

Collaboration entre enseignant·e·s titulaires et spécialisés Représentations et pratiques collaboratives

Master en pédagogie spécialisée – Volée 1821

Remerciements

Merci d'abord aux enseignant·e·s volontaires qui ont participé à cette recherche.

Un grand merci à ma directrice de mémoire, Sophie Kernen, pour sa disponibilité, son accompagnement, ses encouragements et sa bienveillance.

Merci à Isabelle Noël pour son enthousiasme et ses recommandations de lecture.

Merci à Eve et à Aurélie pour leur relecture attentive.

Un merci tout particulier à Jean-Marie, pour son soutien de tous les instants. Merci aussi à Maurice et Valentine, pour leur patience durant ces trois années de formation.

Résumé

Ce travail est né suite à différents échanges avec mes collègues, dans le cadre de ma formation et dans mon milieu professionnel. En effet, j'entends régulièrement des avis critiques de la part d'enseignant·e·s spécialisés à propos des enseignant·e·s titulaires (et vice versa), alors qu'ils sont amenés à travailler ensemble, dans le contexte du soutien ambulatoire spécialisé notamment.

Dans la scolarité obligatoire, les élèves à besoins particuliers peuvent bénéficier de plusieurs périodes de soutien spécialisé. Les interventions se font en classe ou en dehors de celle-ci, amenant les enseignant·e·s spécialisés à collaborer de manière plus ou moins étroite avec les titulaires. L'objectif principal de cette recherche est de voir si un lien existe entre les représentations que les enseignant·e·s titulaires se font de leurs collègues spécialisés (et inversement) et leurs pratiques collaboratives. Pour ce faire, une enquête a été menée auprès d'une partie du corps enseignant fribourgeois. Alors qu'une satisfaction générale se dégage de la collaboration entre enseignant·e·s titulaires et spécialisés, ce travail mettra aussi en lumière les types d'interventions privilégiés par les professionnel·le·s et tentera d'expliquer leurs choix, mais aussi leurs besoins.

Mots clés

intégration ; inclusion ; soutien spécialisé ; représentations ; pratiques collaboratives

Liste des figures

FIGURE 1. CONFIGURATIONS DE COENSEIGNEMENT SELON FRIEND & COOK (2007).....	14
FIGURE 2. CLARIFICATION DES ATTENTES DES ET.....	45
FIGURE 3. CLARIFICATION DES ATTENTES DES ES.....	45
FIGURE 4. PRATIQUES COLLABORATIVES AVANT / APRÈS LES INTERVENTIONS DES ES.....	46
FIGURE 5. TYPES D'INTERVENTIONS DES ES ET ET.....	48

Liste des tableaux

TABLEAU 1. INDICATEURS SUR LES PRATIQUES COLLABORATIVES ENTRE ET ET ES.....	24
TABLEAU 2. INDICATEURS SUR LES REPRÉSENTATIONS DES ET ET DES ES.....	25
TABLEAU 3. PRATIQUES COLLABORATIVES ET REPRÉSENTATIONS DES ET PRATIQUANT LA CO-INTERVENTION.....	31
TABLEAU 4. PRATIQUES COLLABORATIVES ET REPRÉSENTATIONS DES ES PRATIQUANT LA CO-INTERVENTION.....	33
TABLEAU 5. PRATIQUES COLLABORATIVES ET REPRÉSENTATIONS DES ET PRATIQUANT LE COENSEIGNEMENT.....	37
TABLEAU 6. PRATIQUES COLLABORATIVES ET REPRÉSENTATIONS DES ES PRATIQUANT LE COENSEIGNEMENT.....	39
TABLEAU 7. CHANGEMENTS SOUHAITÉS PAR LES ET ET ES.....	50

Liste des annexes

cf. Document « Collaboration entre enseignant·e·s titulaires et spécialisés. Représentations et pratiques collaboratives - Annexes »

Liste des abréviations

BEP : à besoins particuliers

CDIP : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

DICS : Direction de l'Instruction publique, de la culture et du sport

ES : enseignant·e·s spécialisé·s

Et : enseignant·e·s ordinaire·s titulaire·s

MAO : mesures d'aide ordinaires

MAR : mesures d'aide renforcées

MCDI : Maître de Classe de Développement Itinérant

PER : Plan d'études romand

PPI : Projet pédagogique individualisé

SenOF : Service de l'enseignement obligatoire de langue française

SESAM : Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide

Table des matières

Remerciements	I
Résumé.....	II
Mots clés.....	II
Liste des figures	III
Liste des tableaux	III
Liste des annexes.....	IV
Liste des abréviations.....	V
Introduction	1
1 Problématique	3
1.1 <i>Contexte : le soutien ambulatoire spécialisé</i>	3
1.1.1 Contexte légal en Suisse	3
1.1.2 Dans le canton de Fribourg : bref historique	3
1.2 <i>Intégration, inclusion, accessibilité : définitions</i>	6
1.2.1 Insertion et assimilation.....	6
1.2.2 Intégration	6
1.2.3 Inclusion scolaire et pédagogie de l'inclusion.....	7
1.2.4 Inclusion totale	8
1.2.5 Accessibilité	8
1.2.6 Intégration dans le canton de Fribourg	9
1.3 <i>Représentations</i>	9
1.3.1 Approche en psychologie sociale : les préjugés.....	10
1.3.2 Approche systémique : la construction de la réalité	10
1.4 <i>Pratiques collaboratives</i>	12
1.4.1 Coordination et collaboration.....	12
1.4.2 Coopération et coenseignement	13
1.4.3 Collaboration entre Et et ES : les défis.....	15
1.4.4 Coenseignement : conditions et bénéfices.....	16
1.4.5 Pratiques collaboratives du point de vue de l'ES	17
1.4.6 Pratiques collaboratives du point de vue de l'Et	19
1.5 <i>Question de recherche</i>	20
2 Méthodologie	22
2.1 <i>Descriptif de la méthode</i>	22
2.2 <i>Récolte des données</i>	23
2.2.1 Préenquête	23
2.2.2 Outil principal de récolte des données	23
2.2.3 Échantillonnage	25

