Une culture de la langue d'enseignement : langue maternelle et langue d'intégration
- Des compétences et une culture linguistique
- Une culture mathématique impliquant la maîtrise des concepts et des démarches mathématiques de base
- Une culture scientifique s'appuyant à la fois sur les sciences humaines et sociales et sur les sciences de la nature
- Une culture artistique conjuguant la perception, l'expression, la pratique de techniques variées et l'usage de divers matériaux et instruments
- Des connaissances et comportements assurant l'épanouissement corporel et la préservation de sa propre santé
- Des connaissances et comportements de citoyen et d'acteur social » (CIIP, 2003, p.2)

Ainsi, l'école publique doit entraîner les élèves à la réflexion, la collaboration, la communication, la démarche critique et la pensée créatrice. Elle doit aussi tenir compte du *Plan d'études romand* (PER) qui constitue une référence pour les professionnels. Les buts en sont de situer leur travail dans le cadre d'un projet global de formation de l'élève, de définir la place et le rôle de leur discipline dans ce projet global, de visualiser les contenus d'apprentissage, d'organiser leur enseignement, ainsi que de disposer pour chaque cycle, d'attentes fondamentales pour favoriser la régulation des apprentissages (CIIP, 2010).

Dans le canton de Neuchâtel, avec l'entrée en vigueur de l'*Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers* (BEP-FO, 2014), les professionnels de l'enseignement ordinaire sont amenés, parallèlement aux prérogatives mentionnées ci-dessus, à mettre en place les mesures permettant à ces élèves d'améliorer leurs activités d'apprentissage. Celles-ci peuvent être des outils techniques (une tablette ou du mobilier adapté), du soutien (pédagogique, à l'intégration, par le mouvement ou langagier) et/ou des aménagements (programme adapté, consignes et exercices différenciés, temps supplémentaire octroyé lors de contrôles ou d'examens) (*Mesures BEP*, Département de l'éducation et de la famille, République et Canton de Neuchâtel, 2014).

Cette évolution de la mission de l'école, définie par une approche individualisée de l'élève, rejoint alors les buts et objectifs de l'enseignement spécialisé.

1.2.2 Les directives de l'enseignement spécialisé

L'enseignement spécialisé, quant à lui, consiste en une organisation, des méthodes, des stratégies, du matériel et des installations spécialisés. Les principes fondamentaux en sont :

- « Un enseignement individualisé
- Des séries de tâches soigneusement séquencées
- L'emphase mise sur l'éveil et la stimulation des sens de l'enfant
- Un arrangement méticuleux de l'environnement de l'enfant
- Des récompenses immédiates pour des comportements corrects
- Une intervention individuelle pour le développement de compétences fonctionnelles
- La conviction que chaque enfant doit être poussé au maximum de ses possibilités » (Hallahan et Kauffman, 2000, cités par Tremblay, 2012, p.25).

1.2.3 Les implications sur le terrain

La juxtaposition de ces différentes directives d'enseignement provoque une confusion de rôles entre enseignants ordinaires et spécialisés et interroge l'identité professionnelle de chacun. Les institutions scolaires font face à des conversions d'ordre structurel. Elles doivent passer :

- « D'une prestation spécialisée à une collaboration de l'ensemble des intervenants ;
- D'un système éducatif standardisé à une école prenant en compte les caractéristiques et les besoins de l'ensemble des élèves ;
- D'un environnement scolaire homogène à celui reflétant le monde tel qu'il est en dehors de l'école ;
- D'un parcours construit pour les élèves ordinaires à un curriculum élargi et fait de compétences variées. » (Rousseau, 2006, cité par Ramel, 2010, p.386).

Selon Ramel (2010), qui décrit la mutation de la profession enseignante, les changements en profondeur des institutions scolaires que ces mesures impliquent, provoquent non seulement une évolution de mission auprès des élèves mais aussi une nouvelle manière de devoir s'allier à d'autres professionnels, ayant pour conséquence une résistance qu'il est possible de considérer comme un mécanisme de défense, voir une crise identitaire. Selon lui, cette mutation n'est pas une simple évolution du système éducatif mais est un véritable projet de société dont l'impact sur le fonctionnement de l'école est conséquent, provoquant ainsi de l'inquiétude auprès du personnel scolaire (Ramel, *ibid.*).

1.3 Problématique et questions de recherche

La mise en place effective de ces prérogatives et l'application des mesures générales dans les classes relèvent actuellement du défi, tant au niveau de l'intégration que de la collaboration entre enseignants, ceci, bien que la volonté politique soit claire.

Sous cette pression à l'intégration, l'arrivée en classe d'élèves à besoins éducatifs particuliers, peut être vécue par l'enseignant titulaire comme une surcharge de travail et provoquer des inquiétudes quant à l'impact de cette intégration sur la dynamique et les apprentissages du groupe classe. Car, jusqu'à présent, la prise en charge de ces élèves était individualisée et essentiellement organisée de manière séparée hors de la classe ordinaire, par un personnel spécialisé. De plus, aujourd'hui, lorsque l'élève arrive en classe accompagné par un enseignant spécialisé, les deux enseignants sont censés élaborer un projet commun de l'élève, ils sont donc plus ou moins obligés de collaborer. Dans cette collaboration chacun devrait ainsi trouver sa place et son rôle afin de définir les moyens propices à l'intégration de l'élève au sein du groupe.

A ce sujet, Rousseau & Thibodeau (2011), ont mené une recherche-action pendant une année, au sein de trois écoles primaires du Québec. Ils visaient à encourager l'émergence de pratiques pédagogiques inclusives (plaçant tous les enfants, ayant ou non des besoins particuliers, dans des classes ordinaires). Les résultats de leur démarche montrent qu'une compréhension commune de l'inclusion scolaire reste à construire. En effet, bien que les protagonistes participant à l'étude fassent partie du même cercle scolaire et partagent les mêmes activités de formation et le même appui tangible de la commission scolaire, le sens donné aux pratiques inclusives varie d'un intervenant à l'autre et ceci même au sein d'une même école. Il semble que l'émergence de ces pratiques est si déstabilisante pour une majorité d'intervenants, qu'il leur est difficile d'en expliciter les fondements et de se les approprier. Par conséquent, l'organisation de gestes pédagogiques concrets est laborieuse. Ainsi, les craintes et les représentations de chacun agissent comme un frein aux changements de pratiques, celles-ci comprenant autant les apprentissages des élèves et l'hétérogénéité des classes, que le sentiment d'incompétence face à cette diversité.

De même, le questionnement des enseignants sur leurs propres pratiques ainsi que sur leurs croyances, mais aussi la peur de l'épuisement professionnel, font partie de l'inconfort exprimé.

D'un point de vue pratique, la présence d'un professionnel de l'enseignement spécialisé en classe, bouscule les pratiques usuelles. L'enseignant doit accepter de partager le « royaume de sa classe » (p. 154) ainsi que le développement des stratégies d'apprentissage pour l'ensemble des élèves et donc s'approprier un coenseignement. L'enseignant doit alors apprendre à « enseigner devant un collègue », « à se faire observer » (p. 154). Cette transformation des rôles, peut alors générer de l'anxiété chez les deux collaborateurs en présence.

Si dans cette recherche-action, les résultats sont positifs, il est précisé que les alliances professionnelles se sont faites sur la base d'affinités entre professionnels et de faisabilité organisationnelle.

Sous un autre angle d'approche, Payet et al. (2011) ont mené une recherche sur une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. Ils en définissent trois, qui cohabitent et permettent aux enseignants d'élaborer des positions socialement vivables.

La première posture est *l'indifférence aux différences*. Elle permet à l'enseignant de résister aux intrusions de l'environnement, notamment de la part des familles. Il privilégie alors une mise à distance, empêchant le contact avec les différences. En sortant de cette posture, l'enseignant s'expose aux risques de l'intercompréhension et de la négociation, ce qui suppose une prise de recul face à une conception normative du métier. Ceci en vue de construire un cadre relationnel favorisant la réciprocité des perspectives.

La deuxième posture est *l'individualisation*. Elle est décrite comme le cadre de pratique fondé sur l'équité. Les enseignants ajustent leur enseignement de manière individualisée, en fonction des élèves. Elle peut être déclinée de manière normative ou réflexive. Dans le premier cas, l'enseignement est mis en œuvre au travers de procédures standardisées mais singularisées. La norme scolaire est exigée pour tous mais l'évaluation des comportements singuliers est différenciée. Autrui est alors considéré en fonction de son degré de conformité ou d'écart à la norme. Dans l'individualisation réflexive, l'attitude de l'enseignant se caractérise par la critique à l'égard des attentes scolaires. Il s'appuie alors sur ses ressources personnelles ou des arrangements locaux pour faire tenir les relations. Il tente de construire des références communes et des valeurs partagées.

La troisième posture est *l'action positive*. Explicitée comme le droit à un traitement qui compense les effets de la discrimination, elle prend en compte les inégalités de départ. C'est ce modèle qui a inspiré le déploiement des mesures pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Les auteurs concluent que les enjeux fondamentaux de l'éducation d'aujourd'hui se situent autour des notions « de mobilité sociale, d'élévation intellectuelle de tous, de valorisation de la diversité, d'égalité des chances [...], d'épanouissement personnel [...] » (p. 14) qui cohabitent, plus ou moins bien, avec celles du « niveau de compétence, [et l'] ajustement aux impératifs de l'emploi ». (p. 14)

Toujours les mêmes auteurs postulent alors que :

« L'analyse des différenciations sociales de l'agir enseignant interroge les conditions d'une action politique maîtrisant leurs effets pervers. Elle pourrait également nourrir la réflexivité des enseignants sur la pluralité de leur agir. Sans elle, ce sont les théories ordinaires, les constructions indigènes portées par les représentations sociales et les préjugés à l'oeuvre dans la société, dans le groupe professionnel, qui associent chez les enseignants, une croyance dans l'action individuelle et un fatalisme devant l'inégalité des chances » (Payet et al., 2011, p.15)

Tous ces éléments nous mènent à la question générale de notre recherche :

Comment les enseignants ordinaires et spécialisés peuvent-ils s'allier dans le travail afin de construire un cadre propice aux apprentissages et au respect mutuel entre élèves et ainsi favoriser l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Cette question générale se décline en trois questions spécifiques qui seront explorées dans ce travail :

1. Comment s'établit la collaboration, quelle forme prend-elle entre les deux enseignantes dans la situation précise de leçons de dessin ?
2. Quels sont leurs rôles respectifs dans la gestion des activités proposées et dans la gestion du groupe ? Nous proposons les notions temporelles telles que : l'avant, le pendant et l'après leçons, comme indicateurs de partage.
3. Quels sont les effets des collaborations, entre les enseignantes, sur le comportement des élèves et leur intégration dans le groupe ?

L'hypothèse générale est la suivante : la collaboration construite sous forme de coenseignement, permet aux élèves de progresser tant au niveau des apprentissages que de l'intégration. De même, si tant le groupe accueilli que le groupe accueillant est valorisé, une entraide entre élèves va se construire progressivement. Les interactions mutuelles peuvent ainsi être enrichies et facilitées.

En m'inscrivant dans une approche compréhensive des faits d'enseignements et d'apprentissages, l'objectif général de cette recherche est d'analyser ma pratique professionnelle afin de mieux comprendre et expliciter les modalités et effets de la collaboration sur l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement ordinaire. Pour ce faire, je m'appuierai sur le journal de bord élaboré lors des expériences d'intégration (leçons de dessin), mentionnées plus loin.

1.4 Etat des connaissances produites

Après avoir défini ces différentes questions de recherche, l'état des connaissances produites va être abordé en premier lieu sur les sujets de l'intégration et de l'inclusion. Il va s'agir de définir leurs paradigmes et les tensions qui en découlent puisque les deux termes sont régulièrement utilisés dans le milieu de l'enseignement mais aussi dans la société en général. Dans un deuxième temps, nous tenterons d'identifier quels sont les éléments qui permettent de distinguer la collaboration de la coopération, de la coordination et du coenseignement. Le troisième élément théorique se basera sur les rôles des enseignants notamment dans l'organisation de leur travail, avant, pendant et après les leçons, afin d'établir des catégories d'analyse du journal de bord et par conséquent de la pratique.

L'étayage de ce chapitre s'appuiera sur des ouvrages, des articles de périodiques et des recherches donnant un éclairage non exhaustif de l'état actuel des connaissances des sujets traités.

1.4.1 De l'intégration à l'inclusion

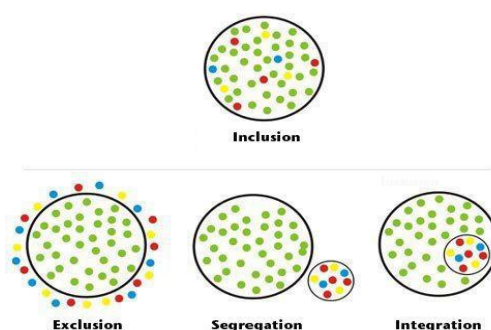


Figure 1 : De l'exclusion à l'inclusion

Source : <https://learningneverstops.wordpress.com/2013/04/24/inclusion-integration-segregation-exclusion/>

Si, au fil des ans, la mentalité collective évolue en faveur d'une école pour tous, il est intéressant d'aborder plusieurs points de vue, afin de déterminer la constitution des principes auxquels doit se référer non seulement l'école mais aussi la société actuelle.

Dans son ouvrage sur l'inclusion scolaire, Trembley (2012), retrace brièvement l'historique des conceptions du handicap dans la société. Il analyse les fondements et principes de l'enseignement spécialisé, ainsi que l'évolution des attitudes et des idées concernant l'échec scolaire ou le handicap. Il s'intéresse aussi au mouvement que ces notions ont engendré dans la société, amenant l'ouverture en faveur de l'intégration puis de l'inclusion. Il constate que, bien que l'inclusion des élèves à

besoins spécifiques en classes ordinaires soit une réalité dans de nombreuses écoles, cela reste encore peu usité dans certains pays et que la question fait encore débat, où « les arguments éthiques, moraux, scientifiques, conceptuels et pratiques s'affrontent » (Trembley, 2012, p.5).

Selon lui, les concepts d'intégration et d'inclusion sont polysémiques et sont souvent confondus. Dans le champ scolaire on en parle tant comme « une idéologie que d'une organisation pédagogique, d'une politique scolaire et sociale, d'un processus et d'un objectif » (ibid. p.5)

Ces deux termes décrivent des contextes scolaires très divers dans la manière d'accueillir les élèves à besoins spécifiques, où les pratiques varient énormément d'un pays à l'autre, d'une école et même d'une classe à l'autre. Il décrit trois variations possibles, soit :

- « **Les variations entre les systèmes scolaires** : les taux de fréquentation en enseignement spécialisé ou intégration/inclusion sont le reflet des différentes politiques nationales. Le taux d'élèves à besoins spécifiques peut varier de 1% de la population scolaire à près de un élève sur cinq, selon les pays.
- **Les variations à l'intérieur d'un même système** : on peut y trouver des classes ordinaires, des classes spécialisées intégrées au sein des écoles ordinaires et des écoles spécialisées.
- **Les variations à l'intérieur de l'école ou de la classe** : selon la classe ou l'école, les élèves à besoins éducatifs particuliers peuvent passer un temps variable hors de la classe ordinaire, pour des interventions spécialisées telles qu'orthophonie, ergothérapie, psychothérapie, etc., alors que d'autres restent en classe pour recevoir les interventions spécifiques. » (Trembley, ibid. p.6)

Cela, sans pour autant renoncer au recours à la classe spéciale pour certains élèves.

Selon l'auteur, les discours, les pays et les écoles étant très variables, il est difficile de brosser un tableau de l'intégration ou de l'inclusion. Pourtant un point commun existe dans la rupture avec la situation précédente, dans laquelle les élèves à besoins éducatifs particuliers n'étaient scolarisés exclusivement qu'en structures séparées de l'enseignement ordinaire.

« Trois grandes catégories de pays se forment en regard des pratiques d'intégration scolaire : les pays ayant un système ségrégatif avec de faibles taux d'intégration (Belgique, France, Allemagne), ceux avec des taux moyens, alliant classes spécialisées et inclusion scolaire (Angleterre, Luxembourg) et ceux pratiquant une politique clairement inclusive (Québec, Italie, Espagne, Finlande, etc.) » (Trembley, ibid., p. 6).

D'autre part, dans un article autour du mot « inclusion », Ebersold (2009), rapporte le terme d'inclusion « aux conceptions de l'organisation sociale qu'il promeut, aux principes de justice qu'il clame et aux dynamiques de classement qui sous-tendent la nouvelle mise en forme sociale de la déficience qu'il revendique » (p.72). Il s'appuie sur l'analyse d'ouvrages et d'articles anglo-saxons concernant l'inclusion et l'éducation inclusive. Son analyse se concentre sur les représentations de la société,

les conceptions de l'action publique et les grilles de lecture de la déficience, afin de mieux cerner les conditions requises pour l'inclusion des élèves concernés.

Partant de la *Déclaration de Salamanque* (1994), dont « la consécration résulte d'un mouvement mobilisant acteurs du monde associatif et chercheurs autour d'un modèle social du handicap refusant l'exclusion des personnes qui présentent une déficience au profit de leur acceptation dans leur différence » (p.71), il définit la notion d'inclusion comme une conception systémique de la société, impliquant la réinvention de l'institution scolaire. La société ne devant plus être alors considérée comme « un corps social et des individus, mais comme une « société d'individus » nécessite l'implication de chacun dans le bien-être collectif et l'incorporation de tous dans les diverses dimensions qui fondent la société. » (p.73).

Comme souligne la *Déclaration*, « l'école pour tous » a la tâche de fournir à tous les élèves, les connaissances et compétences pour devenir acteurs de leur devenir et participer activement à la construction de la société. Mais, il revient aussi à l'école de préparer les élèves aux exigences du marché du travail et de les prévenir ainsi contre les risques liés au chômage et à ses vulnérabilités. Finalement, il lui incombe également de développer des programmes scolaires prenant en compte la diversité des profils et besoins des élèves afin de soutenir les plus faibles tout en encourageant les plus forts à se dépasser. Ceci afin de réduire l'abandon scolaire et le redoublement.

Cette réinvention des établissements scolaires souhaiterait s'opposer à toute *indifférence à la différence*, fondée sur une recherche permanente de progrès et du souci d'adaptation. Ainsi, elle oppose l'école « normative » à l'école « microsociété », se définissant comme un espace de développement personnel et social ayant l'ambition de maîtriser les inégalités scolaires et sociales liées aux effets organisationnels. Cette rationalité oppose également la présence d'élèves difficiles, source de difficultés pédagogiques, à la présence d'élèves différents dont la singularité constitue un enrichissement collectif. Elle oppose le caractère normatif d'une pédagogie distinguant l'expertise de l'enseignant à l'ignorance des familles, au caractère émancipateur d'une pédagogie différenciée, menée collectivement par les différents acteurs de l'école et les familles.

« A la figure du maître fondant sa légitimité dans la mise en œuvre d'un programme enseigné à des profanes, elle substitue celle de l'enseignant-ressource trouvant sa légitimité dans la mise en compétence (empowerment) des intéressés et de leur famille, dans les synergies éducatives engendrées » (Hunt, Goetz, 1997 ; OCDE, 1999, cité par Ebersold, 2009, p. 77).