2.3	<i>Présentation des données</i>	26
2.3.1	Préenquête	26
2.3.2	Questionnaires.....	27
3	Analyse et résultats	30
3.1	<i>Analyse principale</i>	30
3.1.1	Enseignant·e·s pratiquant principalement la co-intervention interne et externe	30
3.1.2	Enseignant·e·s pratiquant régulièrement le coenseignement.....	36
3.1.3	Synthèse de l'analyse principale.....	41
3.2	<i>Analyse secondaire</i>	44
3.2.1	Pratiques collaboratives : avant ou après les interventions des ES	44
3.2.2	Pratiques collaboratives : types d'interventions des ES	47
3.2.3	Collaboration : satisfactions et insatisfactions des Et et ES	50
3.2.4	Représentations des enseignant·e·s	51
3.2.5	Synthèse de l'analyse secondaire	55
3.3	<i>Limites des résultats</i>	57
	Conclusion	59
	Références	62
	Annexes	65

Introduction

Après douze ans d'enseignement à l'école primaire, c'est assez naturellement que je me suis tournée vers l'enseignement spécialisé, mon intérêt se portant davantage vers le soutien aux élèves à besoins particuliers (BEP). Exerçant actuellement dans une classe de soutien intégrée au cycle 2, je suis considérée, aux yeux de mes collègues, tantôt comme une enseignante ordinaire, tantôt comme une enseignante spécialisée. Cette situation m'a permis d'entendre des avis partagés à propos de ces deux métiers.

Dans le cadre de ma formation en Pédagogie Spécialisée, des avis critiques sont régulièrement émis à propos des enseignant·e·s titulaires (Et), tels que : « *Ils ne veulent pas qu'on vienne dans leur classe* » ou « *Elles n'adaptent pas leur enseignement pour les élèves en difficultés* ». Ces propos se font souvent de manière informelle, de la part de quelques étudiant·e·s mais aussi de la part de certaines formatrices et formateurs.

Dans les couloirs de l'école ou en salle des maîtres, j'entends de temps à autre des remarques négatives à propos des enseignant·e·s spécialisés (ES) : « *Elle est arrivée en classe en même temps que les élèves, sans avoir rien préparé à l'avance* » ou « *Il était malade, j'ai dû de nouveau adapter moi-même les activités pour mon élève* ». Ces réflexions peuvent générer un sentiment de malaise et de méfiance envers les collègues spécialisés. Je pense que cette perception peut influencer, voire nuire à la collaboration entre les enseignant·e·s, ce qui n'est pas sans conséquence pour l'accompagnement des élèves.

Aussi, serait-il intéressant de mettre sous la loupe les représentations qu'ont les ES à propos de leurs collègues titulaires et vice versa. Que pensent-ils des interventions et de l'engagement professionnel des uns et des autres ? Ces idées ont-elles un lien ou des conséquences sur leur pratiques collaboratives ? Quelles formes de collaboration retrouve-t-on sur le terrain ? Lesquelles semblent porteuses ?

Dans mon contexte professionnel actuel, je ne suis pas directement concernée par ces commentaires car je n'interviens pas dans les classes. En effet, les élèves BEP viennent dans ma salle pour suivre un programme adapté en français et en mathématiques. Je ne suis donc pas directement visée par les critiques de mes collègues Et et ES, puisque je n'exerce pas en tant qu'ES en soutien ambulatoire. Cette situation me permet d'observer et d'entendre ce qui se passe autour de moi, mais aussi d'aborder cette recherche avec un regard relativement neutre.

Or, il n'est pas exclu que je travaille un jour dans le soutien ambulatoire spécialisé. Aussi, mes interrogations par rapport aux représentations des Et et ES prennent tous leurs sens : dans une école à visée inclusive, la qualité de la collaboration entre Et et ES me semble essentielle pour accompagner au mieux les élèves.

Le premier chapitre de ce travail présente brièvement le contexte légal des mesures d'aide spécialisées en Suisse et un historique du soutien ambulatoire spécialisé dans le canton de Fribourg. Puis, les notions d'intégration, d'inclusion et d'accessibilité sont définies. Deux approches différentes, l'une en psychologie sociale, l'autre en systémique, ont été ensuite choisies pour expliquer l'origine des représentations que peut se faire un individu sur un autre. Enfin, les pratiques collaboratives entre Et et ES sont présentées, ainsi que d'autres aspects en lien avec l'évolution des métiers d'ES et d'Et.

Dans le deuxième chapitre de cette étude, la démarche méthodologique est décrite, en réponse à la question de recherche. La récolte de données s'est faite en deux temps. Une préenquête a d'abord été effectuée auprès de quelques Et et ES, sous forme d'entretiens semi-directifs. Puis, des questionnaires ont été administrés à une soixantaine de sujets.

Le troisième chapitre comporte deux analyses. L'analyse principale prend en compte les données d'une vingtaine de questionnaires et tente de répondre à la question de recherche. Dans l'analyse secondaire, l'intégralité des questionnaires a été analysée afin de donner un aperçu des pratiques collaboratives des sujets interrogés, ainsi que les changements souhaités par ces derniers. Une conclusion permettra de synthétiser tous ces éléments et de proposer des pistes de réflexion et de projection professionnelle.

1 Problématique

1.1 Contexte : le soutien ambulatoire spécialisé

Dans ce travail, nous choisissons de nous intéresser au soutien ambulatoire spécialisé dans les écoles primaires fribourgeoises (1H à 8H). Dans ce dispositif, l'ES intervient une à plusieurs périodes par semaine auprès d'un·e élève en difficulté. Ce dispositif invite les Et et les ES à collaborer de manière plus ou moins étroite. D'où est née cette idée de collaboration dans les écoles ? Dans quel contexte et de quelle manière les mesures d'aide de pédagogie spécialisée ont-elles été déployées en Suisse et dans le canton de Fribourg ?

1.1.1 Contexte légal en Suisse

En Suisse, la loi fédérale sur l'élimination des inégalités qui touchent les personnes handicapées [LHand] est entrée en vigueur en 2004 : elle demande aux cantons d'encourager « l'intégration des enfants et adolescent handicapés dans l'école régulière ... pour autant que cela soit possible » (art. 20 al.2 LHand). Cette loi découle de la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) que la Suisse a ratifiée en 1994. Elle rejoint la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (UNESCO, 2006), entrée en vigueur en Suisse 20 ans plus tard.

En 2007, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a adopté l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Il y est mentionné que « 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 scolaires » (CDIP, 2007). Cette volonté politique d'intégrer les élèves à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire a ainsi engendré différents dispositifs impliquant les ES et les Et.

1.1.2 Dans le canton de Fribourg : bref historique

Avant les années 50, les enfants *anormaux* n'étaient pas scolarisés (Noël et al., 2019). Les enseignant·e·s devaient repérer les élèves qui ne correspondaient pas à la norme et les signaler aux inspecteurs scolaires.

Entre 1950 et 1980, avec le développement de la pédagogie curative, de la psychiatrie et de la psychologie, les élèves BEP étaient diagnostiqués, puis catégorisés selon leur pathologie (Noël

et al., 2019). La vision médicale et individualisante de ces enfants durant cette période a conduit à la création de classes spéciales et d'institutions spécialisées dans le canton de Fribourg : l'idée était de regrouper les élèves par pathologie, afin de mieux répondre à leurs besoins.

Cependant, pour des élèves avec des difficultés scolaires plus légères, qui ne pouvaient fréquenter ni une classe ordinaire, ni une classe spéciale, des *classes de développement* ont été créées dans les années 80 (Noël et al., 2019). Concrètement, ces classes à effectif réduit faisaient partie d'un cercle scolaire d'une ville (ou d'un grand village) et couvraient les besoins d'une zone définie, aux alentours de cette ville (ou village), selon les informations données par un ancien inspecteur scolaire¹. Les élèves qui les fréquentaient devaient s'y rendre par leurs propres moyens. Par la suite, la demande pour ces classes de développement s'est accrue, mais ces structures étaient souvent trop éloignées du domicile des élèves en difficultés. Aussi, ces enfants ont continué à fréquenter l'école de leur quartier et ont bénéficié du soutien ambulatoire dispensé par des enseignant·e·s spécialisés, appelés alors *Maîtres de Classe de Développement Itinérant* (MCDI). Ce dispositif répondait avant tout à un besoin individuel, le but étant de donner les outils nécessaires aux élèves bénéficiaires pour qu'ils progressent au mieux dans leurs apprentissages. La plupart du temps, le soutien proposé par les MCDI se faisait de manière individuelle, dans un local séparé de la classe ordinaire ; il n'avait alors pas de visée intégrative.

Durant la même période, le principe d'*intégration* apparaît pour la première fois dans un article de la loi scolaire fribourgeoise sur l'enseignement spécialisé : « Lorsque les conditions le permettent, l'élève handicapé ou au comportement perturbé est intégré dans une classe ordinaire, moyennant, au besoin, une aide appropriée ; il est dès lors soumis à la présente loi. » (art. 20a al.1 de la loi du 23 mai 1985 sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation). Suite à cet article, des associations de parents d'enfants en situation de handicap ont souhaité que leur enfant soit scolarisé·e en classe ordinaire. Elles ont fait pression auprès des cantons pour aller dans ce sens, ce qui a permis au Service d'intégration du Centre Éducatif et Scolaire de la Glâne de voir le jour en 2000, selon les informations données par l'ancien directeur du Service d'intégration². De ce fait, les élèves *avec handicap mental et/ou*

¹ Herbert Wicht, inspecteur des écoles puis de l'enseignement spécialisé (1995-2013) ; chef de service du SESAM du canton de Fribourg (2014-2018)

² Willy Maillard, directeur du Service d'intégration de la Fondation Handicap Glâne (2015-2019) ; inspecteur scolaire du 3^e arrondissement du canton de Fribourg (2020 à aujourd'hui)

physique ont ainsi pu être intégrés en classe ordinaire, moyennant le suivi d'un·e ES à raison de plusieurs périodes hebdomadaires. Les ES élaboraient un projet pédagogique individualisé (PPI) avec l'Et et s'assuraient de son application. Leurs interventions étaient variées, selon les besoins des élèves, mais toujours avec une volonté intégrative : les ES pouvaient soutenir l'élève BEP de manière individuelle, en petit groupe ou en classe.

Quelques années plus tard, d'autres élèves en difficultés ont également eu besoin de soutien, mais leur profil ne remplissait pas les critères de la loi fédérale du 19 juin 1959 sur l'assurance-invalidité [LAI] pour obtenir des mesures de soutien de la part du Service d'Intégration. Il s'agissait d'enfants qui n'avaient pas de déficience intellectuelle, mais des troubles avérés (par exemple : troubles du spectre autistique, troubles de l'apprentissage). Pour pallier ce manque, des mesures de soutien du Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (SESAM) ont été créées en 2010 : les élèves avec ce profil particulier ont alors aussi pu bénéficier d'un suivi par un·e ES, tout en restant intégrés dans leur classe.

En 2015, le nouveau Concept de pédagogie spécialisé du canton de Fribourg (DICS, 2015) a été élaboré, s'appuyant sur l'Accord intercantonal (CDIP, 2007). Les mesures d'aide de pédagogie spécialisée du Service d'intégration et du SESAM ont ensuite été cantonalisées en 2018, selon l'ancienne inspectrice de l'enseignement spécialisé³.

De ce concept sont nés deux types de soutien spécialisé, qui sont encore d'actualité aujourd'hui : les mesures d'aide ordinaires (MAO) et renforcées (MAR). Les MAO « s'adressent à des élèves qui présentent un risque d'échec et/ou des difficultés qui compromettent leur développement et/ou des troubles d'apprentissage » (DICS, 2015, p. 16). Les élèves BEP qui bénéficient de ces MAO ont des capacités cognitives qui se situent dans la norme, mais qui n'arrivent pas à atteindre les attentes fondamentales du Plan d'études romand (PER), malgré les aménagements ou adaptations mis en place par les Et. Les MAR sont destinées aux élèves qui sont en situation de handicap. Elles se distinguent des MAO :

par certains ou l'ensemble des critères suivants ... : une longue durée ; une intensité soutenue ; un niveau élevé de spécialisation des intervenants ; des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune (DICS, 2015, p. 9).