Il convient alors d'élaborer des stratégies organisationnelles et des stratégies d'acteurs. Il revient aux directeurs des établissements scolaires de créer un climat éthique favorable à cette évolution de mission de l'école en incitant ses collaborateurs à avoir des attitudes positives à l'égard des élèves à besoins éducatifs particuliers afin de faciliter leur intégration. Il leur incombe alors de permettre aux enseignants d'accéder aux connaissances et aux soutiens nécessaires, afin de maîtriser l'hétérogénéité de leurs élèves.

Il s'agit aussi de bâtir une relation pédagogique comportant l'adhésion de l'élève aux objectifs pédagogiques et susciter son implication dans le processus éducatif, ainsi que de savoir s'ouvrir aux apports qu'offrent la famille et les différents acteurs intervenant dans la vie scolaire. La différence fondamentale entre la logique inclusive et la logique intégrative réside dans l'implication active de la famille dans le processus, ceci afin de garantir le lien entre les différents acteurs ainsi que la continuité et la cohérence du processus de scolarisation.

Afin de passer de ces points de vue généraux liés à l'évolution de la société et des institutions scolaires, à des études de terrain prenant en compte les perceptions d'élèves à besoins éducatifs particuliers, nous nous centrons sur une recherche élaborée en classe par Meuli et Zuccone (2013). Les auteurs ont mené deux études en classes ordinaires, lors de situations didactiques. L'une dans un contexte inclusif en Finlande et l'autre dans un contexte intégratif à Genève. Elles fondent leur réflexion sur le concept d'intégration à trois niveaux, décrit par Fuster & Jeanne (2003, cités par Meuli et Zuccone, 2013, p.9) :

- **L'intégration physique** : qui revient à placer un élève à besoins éducatifs particuliers dans le même espace que ses pairs ordinaires pour effectuer des tâches différentes, ou parfois même pas de tâches scolaires.
- **L'intégration fonctionnelle** : les élèves à besoins éducatifs particuliers doivent réaliser des tâches d'apprentissage mais pas nécessairement les mêmes que celles assignées aux autres élèves.
- **L'intégration sociale** : appelée aussi intégration scolaire, implique que les élèves à besoins éducatifs particuliers réalisent leurs tâches d'apprentissages dans des conditions leur permettant d'assumer leur rôle social, soit d'être des élèves parmi les autres.

Les résultats de l'étude menée en Finlande montrent que les élèves à besoins éducatifs particuliers, scolarisés en classe ordinaire ont le sentiment d'appartenir à leur classe à condition de ne pas passer plus de 30 % de leur temps hebdomadaire d'enseignement à l'extérieur de la classe (pour bénéficier d'un enseignement spécialisé en groupe restreint). Mais que c'est surtout les tâches scolaires socialement attendues, les disciplines significatives, qui déterminent leur sentiment d'appartenance. Ce sentiment implique donc plus de l'activité que de l'organisation structurelle.

Concernant la perception des relations avec leur pairs, les élèves à besoins éducatifs particuliers expriment un sentiment positif tant envers le groupe classe ordinaire qu'envers le groupe restreint. Par contre, pour les élèves présentant des problèmes de comportement ou accompagnés par un assistant personnel, ces perceptions peuvent en être affectées. Les élèves relèvent l'importance d'être scolarisés dans un milieu sécurisant, tant au niveau des relations entre pairs (pas de sentiments de menace ou d'être stigmatisés) qu'avec les enseignants (réponses adéquates et individualisées à leurs demandes). Ils témoignent aussi de l'importance du contrat d'aide instauré par les enseignants, comme facteur de leur sentiment d'être intégré dans l'école.

Les résultats de l'étude menée à Genève démontrent que l'appréciation des compétences scolaires et sociales ainsi que l'appartenance au groupe de travail, sont situationnelles. Il est ainsi nécessaire de considérer les disciplines et les situations de manière spécifique. Mais, il est relevé que le climat relationnel entre élèves et leur sentiment de compétences sociales influent sur leur sentiment d'intégration.

Les auteures ont également pu noter que certains élèves de classes ordinaires, bien que n'ayant pas de déficience ou de difficulté, se sentent peu ou pas intégrés dans leur groupe classe.

Au terme de leurs recherches et suite à la comparaison des systèmes inclusifs et intégratifs, elles constatent qu'aucun d'eux n'est idéal. Bien qu'ayant pour but de permettre à tous les élèves de bénéficier de conditions optimales pour apprendre, celles-ci ne sont pas encore garanties pour tous.

1.4.2 Coordination, coopération, collaboration

Afin de mieux discerner les principes des différents termes utilisés pour définir la manière de travailler des enseignants, nous prenons appui sur l'ouvrage collectif de Marcel et al. (2007). L'analyse de ces auteurs est basée sur des études de cas, donnant à voir ce qui se passe réellement sur le terrain. Les auteurs explorent les nouvelles pratiques enseignantes que ce soit dans la préparation ou la correction de cours, ou dans la manière frontale d'enseigner. Ils tentent de comprendre l'évolution du métier, les transformations qui s'y opèrent et les tensions principales en milieu scolaire. La problématique de la recherche propose de voir comment les nouvelles pratiques enseignantes, basées sur une dimension collective, sont développées ou non dans un établissement scolaire, alors que la pratique en classe reste, la plupart du temps, traditionnelle.

Les auteurs proposent une distinction en trois modalités de « travail partagé », soit la coordination, la collaboration et la coopération en fonction du degré d'intensité du partage de travail.

- **La coordination** est décrite comme une modalité de travail essentiellement administrative avec une articulation minimum des actions des enseignants entre eux et face aux décisions d'autorité.
- **La collaboration** est le fait que « plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves » (Marcel et al., 2007, p.10). Bien que la collaboration soit une action volontaire, la communication y étant inhérente, serait essentiellement fonctionnelle.
- **La coopération** se définit par « l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace » (ibid. p.11). Ainsi, l'enseignement coopératif équivaut ici au coenseignement et est un modèle qui comprend de manière implicite des pratiques de coordination et de collaboration. Ces pratiques pouvant s'exécuter de manière temporaire ou permanente.

Les auteurs relèvent une influence des actions et dispositifs d'enseignement sur les résultats scolaires et le comportement des élèves. Il est nécessaire toutefois d'analyser les conditions cadres des diverses réalités de terrain influençant le plus fortement ces pratiques. Ils soulignent également que le processus de travail en équipe ne relève pas d'une prescription institutionnelle mais plutôt de normes professionnelles élaborées par les enseignants qui y adhèrent librement. Les différents acteurs doivent faire face à une période d'adaptation en raison des nouveaux codes culturels, différents des leurs. La collaboration entre enseignants résulte alors d'un processus d'acculturation.

Chéreau (2008) apporte un point de vue critique de cet ouvrage par son analyse qui rend compte de la difficulté, sur le terrain, de distinguer les trois types de collaboration (la coordination, la collaboration et la coopération). Elle souligne que le travail partagé dans une école peut être de l'ordre du mélange de ces trois modalités. Dans la recherche du collectif, ce sont les expressions « travail en équipe » ou « travail conjoint » qui sont le plus fréquemment utilisées. L'auteure fait remarquer aussi qu'il manque encore une étude sur la mobilisation à l'intérieur de la classe, des savoirs professionnels socialement construits en dehors.

Afin d'étayer notre réflexion par une approche plus pratique, nous nous basons ici sur l'ouvrage de Vité (2000), enseignant primaire dans le cycle élémentaire et chargé d'enseignement à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education à Genève. Il tente de comprendre le fonctionnement de l'enseignement primaire. Pour se faire, il interroge dix enseignants du secteur spécialisé ayant une expérience professionnelle d'une vingtaine d'années. Il se fonde ensuite sur les données empiriques et les exemples pour proposer une réflexion sur le travail en réseau, les alliances de travail entre différents professionnels et les stratégies d'intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire.

Son questionnement issu de la pratique, amène au constat que les expériences entre enseignants ordinaires et spécialisés ne sont souvent que des relations partielles, comportant peu de partage et que les situations vécues par les enseignants et les élèves des classes spécialisées intégrées sont extrêmement difficiles. Elles sont marquées par l'échec, le rejet, l'exclusion et tant les élèves que les parents vivent cette classe comme une souffrance. Pour l'auteur, le sentiment de coresponsabilité et la collaboration sont des éléments indispensables à la prise en charge des élèves en difficulté. Cependant, il remarque que la plupart du temps, les alliances de travail n'existent pas. Les adultes interviennent dans leur domaine d'activité sans se préoccuper de savoir comment leurs actions s'articulent entre elles ni quels bénéfices en retirent les élèves.

De même, cet auteur constate que les expériences réussies en tant que projet élaboré réellement en collaboration sont par la suite peu reconduites. Une hypothèse émise par Vité (2000) et qui reste, selon lui à vérifier, est que cet état de fait s'explique par le manque d'écrits et de diffusion d'informations. Ceci étant dû, selon lui, à la crainte de généraliser des expériences au vu des difficultés extrêmement différentes des élèves accueillis en classes spécialisées et de la particularité de chaque situation.

Au travers des expériences recueillies, Vité (2000) démontre aussi qu'il est plus difficile de collaborer dans les grandes écoles, car il est moins aisé de rallier un grand nombre de personnes autour d'un même projet, avec le risque que les non-participants se sentent jugés. Ce sentiment peut aussi interférer lorsque l'enseignant spécialisé vient en classe ordinaire. Pourtant, ces obstacles n'empêchent pas des tentatives de collaboration de voir le jour dans les deux secteurs et dans les deux sens. Pour l'auteur, « collaborer, c'est aussi comprendre que l'autre a un fonctionnement différent et accepter de lui offrir l'espace nécessaire pour qu'il puisse se sentir bien » (ibid. p. 51).

Cette recherche souligne quelques conditions nécessaires pour qu'une collaboration soit positive.

Tout d'abord, concernant la hiérarchie, les enseignants interviewés témoignent de contacts peu fréquents avec ses membres. Ils relèvent une forme de dichotomie entre leur vécu au quotidien en classe et la hiérarchie, peu présente. Pour eux, cette dernière devrait prendre une part active dans l'élaboration des projets des élèves et soutenir ses collaborateurs dans leurs choix. Servir d'appui et non se contenter d'un rôle passif de dépositaire d'informations. Il est noté cependant que, parfois, les membres de la direction des établissements scolaires assistent aux séances de réseau ou jouent le rôle de regard extérieur et d'arbitre, dans les situations où l'équipe n'arrive pas à prendre une décision.

D'autre part, il est important que la coresponsabilité existe entre les secteurs de l'enseignement ordinaire et spécialisé afin de mieux évaluer les compétences d'un élève et pour prendre les décisions d'orientation.

Cependant, des risques de confusion de rôles entre enseignants des deux secteurs peuvent survenir, notamment par l'effacement des particularités de chacun. Par exemple, entre la fonction d'appui pédagogique et l'apport d'un collègue du spécialisé, ce qui entraîne une incompréhension de la part des élèves.

1.4.3 Le coenseignement comme exemple de collaboration réussie

Depuis quelques années, et ce en lien avec les mutations amenée par l'adoption des approches plus inclusives, apparaît le dispositif de coenseignement au sein de classes régulières. Quoiqu'encore rare dans les écoles, il est défini comme « un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs professionnels (ex. : enseignants, logopèdes, etc.) partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques » (Friend et Cook, 2007, cités par Tremblay, 2012, p. 71).

Selon Tremblay (2012) :

Cette forme de collaboration est « la plus aboutie et la plus cohérente dans le cadre d'une pédagogie inclusive. En effet, il s'agit d'une intervention individualisée, intensive et permanente, mais qui se déroule dans un cadre à la fois « normal » et « différent » de celui d'une classe ordinaire, avec des adaptations peu ou pas stigmatisantes. » (p. 71)

Pour terminer, Friend & Cook (ibid.) déterminent le coenseignement selon six configurations :

- L'un enseigne, l'autre observe : l'un planifie et prend en charge la leçon pendant que l'autre observe le groupe et gère la discipline.
- L'enseignement de soutien : l'enseignant de la classe ordinaire planifie et dirige l'activité, pendant que l'enseignant spécialisé (ou autre aide spécifique) fournit les adaptations ou soutiens spécifiques, selon les besoins.
- L'enseignement parallèle : les deux enseignants se partagent la responsabilité de la préparation et de la direction de la leçon.
- Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement à des groupes d'élèves prédéterminés qui permutent par le biais d'ateliers.
- L'enseignement alternatif : les enseignants se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement mais la majorité des élèves restent en grand groupe alors qu'une minorité travaille en petit groupe pour des préapprentissage, de l'enrichissement ou des remédiations.
- L'enseignement partagé : les deux enseignants présentent la même activité en même temps en variant les rôles de manière constante (Friend & Cook, ibid. pp. 72-76).

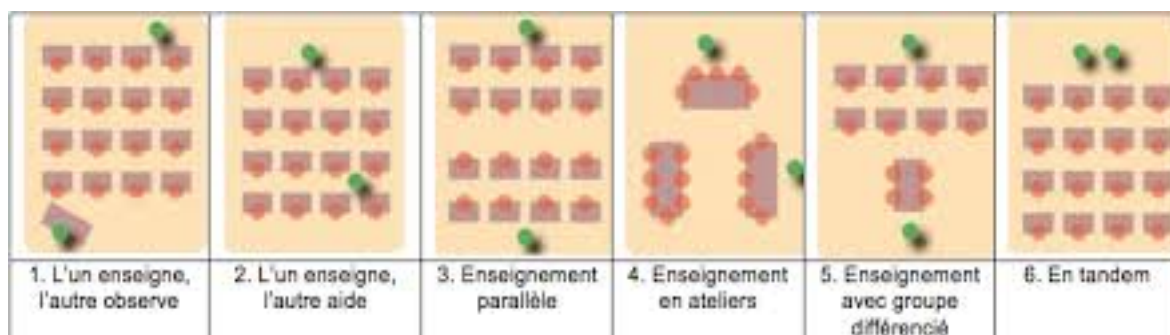


Figure 2 : les six formes de coenseignement

Source : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/images/M5.png/image_large

1.4.4 Liens avec ma pratique

Ces apports théoriques et les points de vue des différents auteurs, font écho à ma pratique professionnelle. Il m'est effectivement possible de constater que les significations des mots intégration et inclusion sont encore souvent confondues et peu claires, quant à leurs principes, dans le milieu scolaire.

A la lumière de l'ouvrage de Vité (2000), la question se pose quant à l'intérêt de mon journal de bord que je présenterai ultérieurement dans ce travail. Il constitue la base de mon questionnement concernant le transfert de ma pratique à d'autres expériences professionnelles et à la généralisation possible de son analyse. Cela sera repris dans la conclusion de cette étude.

Les observations de Vité (ibid.), rejoignent mon expérience quant à la notion de coresponsabilité entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé, qui est peu présente. Par conséquent, l'élaboration de projets en commun est rare et difficile. De même, dans mon quotidien, la venue d'un enseignant spécialisé en classe ordinaire est encore souvent accueillie avec réticence. Il me paraît alors intéressant de réfléchir à l'espace laissé à l'autre professionnel, ainsi que de tenter de comprendre le fonctionnement de ce dernier. En ce qui concerne les contacts avec les hiérarchies, je peux constater de la même manière que l'auteur, qu'ils sont de diverses natures selon les établissements et mériteraient d'être éclaircis. Dans le canton de Neuchâtel, chaque cycle et cercle scolaire a son propre fonctionnement, sa manière de collaborer, sa façon de transmettre les informations, rendant ainsi complexe le dialogue avec les membres de la hiérarchie et difficile la coordination et la cohérence du suivi des élèves, lorsqu'ils changent de cycle ou de cercle.

Concernant la relation pédagogique à l'école actuelle, elle est sensée comporter l'adhésion de l'élève aux objectifs pédagogiques et susciter son implication dans le processus éducatif. Cette relation implique également une ouverture aux apports qu'offrent la famille et les différents acteurs intervenant dans la vie scolaire. Cependant, elle me paraît encore peu existante aujourd'hui. L'analyse des expériences dans le corpus de ce mémoire tentera de préciser à quel point elle est souhaitable.

Revenons aux concepts d'intégration et d'inclusion d'Ebersold (2009). Il me paraît judicieux, de parler, dans ce mémoire, d'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers, que j'ai suivi, et non de leur inclusion. Ainsi, me référant à Meuli et Zuccone (2013), je vais analyser les formes d'intégration que j'ai tenté de mettre en place avec mes élèves, de même que du climat relationnel positif et valorisant tout un chacun en résultant.

L'étude de Marcel et al. (2007) me permettra de préciser les formes d'« alliances professionnelles » que j'ai élaborées et, je l'espère, de trouver des pistes d'amélioration de mes démarches pour le futur.

Chapitre 2 – Méthodologie de la recherche

2.1 Approches méthodologiques retenues

Pour cette étude, mon objectif est de décrire et comprendre les pratiques d'enseignement et de collaboration établies avec mes collègues. Ceci dans le contexte d'intégration, ainsi que d'en démontrer les effets sur les apprentissages et les interactions des élèves. A cette fin, j'emploierai des démarches qualitative et compréhensive telles que décrites par Savoie-Zajc (2000), incluant des phases dites inductives (venant du terrain de ma pratique) et déductives (plus théorisées en lien avec celle-ci) telles qu'explicitées par Saada-Robert & Leutenegger (2002).

2.1.1 Une démarche qualitative

Mon étude s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative puisqu'elle vise à rendre compte de mon expérience et à construire un sens de la réalité vécue avec mes élèves et collègues. Les caractéristiques de cette démarche sont l'ouverture empirique et la valorisation de l'exploration inductive du terrain d'observation, ainsi que la description de processus plutôt que la saisie de résultats. Elle répond aux questions du type *comment et pourquoi* des phénomènes observés.

Ainsi, les situations que je décris évoluent au fil des mois et, par conséquent, les données produites sont dynamiques, inscrites dans les encrages institutionnels et contextuels (personnes présentes et leurs valeurs, agencement précis des horaires, des classes etc.) ; et temporelles, par le *ici et maintenant* des interactions d'enseignements-apprentissages.

Mon activité de recherche se veut être adressée aux élèves, et menée avec eux, dans le but d'une meilleure intégration. Dans cette démarche qualitative, j'essaie de tenir compte de la construction du sens de ma propre pratique qui prend forme pendant l'étude même au travers des données observées. De plus, au-delà de la compréhension des actions et des enjeux de mon activité professionnelle, mon but pragmatique est de pouvoir ensuite agir et trouver des applications pratiques aux résultats obtenus. Mon but est donc double : d'un côté il vise l'amélioration de situation d'enseignement-apprentissage des élèves vers plus d'intégration sociale (par l'analyse des conditions qui la favorisent) ; de l'autre côté, l'amélioration de ma propre pratique par une meilleure compréhension des situations vécues, et analysées.

La démarche qualitative permet de tenir compte des interactions tissées entre les individus et d'appréhender la nature et la complexité des situations dans lesquelles ils se trouvent. Le type de données utilisées étant difficilement mesurable, cette démarche est aussi désignée comme interprétative puisqu'elle est animée par le désir de comprendre le sens du vécu professionnel des acteurs impliqués.

Si le principal outil méthodologique de ce type de recherche est le chercheur lui-même, la définition de ma position est primordiale. Pour cette étude, l'utilisation du recueil de données et son analyse, s'élaborent à posteriori. En effet, lors des deux situations décrites, ma démarche initiale est personnelle et prend la forme du *journal de bord*. Elle évolue ensuite vers une réflexion professionnelle marquée par l'analyse de ma pratique et des éléments sous-jacents qui la composent. Le partage de vécus professionnels avec d'autres collègues travaillant pour l'intégration d'élèves, a rendu possible l'idée d'une transférabilité de réflexion et d'analyse. Par conséquent, une recherche dans ce domaine m'a semblé pertinente. S'agissant alors d'analyser mon propre *journal de bord*, de manière décentrée, ma posture a été celle du « praticien réflexif » (Schön, 1983, cité par Tardif, Borges & Male, 2012, p.9) que j'explicitai plus loin.

2.1.2 Une démarche compréhensive

L'objectif premier de ma démarche de recherche est de décrire et comprendre des faits issus de ma pratique, de leurs caractéristiques, leur évolution, ainsi que quelques effets observés sur les élèves encadrés. L'analyse tentera également de décoder les significations de faits humains et sociaux et les ressentis émotionnels du moment. Ainsi, elle permettra de faire part d'interprétations personnelles instantanées ; de les inscrire dans une approche distancée, par une démarche réflexive et plus théorisée. Je me réfère alors à Piaget (1963, cité par Saada-Robert & Leutenegger, 2002), pour qui la compréhension et l'explication constituent deux aspects de la connaissance scientifique, ne pouvant pas se réduire à « des dimensions observables et matérielles [...]. [II] propose alors une triade permettant d'expliquer les phénomènes de conscience et d'intentionnalité en terme d'implication-interprétation-signification » (ibid. p.10).

Il s'agit, dans cette étude, de décrire deux situations, considérées comme « un système d'interrelations » (Schütz, 1987, cité par Saada-Robert & Leutenegger, p.14) et de découvrir « comment » elles se déroulent et se transforment. Il s'agit également de tenter d'en expliquer les causes et leurs effets, puisqu'au-delà de mon implication sur le terrain professionnel, je cherche à comprendre si l'évolution du contexte politique et par conséquent la mission de l'école ont un impact sur la collaboration et l'intégration. Il y a donc l'idée « d'une complémentarité, voire d'une continuité entre explication et compréhension » comme le propose Weber (1971, cité par Saada-Robert & Leutenegger, p. 13).

2.1.3 Des phases déductives et inductives

Dans le premier chapitre de ce mémoire, l'exposé des divers textes et directives ainsi que les observations relevées de ma pratique s'inscrivent dans un rapport hypothético-déductif, puisque je cherche à définir une explication causale aux difficultés rencontrées par les enseignants dans leur travail. Mon hypothèse est que les conditions de travail des enseignants autant ordinaires que spécialisés sont actuellement sous l'emprise des tensions et des prescriptions en mutation. Ces pressions palpables, sont quant à elles, le résultat des politiques fédérales et cantonales en changement, par rapport à la mission de l'école d'aujourd'hui et le thème de l'intégration s'y ajoute.

Les données élaborées à partir de mes observations lors des leçons de dessins impliquent, elles, une démarche inductive, prenant en compte le terrain didactique et éducatif précis. Elles ont comme but de décrire et de comprendre les faits observés, de les caractériser et d'en donner quelques principes en termes d'interprétations possibles. Elles incitent également à produire un questionnement porteur de connaissances nouvelles, voire de modifier les schèmes d'actions acquis pour en construire des nouveaux dans la pratique.

L'alternance entre ces mouvements inductifs et déductifs va s'effectuer tout au long de ma recherche. Les démarches de compréhension et d'explication tenteront de rendre intelligible, le passage des données à l'état brut, soit *le journal de bord*, à leur transformation par une catégorisation. Ainsi, une analyse comparative des phénomènes observés et ressentis pourra s'effectuer dans le but de confronter deux situations comparables qui ne se sont pas déroulées de la même manière et d'en comprendre les différences, les implications des acteurs et les effets qui en découlent, sur l'intégration d'élèves.

2.2 Le contexte de recherche

Ma posture de « praticien réflexif », à considérer au sens de Schön, c'est-à-dire en pensant mon action en la réalisant, en tentant de donner du sens aux problèmes rencontrés et, si possible, en agissant de manière créative pour les résoudre (Schön, 1983, cité par Tardif, Borges & Malo, 2012, p.9), va me permettre d'analyser *mon journal de bord*, rendant compte de faits observés dans deux situations professionnelles. Les deux situations observées se déroulent dans un contexte institutionnel particulier (les classes intégrées) et vont mener à deux corpus de données. La représentation de ma dynamique de recherche est schématisée à la figure 3.

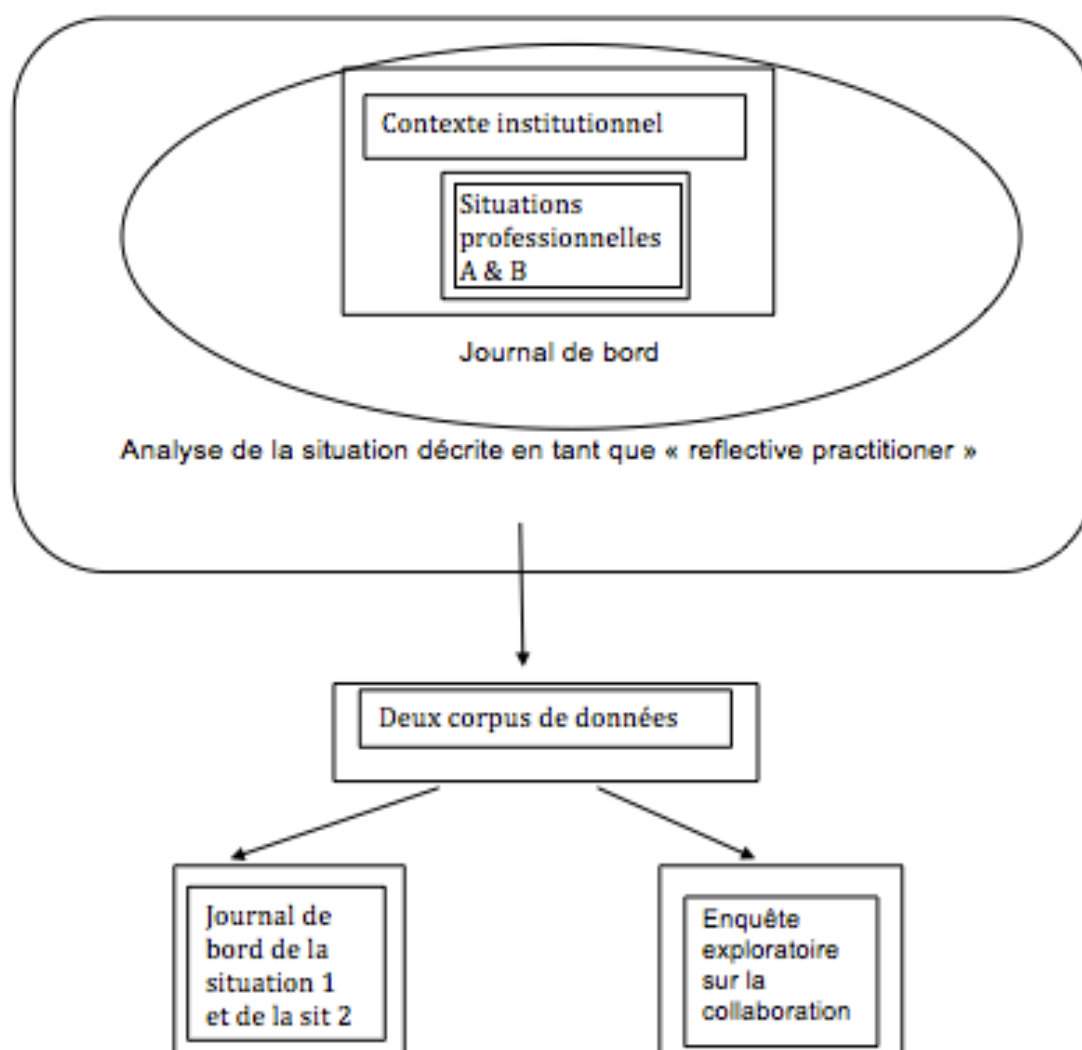


Figure 3. Dynamique de recherche

Dans cette figure, le contexte institutionnel englobe les deux situations saisies dans le journal de bord. Elles constituent un corpus de données. Le deuxième corpus est représenté par une enquête sur le même sujet, de collaboration entre collègues des secteurs ordinaires et spécialisés, saisit cette fois-ci au travers des questions de l'enquête exploratoire. Le tout, dans ses entours législatifs (partie théorique) et ses entours empiriques, est appréhendé en adoptant une posture réflexive de recherche.

2.2.1 Le journal de bord

Le journal de bord, décrit comme « un matériel écrit spontané » (Savoie-Zajc, 2000) découle de l'observation participante. Il constitue un outil de collecte de données de la recherche qualitative. Il permet de centrer l'attention du chercheur sur une situation et d'en analyser la dynamique interne, de manière la plus objective possible.

Mon journal de bord est né suite aux observations menées lors des leçons. Il m'a permis d'allier mon activité en classe et la compréhension de l'évolution des situations décrites, en me donnant du temps pour étudier les données et tenter de les décoder. Il m'a également servi à remettre en question mes actions professionnelles mais aussi de dépasser le langage pour m'intéresser aux comportements et à leurs sens. Pour cette recherche, il me sert de portfolio professionnel qui, comme le décrit Deum (2004, cité par Deum & Vanhulle, 2008), « permet de passer d'une énonciation de savoirs narratifs (racontant une expérience, centrée sur l'expression de soi), vers des savoirs transposables : re-contextualisables, généralisables et communicables » (p.33). Celui-ci, au même titre que celui qu'élabore presque chaque élève, va être le « recueil de traces » de mon activité professionnelle.

Les observations menées lors des temps d'intégration en classe ordinaire ont tout d'abord servi à relever les traces du déroulement des leçons en notant quelques comportements significatifs des élèves ainsi que les interactions. Elles ont ensuite permis de prendre note des impressions, sentiments, interrogations et, au fil du temps, de relever les indices de transformation des situations. Je décrirai plus précisément sont contenu dans la description du corpus de données (point 2.3.1).

2.2.2 Le contexte institutionnel des classes intégrées

Mon étude se focalise sur le contexte des classes intégrées, dépendantes de la Fondation des Perce-Neige, qui propose des prestations à toute personne (enfant, adolescent ou adulte) en situation de handicap mental, de polyhandicap ou de troubles du spectre de l'autisme. Ce sont des classes d'enseignement spécialisé, avec un effectif réduit (4 à 8) d'élèves d'âges différents. Elles sont sous la responsabilité d'un éducateur-enseignant¹ et sont intégrées dans des collèges primaires ou secondaires de l'enseignement ordinaire, du canton de Neuchâtel. Il y a en général une, voire deux classes par collège. Certains élèves ont commencé leur scolarité au sein de la Fondation des Perce-Neige, mais d'autres ont suivi une partie

¹ Terme générique, parlant indifféremment d'homme ou de femme

de leur cursus en classe ordinaire et ont été orientés dans cette structure en raison de difficultés ou de troubles trop envahissants. Un des buts de ces classes est de favoriser les liens entre élèves et enseignants se côtoyant dans les collèges. Les éducateurs-enseignants ont la possibilité de créer des collaborations avec les enseignants du milieu ordinaire afin que les élèves des classes spécialisées puissent bénéficier de temps d'intégration. Actuellement, cela se fait la plupart du temps lors des leçons de gymnastique ou d'activités manuelles (couture, dessin), sans la présence des titulaires des classes spécialisées. Les différents niveaux scolaires des élèves, souvent en grand décalage avec le programme et le style d'enseignement des classes ordinaires, rendent difficiles la participation à des cours plus scolaires, ou exigeants (plus « nobles ») comme le français ou les mathématiques.

L'expérience dont je fais part dans cette recherche, se déroule avec une classe intégrée dans un collège secondaire. J'y ai tout d'abord eu un rôle de remplaçante pendant deux ans, puis de titulaire à temps partiel.

Si le climat relationnel au sein de la classe est positif, mes élèves sont régulièrement victimes de moqueries et d'actes de violence lors des récréations ou durant les trajets les menant à l'école. Durant les moments d'intégration dans les autres leçons, ils sont souvent ignorés, bien que deux des garçons parviennent à se créer des amitiés.

En tant qu'éducatrice-enseignante, je ressens également les difficultés d'intégration dans les contacts quotidiens avec mes collègues de l'enseignement ordinaire. Ces contacts, bien que courtois à la salle des maîtres, ne sont pas porteurs de collaborations fructueuses permettant des temps d'intégration lors de leçons communes. Pour faire lien avec le début de ma recherche, j'ai l'impression que « deux visions du monde » s'opposent et que nos réalités de travail sont trop différentes pour pouvoir s'allier dans un but commun. Mes collègues me font part de leur surcharge de travail et de leur manque de connaissances et de capacités permettant d'encadrer mes élèves. Certains me refusent très clairement tout accès à leur classe et ne souhaitent pas venir dans la mienne avec leurs élèves.

D'autre part, le sentiment de non intégration se fait aussi ressentir par le manque de transmission d'informations liées au fonctionnement du collège et ce, même au niveau de la hiérarchie. Nous sommes régulièrement « oubliés » dans les réservations de places pour des activités extrascolaires par exemple : places dans le car pour la course d'école, places de cinéma, conférences, etc. De même pour des séances concernant les enseignants, je ne reçois que très peu d'informations préalables, la plupart sont communiqués après coup.

Cette situation quotidienne difficile à supporter, m'a poussée à réfléchir à une manière de l'améliorer. Consciente de mes moyens limités pour agir sur la direction de l'école ou sur les représentations et point de vue de mes collègues sur l'intégration, j'ai souhaité montrer des situations concrètes en espérant des retombées positives et profitables à mes élèves. Dans la même optique d'amélioration de la situation actuelle, mon hypothèse postule qu'une collaboration peut changer les représentations des uns et des autres, et ainsi avoir un impact positif sur mes collègues du secteur ordinaire.

2.2.3 Les situations professionnelles d'intégration et leurs acteurs

Les deux situations diffèrent en terme de temporalité. La première situation décrite, qui est à l'origine de cette étude, était déjà existante avant mon arrivée. L'objectif était d'observer le déroulement des leçons et de réfléchir à un moyen de favoriser les interactions entre élèves et enseignants, dans ces moments précis, dans l'espoir de pouvoir généraliser cette pratique et ainsi endiguer les maltraitances envers les élèves de la classe intégrée grâce à une meilleure connaissance des uns et des autres. Cette expérience s'étant terminée à la fin d'une année scolaire, la deuxième situation décrite a été mise en place à la rentrée suivante.

Le choix d'impliquer mes élèves dans cette recherche s'est imposé naturellement puisque mon but était d'améliorer leur situation au sein du collège en désirant prouver que l'accueil des élèves handicapés dans les classes était possible et enrichissant pour tout le monde.

La collaboration entre les enseignants des classes ordinaires et spécialisées, étant basée sur le volontariat et n'ayant eu qu'une proposition de collègue pour la deuxième situation, j'y ai vu une excellente possibilité de reconduire le premier projet qui s'était avéré très positif, dans un nouveau contexte de classe.

2.2.3.1 Situation professionnelle A (classe de Cécile)

L'élaboration de ce projet d'intégration avait été menée par une autre collègue, que je remplaçais. Je suis arrivée durant le deuxième semestre scolaire, alors que des habitudes de fonctionnement étaient déjà établies.

A mon arrivée, je connaissais déjà mes élèves pour avoir effectué des remplacements dans leur classe. Ils étaient au nombre de cinq : deux filles, Anne² et Claire, toutes les deux âgées de 14 ans, et trois garçons Bruno et Gaël âgés de douze ans et Sven âgé de seize ans. Ils se caractérisaient par une légère déficience intellectuelle et un trouble du spectre de l'autisme pour certains. Ils étaient intégrés aux leçons de sports et de travaux manuels, dans différentes classes, selon leurs âges respectifs. Sven était également intégré lors de leçons de mathématiques.

Dans cette situation, le projet s'est déroulé avec Cécile, ayant la formation d'enseignante pour le troisième cycle, avec une vingtaine d'années d'expérience comme titulaire de classe mais aussi comme enseignante de soutien pédagogique. Ses élèves, de huitième année, en section de transition, étaient au nombre de seize, dix garçons et six filles, âgés de douze à treize ans.

Au début de cette expérience, je me suis conformée aux instructions qui m'avaient été transmises par la collègue qui me précédait, soit amener une aide technique aux élèves des deux classes (préparer le matériel nécessaire à l'activité). L'activité se déroulait chaque semaine, durant deux périodes consécutives. Mes élèves et moi-même, nous rendions dans la classe de ma collègue. Il n'y avait alors pas suffisamment de mobilier et de matériel pour les deux groupes réunis, ce qui a demandé une organisation particulière pour chaque leçon.

² Tous les prénoms des acteurs impliqués sont fictifs

2.2.3.2 Situation professionnelle B (classe de Lucie)

En fin d'année scolaire, la reconduite du projet pour l'année suivante n'a pas été possible avec Cécile au vu de nos horaires d'enseignement incompatibles. Par contre, une autre collègue, Lucie, s'est proposée pour la même activité.

Elle avait également la formation d'enseignante du troisième cycle, avec une dizaine d'années d'expérience comme titulaire de classe. C'était sa première année d'enseignement auprès d'élèves de huitième année, en section de transition. Auparavant, elle enseignait dans les classes d'orientation. Ses élèves étaient au nombre de quatorze : sept filles et sept garçons, âgés de douze à treize ans.

Mes élèves étaient toujours les mêmes mais au nombre de quatre. Anne, Claire, Bruno et Gaël, Sven ayant terminé sa scolarité obligatoire cette année-là.

Dans cette situation, les deux classes se retrouvaient chaque semaine, durant deux périodes consécutives, dans la salle de dessin du collège. L'espace, le mobilier et le matériel étaient suffisants pour mener les activités à bien.

2.3 Les corpus de données

Le corpus de données se compose du *journal de bord* faisant part des deux situations vécues, et d'une enquête exploratoire auprès de mes collègues, titulaires de classes intégrées de la Fondation des Perce-Neige.

2.3.1 Journal de bord des deux situations

Mon rôle dans ces situations d'intégration, a commencé en tant qu'observatrice. Je n'ai jamais pris de notes durant les leçons mais consigné, tout de suite après, les éléments qui me semblaient importants, ceux-ci se concentrant tout d'abord sur les interactions entre les élèves de deux classes (celle qui accueillait et celle accueillie) et entre mes collègues et moi-même.

Au fil du temps, passant d'un rôle passif à un rôle actif et les interactions augmentant en intensité, les éléments à retranscrire se sont multipliés. C'est à partir de ce moment que mes observations ont pris la forme d'un *journal de bord* comportant les items de classification suivants :

- Quoi : le contenu de la leçon : le savoir à transmettre.
- Pourquoi : les objectifs d'apprentissages et d'enseignements.
- Qui : qui prépare la leçon, qui la mène : rôles des deux enseignantes.
- Comment : le matériel, les consignes, les modèles préparés préalablement.
- Adaptations : les adaptations prévisibles, en fonction des capacités des élèves et le partage des rôles des enseignantes pour les effectuer.
- Interactions enseignantes : avant, pendant, après les leçons.
- Interactions élèves : pendant les leçons.
- Interactions enseignantes-élèves : pendant les leçons.