Les enfants BEP qui bénéficient des MAR comptent pour trois élèves dans une classe ordinaire ; un PPI tenant compte de leurs capacités et de leurs besoins est élaboré par l'ES en collaboration

³ Chantal Kuenlin, inspectrice de l'enseignement spécialisé du canton de Fribourg (2014-2020)

de l'Et. À l'heure actuelle, dans la partie francophone du canton de Fribourg, des MAO ou MAR ont été octroyées pour 677 élèves intégrés dans des classes ordinaires de 1H à 8H (DICS, 2020).

1.2 Intégration, inclusion, accessibilité : définitions

En Suisse et dans le canton de Fribourg, nous retrouvons donc une politique claire d'intégration scolaire. Or, quelles différences y a-t-il entre *intégration* et *inclusion* ? Plusieurs autrices et auteurs ont défini ces notions, chacun·e avec une optique particulière. J'ai choisi d'en présenter quelques-unes dans ce chapitre.

1.2.1 Insertion et assimilation

Vaney et Debruères (2002, cités dans Gremion & Paratte, 2009) décrivent plusieurs modèles d'intégration scolaire, prenant en compte la relation que l'élève entretient avec le groupe dans lequel il est intégré : *l'insertion*, *l'assimilation*, *l'intégration* et *l'inclusion*. *L'insertion* se limite à une intégration physique de l'élève dans le groupe : ses besoins spécifiques ne sont pas pris en compte par l'enseignant·e. Dans le modèle de *l'assimilation*, l'élève participe aux activités proposées par la classe et « est accepté pour peu qu'il n'ait pas besoin d'aide spécifique et qu'il se comporte comme les autres » (Gremion & Paratte, 2009, p. 162). Dans ces deux premiers modèles, on ne tient pas compte des différences de l'élève.

1.2.2 Intégration

Dans les années 1970, pour expliquer les difficultés des élèves BEP, de nouveaux facteurs ont été pris en compte : les aspects sociaux, affectifs, relationnels et pédagogiques (Vienneau, 2006). Jusqu'alors, l'échec scolaire était expliqué principalement par les caractéristiques individuelles de l'enfant. On commence alors à parler d'*intégration scolaire*. Celle-ci se base sur plusieurs principes : les élèves doivent être éduqués dans l'environnement le moins restrictif possible ; ils ont des besoins éducatifs particuliers variés ; différents environnements éducatifs appropriés aux besoins des élèves existent ; les enfants BEP ne devraient être séparés ou scolarisés dans une école spécialisée seulement si leurs besoins ne peuvent être « comblés en classe ordinaire, avec l'aide et le soutien appropriés » (Council for Exceptional Children, 1976 in Doré, 2001 ; Gottlieb, 1981, cités dans Tremblay, 2012, p. 36).

Selon Vienneau (2006), cette intégration concernait avant tout les élèves qui avaient une déficience intellectuelle légère et/ou qui rencontraient des difficultés d'apprentissage ou

d'adaptation. L'auteur parle de quatre niveaux d'intégration scolaire : intégration physique, sociale, pédagogique et administrative. En évoquant le troisième niveau, *l'intégration pédagogique*, il précise :

Il ne suffit pas que l'élève soit intégré dans la même salle de classe pour qu'on puisse parler d'intégration pédagogique. L'enseignante ou l'enseignant de classe ordinaire doit faire un effort délibéré pour inclure l'élève en difficulté dans le plus grand nombre possible, certains diront même dans la totalité des activités d'apprentissage réalisées par la classe (Vienneau, 2006, p. 12).

Ainsi, l'enseignant-e procède à des adaptations pour répondre aux besoins de l'élève, au niveau des structures, du programme, et/ou du matériel, selon les situations (Gremion & Paratte, 2009). Or Tremblay (2012) constate qu'avec ce fonctionnement, « on attend l'échec avant d'agir plutôt que de prévenir les difficultés de l'élève » (p. 38). Ainsi, l'auteur conclut que l'école ordinaire n'est pas toujours préparée à accueillir les enfants BEP. De plus, des dispositifs de ségrégation partielle ou totale sont mis en place dans ce contexte d'intégration (par exemple : classe de soutien ou classe ressource au sein de l'école ordinaire). L'intégration scolaire peut alors conduire à différentes formes d'exclusion scolaire (Vienneau, 2006).

1.2.3 Inclusion scolaire et pédagogie de l'inclusion

Dans les années 1980, certains parents et chercheurs estiment que l'intégration scolaire n'est pas suffisante : on va davantage s'intéresser à la qualité et au contenu de l'enseignement sans se focaliser sur les difficultés des élèves BEP (Tremblay, 2012 ; Vienneau, 2006). On commence alors à parler d'*inclusion scolaire*, où « l'école et la classe ordinaires doivent répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves » (Vienneau, 2006, p. 13). Cela implique le développement d'une *pédagogie de l'inclusion* : cette approche prévoit un lieu pour tous les enfants, la classe ordinaire. « C'est le modèle de l'école pour tous : les différences sont prises en compte parce qu'elles font partie de la diversité humaine et sont nécessaires à la construction sociale » (Gremion & Paratte, 2009, p. 163). Les enseignant-e-s prennent en compte les besoins de tous les élèves, avec ou sans BEP : le soutien spécialisé n'est plus exclusivement réservé aux enfants BEP. C'est aux professionnel-le-s de l'école de créer les conditions nécessaires pour que l'enfant puisse progresser et apprendre, dans l'école de son quartier (Pelgrims, 2016). Par conséquent, la collaboration entre professionnel-le-s est indispensable pour pratiquer cette pédagogie de l'inclusion (Tremblay, 2012). Cependant, dans le concept d'inclusion scolaire, les structures spécialisées ne doivent pas forcément être abolies.

1.2.4 Inclusion totale

Apparue dans les années 1990, l'*inclusion totale* vise tous les élèves, sans discriminer celles et ceux qui ont des déficiences sévères et/ou multiples (par exemple avec troubles du spectre autistique ou avec déficience intellectuelle sévère) (Tremblay, 2012). Dans ce concept, les élèves devraient fréquenter l'école ordinaire la plus proche de chez eux. Les classes ou écoles spéciales devraient donc être abolies.