Ces items me servent de descripteurs des situations, ainsi que d'indicateurs dans l'analyse plus fine des données ; notamment en termes de présence-absence d'un élément ou d'un autre.

2.3.2 Enquête exploratoire sur la collaboration

Afin de me décentrer de mon expérience et de me confronter plus précisément à la réalité extérieure, j'ai mené cette enquête auprès de six collègues travaillant dans des cercles scolaires différents, espérant ainsi multiplier les styles d'expériences d'intégration, puisque chacun a son fonctionnement propre. Mon but était de permettre l'utilisation de la stratégie de triangulation des données, en croisant divers instruments de recherche, combinant plusieurs perspectives. Ainsi mon objet d'étude pourrait être exploré sous diverses facettes. Le processus de collaboration en classe pourrait alors donner lieu à une coconstruction et à des objectivations des connaissances.

Dans cette première phase, je ne cherchais pas à savoir pourquoi les expériences d'intégration et de collaboration se déroulaient d'une manière ou d'une autre, mais comment elles s'organisaient et quels en étaient les éléments constitutifs, de manière générale.

J'ai posé quatre questions à mes collègues, par mail, afin de me rendre compte si mon expérience était une situation isolée ou au contraire générale :

1. A quels moments avez-vous des contacts avec les enseignants et les élèves de l'enseignement ordinaire ?
2. Partagez-vous des moments d'enseignement avec des classes ordinaires : allez-vous dans leurs classes, viennent-ils dans la vôtre ?
3. Travaillez-vous en coenseignement ? C'est-à-dire, êtes-vous responsable de mener une leçon avec les élèves de l'enseignement ordinaire, en présence de leur enseignant-e ?
4. Etes-vous intégrés aux projets du collège : activités, sorties, courses d'école, etc. ?

Les résultats de cette enquête seront explicités dans le point 3.2.

2.4 Démarche d'analyse des données

La réflexion menée au fur et à mesure de la collecte de données m'a permis de prendre en compte les événements vécus en cours de recherche et de tenter d'avancer les premières interprétations. Afin de construire une analyse de ces données et ainsi répondre aux questions de recherche, des catégories d'analyse ont été définies. Cependant, cette démarche étant différente selon le type de données recueillies, je décrirai les deux éléments du corpus séparément.

2.4.1 Démarche d'analyse des données du journal de bord

Comme mentionné plus haut, ma démarche d'analyse consiste à prendre une posture décentrée, réflexive face aux données recueillies.

Dans cette démarche j'ai tout d'abord tenté de trouver une stratégie de visualisation de l'ensemble de ces nombreuses données en les classant, puis en les réduisant par ordre de pertinence. Ensuite en attribuant des noms aux divers segments de transcription afin de lier l'ensemble. Le fait de repérer et nommer des segments significatifs répondait aux questions suivantes : que se passe-t-il ici, de quoi s'agit-il, en face de quel phénomène suis-je ? Cette démarche a permis de relever des éléments précis, apparaissant dans les situations données, et à les caractériser.

Ayant rapidement classé mes notes en trois temps, à savoir : les faits avant, pendant et après les leçons et ayant décrit les rôles des enseignantes, j'ai choisi de me référer à Rickermann & Lagier (in Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008) qui ont mené une étude sur une séquence didactique dans le cadre d'enseignements artistiques. Les auteurs analysent de manière sémiopragmatique les transactions et transformations du milieu didactique ainsi que le développement des conduites professionnelles. Selon les auteurs, le travail enseignant se définit comme un agir sur « l'action réciproque de l'apprenant et du milieu didactique [...] » (p.210). La dynamique de ce système d'action étant basée sur les concepts de chrono/méso/topo-genèses.

La chronogenèse, est décrite comme la logique d'enseignement, son contenu et ses finalités, l'avancement du temps didactique, le découpage des « objets du savoir », comment ils sont ordonnés et émergent au sein de l'activité.

La mésogenèse est explicitée comme la mise en place du milieu didactique ainsi que ses règles d'action et son évolution, mais aussi l'environnement matériel et culturel. Elle permet de décrire l'activité qui résulte de l'élaboration interactionnelle conjointe des différents acteurs (enseignants-élèves).

La topogenèse, en lien avec la chronogenèse et la mésogenèse, permet d'identifier les places occupées par les enseignants et les élèves, leurs conduites, les modifications sur le milieu didactique dont ils sont responsables et l'évolution sur les savoirs, auxquels chacun participe. Elle permet aussi d'évaluer l'engagement des acteurs dans l'activité partagée et dans les interactions (p.210).

Afin d'être précise dans mon analyse, il me fallait encore définir la notion d'interaction.

Pour ce faire, je me réfère à Filliettaz & Schubauer-Leoni (2008), qui définissent l'interaction, d'un point de vue sociologique, comme des acteurs humains entretenant une influence réciproque, partageant un espace perceptuel commun tout en s'engageant réciproquement dans des formes d'actions collectives. Ainsi qu'en prenant en compte le rapport aux différentes ressources extra-langagières, tels que les inscriptions au tableau, les supports informatiques, les productions proposées par les élèves, les objets matériels manipulés pendant l'interaction, etc. (pp. 11-13)

La catégorisation des observations récoltées a permis de faire apparaître le point de saturation des données, lorsque celles-ci n'ont plus amené d'enrichissement nouveau à la compréhension de la problématique de recherche.

Le tableau ci-dessous, présente les catégories utilisées sur le terrain, regroupées par la suite dans les catégories nouvelles, de chrono-, méso- et topogenèse. J'ai ainsi transcrit les événements clés ayant eu un impact sur le fonctionnement de la classe et sur les interactions. La colonne de commentaires a un statut particulier. Ceux-ci reflètent mes perceptions du contexte. Ils relèvent aussi de sentiments, d'intentions, d'éléments plus personnels ressentis suite aux interactions. Ils sont par conséquent plus impliqués dans les situations.

Tableau 1 : Catégories d'analyse du journal de bord

Extrait N°	Journal de bord Situation N° Leçon N°	Commentaires
Chronogenèse		
Quoi		
Pourquoi		
Mésogenèse		
Qui		
Comment		
Adaptations		
Topogenèse		
Interactions		
Evolutions des rôles et conduites		

2.4.2 Démarche d'analyse de données de l'enquête exploratoire

Si, dans le premier corpus, ma démarche a été qualitative, j'ai visé une démarche quantitative avec cette enquête. Les questions posées nécessitant des réponses telles que « oui-non » ou des indicateurs de fréquences, assorties de quelques commentaires, j'imaginai pouvoir analyser les résultats en termes de pourcentage. Au vu des résultats obtenus, et de l'échantillon restreint, je n'ai pas eu à élaborer de catégories d'analyse plus précises. Je présenterai les résultats émergents sous forme de tableau comportant mes questions et les réponses de mes collègues, dans le chapitre suivant.

Chapitre 3 - Analyse et résultats

Comme présenté précédemment, l'objectif de ma recherche est de décrire et comprendre quelle alliance est possible entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé, ainsi qu'appréhender quel est son impact sur l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers.

La première partie de la présentation des résultats portera sur le journal de bord qui me permettra d'apporter des réponses aux questions spécifiques de recherche suivantes :

- a. Comment s'établit la collaboration, quelle forme prend-elle entre les deux enseignantes dans la situation précise de leçons de dessin ?
- b. Quels sont leurs rôles respectifs dans la gestion des activités proposées et dans la gestion du groupe ? En prenant en compte, comme indicateurs, le temps partagé avant, pendant et après les leçons.
- c. Quels sont les effets des collaborations entre les enseignantes, sur le comportement des élèves et leur intégration dans le groupe ?

La deuxième partie présentera les résultats de l'enquête exploratoire et tentera de définir l'état de l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le canton de Neuchâtel. En réponse aux interrogations de départ de ma recherche qui concerne l'évolution de leur prise en charge, dans le contexte politique actuel.

3.1 Présentation et analyse du journal de bord

S'agissant d'une analyse qualitative, son processus consiste en une logique de comparaison constante entre les données recueillies, qui guide et favorise la compréhension des phénomènes observés.

Pour une meilleure compréhension de l'évolution opposée des situations ainsi que de ma réflexion, je propose une analyse des deux situations simultanées (côte à côte) par extrait, dans un ordre chronologique. Ceci pour rendre visible la collaboration de plus en plus satisfaisante, qui se construit, dans la situation A. Puis la situation B, qui se dégrade au fil des leçons, m'enfermant dans la frustration face à l'impossibilité de mettre en place une action commune positive.

Quatre extraits ont été sélectionnés. Le N° 1 présente tout d'abord la première leçon, dans les deux cas, afin de montrer l'état de la collaboration au début de l'expérience. Les deux suivants comportent les moments clés les plus significatifs des expériences, soit en termes de collaboration (entre élèves ou entre enseignantes), soit en termes d'interactions entre les deux partenaires (élèves et enseignantes). Ceux-ci seront constructifs dans la situation A et négatifs (cristallisant les difficultés) dans la situation B. Bien qu'il y ait eu de nombreux autres éléments durant ces expériences, mon choix se porte ici sur les éléments montrant un « virage » dans la collaboration ou les interactions. Les autres données recueillies n'ont fait qu'appuyer l'évolution positive ou négative des situations. Pour terminer, le dernier extrait présente la fin des expériences avec l'état final des collaborations.

Les données ont été catégorisées selon les trois concepts chrono/méso/typo/genèse, décrits précédemment, de même que mes commentaires.

Ci-dessous, les premiers extraits. Les leçons présentées sont numérotées et correspondent au nombre de semaines écoulées depuis le début de mes observations de la situation. Par exemple : Leçon N°1 = première semaine, leçon N°3 = troisième semaine, etc.

Tableau 2 : Présentation des données du *journal de bord* : Extraits 1

Extraits 1 :	Journal de bord : Situation A Leçon N°1	Commentaires	Journal de bord : Situation B. Leçon N°1	Commentaires
Chronogenèse				
Quoi	Origami		Décoration de sous-main.	
Pourquoi	Méthodologie précision		Précision, créativité	
Mésogenèse				
Qui	Cécile		Lucie	
Comment	Un exemplaire est déjà préparé.		Elle me montre en classe	
Adaptations	Aucune		Aucune	Adaptations en cours de leçon
Topogenèse				
Interactions	Pas d'interactions entre les deux classes.	Peu d'interactions entre Cécile et moi	Aucune	Lucie demande que chaque élève soit seul à une table et garde le silence.
Evolution des rôles et conduites		Je suis au fond de la classe et j'observe.		Je ne sais pas quelle est ma place ni mon rôle. Pas de préparation de leçon. En fin de leçon Lucie se plaint d'être débordée. Je lui propose de participer plus activement pour la suite, ce qu'elle accepte volontiers.

Extrait 1 : Leçon N°1 (Situation A, classe de Cécile) :

Éléments de chronogenèse :

Les finalités de cette leçon étaient l'écoute des consignes orales, le respect d'une méthodologie et la précision manuelle. Cette activité allait être menée durant plusieurs semaines avec une augmentation de la complexité des consignes et des manipulations techniques.

Éléments de mésogenèse :

L'organisation de la leçon et la préparation du matériel ont été effectuées par Cécile. Elle a préparé un modèle du produit fini pour le présenter aux élèves, afin d'en anticiper les difficultés et d'évaluer le temps nécessaire à cette activité.

Dans cette première situation, une enseignante a mené la leçon (Cécile) et l'autre a tenu le rôle d'observatrice (Laurence) tout en servant « d'aide technique » aux élèves. N'impliquant alors pas une réelle collaboration entre professionnelles.

Par contre, des rencontres ont eu lieu avant et après cette leçon. Tout d'abord dans un but de présentation de l'activité, puis afin d'établir plus précisément les rôles de chacune et ainsi poser les bases d'un début de collaboration.

Éléments de topogenèse :

La démonstration de l'activité et l'anticipation des difficultés ont permis à Cécile d'ajuster son enseignement en cours de leçon, permettant ainsi aux élèves de rester autonomes. Elle a instauré le dialogue, surtout avec ses élèves qui montraient de l'enthousiasme et de l'engagement dans l'activité. Les élèves de la classe intégrée étaient plus en retrait et parlaient peu.

Les interactions ont été nombreuses entre Cécile et ses élèves. Par contre, il n'y a eu que très peu d'échanges entre les élèves des deux classes. Le rôle d'observatrice n'a pas favorisé les discussions ni entre collègues, ni avec les élèves.

Commentaires :

Les élèves étant très autonomes, ma fonction d'« aide technique » s'est avérée très peu utile et ce rôle passif s'est révélé très inconfortable. Je n'ai pourtant pas changé de posture à ce moment-là, sans y être invitée par Cécile, par peur d'être jugée trop intrusive dans son enseignement.

Le fait que Cécile soit souriante, bienveillante et ouverte au dialogue avec tous les élèves, m'a encouragé à lui proposer, en fin de leçon, de tenir un rôle plus actif à l'avenir. Ce à quoi elle a répondu avec enthousiasme.

Durant nos moments d'échanges, nous avons comparé nos contextes de travail et ainsi pu constater que, bien que différents, ils pouvaient être complémentaires. Ainsi, nous pouvions être des ressources l'une pour l'autre.

Extrait 1 : Leçon N°1 (Situation B, classe de Lucie) :

Eléments de chronogenèse :

Les finalités de cette première leçon étaient que chaque élève effectue son propre sous-main en étant précis et créatif.

Eléments de mésogenèse :

Il n'y a pas eu de préparation en commun de cette leçon. Par conséquent les rôles respectifs de chacune n'ont pas été définis ni discutés au préalable. Par contre, une discussion à ce sujet a eu lieu à la suite de cette première expérience.

Durant la leçon, Lucie a dû adapter l'activité, trop complexe. Le manque de préparation ne lui a pas permis d'anticiper le temps nécessaire à la tâche ni les difficultés techniques. La configuration de la leçon étant, là-aussi, d'une enseignante menant la leçon et d'une observatrice, elle a évolué en cours de route, lorsque les élèves de la classe intégrée ont été dans l'impossibilité de réaliser le travail demandé. La posture d'observatrice s'est alors muée en posture d'enseignante dirigeant la leçon pour ses élèves.

Eléments de topogenèse :

L'organisation et le déroulement de cette leçon n'a permis aucune interaction verbale entre aucun partenaire (élèves et/ou enseignantes). Les reprises systématiques de Lucie envers les élèves qui posaient des questions ont engendré, de leur part, l'élaboration d'un langage non verbal, pour solliciter de l'aide (regards insistants vers Laurence, petits gestes, froncements de sourcils). Les élèves de la classe intégrée ont manifesté de la mauvaise humeur par des soupirs et des chuchotements agacés.

Commentaires :

Lucie ayant une surcharge de travail durant les premières semaines de la rentrée scolaire, il ne nous a pas été possible de nous rencontrer pour définir les termes de notre collaboration et envisager les activités communes, ou tout au moins partagées.

Cette expérience en commun a débuté plus d'un mois après la reprise des cours. Pour cette première situation, je n'ai été informée que le matin par ma collègue, qu'elle enseignait le dessin l'après-midi-même. Sans information sur le déroulement de la leçon et ses finalités, j'ai ressenti un sentiment d'inconfort, mais j'ai choisi de faire confiance à ma collègue concernant l'organisation.

Après avoir donné les informations nécessaires oralement aux élèves, Lucie a effectué le même travail qu'eux, à son bureau. Elle leur avait préalablement demandé de s'asseoir seul à une table et de garder le silence. N'ayant pas anticipé cette organisation avec elle auparavant, j'ai posé les mêmes exigences à mes élèves puis me suis assise à côté d'elle (à une autre table) pour effectuer la même tâche, désireuse de me tenir face aux élèves et non au fond de la classe. Je me suis sentie néanmoins dans une situation inconfortable dans cette posture non déterminée à l'avance et un peu « forcée », face à ma collègue.

Le recul qu'a demandé cette analyse m'a permis de réaliser que le fait de passer d'un rôle passif à un rôle actif durant la leçon, sans préavis, a certainement été maladroit envers ma collègue, car remettant en cause, de manière non verbale, sa manière de mener la leçon.

Le premier contact, créé avec les élèves de Lucie, de manière non-verbale, comportait le risque de faire naître une alliance avec eux, contre Lucie, à laquelle il fallait prendre garde.

En fin de leçon, Lucie a été favorable à l'idée que je participe plus activement à l'avenir et que je propose quelques activités. Par contre il n'a pas été possible de déterminer un moment pour nous retrouver et élaborer notre collaboration, Lucie ayant trop de travail.

Le tableau suivant présente le deuxième extrait des deux situations.

Tableau 3 : Présentation des données du *journal de bord* : Extraits 2

Extraits 2 :	Journal de bord : Situation A Leçon N° 3	Commentaires	Journal de bord : Situation B Leçon N° 4	Commentaires
Chronogenèse				
Quoi	Origami, suite, ajout de complexité	Eviter la monotonie	Recopiage de dessin et coloriage	
Pourquoi			Décoration	
Mésogenèse				
Qui	Cécile	Avons préparé la leçon ensemble	Lucie	Malgré ma proposition, elle tient à organiser la leçon seule.
Comment	Démonstration étape par étape		Lucie amène des photocopies de dessins à recopier et donne les consignes oralement	
Adaptations	Finitions du travail Impossible pour certains élèves. Il faut diviser les étapes en plus petites séquences		Aucune anticipée. Mais Lucie doit simplifier en cours de leçon au vu des difficultés de tous.	Je donne d'autres consignes à mes élèves.
Topogenèse				
Interactions	Rires et plaisanteries entre tous : élèves et enseignantes	Beaucoup d'échanges entre Cécile et moi sur l'organisation de l'entraide.	Aucune	Pas de dialogue pour préparer l'activité. Pendant la leçon, Lucie se plaint du

				manque d'autonomie de ses élèves et de leur immaturité.
Evolutions des rôles et conduites	Entraide entre élèves des deux classes. Je demande de l'aide pour mon pliage, aux élèves de Cécile.	Je passe d'un rôle passif à un rôle actif sur l'invitation de Cécile. Je mène la leçon pendant qu'elle corrige des copies durant quelques instants.	Je me déplace vers chaque élève et aide ceux en difficulté. Nous chuchotons. Lucie reste à son bureau.	Etant toujours très mal à l'aise dans cette situation, en désaccord avec ma collègue, je fais le choix d'aider les élèves. Mais nous n'avons pas d'échanges à ce sujet ni pendant ni après la leçon.

Extrait 2 : Leçon N° 3 (Situation A, la classe de Cécile) :

Eléments de chronogenèse :

Suite de l'activité présentée dans l'extrait 1, les finalités étaient les mêmes, avec l'ajout de complexité de technique pour éviter la monotonie de l'activité.

Eléments de mésogenèse :

Passant rapidement d'un rôle d'observation à un rôle d'action, une collaboration entre enseignantes s'est très rapidement mise en place. Tout d'abord organisationnelle (concernant le matériel, le contenu, le but commun), elle a pris la forme, en trois leçons, d'un coenseignement. Celui-ci comporte les temps de préparation des leçons, l'ajustement des activités en situation (pour tous les élèves en éprouvant le besoin, mais surtout non stigmatisantes pour les élèves de la classe intégrée), une action commune efficace et des changements de rôles sur la gestion de la classe.

Les rôles et place de chacune, en classe, ont été clairement définis. Durant cette séquence, une enseignante menait la leçon en se tenant debout devant la classe, pendant que l'autre restait auprès des élèves, aidant ceux qui éprouvaient le plus de difficultés.