Tremblay (2012) précise que cette approche est une vision plutôt politique et éthique de l'inclusion : chaque enfant a sa place à l'école ordinaire et aucun enfant ne devrait être rejeté à cause de sa différence. À cette vision radicale va s'opposer une conception pédagogique et scientifique. En effet, certains chercheurs et enseignant·e·s ordinaires souhaitent maintenir les classes ou écoles spécialisées : ces derniers estiment notamment ne pas avoir les compétences nécessaires pour enseigner à des élèves avec des troubles sévères (Beauregard & Trépanier, 2012, cités dans Tremblay 2012).

Pelgrims (2016) admet qu'une certaine confusion existe entre les notions d'*intégration* et d'*inclusion*. Si l'intégration se centre plutôt sur les diagnostics et déficiences des enfants BEP pour les placer, au besoin, dans les structures spécialisées adaptées, elle partage le même but que l'inclusion, à savoir « garantir l'accès à l'école pour tous les élèves dits handicapés puis à besoins éducatifs particuliers, et de lutter contre la ségrégation scolaire » (Pelgrims, 2016, p. 25). Nous nous retrouvons ainsi face à un système complexe qui souhaiterait à la fois tendre vers l'inclusion, mais qui est également soumis à un système intégratif inscrit dans la loi.

Faire coexister ces deux systèmes de gestion de l'hétérogénéité pose différents problèmes, dont celui des critères pour décider quels élèves peuvent bénéficier d'une école de type inclusive et quels élèves sont à orienter vers des structures séparées sous prétexte que les conditions ne sont pas réunies en milieu ordinaire (Pelgrims, 2016, p.26).

1.2.5 Accessibilité

Ramel (2018) va plus loin que l'approche inclusive, en parlant d'*accessibilité*. Il met en avant les limites du système intégratif actuel en Suisse : la vision individualisante sur les déficiences de l'enfant y est encore ancrée de nos jours. De plus, elle a tendance à occulter l'influence de l'environnement de l'enfant sur son développement. Selon Fougeyrollas (2010, cité dans Ramel, 2018), « le développement humain et le processus de production du handicap s'inscrivent dans une relation entre des facteurs personnels et des facteurs

environnementaux » (pp. 8-9) : ces derniers désignent souvent le cercle familial, mais il ne faut pas oublier que l'école fait aussi partie de cet environnement. Or, selon l'art. 2b de l'Accord intercantonal (CDIP, 2007), les solutions intégratives seront privilégiées pour les élèves BEP, dans la mesure du possible. Cela signifie que les enfants BEP peuvent être scolarisés à l'école ordinaire, mais seulement sous certaines conditions. Ce qui ne correspond pas à l'idée d'*accessibilité*. Dans cette approche, il faut penser les choses en amont, c'est-à-dire « éliminer les obstacles à l'accessibilité avant même d'envisager des aménagements ou des adaptations en particulier » (Ramel, 2018, p.11). Au niveau pédagogique, cela implique beaucoup de flexibilité pédagogique. Il s'agit tout d'abord de proposer des activités accessibles à tous, sans nécessairement individualiser les interventions pédagogiques. Puis, les enseignant-e-s peuvent prévoir des aménagements pour des élèves avec des difficultés plus importantes. Enfin, si ces difficultés persistent, les objectifs peuvent être adaptés aux besoins de ces élèves, mais avec le risque de sortir du programme scolaire régulier.

1.2.6 Intégration dans le canton de Fribourg

L'école fribourgeoise peut se définir comme intégrative. Du reste, après avoir épluché les archives cantonales, Noël et al. (2019) confirment que le principe d'inclusion n'apparaît nulle part dans les lois fribourgeoises. Les auteurs expliquent que l'école fait face à des contradictions : elle veut « d'un côté promouvoir l'intégration de chaque élève en mettant l'accent sur la maîtrise d'une base commune, et d'autre part préparer à des positions sociales et professionnelles différentes et hiérarchisées » (Noël et al., 2019, p. 691). En outre, le maintien des classes spéciales et des écoles spécialisées dans le canton de Fribourg s'oppose totalement à une vision inclusive. Cependant, si ces structures venaient à disparaître, il faudrait aussi développer une réelle pédagogie de l'inclusion et d'accessibilité qui va au-delà de l'intégration physique des élèves.

1.3 Représentations

Depuis plus d'une trentaine d'années, les ES sont donc amenés à travailler de manière plus ou moins étroite avec les Et. Toutefois, je me rends compte que sur le terrain, cette collaboration n'est pas toujours évidente et que les représentations de chaque corps de métier ne sont pas toujours très positives. Nous allons donc examiner d'où viennent ces différentes représentations pour comprendre comment elles se construisent.

1.3.1 Approche en psychologie sociale : les préjugés

Quand les représentations sont liées à un sentiment négatif envers l'autre, on peut parler de préjugés. En psychologie sociale, le préjugé est une évaluation, une « attitude à l'égard des membres d'un certain exogroupe dont la valence est à dominance négative » (Azzi & Klein, 2015, p. 26). Yzerbyt et Demoulin (2019) précisent que le préjugé est « comme une évaluation, une émotion, un affect négatif vécu par la personne lorsque cette dernière pense à ou interagit avec un membre d'un autre groupe » (p. 49).

Le préjugé peut ainsi générer une certaine anxiété intergroupe (Stephan, 1985, 2000, 2017 ; Stephan & Renfro, 2002, cités dans Yzerbyt & Demoulin, 2019). Ce sentiment peut venir du fait que les membres d'un groupe (*endogroupe*) ont très peu de contacts avec les membres de l'autre groupe (*exogroupe*). Les premiers vont alors plus facilement avoir des stéréotypes dénigrants envers ces derniers. L'*anxiété intergroupe* peut aussi provenir des quelques interactions qui ont eu lieu avec l'exogroupe, mais qui ont rarement été satisfaisantes pour les deux parties. De ce fait, « les membres de l'exogroupe sont perçus comme dangereux parce qu'ils risquent de se montrer critiques ou de nourrir des préjugés » à l'égard de l'endogroupe (Yzerbyt & Demoulin, 2019, p. 60).

Partant de ces constats, nous pourrions penser que plus les Et fréquentent et collaborent avec leurs collègues ES, moins ils auront de préjugés envers eux (et inversement). Maintenant se pose la question suivante : dans le cadre du soutien ambulatoire, les représentations des Et envers leurs collègues ES (et vice versa) ont-elles un lien avec leurs pratiques collaboratives ?