L'anticipation des difficultés que pouvaient rencontrer les élèves nous a permis d'être préparées à les aider. Cependant, il n'a pas été possible de tout imaginer et une adaptation durant la leçon a dû s'opérer. Néanmoins, la collaboration entre enseignantes a permis d'organiser les changements sans stress excessif.

D'autre part, le bon déroulement de la leçon a permis un changement de rôles des enseignantes, permettant à l'une de se retirer pour effectuer une autre activité

pendant que l'autre assumait seule la gestion de classe, permettant ainsi une évolution de configuration, passant de deux classes distinctes et leurs deux enseignantes à deux enseignantes pour une classe. Les élèves n'ont pas manifesté de signe d'incompréhension face à cette situation.

Eléments de topogenèse :

Durant l'activité, la complexité de la tâche à accomplir a été source d'interactions. Tout d'abord entre enseignantes, au vu des adaptations nécessaires, mais aussi avec les élèves qui ont eu besoin d'aide.

Le fait qu'une des enseignantes soit disponible pour eux, leur témoigne de l'intérêt, tout en éprouvant également des difficultés face à l'activité, a favorisé le dialogue et a permis de mettre en place une entraide non seulement entre enseignantes et élèves, mais aussi entre pairs des deux classes. Un changement important de rôles a eu lieu, d'une part pour les élèves qui ont pu aider l'enseignante, d'autre part pour les élèves de la classe intégrée qui ont pu aider ceux de la classe ordinaire, les mettant ainsi dans la posture de ceux qui savent et peuvent apprendre aux autres. Du coup la situation s'est inversée entre ceux qui sont assistés et ceux qui assistent, valorisant alors les élèves intégrés, dans leurs rôles sociaux.

Commentaires :

A partir de la deuxième leçon en commun, nous avons préparé toutes les séquences ensemble, afin d'anticiper au mieux les difficultés. Il a été décidé que je serais plus particulièrement responsable des adaptations de consignes et de matériel.

Ne nous croisant qu'à de rares moments dans le collège, au vu de nos activités différentes, Cécile et moi ne nous voyions essentiellement que pendant les récréations ou avant le début des cours, par tranches d'un quart d'heure.

Néanmoins, ces courts instants nous ont permis d'avoir des échanges sur nos doutes et soucis concernant notre travail quotidien. Tout d'abord au sujet de l'enseignement du dessin (qui n'était la matière de prédilection d'aucune d'entre nous). Puis, sur le fait de trouver des activités intéressantes et ayant du sens pour tous les élèves. Ainsi que sur la difficulté, pour Cécile de devoir noter ses élèves sur une matière aussi subjective que celle-ci. Nous avons alors convenu qu'elle dirigerait les leçons dans lesquelles le travail serait noté, pouvant ainsi établir des critères d'évaluation propres à ses élèves. Je mènerais donc les autres séquences.

Cette suite d'échanges nous a permis de tisser un lien de confiance. Nous nous sommes proposé de l'aide mutuelle, non seulement pour le dessin mais aussi pour toutes les autres matières. Ce rôle de personne ressource s'est traduit par du prêt de matériel, des contacts réguliers par mail, mais aussi par l'organisation d'activités extra-scolaires communes à nos deux classes.

Durant cette leçon, bien qu'il y ait eu de réels soucis techniques liés à l'activité, l'ambiance de classe a été très détendue. Les élèves de Cécile, un peu réservés à mon égard au départ, se sont permis de m'interpeler pour les aider à partir du moment où j'ai moi-même été en difficulté et leur ai demandé de l'aide.

L'entraide née durant cette séquence a permis de tisser un premier lien, visible par le fait que, depuis ce jour-là, certains élèves de Cécile m'ont interpellée dans les couloirs du collège, à la récréation, ou sont venus me rendre visite dans ma classe.

Pourtant l'entraide n'a pas été facile à mettre en place. Si elle a été évidente entre les élèves de Cécile, j'ai dû imposer à Claire et Anne d'aller aider un élève de la classe ordinaire. Il est à noter aussi que, si les élèves de Cécile ont manifesté de l'attention à mon égard hors des cours de dessin, cela n'a pas été le cas entre les deux groupes classe, à ce moment-là.

Extrait 2 : Leçon N° 4 (Situation B, classe de Lucie) :

Eléments de chronogenèse :

La finalité de l'activité était le coloriage dans le but de décorer la classe

Eléments de mésogenèse :

La leçon s'est déroulée de la même manière que dans l'extrait précédent, sans information ni dialogue entre enseignantes avant, pendant ou après la séquence. Sans préparation ni anticipation des difficultés, Lucie a dû réadapter l'activité, trop complexe, en cours de leçon.

Un système de fonctionnement déformé s'est instauré. Tant par les alliances négatives que par la négligence de Lucie envers une construction possible de collaboration.

Eléments de topogenèse :

Durant la leçon, les élèves ont montré de plus en plus de signes d'agacement (haussements de sourcils, d'épaules, moues, soupirs, etc.) mais uniquement envers l'enseignante qui les contraignait au silence, provoquant ainsi une alliance tacite avec l'autre.

Durant cette séquence, les plaintes émises par Lucie concernant l'immaturité et le manque d'autonomie de ses élèves - et cela devant eux - a provoqué la rupture du dialogue et augmenté l'alliance négative entre les élèves et l'autre enseignante. Ce moment est le point crucial, nodal de cette expérience. Plus aucune collaboration ne s'est établie depuis lors.

Commentaires :

Ne sachant que répondre aux plaintes de Lucie et me sentant très mal à l'aise, j'ai choisi d'aller aider les élèves, favorisant ainsi inconsciemment l'alliance avec eux.

Malgré mes sollicitations pour nous rencontrer avant ou après les leçons, Lucie n'a pas été disponible. Elle a souhaité organiser seule les activités et décidé de mener les leçons. De mon côté, je n'ai pas cherché à ouvrir le dialogue avec elle, laissant ainsi s'installer un sentiment d'insatisfaction.

Durant cette période, mes élèves m'ont signifié leur désir de ne plus se rendre à ces leçons. Je leur ai alors répondu qu'il me semblait important de poursuivre, afin de faire mieux connaissance avec l'autre classe.

Comme mentionné ci-dessus, un lien s'est créé entre les élèves de Lucie et moi, visible par leurs interpellations à mon égard en dehors des leçons. Cependant, aucune interaction n'a eu lieu avec mes élèves, à ce moment-là.

L'extrait 3 est présenté dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4 : Présentation des données *du journal de bord* : Extraits 3

Extrait 3 :	Journal de bord : Situation A Leçon N° 8	Commentaires	Journal de bord : Situation B Leçon 6	Commentaires
Chronogenèse				
Quoi	Dessin à l'encre de Chine		?	Pas d'information de la part de ma collègue.
Pourquoi	Précision, propreté, manipulation de la plume			
Mésogenèse				
Qui	Cécile		Lucie	N'a pas de projet mais s'organisera pendant la pause de midi.
Comment	Préparation du matériel et d'un « prototype »	Afin d'anticiper les difficultés. Pas assez de matériel pour tout le monde car défectueux. Il faudra faire 2 groupes (dessins libres, pour ceux qui attendent)	J'organise une activité que j'avais en réserve pour mes élèves. Je montre un prototype et écris les consignes au tableau durant la leçon.	Ma collègue n'ayant finalement rien apporté, ses élèves doivent refaire des finitions sur leur travail précédent
Adaptations	Je teste le même dessin aux crayons et feutres pour les élèves en difficultés praxiques	Objectifs revus à la baisse en cours de leçon.	Pas besoin pour mes élèves. Autonomes.	
Topogenèse				

Interactions	<p>Peu entre élèves car très concentrés. Discussions entre Cécile et moi sur l'évolution de l'activité au vu des difficultés rencontrées par les élèves.</p> <p>Cécile admet devant eux qu'elle a mal anticipé les difficultés. Elle s'en excuse et annonce que le travail ne sera pas noté.</p>	<p>Elèves visiblement soulagés : sourient et la remercient.</p>	<p>Ayant permis à mes élèves de se mettre par 2, ils chuchotent. Ma collègue en fait de même pour ses élèves.</p> <p>Peu de dialogue entre elle et moi.</p>	<p>Une fois tous réunis autour de la même activité, les élèves se parlent.</p>
Evolution des rôles et conduites	<p>Le fait de montrer nos difficultés aux élèves a été un facteur d'interactions entre eux mais aussi d'un dialogue entre eux et nous.</p>	<p>Certains élèves ont malgré tout voulu terminer leur travail.</p>	<p>Lucie sort régulièrement de la classe pour effectuer d'autres tâches. Je reste avec ses élèves qui souhaitent participer à notre activité, ce que j'autorise s'ils ont terminé leur travail initial. Mes élèves servent alors de modèle et de conseil. Ils sont admirés.</p>	<p>Ambiance joyeuse et détendue. Suite à cette leçon, des liens se tissent entre certains élèves des deux classes durant les récréations.</p>

Extrait 3 : Leçon N° 8 (Situation A, classe de Cécile):

Eléments de chronogenèse :

Les finalités de l'activité étaient la précision, la propreté et l'utilisation de la plume. Activité notée pour les élèves de Cécile. L'analyse me permet de constater ici à quel point la pression des notes est importante, tant pour l'enseignante que pour les élèves. Dans cette situation, Cécile a cherché un travail permettant de nouveaux critères d'évaluation et une activité suffisamment complexe pour y parvenir. Il est à relever que pour chaque nouvelle activité, les élèves demandaient si celle-ci était notée ou non. Ce qui démontre leur intérêt ou souci.

Éléments de mésogenèse :

En coconstruisant la leçon, les difficultés nombreuses qu'allaient engendrer cette activité ont pu être évaluées et testées. Les adaptations nécessaires pour les élèves en difficultés praxiques ont pu être préparées.

Cependant, une complexité qu'il a fallu prendre en compte en cours d'élaboration a été le matériel manquant ou défectueux, impliquant ainsi une réduction du temps d'activité et le partage de la classe en deux groupes d'élèves avec des activités différentes. Ce problème très pratique, mais bien réel, a fait surgir, par le biais de cette analyse, l'importance du contexte d'enseignement. Tant en terme de « territoire » à partager entre élèves et enseignants (places assises, mobilier à disposition) qu'en matériel à disposition (abîmé, égaré). Cet élément n'avait pas été pris en compte au moment de l'élaboration des catégories d'analyse.

Dans cette situation, il a été possible à nouveau de constater le bienfait de l'anticipation des difficultés, afin de ne pas laisser les élèves « se noyer ». L'expérience a montré encore une fois l'impossibilité de tout prévoir et l'importance de la capacité de remise en question des enseignantes quant aux moyens et finalités de l'activité proposée.

A la fin de cette leçon, l'organisation d'une nouvelle séquence d'enseignement a été nécessaire au vu de l'évolution de celle-ci. Cela s'est organisé principalement par échange de mails (idées, organisation) mais a néanmoins abouti à une leçon construite. Ce qui tente à prouver qu'un coenseignement peut être réalisé malgré un temps partagé en commun relativement court, à condition que les enseignantes poursuivent les mêmes buts.

Eléments de topogenèse :

L'activité s'avérant trop complexe malgré les explications, l'aide et les adaptations, elle a été abandonnée. Les objectifs ont été revus à la baisse et l'évaluation annulée. Ces éléments ont été source de dialogue entre tous les acteurs (enseignantes et élèves).

Durant la première partie de cette séquence, les interactions ont été rares en raison de la grande concentration demandée par la complexité de l'activité. Cependant, l'adaptation de la tâche leur a permis d'émerger.

La remise en question des enseignantes a eu un effet positif sur leur relation avec les élèves qui se sont montrés reconnaissants (remerciements, sourires). De nouveaux liens se sont créés et une nouvelle solidarité, entre tous, est apparue.

Commentaires :

Durant cette séquence, les élèves qui étaient désemparés ont été visiblement soulagés lorsque Cécile a renoncé à les noter. Le fait qu'elle s'excuse d'avoir mal anticipé les difficultés de cette activité a apporté un changement d'ambiance de classe instantané. Le dialogue s'est ouvert et a engendré de l'entraide. Certains élèves ont, malgré tout, désiré terminer leur travail initial.

Bien que n'ayant pas été répertoriée dans les catégories d'analyse des faits observés, l'importance de la « pièce » classe et de son matériel a plusieurs fois été notée dans le journal de bord. Le nombre de chaises disponibles, le matériel à disposition, la préparation de l'accueil de la classe spécialisée ont été des facteurs positifs ou négatifs à l'intégration. Il a été remarqué qu'il était plus facile de mener ce genre d'expérience dans une salle mise à disposition pour tout un collège et non dédiée à une seule classe, permettant ainsi d'éviter le sentiment « d'intrusion » que peut provoquer l'accueil d'autres élèves dans sa propre classe.

Extrait 3 : Leçon N° 6 (Situation B, classe de Lucie) :

Éléments de chronogenèse :

L'organisation d'une leçon commune n'a pas été possible par faute de partage de temps commun et d'informations. Par conséquent aucune finalité d'enseignement n'a été partagée, ni discutée, ni élaborée. L'état de disjonction est complet. La question peut alors se poser sur l'intérêt d'intégrer qui que ce soit dans de telles conditions. Chacune des enseignantes travaillant pour soi et pour sa propre classe. L'état de frustration a ainsi atteint son zénith.

Éléments de mésogenèse :

Chaque enseignante est arrivée en classe en ne connaissant pas le projet de l'autre pour la séquence à venir.

La leçon ayant été préparée pour les élèves de la classe spécialisée, ils ont pu être autonomes dans leur travail, bientôt rejoints par ceux de la classe ordinaire, pour qui rien n'avait été prévu.

Éléments de topogenèse :

Les absences répétées de Lucie n'ont laissé qu'une enseignante pour tout le groupe classe, sans organisation prévue pour la suite des leçons.

Dans cette situation, une fois tous réunis autour d'une même tâche et les interactions admises, les élèves de la classe spécialisée ont pu être valorisés en expliquant l'activité aux autres. Des liens nouveaux sont apparus entre les élèves depuis cette leçon, comme le partage d'activités pendant les récréations. On peut avancer l'hypothèse que le partage de la tâche et la valorisation ont eu un impact positif sur les interactions et l'intégration.

Commentaires :

N'ayant pas revu Lucie et sans nouvelle de sa part, j'avais préparé une activité pour mes élèves, avec un prototype et des consignes décrites étape par étape.

J'aurais pu décider de donner la leçon dans ma classe mais je tenais vraiment à ce moment en commun pour créer un lien entre les élèves des deux classes.

J'ai mené la leçon pour mes élèves, comme si ma collègue n'était pas présente, en les autorisant à travailler par deux et à parler doucement. Lucie a alors fait de même pour les siens.

Pour terminer, le tableau suivant représente l'extrait N° 4 des deux situations.

Tableau 5 : Présentation des données du *journal de bord* : Extraits 4

Extrait 4 :	Journal de bord : Situation A Leçon N°18	Commentaires	Journal de bord : Situation B Leçon N° 7	Commentaires
Chronogenèse				
Quoi	Tableau géant en 3D		Sculptures en carton	
Pourquoi	Travail collectif par ateliers, collaboration	A afficher dans les couloirs de l'école.	Exposition à la bibliothèque. Collaboration	
Mésogenèse				
Qui	Moi		Partage des activités entre Lucie et moi	
Comment	Je prépare le matériel, le prototype à montrer aux élèves, les ateliers. En classe je distribue les consignes par écrit. Je les écris aussi au tableau, en cours de leçon.		J'ai fait un prototype pour mon activité et préparé le matériel. Lucie n'ayant rien préparé, elle le fait pendant la leçon, avec une partie de ses élèves, dans une autre classe. Elle me laisse avec le reste du groupe.	
Adaptations		Du projet final : pas été autorisés à afficher dans les couloirs du collège. Nous l'avons partagé en 2 pour le garder dans les classes.	Distribution du travail selon les compétences des élèves des deux classes.	J'en ai fait la proposition à Lucie, qui a accepté.
Topogenèse				
Interactions	Beaucoup de bavardages. Cécile et moi restons près d'eux : échanges, conseils	Tellement d'interactions et de bonne humeur que nous avons dû recadrer les élèves et les séparer une partie de la leçon pour que l'activité puisse être terminée dans les temps.	Peu d'interaction entre Lucie et moi. Beaucoup d'échanges entre les élèves qui restent dans mon groupe. Ils s'encouragent mutuellement et s'entraident car le travail est pénible et long. De même entre eux et moi	Beaucoup de plaisanteries mais aussi de bienveillance dans les échanges : Partage du souci de ne pas se faire mal avec les outils utilisés.

			car je participe à l'activité.	
Evolution des rôles et conduites	Les élèves ont pu choisir les ateliers selon les consignes : 3 par ateliers, 2 classes mélangées. Très bonne collaboration.	Nous étions un groupe classe et ses deux enseignantes	Les élèves des deux classes s'entraident et s'organisent selon leurs compétences. Je travaille avec eux et deviens l'enseignante de tous.	

Extrait 4 : Leçon N° 18 (Situation A, classe de Cécile) :

Éléments de chronogenèse :

Les finalités de cette activité en quatre ateliers, étaient la collaboration entre élèves menant à une « œuvre commune », visible dans l'école, comme témoignage de cette expérience positive.

Éléments de mésogenèse :

Dans cette séquence, une enseignante a préparé le matériel et installé la salle de classe pour l'organisation des ateliers. L'autre a préparé le modèle, les consignes (décomposées et écrites), ainsi que les éléments permettant le début du travail (préparation pour le découpage).

Durant la leçon, l'une a donné les consignes de l'activité (écrites au tableau, en plus de fiches distribuées aux élèves et du modèle proposé) et présenté une photographie d'une œuvre similaire terminée. L'autre a donné les consignes d'organisation des ateliers et veillé à son bon déroulement. Puis les deux sont restées auprès des élèves afin de les aider durant les phases critiques de l'activité, poursuivant ainsi un coenseignement auprès d'un groupe classe, et non de deux groupes d'élèves distincts.

Le choix a été donné aux élèves de choisir leurs ateliers, selon la consigne suivante : chaque atelier devait être constitué d'au minimum trois élèves mélangeant les deux classes.

Cette activité a été la dernière de l'année scolaire. La collaboration s'est arrêtée à ce moment-là, mais les liens entre élèves et enseignantes se sont poursuivis. Les élèves de la classe spécialisée n'ont plus subi de violence de la part des élèves de la classe ordinaire.

Éléments de topogenèse :

L'évolution des interactions et des liens entre élèves a été visible par leur autonomie dans leur organisation de répartition des ateliers. Ils ont respecté les consignes, se sont placés selon leurs compétences et se sontentraïdés durant l'activité, sans laisser personne de côté.

La gestion de classe a été plus difficile pour les enseignantes qui ont dû séparer certains élèves en cours de leçons au vu du trop grand bruit et de l'agitation (joyeuse) montante, témoignant néanmoins ainsi de la bonne entente entre élèves.

Commentaires :

L'exposition de l'œuvre n'a pas été possible. Son diamètre étant imposant, des clous et divers matériaux auraient été nécessaires pour la placer dans les couloirs, ce que n'a pas autorisé le concierge. Une fois terminée, la création a été coupée en deux et exposée dans les deux classes. Montrant ici encore l'importance du contexte dans lequel se déroule l'action.

Tous les élèves ont été extrêmement déçus de ne pouvoir exposer leur œuvre aux yeux de tous, néanmoins ils ont été fiers du résultat final. Bien que l'envie de proposer une visite de classe pour tous les élèves ait été abordée, il n'a pas été possible de la réaliser par faute de temps en cette fin d'année scolaire.

Extrait 4 : Leçon N° 6 (Situation B, la classe de Lucie) :

Éléments de chronogenèse :

Les deux classes ayant été conviées, par d'autres enseignants, à participer à une exposition pour tout le cercle scolaire, une création commune a été la finalité des leçons de plusieurs semaines. Malgré la tentative d'exposition avortée l'année précédente, il est possible de constater ici qu'une proposition a été faite, dans un lieu adapté et ouvert au public ce qui tend à prouver qu'une visibilité de la classe intégrée était possible. Cela a donné lieu à une envie et un nouvel espoir de collaboration avec Lucie, autour de ce projet important.

Éléments de mésogenèse :

Après une discussion préalable, le partage de la tâche a été organisé entre les deux enseignantes, selon le modèle du travail par ateliers répartis selon les compétences des élèves.

Durant la leçon, les élèves ont été répartis comme prévu. Cependant les groupes ont dû être séparés. Le manque de préparation de l'activité de Lucie a provoqué son retour dans sa classe, avec une partie de ses élèves, pour préparer le matériel.

La suite de cette séquence n'a pas été organisée en commun, ni préparée comme à son habitude par Lucie. Cela a été l'élément de trop pour moi et pour mes élèves. Cette expérience de collaboration/d'intégration s'est arrêtée une fois l'exposition terminée.

Éléments de topogenèse :

Dans cette situation, dans laquelle la collaboration « n'a pas pris », il a néanmoins été possible de constater que les élèves ont appris à se connaître et à s'entraider, ceci grâce aux activités communes partagées, à la possibilité d'interagir et aux liens créés avec une enseignante.

Commentaires :

Lucie m'ayant finalement envoyé pratiquement tous ses élèves, j'ai géré la classe et l'activité seule.

Ayant laissé mes émotions prendre le dessus, je n'ai pas cherché à comprendre la situation de ma collègue, n'offrant aucune possibilité à ce que cela s'améliore. D'autre part, j'ai également donné un signal négatif aux élèves, en ne favorisant pas le dialogue avec elle.

A noter que ces activités en commun se sont interrompues trois semaines après cette séquence. Suite à une réorganisation de la classe de Lucie, due à un congé maternité d'une collègue, les leçons de dessin ont été déplacées à un moment où je n'étais pas présente dans le collège.

3.1.1 Synthèse des éléments analysés

Pour une meilleure compréhension de l'évolution des deux situations, les éléments d'analyse déterminants vont être synthétisés ci-dessous. Les pistes de réflexion et d'action pour la pratique professionnelle seront exposées dans la conclusion de cette étude.

3.1.1.1 Situation A : « Une collaboration réussie »

Concernant la chronogenèse, les finalités et la logique d'enseignement ont rapidement été partagées par les deux enseignantes. Il y va ainsi pour la durée des thèmes abordés et le découpage des savoirs visés. L'agencement des séquences d'enseignement a été influencé par la pression de l'attribution de notes provoquant l'organisation de tâches parfois trop complexes. L'enseignement par ateliers, bien préparé, a favorisé l'autonomie, les interactions et l'entraide entre élèves.

La préparation des leçons, les règles d'action et le suivi de leur évolution, selon le principe de mésogenèse, se sont mis en place dès la fin de la première séquence partagée. Des buts communs et la définition des rôles de chaque enseignante ont été élaborés, posant ainsi les bases d'une collaboration. Le temps de préparation, l'ajustement des activités, l'action commune efficace et les changements de rôles dans la gestion de la classe ont permis la construction d'un coenseignement. Il a été remarqué que, lorsque la communication est excellente, les échanges par mail peuvent aboutir à une construction de leçon très satisfaisante, sans avoir besoin de partager des heures de rencontre et de préparation entre enseignantes. Il a été démontré que, malgré des séquences d'enseignement bien préparées, une part d'imprévisibilité persiste dans le déroulement des leçons, ceci parce que les difficultés rencontrées par les élèves ne peuvent pas toutes être anticipées. Par conséquent, la bonne collaboration des enseignantes a permis d'éviter le stress que des adaptations d'activités peuvent engendrer, conservant ainsi une gestion de classe positive. Il a également été constaté que le contexte dans lequel se déroulait

l'action, que ce soit en termes de salle ou de matériel, était un facteur influençant le bon déroulement de l'enseignement et de l'intégration, la notion de « territoire » étant alors à prendre en considération.

Les éléments de topogenèse ont démontré que les interactions, l'entraide, l'autonomie ont été favorisées par l'anticipation des difficultés, la démonstration des tâches aux élèves ainsi que les ajustements en cours de leçon. Le dialogue entre enseignantes, leurs propres remises en questions durant les leçons, ainsi que l'intérêt visible porté aux élèves, ont eu un impact positif sur les interactions. La bienveillance ainsi que la confiance manifestée ont été des facteurs permettant la mise en place d'une entraide entre tous, entraînant ainsi un changement de regard porté sur les élèves de la classe intégrée.

3.1.1.2 Situation B : « Abandon par négligence »

Dans cette situation, la négligence a eu lieu à plusieurs niveaux. Tout d'abord concernant les éléments de chronogenèse. Les objets et buts d'enseignements ont été peu nombreux, peu partagés et non construits de manière commune, influençant ainsi de manière négative le déroulement des leçons. Les activités proposées par Lucie étaient plaquées à une idée générale mais sans aucun sens pour les élèves.

Concernant la mésogenèse, le manque d'organisation des leçons en commun et les préparations, inexistantes ou minimales de Lucie, n'ont pas permis l'anticipation des difficultés. Il n'y a pas eu non plus de planification des leçons à moyen et long termes, que ce soit pour le mois ou le semestre à venir. La négligence de l'enseignante ordinaire ne lui a pas permis d'être attentive aux possibilités des élèves des deux classes ni à la ressource que pouvait être l'enseignante spécialisée. De cette façon, elle l'a empêché de jouer son rôle d'appui à l'intégration.

L'absence de définition des rôles et de discussion tant avant, pendant, qu'après les leçons ont amené des ajustements d'enseignement non réfléchis, dans le feu d'action, gérant les urgences et ne visant pas tous les élèves. Aucun élément de collaboration ne s'est mis en place dans cette situation.

Au niveau de la topogenèse, la négligence concernant les interactions entre élèves, qui avaient l'interdiction de parler, ainsi que le manque de dialogue entre enseignantes, ont amené des réactions non verbales inadaptées tant de la part des élèves que des enseignantes, plutôt que d'être porteuses du développement d'une bonne ambiance de classe. De plus, cela a engendré une alliance négative avec les élèves. Ce manque d'échanges (peut-être inconscient de la part de Lucie) a amené à une cristallisation de l'insatisfaction et à de la frustration, aboutissant ainsi à un blocage complet d'une collaboration qui, initialement, aurait pu s'établir, bien que l'ouverture pour une telle construction ait été mince. Par contre, il a été démontré que même dans cette situation infructueuse au niveau de la collaboration professionnelle, la réunion des élèves autour d'une même tâche et la permission d'interagir, a permis une évolution positive des relations entre pairs. Là-encore, permettre aux élèves de la classe spécialisée d'être les guides et modèles, c'est-à-dire de les positionner en tant que « sujets capables », pouvant aider les élèves de la classe ordinaire, a été

favorable à de nouvelles interactions et à de nouveaux liens, menant ainsi à une meilleure intégration.

Les éléments mis en lumière dans cette analyse permettent, avec un peu de recul, de considérer la collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés comme une expérience à tenter puisqu'elle peut améliorer la situation des élèves. De plus, la réflexion à laquelle m'oblige ce travail de mémoire, permet d'imaginer qu'une posture différente de ma part, envers ma collègue, axée davantage sur une approche systémique de la relation, aurait peut-être permis d'ouvrir le dialogue et de mieux comprendre son vécu professionnel afin de construire une ébauche de collaboration. Cette idée sera développée dans la conclusion de ce travail.

3.2 Présentation des résultats et analyse de l'enquête exploratoire

Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous, suivis de leur analyse.

Tableau 6 : Résultats de l'enquête exploratoire

Questions	Collègue 1	Collègue 2	Collègue 3
1. A Quels moments avez-vous des contacts avec les enseignants et les élèves de l'enseignement ordinaire ?	A la salle des maîtres et durant les récréations	A la salle des maîtres et durant les récréations	A la salle des maîtres et durant les récréations.
2. Partagez-vous des moments d'enseignement avec des classes ordinaires : allez-vous dans leurs classes, viennent-ils dans la vôtre ?	Pas de partage d'enseignement. Intégration d'une élève en leçon de mathématiques, Une fois le projet mis en place, élève autonome. Tous les élèves intégrés aux leçons de gymnastique. Peu de contacts avec les enseignants.	Pas de partage d'enseignement. Tous les élèves intégrés aux leçons de gymnastique. Peu de contacts avec les enseignants. 2 élèves en intégration pour le français. Adaptations et préparations préalables. Accompagnement de l'élève dans la classe d'accueil, pour un partage d'informations avec l'enseignante ordinaire.	Pas d'élèves intégrés dans une classe ordinaire, sauf pour les leçons de gymnastique. Peu de contacts avec les enseignants.

3. Travaillez-vous en coenseignement ? C'est-à-dire, êtes-vous responsable de mener une leçon avec les élèves de l'enseignement ordinaire, en présence de leur enseignant-e ?	Non	Non	Non
4. Etes-vous intégrés aux projets du collège : activités, sorties, courses d'école, etc.?	Si les activités sont adaptées mais souvent pas informés des projets. Bonne organisation, participation et intégration aux activités sportives.	Si les activités sont adaptées mais souvent pas informés des projets. Bonne organisation, participation et intégration aux activités sportives.	Si les activités sont adaptées mais souvent pas informés des projets. Bonne organisation, participation et intégration aux activités sportives.

3.2.1 Analyse des résultats

Bien que peu nombreux, ces résultats reflètent la même réalité de travail que la mienne. Par conséquent, ils ne m'ont pas permis d'élargir mon champ de réflexion ni la triangulation de données pour ma recherche.

Aucun des collègues ayant répondu à mon questionnaire ne partage de temps d'enseignement ou de coenseignement. La majorité des contacts a lieu dans la salle des maîtres ou lors des récréations. Les classes intégrées sont régulièrement oubliées dans l'organisation d'activités du collège, mais tous les professionnels remarquent une bonne organisation et une facilité d'intégration lors des activités sportives. D'ailleurs, tous les élèves sont intégrés pour ces leçons.

Dans la première situation présentée, un élève est intégré lors de leçons de mathématiques, mais étant autonome, il n'a pas besoin d'adaptation particulière et les enseignants se côtoient peu. Dans la deuxième classe, deux élèves sont intégrés lors de leçons de français. Ma collègue prépare des activités spécifiques et accompagne les élèves pour le début des leçons, mais uniquement pour un partage des informations avec l'enseignante de la classe ordinaire. Dans la troisième classe aucun élève n'est intégré en-dehors des leçons de gymnastique.

Ces résultats présentent une première image de l'état de l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le canton de Neuchâtel, à savoir qu'elle est pratiquement inexistante. De plus, l'état du travail en commun entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé n'en est qu'aux balbutiements et ne peut être considéré comme du coenseignement.

Ces résultats, très peu nombreux, mériteraient d'être étayés par une recherche à plus large échelle.

3.3 Discussion

L'analyse des données permet de comprendre comment s'est construite l'alliance de travail entre enseignantes et d'en déterminer la forme. L'évolution de la situation A, montre que la préparation en commun, le dialogue entre enseignantes, l'anticipation des difficultés ainsi que la préparation d'adaptations des tâches ont un impact positif sur la collaboration entre élèves et sur leurs apprentissages. Les liens tissés avec ces derniers et la pratique d'un coenseignement, sont une valeur ajoutée à la conduite didactique conjointe. La synergie des compétences des enseignantes, leur complémentarité et leur disponibilité pour ce projet ont permis une meilleure cohésion de classe, favorisant les interactions entre élèves et facilitant l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers, non seulement lors des leçons de dessin mais aussi en dehors. Les indices de la construction progressive de cette collaboration ont été relevés comme étant le partage des rôles et places des enseignantes auprès des élèves, la reconnaissance mutuelle des savoirs professionnels des deux partenaires, ainsi que leur capacité d'agir et de réagir dans les situations, leur octroyant ainsi une même valeur pour proposer et entreprendre leurs idées personnelles. Ces éléments nous réconfortent dans notre profonde conviction qu'une telle manière de collaborer est possible et bénéfique pour les élèves et peut permettre aux professionnels d'évoluer dans leur métier.

Comme contre-exemple, dans la situation B, les indices relevés tels que le manque de temps, de disponibilité, de préparation des leçons partagées, assorti au peu de dialogue entre les enseignantes, marquent la détérioration progressive de la relation et de la collaboration naissante, qui n'a pas la possibilité de dépasser le stade de la déclaration d'intention. La collaboration n'aboutit pas et provoque des frustrations. Cependant les liens entre élèves peuvent s'établir. Le rôle de l'enseignante, qui a pris le rôle de relais et de meneuse d'activités pour tous, est alors à souligner. C'est elle qui, contre son gré (car voulant collaborer), s'allie aux élèves, y étant poussée par sa collègue qui néglige tout. Les élèves des deux classes sont laissés à sa responsabilité. Il en découle des relations intéressantes en classe et en dehors. Le projet de collaboration n'a pas lieu mais celui de l'intégration aboutit à merveille (heureusement), améliorant le sentiment d'appartenance des élèves à un seul groupe-classe.

Les éléments principaux qui ressortent de notre analyse sont les suivants :

Les facteurs essentiels favorisant l'intégration s'avèrent être, la valorisation des deux groupes d'élèves, de leurs interactions et de l'entraide pouvant en découler. Ces constats valident une partie de l'hypothèse de départ de ce mémoire qui postule que de meilleures interactions entre élèves favorisent l'intégration, puisqu'ils ont pu être observés dans les deux situations.

Par contre, la partie de l'hypothèse qui propose que la collaboration entre enseignants induit de meilleures interactions entre élèves, ne peut être confirmée puisque, dans la situation B, ce n'est pas la collaboration des enseignantes mais les activités communes qui ont favorisé les interactions entre pairs des deux classes et ont provoqué de nouveaux liens entre eux.

Ces éléments d'analyse, confrontés à ceux de l'enquête exploratoire, démontrent qu'il reste un travail important à construire au sein des établissements scolaires, entre les professionnels de l'enseignement, pour que l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers s'améliore. Néanmoins tout espoir ne semble pas vain, considérant l'expérience positive et prometteuse démontrée dans cette étude qui n'est, nous pouvons l'espérer, pas unique en son genre dans le canton de Neuchâtel.

Conclusion et perspectives

Dans la première partie de cette étude, la présentation des différents articles de loi et des documents prescriptifs, a permis de constater que le travail des enseignants est en phase de changement depuis plusieurs années et que ces derniers sont amenés à s'adapter à l'hétérogénéité de la population d'élèves de plus en plus marquée dans les classes. Le changement de paradigmes qu'amène l'évolution du métier, notamment vers une intégration des prérogatives de l'enseignement spécialisé, complexifie la collaboration entre les professionnels. Cependant, les différences de pratiques et de contextes entre enseignants ordinaires et spécialisés, sont amenées à se coordonner lors d'intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils peuvent, à notre sens, être la source de synergie de compétences et mener à la mise en place d'un coenseignement. La présentation de la situation A en est la preuve.

Pour répondre aux questions du début de ce mémoire, les principes de collaboration mis en place entre enseignantes ont été déterminés au moyen du journal de bord, qui a permis de reconstituer le fonctionnement du système didactique. Les phénomènes de celui-ci ont été révélés par le système conceptuel de chrono/méso/topogenèse dont la juxtaposition des données recueillies a permis de dégager les régularités et spécificités. Celles-ci seront exposées plus loin, dans le but de donner des pistes d'action pour les professionnels de l'enseignement.

Au fil de cette étude, les termes de coordination et de coopération ont rapidement été abandonnés au profit du terme plus général de collaboration. La raison en est la suivante : dans la situation A, ce terme est rapidement devenu le coenseignement, répondant aux critères définis en première partie de cette étude ; dans la situation B la collaboration a été difficile à nommer puisqu'elle n'a pas abouti. Il ne s'agit donc ni de collaboration, ni de coopération, tout au plus d'une coordination, par moments.

De même, si l'on considère tant le journal de bord que l'enquête exploratoire, les résultats montrent qu'un travail en commun entre enseignants ordinaires et spécialisés, quelle que soit sa forme, n'est pas encore un acte courant. Il est par conséquent difficile de prouver que le coenseignement est le facteur prioritaire favorisant l'intégration, ce d'autant que dans la situation B, l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers a évolué positivement alors qu'aucune collaboration n'a pu être mise en place entre enseignantes.

Les résultats de ce mémoire permettent ainsi de rejoindre ceux de l'étude de Meuli et Zuccone (2014) qui soulignent qu'actuellement, que ce soit en Finlande ou à Genève, dans un système inclusif ou intégratif, aucun système n'est sans faille et ne permet d'inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers de manière complètement satisfaisante et ce, même lorsque le processus est en place depuis plusieurs années (comme le cas finlandais).

Pour revenir sur l'état d'intégration/inclusion dans le canton de Neuchâtel, les résultats de l'enquête exploratoire, bien que peu nombreux, démontrent que les enseignants des classes intégrées, n'ont que peu de contacts avec les professionnels de l'enseignement ordinaire, donnant ainsi peu de possibilités de

partager de temps communs et de réaliser les principes d'intégration. Ceci rejoignant les résultats d'analyses des expériences mentionnées plus haut, et reprenant les termes énoncés dans le cadre théorique de cette recherche, il n'est alors pas possible d'envisager le terme d'inclusion d'élèves à besoin éducatifs particuliers en classes ordinaires. Il semble même que le terme d'intégration soit encore très optimiste au vu de la situation actuelle.

S'agissant maintenant de présenter les limites et les apports de cette recherche, une difficulté rencontrée dans son élaboration a été de pouvoir étayer l'effet de la collaboration sur le sentiment des élèves concernant leurs capacités en situation de travail, ainsi que sur leur sentiment d'appartenance à un seul groupe classe. Les savoirs enseignés en leçon de dessin ne pouvant être considérés et évalués de la même manière que le français ou les mathématiques par exemple, il aurait été intéressant de poursuivre l'étude avec les mêmes groupes d'élèves dans les différentes matières. Les écarts d'acquis scolaires étant très différents, l'analyse de l'impact de l'entraide et des interactions aurait certainement apporté de nouveaux éléments de réflexion.

D'autre part, le petit nombre de données recueillies dans l'enquête exploratoire nuance le résultat de l'analyse du *journal de bord* et, par conséquent, ne peut pas être pris comme preuve significative d'une réalité générale de collaboration ou d'intégration dans les classes intégrées au niveau cantonal. Ce faible nombre de résultats n'a ainsi pas permis le croisement de données avec l'autre corpus, mais a servi d'enrichissement au constat remarqué dans une classe particulière.