1.3.2 Approche systémique : la construction de la réalité

En systémique, l'ensemble des représentations d'un individu « détermine une grande partie ses modes de faire particuliers, alors que du même coup et réciproquement, ceux-ci contribuent à la détermination de la construction de sa réalité » (Curonici et al., 2006, p. 51). Il y aurait donc un lien de corrélation entre les représentations des un·e·s et les actions et réactions des autres.

Curonici et al. (2006) précisent par ailleurs qu'un « regard individualisant et [qu'une] logique linéaire « de cause à effet » sont ... les fondements d'un ensemble de représentations des problèmes scolaires qui mènent à une voie sans issue » (p. 60). Dans le cadre d'une collaboration entre Et et ES, il serait donc contre-productif d'accuser l'autre de ne pas vouloir collaborer. Car le problème ne vient pas de l'autre, mais de l'interaction avec l'autre : ce sont

justement les interactions entre les différents membres d'un système qu'il faut prendre en compte pour expliquer et ensuite remédier à des problèmes persistants et relationnels (Curonici et al., 2006).

Le système est « un ensemble aux frontières repérables, composé d'individus en interaction, évoluant dans le temps, organisé en fonction de l'environnement et des finalités » (Curonici et al., 2006, p. 67). Les frontières sont importantes car elles protègent le système, les membres du système et tout ce qui se passe à l'intérieur de celui-ci. Elles peuvent varier dans le temps et générer (ou non) des tensions. Si « un système reste trop longtemps fermé, ses interactions peuvent devenir rigides, répétitives » (Curonici et al., 2006, p. 74) : il devient alors difficile d'initier un changement dans ce système. Cependant, si les frontières sont plus voire trop ouvertes, il peut y avoir « une certaine confusion ou une perte de direction » (Curonici et al., 2006, p. 74) qui risque alors perturber les individus du système. Dans le cadre du soutien ambulatoire spécialisé, le système dans lequel évoluent l'Et et les élèves est le groupe-classe. À l'arrivée d'un-e intervenant-e extérieur-e (en l'occurrence, un-e ES), des tensions peuvent survenir, selon la perméabilité des frontières. Ainsi, plus les frontières du groupe-classe sont fermées, plus il serait difficile pour l'ES de l'intégrer.

De plus, la fonction des enseignant·e·s n'est pas toujours très claire. Curonici & McCulloch (2007) relèvent que les difficultés relationnelles peuvent provenir de la confusion entre la fonction officielle des enseignant·e·s et le rôle qu'ils peuvent jouer dans certaines situations. En effet, celles-ci peuvent amener les Et à prendre une autre fonction, au point d'en oublier leur fonction principale, celle d'enseigner. En souhaitant aider et accompagner leurs élèves et répondre à leurs besoins, les enseignant·e·s peuvent parfois devenir inconsciemment les « thérapeutes » ou les « bons parents » de ces enfants. Ces situations peuvent conduire à une grande confusion chez l'élève, mais aussi chez les parents.

Dans le cas du soutien ambulatoire, des tensions dans la collaboration entre Et et ES peuvent également émaner de cette confusion de rôles et de fonctions.

Un malentendu fréquent dans la collaboration entre intervenant et enseignant provient du fait que chacun peut en avoir une définition différente (généralement implicite). ... Il s'explique certainement par un manque de communication explicite sur la manière de collaborer et tend à renforcer des sentiments d'insatisfaction chronique de part et d'autre. Il est donc essentiel que l'intervenant et l'enseignant se mettent d'accord sur leur mode de collaboration (Curonici et al., 2006, p.84).

Les autrices soulèvent ici l'importance de la formulation des attentes et de la clarification des rôles de chacun·e, dans une optique de collaboration. Nous pouvons alors nous demander comment mettre en place cette collaboration.

1.4 Pratiques collaboratives

Il existe différents niveaux de collaboration, que plusieurs autrices et auteurs ont tenté de définir. J'ai choisi d'en présenter quelques-uns ici.

1.4.1 Coordination et collaboration

Selon Marcel et al. (2007), les pratiques de *coordination* se résument à une transmission d'informations à caractère organisationnel et administratif, de manière à ce que les enseignant·e·s puissent coordonner leurs actions entre eux.

La *collaboration* implique les éléments que l'on retrouve dans la coordination, mais elle conduit également au partage d'un objectif commun entre les enseignant·e·s, même s'ils travaillent de manière individuelle avec les élèves (Marcel et al., 2007). Les professionnel·le·s partagent alors les responsabilités, les décisions et participent de manière volontaire à cette collaboration (Friend & Cook, 2013, cités dans Benoit & Angelucci, 2016). Cette collaboration peut prendre plusieurs formes : *consultation collaborative*, *co-intervention interne*, *co-intervention externe* et *coenseignement* (Tremblay, 2012).

Consultation collaborative

La *consultation collaborative* consiste à réunir « un spécialiste ... et un enseignant, en les engageant dans une démarche de résolution de problèmes rattachés à un élève à besoins spécifiques » (Paré & Trépanier 2010, cités dans Tremblay, 2012, p. 67). Elle peut se faire de manière informelle (lors des récréations, dans les couloirs, etc.) ou formelle. Dans le cadre du soutien ambulatoire par exemple, l'ES peut donner des conseils à son ou sa collègue Et sur des interventions et des objectifs pour les enfants BEP (Tremblay, 2012). L'auteur relève que cette formule peut également contribuer au développement professionnel des Et car l'ES peut donner du matériel pédagogique, intervenir en classe pour aider à mettre en pratique une méthode particulière ou également observer l'Et afin de le conseiller sur ses interventions.

Co-intervention interne et externe

La *co-intervention interne* se réfère aux activités menées auprès d'un·e seul·e élève, par un·e professionnel·le. Elle « permet une adaptation individuelle des conditions d'enseignement,

mais ne modifie pas ou très marginalement l'enseignement donné » (Tremblay, 2012, p. 70). L'Et est seul-e responsable de la planification des activités proposées (exemple : auxiliaire de vie).

La *co-intervention externe* désigne une forme de collaboration où les professionnel-le-s travaillent au même moment pour des élèves d'une même classe, dans deux espaces différents, sans partager les mêmes méthodes, ni les mêmes objectifs (Tremblay, 2012) (exemple : logopédiste).

1.4.2 Coopération et coenseignement

Pour Marcel et al. (2007), la *coopération* fait référence « aux situations professionnelles pour lesquelles les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail et pour qui il est nécessaire d'agir ensemble, autrement dit de partager leur espace de travail » (p.11).

Le mot *coenseignement* vient d'une contraction des termes *coopération* et *enseignement* (Benoît & Angelucci, 2016). Tremblay (2012) le définit comme un dispositif impliquant deux ou plusieurs professionnel-le-s, avec un même groupe d'élèves, dans un même lieu et au même moment. Les enseignant-e-s partagent alors les responsabilités pour atteindre des objectifs définis. Il s'agit de « la forme d'enseignement entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés la plus aboutie et qui a le plus de sens dans le cadre d'une pédagogie inclusive » (Tremblay, 2013, p. 32). Cependant, le coenseignement ne se limite pas aux pratiques observables en classe : la coprédation, la coinstruction et la coévaluation sont des composantes inhérentes à ce dispositif (Murawski & Lochner, 2011, cités dans Benoit & Angelucci, 2016). Selon Friend & Cook (2007, cités dans Tremblay, 2012), il existe six formes de coenseignement (Figure 1).

L'un enseigne, l'autre observe

Dans cette variante, l'un-e des enseignant-e-s planifie et gère l'activité seul-e, tandis que son ou sa collègue observe et peut éventuellement intervenir pour gérer la discipline.

Enseignement de soutien

Dans cette configuration, l'Et est responsable de la planification et de la gestion de l'activité. L'ES interviendra de manière spontanée auprès des élèves, selon leurs besoins, pour les aider dans une tâche, pour recadrer leur attention, etc. Pour éviter d'arriver à une « relation de domination d'un enseignant sur un autre » (Tremblay, 2012, p. 73), il serait important pour les professionnels d'intervertir les rôles d'enseignement et d'assistance.

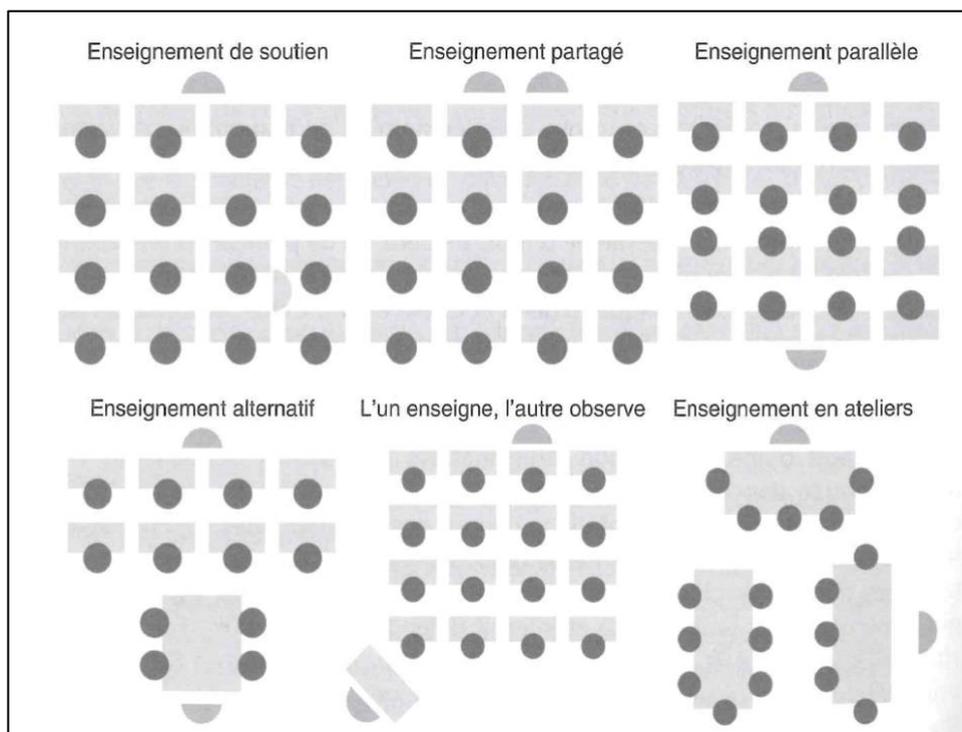


FIGURE 1. CONFIGURATIONS DE COENSEIGNEMENT SELON FRIEND & COOK (2007)

Enseignement parallèle

Sous cette forme de coenseignement, les deux enseignant·e·s sont responsables de la planification et de l'enseignement. Le groupe-classe est partagé en deux et chaque enseignant·e gère un groupe. « Le contenu couvert est le même, mais les méthodes d'enseignement peuvent différer. Cette configuration ne devrait toutefois pas être utilisée pour les premières phases d'un apprentissage, ni pour la synthèse » (Tremblay, 2012, p. 74).

Enseignement en ateliers

Tout comme le modèle précédent, les professionnel·le·s se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. Les élèves participent à des ateliers tournants ; les enseignant·e·s donnent la même leçon plusieurs fois, tout en ayant la possibilité d'adapter leur manière de faire selon les besoins des élèves (Tremblay, 2012).

Enseignement alternatif

Ici encore, la responsabilité de la planification et de l'enseignement est partagée par les deux professionnel·le·s. La plupart des élèves restent en grand groupe avec un·e enseignant·e, pendant que d'autres « travaillent dans un petit groupe de pré-apprentissage, d'enrichissement, de remédiation » avec l'autre enseignant·e (Tremblay, 2012, p. 74).

Enseignement partagé

Cette pratique est particulièrement exigeante en termes de collaboration et de confiance entre les enseignant·e·s (Tremblay, 2012). En effet, les deux professionnel·le·s enseignent la même activité au même groupe, se partagent le travail et les responsabilités, varient les rôles constamment. Cela implique une planification conjointe et un engagement important de la part des enseignant·e·s.