Concernant la catégorisation des données du journal de bord, il est aussi à noter que les principes de chrono/méso/topogenèse ont été parfois difficiles à respecter car certains faits observés pouvaient être analysés selon plusieurs angles d'approche. Principalement dans la mésogenèse et la topogenèse, puisqu'elles interagissent, rendant alors certains éléments d'analyse peut-être imprécis. Ainsi, par exemple dans l'extrait 2 de la situation A : les interactions entre une enseignante et les élèves amènent à un changement du déroulement de la leçon. Ceci aurait alors pu être précisé dans la mésogenèse plutôt que la topogenèse. De même, toujours dans l'extrait 2, de la situation B, les règles d'action de la leçon ont changé durant celle-ci, dues au manque de préparation d'une enseignante et aux interactions naissantes entre les élèves et la deuxième enseignante. Ceci aurait également pu être mentionné à l'inverse de ce qui est écrit, faisant alors remarquer que l'influence d'un principe sur l'autre fait interagir les éléments dans un mouvement circulaire. Le milieu didactique est influencé par les interactions ainsi que les places occupées par les acteurs et inversement.

Les bénéfices de cette recherche, pour ma pratique professionnelle, se situent à plusieurs niveaux. Tout d'abord, la présentation de l'évolution de la politique en matière d'éducation et d'intégration mais aussi les différentes réformes que vivent les professionnels de l'enseignement ordinaire me permettent de mieux comprendre les difficultés de collaboration que je peux rencontrer, favorisant aussi une considération différente des divers points de vue que les enseignants peuvent avoir au sujet de leurs élèves. Ce mémoire m'offre aussi la possibilité de réaliser qu'en tant

qu'enseignante spécialisée il est de mon devoir de ne pas négliger une situation de collaboration qui se péjore et d'utiliser les outils que l'on m'a enseignés pour améliorer la situation.

Enfin, pour tenter d'amener des perspectives d'actions voici quelques réflexions émanant de ce processus de recherche. Tout d'abord, bien que, comme exposé au début de cette étude, l'évolution de la politique internationale et nationale soit claire, il faut bien admettre, au vu de ces résultats affligeants, que le terrain est encore mal préparé à l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers. Même si les enseignants y sont favorables, pour la majeure partie, les professionnels des deux secteurs, ordinaire et spécialisé, sont encore très habitués à travailler chacun pour soi, dans leur coin. Il va falloir encore faire preuve de créativité, d'ouverture et de confiance réciproque pour élaborer la nouvelle école de demain.

Il s'agirait aussi, comme le mentionnent Chauvière et Plaisance (2008) d'inciter à la collaboration, au dialogue et à l'échange de savoir, sans pour autant éliminer les spécificités professionnelles, en les considérant plutôt comme un partage de culture ; proposant ainsi que l'intégration scolaire des enfants à besoins éducatifs particuliers soit d'abord « l'intégration des compétences des adultes » (ibid. p.43). Car, selon les auteurs, l'intégration peut amener aussi à une forme d'exclusion, à l'intérieur même du système, si des mesures concrètes ne sont pas prises pour rendre possible la participation de ces élèves aux activités scolaires. Les intégrations pourraient alors se résumer à « des coexistences plus ou moins tolérées, éventuellement conflictuelles et s'abîmant au fil des années » (ibid. p. 44). Ces propos font alors écho aux divers constats de ce mémoire.

Il est donc nécessaire que les professionnels de l'enseignement ordinaire s'ouvrent davantage aux compétences des autres enseignants arrivant dans leurs classes, en les considérant comme des collègues ayant un rôle bénéfique dirigé vers les élèves et leurs besoins. Tant les enseignants ordinaires que spécialisés pourraient partager une posture de « praticien réflexif » commune et, comme le mentionne Schneuwly (2012), celle-ci pourrait se développer sous trois angles. Soit en étant « conscient des outils de la profession, capable de réfléchir sur les contenus et leurs possibles organisations et à même d'analyser les potentialités et les problèmes des élèves pour s'approprier les savoirs » (ibid. p. 88). Ceci toujours dans un objectif de synergie des compétences des professionnels et ainsi, pour mieux répondre aux enjeux de l'intégration. Car, devant passer d'une école normative à une école ouverte à tous, des changements ou adaptations de programmes doivent être réalisés pour permettre à ces élèves de trouver et construire leur place en classe. Comme le précise Chagnat (2015³), les programmes doivent être moins académiques et rigides, et les stratégies d'enseignement et d'apprentissages plus actives et dynamiques, ceci passant évidemment par l'amélioration de la formation des enseignants.

³ Cours MAES : notes personnelles

Cependant, tout ne doit pas reposer sur les épaules de ces derniers. Comme le souligne Maroy (2004), le manque d'enthousiasme dont ils font preuve face aux réformes, ne provient certainement pas que d'une résistance de principe. Ce d'autant que son étude montre qu'une très large majorité est en faveur d'un changement du système scolaire et des pratiques pédagogiques. Selon l'auteur, la difficulté réside davantage dans la « division accrue entre des « enseignants praticiens-exécutants » et une « supra-structure » d'individus (comme les autorités scolaires, les experts, intervenants pédagogiques, etc. qui pensent le travail mais ne l'exécutent pas » (Lessard, 1999, cité par Maroy, 2004, p. 90). Ceci est à associer au fait que, comme le souligne Chaignat (2015⁴), bien que les facteurs de succès pour l'intégration scolaire aient déjà fait l'objet d'études, il apparaît qu'ils soient encore peu présents dans les établissements scolaires ou, en tous les cas peu coordonnés ou pris en compte. Ils sont répertoriés comme étant non seulement les conditions d'accueil, la formation générale des enseignants ordinaires, leur attitude, le mode d'organisation du travail et de la collaboration entre professionnels, mais aussi comme étant la prise en compte des attitudes et des caractéristiques personnelles des élèves et de leur entourage. Il semble alors qu'il y ait ici tous les éléments à mettre en place (ou à améliorer), dans les écoles, pour faciliter l'intégration et la collaboration mutuelle entre les divers partenaires.

Pour poursuivre dans les perspectives, voici quelques pistes d'actions, relevées lors de l'analyse de ma pratique enseignante. Tout d'abord d'un point de vue pratique :

- anticiper le plus précisément possible les difficultés des élèves
- tester l'activité au préalable (élaborer un modèle)
- présenter des consignes claires sur de multiples supports (visuels, auditifs, kinesthésiques) pour favoriser l'autonomie des élèves
- préparer des adaptations de tâches valorisantes pour tous
- varier les rôles des enseignants (selon les modèles de collaboration présentés en page 19 de cette étude)
- favoriser l'entraide entre tous, en permettant aussi aux élèves à besoins éducatifs particuliers de servir d'exemple
- anticiper les problèmes de matériel ou de mobilier (manquant, défectueux) afin de favoriser l'accueil de nouveaux élèves dans une classe
- réunir tous les élèves autour d'une même tâche.

Puis, d'un point de vue relationnel et interactionnel :

- s'adresser à tous avec bienveillance et en souriant
- demander l'avis des élèves et le considérer
- oser exprimer des soucis ou doutes, des failles d'enseignant, face aux élèves
- témoigner de l'intérêt à tous les élèves, y compris lors des récréations ou dans les couloirs de l'école
- montrer sa solidarité aux élèves, surtout dans les tâches difficiles
- en tant qu'adulte, servir de modèle de collaboration, de confiance, de respect et de bienveillance.
- démontrer les possibilités et capacités des élèves, face à un/e collègue qui critique ceux-ci, devant eux, afin d'éviter à l'enseignant qui « reçoit » ces plaintes, d'être pris « en otage » par l'autre.

⁴ Cours MAES : notes personnelles

Si de telles pistes peuvent paraître aller de soi lors d'une pratique de coenseignement aboutie, il n'en est plus de même lors de difficultés de communication à la base de problèmes de collaboration. Cette liste peut alors être gardée en mémoire comme « fil rouge » ou « garde-fou ».

Néanmoins, les divers constats de cette recherche font émerger la question de la collaboration à plus grande échelle que celle d'une classe ou d'un collège. Elle propose une réflexion sur la qualité du dialogue entre les hiérarchies et les acteurs de terrain. De même sur la manière de transmettre les prérogatives et leur organisation, entre les responsables politiques, les divers services de l'enseignement obligatoire, les directions d'école et les professionnels de l'enseignement. On retrouve alors les trois pôles de l'alternance telles que décrits par Vanhulle, Merhan et Ronveau (2007). Ceux-ci étant institutionnels, organisationnels et actoriels, sont tous impliqués dans la mise en place d'une école pour tous de demain, respectueuse des apports des uns et des autres face aux besoins particuliers des élèves accueillis.

De plus, cette collaboration pourrait encore être améliorée par l'approche systémique des communications qui me paraît être un élément essentiel pour tenter d'améliorer les liens professionnels lors de situations inconfortables (que ce soit avec des élèves ou d'autres professionnels). Cette approche résulte de la mise en commun de plusieurs champs scientifiques tels que l'anthropologie, la cybernétique, la biologie, la philosophie et la psychiatrie. Les chercheurs de l'« Ecole de Palo Alto » (Marc & Picard, 2004) postulent qu'« *il est impossible de ne pas communiquer* car il est impossible de ne pas avoir de comportement » (ibid. p. 37) et que « tout comportement en situation d'interaction a valeur de message » (ibid. p. 39). Ils nous proposent, entre autres, de considérer une situation difficile avec une logique de causalité circulaire plutôt qu'avec une causalité linéaire et d'en considérer les redondances interactionnelles, encourageant ainsi le respect porté à l'autre, même dans ses manques ; ainsi que la considération que chaque individu possède sa propre vérité.

Comme exemple, je reprends ici la synthèse des éléments d'analyse de la situation B. Il m'apparaît aujourd'hui que de tels éléments auraient dû être pris en considération pour améliorer ma compréhension de la situation et tenter de faire évoluer la relation avec Lucie.

Il reste aussi à considérer l'importance du rôle de l'enseignant et de son sens de responsabilité face à tous les élèves (de l'enseignement spécialisé, comme de l'enseignement ordinaire) tels qu'explicités par Vité (2000). Cependant, comme décrit tout au long de ce mémoire, l'évolution de la mission de l'école et le changement identitaire de la profession, ont très certainement une influence sur la motivation des professionnels, ayant ainsi un impact important sur les élèves.

Hattie (2012) décrit la motivation de l'enseignant, associée à sa conviction que sa manière d'enseigner a un impact sur ses élèves, comme étant le premier facteur d'amélioration des apprentissages chez ces derniers.

« These teachers see better ways in which to teach their students; they believe that how they talk about the specific topic and the ways in which they lead students to experience it can make each lesson more engaging; and they believe that they are personally responsible for student learning [...]. These passionate teachers had the same time, same curriculum, same exam constraints, same physical settings, and the same class sizes as other teachers, but they certainly communicated the excitement of the challenge, and their commitment and caring for learning. » (Hattie, 2012, p. 35)

Il paraît alors grandement utile de réfléchir à la manière dont les enseignants de l'école d'aujourd'hui peuvent conserver, voire améliorer leur motivation dans le contexte actuel.

Pour faire lien avec ce sentiment de motivation et afin d'amener une lueur d'espoir à ce mémoire, je présente ici une expérience née à la suite de celles présentées dans le corpus. Elle a également fait l'objet d'une observation mais n'a pas été retranscrite dans cette étude car elle avait été improvisée à la dernière minute. Elle donne néanmoins quelques éléments de réflexion supplémentaires. Il s'est agi de partager une leçon de biologie, avec une autre enseignante et un autre groupe classe, dans le même collège. L'enseignante était très enthousiaste, de même que ses élèves. Nous nous sommes concertées sur le thème à aborder ainsi que sur les adaptations à mettre en place. Ma collègue a installé la classe pour que chacun ait une place et un rôle. Elle a également prévu un moment d'accueil et de présentation. Tout paraissait parfait, pourtant la leçon s'est mal passée pour mes élèves qui n'ont plus voulu renouveler cette expérience. J'ai réalisé après coup que, dans notre enthousiasme, nous avons d'office « mélangé » les élèves (qui ne se connaissaient pas), leur imposant leurs places assises et une entraide. Cette promiscuité a vraisemblablement troublé quelques élèves de la classe d'accueil et mis fortement mal à l'aise surtout les filles de ma classe. L'une d'elles a d'ailleurs eu des comportements violents durant la leçon. Ces éléments me font alors dire qu'il est important de respecter un « temps d'apprivoisement » mutuel et que trop d'enthousiasme peut être néfaste à l'intégration. Il est néanmoins plaisant de constater que des professionnels de l'enseignement ordinaire sont motivés par de tels projets.

Cependant, les différences de points de vue et de contextes professionnels rencontrés lors de cette étude amènent une réflexion sur des améliorations en terme de compréhension mutuelle, que pourrait amener un changement de perspectives concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers. Considérant les efforts et les moyens mis en place pour l'accueil des enfants allophones, non seulement au niveau didactique mais dans la compréhension de leur culture, ne serait-il pas possible de s'intéresser à la situation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Si l'UNESCO définit la culture comme :

« Un ensemble de solutions qu'un groupe a hérité, adapté ou créé afin de répondre aux défis de son environnement matériel et social. Cette identité culturelle commune permet de se différencier des autres groupes. La culture peut être observable par les comportements (langue, éducation des enfants, art, traditions,...) mais elle est surtout intériorisée sous forme de normes, de valeurs, de croyances, d'attitudes et de mentalités. » (cité par Gremion, 2013⁵),

il devrait être possible de considérer ces élèves comme ayant leur propre culture et ainsi prendre davantage en compte les obstacles qui rendent difficile la compréhension de leurs différences. Ceux-ci sont décrits par Gremion (2013) comme étant les stéréotypes (idées reçues et croyances), les préjugés (sentiments et jugements), l'ethnocentrisme (sa propre vision du monde étant la meilleure), les modèles professionnels (vision du parcours de formation unique). Avec un minimum de remise en question de la part des professionnels, une plus grande ouverture à la différence pourrait devoir s'opérer.

Pour reprendre l'idée de partage de culture entre enseignants, de Chauvière et Plaisance (2008) ; il serait alors peut-être utile de considérer ces élèves comme s'inscrivant dans un modèle d'acculturation et de leur donner ainsi l'opportunité et le temps de s'adapter aux « caractéristiques culturelles » du lieu qui les accueille. D'autre part, les professionnels accueillant de tels élèves pourraient se référer aux trois démarches de l'approche interculturelle, telles que décrites par Gremion (2013⁶) et qui sont **la décentration** (travailler sur son propre cadre de référence), **la compréhension** (travailler sur le cadre de référence de l'autre) et **la négociation** (coconstruction par l'intermédiaire d'une médiation), ceci pouvant alors signifier une collaboration du réseau de professionnels présents pour l'enfant, sans oublier sa famille.

Cette approche permettrait alors une meilleure base pour la construction d'une collaboration, des connaissances approfondies de l'autre dans ses différences et ainsi l'amélioration de l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers. Tout en allant également dans le sens de l'approche systémique mentionnée plus haut, en considérant les élèves dans le contexte scolaire, dans « l'ici et le maintenant », permettant de chercher à comprendre ce qu'il se joue, en classe, entre les différents acteurs.

Pour terminer, les résultats de l'enquête exploratoire, bien que préoccupants, voir alarmants, ne reflètent que la réalité de quelques classes. Une proposition de recherche à plus grande échelle pourrait être envisagée. Elle serait probablement nécessaire au niveau des classes intégrées, mais aussi dans les classes de formation spéciale dépendant de l'enseignement ordinaire, pour en généraliser les propos. Il serait également intéressant d'élargir la recherche aux différentes situations d'intégration individuelle, lorsqu'un élève est intégré à temps plein dans une classe ordinaire afin de déterminer si les enjeux et difficultés restent semblables.

⁵ Cours MAES : notes personnelles

⁶ Cours MAES : notes personnelles

Références bibliographiques

Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers [BEP-FO] (2014). [Consulté le 25 août 2014 sur :

http://www.adsr.ch/images/FO27_06_ACE_DEF_Arr_Eleves_BEP.pdf

CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP). [Consulté le 4 juillet 2014 sur :

http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/enseignement-specialise/Documents/BasesLegales/Accord intercantonal_2007].

Chaignat, E. (2014). Cours MAES, coopération. Bienne : Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura, Neuchâtel [HEP-BEJUNE].

Chauvière, M., & Plaisance, É. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 27(1), 31-44.

Chéreau, M. (2008). Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes. Paris : *Institut national de recherche pédagogique (INRP)*.. [version électronique :

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/Recension%20MC%2016%20avril%202007%20travail.pdf>

CIIP (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* [Consulté le 5 juillet 2014 sur :

<http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2521>

Constitution fédérale de la Confédération suisse (1999). [Consulté le 25 août 2014 sur :

<http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/201405180000/101.pdf>

Deum, M. (2004). *Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord. Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire*. Actes du 9^{ème} colloque AIRDF 2004, Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Québec : Université Laval. [Consulté le 12 février 2015 sur : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca>]

Deum, M., & Vanhulle, S. (2008). *Portfolio et démarches socio-réflexives en enseignement et formation*. Cahier de la Section des Sciences de l'Education, N°116, juin 2008. Genève : Université

Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, 61, 71-83.

Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals*, 5^e édition., New York, NY: Pearson Education

- Fuster, P. & Jeanne, P. (2003). *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*. Paris: Bordas pédagogie.
- Gremion, M. (2013). Cours MAES, éducation interculturelle 1. Bienne: Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel [HEP-BEJUNE].
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.K. (2000). *Exceptional learners : Introduction to special education* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Oxon/ New York, NY: Routledge.
- Hunt, P., & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31(1), 3-29.
- Joss Almassri, C. (2014). L'inclusion scolaire en action : pistes d'intervention. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, juin 2014, N°2, p. 2.
- Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck (coll. Raisons Educatives).
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*, 151.3 [LHand] (2004). [Consulté le 2 août 2014 sur: http://www.admin.ch/ch/f/rs/c151_3.html]
- Marc, E., & Picard, D. (2011). *L'école de Palo Alto*. Paris : Retz.
- Marcel, J. F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In Tardif, M. & Lessard, C., *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolution, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 67-94). Bruxelles : De Boeck
- Meuli, N. & Zuccone, C. (2013). *Intégrer à Genève, inclure en Finlande: qu'en pensent des élèves à besoins éducatifs particuliers?* Mémoire de Master en sciences de l'éducation, Genève : Université de Genève.
- Mesures pour les élèves à besoins éducatifs particuliers [BEP] (2014)*. Document à destination des enseignants. République et Canton de Neuchâtel. Département de l'éducation et de la famille. Service de l'enseignement obligatoire.
- Office de l'enseignement spécialisé [OES]. [Consulté le 2 septembre 2014 sur : <http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/organisation/Pages/OES.aspx>]
- Organisation des Nations Unies [ONU] (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. [Consulté le 28 juillet 2014 sur : www.un.org/french/disabilities/default.asp].
- Organisation des Nations Unies [ONU] (1993). Règles pour l'égalisation des chances des handicapés de l'Assemblée générale des Nations Unies. [Consulté le 29 juillet 2014 sur : www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=792]

- Payet, J. P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F. E., & Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Education et sociétés*, 27(1), 23-37.
- Piaget, J. (1963). L'explication en psychologie et le parallélisme psychophysiologique. In P. Fraisse & J. Piaget (Ed.), *Traité de psychologie expérimentale*, 1. Histoire et méthode (pp. 121-152). Paris : PUF.
- Plan d'études romand [PER]* (2010). [Consulté le 3 août 2014 sur : <http://www.plandetudes.ch/>]
- Procédure d'évaluation standardisée [PES]* (2011). [Consulté le 3 mars 2015 sur : <http://www.szh.ch/pes>]
- Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants. In N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp.383-397). Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la confédération et les cantons [RPT]* (2008). [Consulté le 15 août 2014 sur : <http://edu.ge.ch/beph/IMG/pdf/rpt.pdf>]
- Rickenmann, R. & Lagier, C. (2008). Une analyse sémiopragmatique des transactions didactiques : transformations du milieu didactique et développement des conduites professionnelles. In L. Fillietaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 210-229). Bruxelles : De Boeck.
- Rousseau, N. (2006). Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique. *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement*, Où : Edition p. 225-238.
- Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164. [version électronique sur : <http://www.erudit.org/revue/ef/2011/v39/n2/1007732ar.pdf>]
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *Introduction à la recherche en éducation*, 2, 171-198.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In Tardif, M., Borges, C. & Malo, A., *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 73-91). Bruxelles: De Boeck.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). New York, NY: Basic books.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Tardif, M., Borges C. & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation: où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles : De Boeck.

- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- UNESCO (1990). *Conférence mondiale pour l'éducation pour tous..* Paris : UNESCO. [Consulté le 30 juillet 2014 sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552f.pdf>]
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Paris : UNESCO.[Consulté le 5 août 2014 sur :<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>]
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question. In Mehran, Ronveaux & Vanhulle (Eds.). *Alternances en formation*. (p. 7-45).Bruxelles : De Boeck, (coll. Raisons éducatives)..
- Vité, L. (2000). *Alliances de travail et enseignement spécialisé: éclairages sur le travail en réseau*. Genève : Edition du Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée (SPC).
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon.

Annexes

Le surlignage en couleur représente la première ébauche du tri des données.

Annexe 1 : Extrait du *journal de bord* : leçon n°1, situation A (Classe de Cécile)

Ne connaissant Cécile que par quelques contacts à la salle des maîtres, quand nous entrons dans sa classe, je la salue ainsi que les élèves et je me présente en 2 mots. Je lui demande où je dois me mettre et si je peux faire quelque chose. Elle me répond que c'est comme je veux. Mes élèves se mettent à leurs places habituelles.

Ne voulant pas « piler sur les plates-bandes » de Cécile, je m'assieds au fond, j'écoute les instructions qu'elle donne aux élèves, aide à sortir le matériel. Voyant que certains élèves ont des difficultés avec la motricité fine et n'ont pas compris/écouté les consignes, je vais vers eux. Je demande aussi des précisions à Cécile, pour ne pas donner de fausses informations aux enfants. Je trouve que nous avons un bon contact et nous plaisantons assez rapidement.

A la fin de la leçon, elle me dit qu'elle doit noter ses élèves et que cela la dérange beaucoup. Elle me montre la grille qu'elle a effectué pour avoir quelques critères « neutres ». Elle a également souci de ne pas trouver d'idées car le dessin n'est pas sa matière de prédilection. Dialogue, confiance, partage de soucis, imperfection...

Je saute sur l'occasion pour lui demander comment elle collaborait avec la collègue qui me précédait, si celle-ci amenait des idées. Elle me répond qu'elle devait le faire mais ne l'a jamais fait.

Je lui dis alors, que si ça peut la soulager, je fais volontiers des recherches et que je peux amener des idées, et que ce n'est pas ma matière de prédilection non plus. Qu'on partage ensuite pour voir si c'est adapté à un travail noté mais aussi à mes élèves de la classe CLIN.

Elle est heureuse de ma proposition et est d'accord tout en disant que nous n'avons pas besoin de nous stresser avant le mois de janvier puisqu'il y aura les bricolages de Noël. Elle a déjà prévu un travail qu'elle me montrera en salle des maîtres pour que je puisse voir si ça convient à mes élèves. Anticiper le travail / partager, échanger, se montrer

Durant cette leçon, j'ai pu remarquer qu'il n'y a pas d'interaction entre mes élèves et les TR, sauf Sven qui a des copains dans toutes les classes. Claire et Anne sont l'une à côté de l'autre et ne parlent qu'entre elles. Bruno est tout seul. Gaël est à côté d'un élève TR mais ils ne se parlent pas. Interactions élèves

A noter que les élèves peuvent se mettre où ils veulent durant ces leçons.

A la fin des 2 périodes, mes élèves repartent « comme des fantômes » en saluant Cécile mais en ne disant pas au revoir aux TR, qui eux restent en classe.

Annexe 2 : Extrait du *journal de bord*: leçon n°3, situation A (classe de Cécile)

Cécile m'ayant montré un exemple de l'activité à la salle des maîtres, je pense que cela sera difficile pour Bruno au vu de sa dyspraxie et pour Gaël au vu de son côté pointilleux. Pour lui, c'est plutôt le temps qui va lui manquer et il va falloir qu'il accepte de l'aide s'il veut terminer à temps. Par contre j'imagine qu'il n'y aura pas de problème pour Sven, Anne et Claire. Je dis à Cécile qu'il faudra très certainement que je travaille à côté de Bruno pour **lui montrer les gestes, étape par étape et que je l'aide pour la précision.** Quant au collage, cela risque d'être tout à fait impossible **pour lui.** prise en compte des limites, des besoins des élèves. Ce qui m'embête par rapport au regard des autres. **Cécile me propose que ses élèves, qui ont déjà fait ce bricolage auparavant et qui ont de la facilité, aident les miens. De même, Claire et Anne pourront aider les élèves TR qui ont de la difficulté.** Entraide entre élèves, modalité en classe. Je trouve l'idée géniale !

J'entre la première dans la classe TR et salue tout le monde à la cantonade, suivie par mes élèves. Les élèves TR nous répondent joyeusement. Mes élèves serrent la main de Cécile Entrée en contact, modalité en classe

Cécile fait une démonstration du pliage en demandant à tous de la suivre, même ses élèves. Je m'assieds au fond de la classe et je fais de même. J'observe aussi les élèves pour voir ceux qui se débrouillent et ceux qui ont de la peine. Pour ma classe, pas de surprise. Je remarque un élève TR qui « nage », et 2 filles qui maîtrisent parfaitement. Les autres n'ont pas de problème majeur.

Nous communiquons par le regard avec Cécile. Nous voyons visiblement les mêmes choses. Echange (non verbal), compréhension mutuelle...

Quand Cécile a fini la démonstration, tous les élèves n'ont pas terminé. Elle me propose à haute voix qu'il y ait de l'entraide entre élèves et de dire qui peut aider qui. Ce que je fais.

Je demande aussi à une élève de m'aider car j'ai oublié une étape ! Cela fait bien rire tout le monde ! Les élèves se déplacent pour s'entraider. Je dois imposer à Claire et Anne d'aller aider un élève.

L'entraide se fait timide. Mais elle se fait ! Par contre je dois quand même aller soutenir Bruno et Gaël. Les élèves TR me demandent de l'aide. J'en profite alors pour faire mieux connaissance avec eux.

Pendant ce temps, d'un commun accord, Cécile, corrige des travaux écrits, à son bureau. Rôle, modalités en classe. Je conduis la classe.

Gaël et Bruno **n'ont pas fini leur travail, mais nous le terminerons en classe CLIN.**

Prendre en compte le rythme, terminer plus tard, s'adapter. Modalités en classe
« Au revoir à la cantonade », de tous.

Annexe 3 : Extrait du *journal de bord* : leçon n°8, situation A (classe de Cécile)

Des catégories de recueil de données se précisent :

Quoi :

Paysage à l'encre de Chine

Pourquoi :

Plume et encre de Chine, précision et encre de Chine.

Qui :

Cécile

Comment :

Cécile fait le prototype et rappellera la technique. Ses élèves en ont déjà fait. Les miens aussi sauf Bruno. Elle constate que nous n'avons pas assez de matériel dans le collège et qu'il faudra aller en chercher dans le bâtiment d'à côté. Ceci compliquant les choses, elle me propose de ne consacrer que 2 périodes quitte à simplifier. Ok pour moi. Coconstruction de la leçon.

Adaptations :

Protéger les tables, tablier obligatoire, attention au lavabo et linges, éviter que les élèves ne se déplacent trop. Je pense que l'exercice va être extrêmement compliqué pour Bruno au vu de sa dyspraxie. Je propose à Cécile de le laisser essayer mais de l'autoriser à passer au feutre ou crayon s'il le souhaite. Elle est d'accord.

Interactions enseignantes :

Les élèves ayant beaucoup de mal avec la technique et sont désemparés face au temps que cela prend de dessiner à la plume. Nous avons beaucoup dû les aider et les faire de nombreux essais brouillons. Nous nous sommes peu parlées mais avons un contact visuel en observant la grande difficulté de certains élèves. A la fin de la première période Cécile m'a dit qu'elle n'avait pas anticipé tous les problèmes de matériel et qu'au vu de la complexité de ce travail elle n'allait pas le noter. Je lui ai donné raison en étant heureuse qu'elle ne laisse pas les élèves en trop grande difficulté pour l'obtention d'une note. Revoir les objectifs en cours de travail

Interactions élèves :

Peu d'interactions entre eux car en difficulté.

Interactions enseignantes-élèves :

Beaucoup de demandes d'aide envers nous pour montrer la technique, changer de matériel, aider à nettoyer une catastrophe.

Technique impossible pour Bruno qui a très vite été désespéré. Je lui ai proposé de faire un dessin libre, ce qu'il a accepté.

Les élèves ont dit être soulagés que nous ne poursuivions pas l'activité et visiblement contents que nous trouvions nous-même l'exercice difficile. D'autant que nous avons « pesté » contre le matériel inutilisable.

Annexe 4 : Extrait du *journal de bord* : leçon n°18, situation A (classe de Cécile)

Quoi :

Tableau géant en 3 D- papier, carton, peinture, collage

Pourquoi :

Travail commun au 2 classes- collaboration- 3D

Qui :

Laurence

Comment :

Je montre la photo du bricolage terminé dans le livre ainsi qu'un mini-prototype. Comme c'est un travail à faire en plusieurs étapes, nous ferons 4 ateliers mixtes (élèves des 2 classes). Dessin-découpage/peinture/collage/assemblage. Chaque élève participera à chaque atelier.

Adaptations :

Les consignes étant assez complexes, je les ai décomposées et mises par écrit. Je les écris aussi au tableau au fur-et-à-mesure. J'ai préparé les premiers éléments pour que chaque élève ait un travail à faire rapidement, pour la suite, ils pourront le faire eux-mêmes.

Interactions enseignantes :

Nous avons décidé de tenter de les laisser choisir les ateliers en donnant juste les consignes suivantes : minimum 3 par atelier, mélange des 2 classes. Cécile nomme les ateliers et demande aux élèves de se placer dans celui qu'ils veulent, selon les consignes. Après quelques tergiversations, et à notre grand étonnement, tout le monde a du travail et a respecté nos consignes.

Le démarrage du travail devant être très précis, nous nous consacrons chacune à aider les élèves. Puis surveillons le bon déroulement du travail durant le reste de la leçon. Certains élèves ne comprenant pas bien l'assemblage des couleurs, nous restons près d'eux.

Interactions élèves :

Très bonne collaboration entre élèves. Beaucoup de bavardages et d'inattention, ce qui donne lieu à des erreurs. Nous décidons de séparer un groupe en 2, le temps que la phase critique de travail soit terminée. Cécile demande donc aux élèves d'aller s'asseoir à leur place habituelle, pour mieux se concentrer.

Interactions enseignantes-élèves :

Nous restons près d'eux pour répondre à leurs questions, les conseiller et éviter que des erreurs conduisent à devoir refaire tout le travail. Ambiance détendue.

Annexe 5 : Extrait du *journal de bord* : leçon n°1, situation B (classe de Lucie)

Tout le monde se salue en entrant dans la classe de dessin (élèves-enseignantes. Les élèves entre eux, s'étant déjà vu dans l'école et la cours). Je retrouve certains élèves de la classe TR de l'an dernier puisqu'ils ont redoublé.

Quoi :

Décoration des sous-mains

Pourquoi :

Utilisation d'une police d'écriture « à contraste », décalquage, précision, peinture, créativité (pour note).

Qui :

Lucie

Comment :

Elle me dit qu'elle a tout préparé et qu'elle amènera le matériel en classe.

Adaptations :

N'ayant pas vu à quoi ressemble l'activité, je ne peux qu'imaginer les hypothétiques difficultés, surtout au niveau de la précision de l'écriture et de la peinture. Je pense qu'il faudra que j'aide Bruno, quitte à faire la base à sa place, et qu'il peigne ensuite.

Interactions enseignantes :

Lucie imposant le silence aux élèves, je ne me permets pas de parler. Après avoir donné les instructions aux élèves de manière verbale (elle n'a pas fait de prototype) elle me tend un sous-main vierge et me dit que je peux en faire une pour moi. Elle-même s'en fait un. Je suis décontenancée car je me retrouve en situation d'élève. J'aurais préféré faire le travail avant, pour le présenter aux élèves et ainsi pouvoir l'adapter, au besoin. Je prends alors une table, la met à côté du pupitre où se trouve Lucie et commence mon dessin. Je ne suis pas à l'aise du tout dans cette position d'enseignante-élève. Mais étant le premier moment de rencontre avec Lucie, je ne conteste pas et tente de m'adapter.

Interactions élèves :

Aucune. Lucie a demandé à ses élèves de s'asseoir chacun seul à une table et de se taire. Je ne l'aurais pas fait avec mes élèves, mais ne voulant pas créer d'injustice, je leur ai demandé de respecter les règles de la classe TR. A noter que nous sommes en classe de dessin et non dans la classe des TR. C'est une salle grande, avec divers matériaux, très lumineuse. Ce qui nous change de la classe CLIN !

Interactions enseignantes-élèves :

Lucie recadre régulièrement les élèves qui parlent un peu. Redonne les consignes à ceux qui n'ont pas compris en se plaignant qu'ils n'aient pas compris. Je vais vers les élèves qui ont des difficultés et prépare la base du travail pour Bruno. Je chuchote.

A la fin de la leçon, les élèves étant partis, Lucie se plaint qu'ils sont peu autonomes, ne comprennent rien et sont bavards. Elle ne sait pas comment elle pourra les faire travailler durant l'année. Je lui propose de réfléchir à des activités, pour la soulager. Ce qu'elle accepte volontiers tout en me disant qu'elle a déjà une idée pour la suivante.

Annexe 6 : Extrait du *journal de bord* : leçon n°4, situation B (classe de Lucie)

Quoi:

Prénoms à colorier

Pourquoi :

Décorer les portes de classes

Qui :

Lucie

Comment :

Lucie amène les photocopies et donne les consignes oralement.

Adaptations :

Pour mes élèves, je leur demande de décalquer et ensuite de colorier (haute précision du dessin).

Pour Bruno : je le lui décalque et il colorie plus grossièrement, selon son envie.

Interactions enseignantes :

Lucie n'ayant pas fait de prototype, elle se rend rapidement compte que les élèves ne parviennent pas à recopier les dessins très complexes des prénoms et n'arrivent pas non plus à inventer autre chose. Elle se fâche mais permet à ses élèves de décalquer ou de découper le modèle, de le coller sur une autre feuille puis de colorier. Je ne dis rien car je suis en désaccord avec sa manière de faire. Je propose à mes élèves de découper, selon la consigne de Lucie, mais ils préfèrent décalquer. Sauf Bruno qui me demande de le faire pour lui.

Interactions élèves :

Aucune

Interactions enseignantes-élèves :

J'aide Bruno. Mes autres élèves sont autonomes. Je passe vers tous les élèves voir s'ils s'en sortent mieux avec ces nouvelles consignes. J'aide ceux qui ont de la peine. Lucie reste au bureau et fait le bricolage.

Annexe 7 : Extrait du *journal de bord* : leçon n°6, situation B (classe de Lucie)

Quoi :

?

Pourquoi :

Qui :

Lucie me dit qu'elle donne le dessin l'après-midi même. Lorsque je lui demande quel est le projet, elle me dit qu'elle ne sait pas mais qu'elle va regarder pendant la pause de midi. Je lui dis que j'ai prévu un dessin à la paille pour mes élèves pour pouvoir anticiper les difficultés et que je partage volontiers avec elle et ses élèves. Elle refuse.

Comment :

Chacune pour soi. Je montre le prototype à mes élèves et écris les consignes au tableau. Comme ce n'est pas très compliqué, ils se mettent au travail seul. Lucie n'ayant finalement rien apporté, elle demande à ses élèves de « fignoler » les dessins des prénoms pour la porte, puis ils seront libres.

Adaptations :

Interactions enseignantes :

Très peu. Comme Lucie dénigre toujours autant ses élèves, j'évite au maximum de lui parler ! Je reste près des élèves.

Interactions élèves :

J'ai finalement permis à mes élèves de se mettre par 2 et de chuchoter. Lucie permet à certains de ses élèves de faire de même mais exige que les garçons les plus turbulents restent seuls. Ce que je peux comprendre.

Interactions enseignantes-élèves :

Lucie sort souvent de la classe pour aller faire divers travaux à l'extérieur. Je reste avec ses élèves qui souhaitent faire le même dessin que nous. J'autorise ceux qui ont terminé le travail demandé par Lucie. Mes élèves servent alors de « modèle » et de conseil, aux élèves de TR. Ceux-ci admirent leurs dessins. Je suis l'enseignante de tous les élèves. Modalité de classe : élèves intégrés sont les modèles

Annexe 8 : Extrait du *journal de bord* : leçon n°7, situation B (classe de Lucie)

Quoi :

Sculptures en carton

Pourquoi :

Exposition à la bibliothèque, collaboration

Qui :

Lucie et Laurence

Comment :

Lucie n'a pas fait de prototype.

J'ai fait un prototype miniature inspiré d'un dessin fait en classe.

Adaptations :

J'ai demandé à Lucie si ses élèves pouvaient nous aider à faire les découpes au cutter car ce travail est astreignant et Bruno ne pourra pas y participer. Je propose que les 2 classes collaborent pour la découpe mais aussi pour la peinture qui devrait être un travail plus agréable. Ok pour elle.

Interactions enseignantes :

Je ne la vois qu'au début de la leçon car elle n'a rien préparé. Donc elle va chercher le matériel, puis prend une partie de ses élèves dans sa classe pour faire les agrandissements, découpes et collages et me laisse le reste de ses élèves dans la salle de dessin. Je lui demande si on peut l'aider, elle me répond que non.

Interactions élèves :

Nous faisons 3 groupes et travaillons tous côte-à-côte. L'ambiance est joyeuse et nous devons beaucoup nous encourager car la découpe est compliquée. Pendant ce temps, Bruno prépare la peinture pour tout le monde et fait un agrandissement du dessin (rétroprojecteur), pour notre classe.

Interactions enseignantes-élèves :

Je travaille avec eux et j'ai mal aux mains, comme eux ! Je leur fais part de mon souci pour eux à cause des cutters. Ils en font de même pour moi ! Ensuite je les fais rire car j'ai mal aux genoux en me relevant (après avoir travaillé par terre). Ils ne se moquent pourtant pas, et je ris aussi. A la fin des 2 périodes, les cartons découpés sont prêts à être peints. Les élèves TR disent se réjouir de commencer la semaine prochaine.