Après avoir passé en revue ces diverses pratiques collaboratives, il serait intéressant de savoir comment ces dispositifs sont appliqués sur le terrain actuellement. Certains auteurs ont mené des recherches et des réflexions sur la collaboration dans toutes ses complexités.

1.4.3 Collaboration entre Et et ES : les défis

Allenbach et al. (2016) ont analysé les interactions entre Et et d'autres intervenants de l'école (ES, psychologues, logopédistes, etc.), en Suisse et au Canada. Ils soulèvent l'écart qui existe entre collaboration prescrite et collaboration effective : « Bien que la collaboration entre eux soit préconisée pour édifier une école plus inclusive, elle demeure peu connue et peu comprise » (Allenbach et al., 2016, p. 91). En effet, dans cette étude, la collaboration est innée pour la plupart des enseignant·e·s interrogés : on ne peut pas l'apprendre ou l'enseigner.

En évoquant leurs pratiques collaboratives, les Et apprécient les avis et conseils donnés par les ES, ainsi que les interventions individuelles de celles-ci en dehors de la classe : ils « affirment ne pas pouvoir répondre à tous les besoins éducatifs des élèves en difficulté, d'où la nécessité d'une telle intervention » (Allenbach et al., 2016, p. 103). Les Et relèvent par ailleurs que ces moments leur permettent de souffler, car ils n'ont plus la responsabilité des élèves BEP durant ces interventions. Ils ont également l'impression que cette forme d'intervention permet d'évaluer les élèves de manière plus précise, avec d'un côté leurs observations dans le groupe-classe, et de l'autre, le regard de l'ES un contexte de travail individuel. En outre, lors des entretiens ou réseaux avec les parents d'élèves, les enseignant·e·s interrogés ressentent un sentiment de solidarité apprécié pour gérer ces moments qui peuvent être délicats. Allenbach et al. (2016) constatent globalement « plutôt un travail en parallèle, chacun des intervenants demeurant relativement isolé et peu réflexif à l'endroit de leur collaboration vécue dans un contexte qui aspire pourtant à une école plus inclusive » (p.105).

Benoit & Angelucci (2011) ajoutent que des tensions peuvent apparaître dans une collaboration lorsque les responsabilités et les rôles ne sont pas clairement définis ; lorsque les

enseignant·e·s n'ont pas discuté ensemble des stratégies d'enseignement ; lorsque l'Et perçoit les interventions de l'ES comme des intrusions ; lorsque les co-enseignant·e·s ne sont pas assez impliqués ni soutenus dans leur projet. Curonici et al. (2006) soutiennent également que chaque professionnel·le devrait formuler clairement ses attentes, afin de mieux clarifier des rôles de chacun·e. Allenbach et al. (2016) abondent également dans ce sens : « Pour favoriser le renouvellement des collaborations, il apparaît comme impératif que soient investis des espaces où les acteurs concernés réfléchissent à leurs relations, confrontent leurs pratiques et négocient leurs rôles » (p.113). La collaboration ne se limite pas aux pratiques observables, telles que les interventions au sein ou hors de la classe, aux réunions ou aux réseaux, aux moments de consultations, etc. Il faudrait prendre du temps pour échanger et pour négocier, dans le but de mieux collaborer.

Alvarez et al. (2015) parlent de *partenariat interprofessionnel* : cette forme de collaboration implique une équipe de professionnels (enseignant·e, éducatrice et éducateur, thérapeute, médecin, etc.) qui tendent tous vers un but commun, celui de répondre aux besoins de l'élève et de l'accompagner dans son développement. Prendre le temps pour définir ce but commun va conditionner la qualité du *partenariat interprofessionnel*. Pour ces auteurs également, il faut clarifier les rôles et les responsabilités de chaque professionnel·le : « Il semble alors essentiel ... que soient connues les tâches de chacun, ainsi que ses fonctions, ses marges de manœuvre et ses ressources pour atteindre le but communément visé (Moreau, Robertson, & Ruel, 2005, cités dans Alvarez et al., 2015, p. 40). Enfin, Alvarez et al. (2012) évoquent l'engagement volontaire des membres de l'équipe. Si le partenariat interprofessionnel n'est pas imposé par les supérieurs, chacun·e aura une relation de confiance, d'égalité et d'interdépendance avec ses collègues. Chacun·e « peut mettre ses compétences à disposition de ses partenaires, de même que reconnaître et solliciter l'expertise d'autrui » (Alvarez et al., 2015, p. 41).

1.4.4 Coenseignement : conditions et bénéfices

L'importance de ce temps de concertation et de clarification des rôles est d'autant plus marquante quand les Et et les ES pratiquent le coenseignement. Un moment de coplanification est essentiel : ce temps de préparation constitue un élément-clef et devrait être inscrit dans la grille horaire hebdomadaire des enseignant·e·s (Dupré, 2020 ; Benoit & Angelucci, 2016). Par ailleurs, Tremblay (2020, cité dans Granger & C. Moreau, 2020) mentionne quatre types de coplanifications : « la planification didactique (choisir et s'appropriier un contenu), pédagogique

(choisir et s'approprier des méthodes d'enseignement), orthopédagogique (choisir et s'approprier des interventions différenciées) et structurelle (choisir et s'approprier des configurations de coenseignement) » (p. 86). Dans le cadre d'une recherche dans le préscolaire où les deux enseignantes pratiquaient le coenseignement à plein temps, Leclerc (2020) a observé que des moments de planification et de concertation pouvaient se faire directement, durant la journée, sans qu'ils soient formels et convenus à l'avance. Par conséquent, si le temps alloué au coenseignement est plus important, il permet plus facilement de libérer des moments de concertation spontanés.

Plusieurs autrices et auteurs ont défini les conditions favorables au coenseignement : prévoir du temps pour définir les rôles de chacun-e, puis pour planifier et organiser les activités, mais aussi pour faire une rétroaction mutuelle à propos de ces moments ; le respect mutuel et l'esprit d'ouverture des enseignant-e-s ; la compatibilité des personnalités ; leurs valeurs et visions communes ; leur participation volontaire (Benoit & Angelucci, 2016 ; Dubé et al., 2020). Si la plupart de ces conditions sont réunies, les bénéfices du coenseignement seront profitables à tous les élèves, mais aussi aux enseignant-e-s. Ainsi, les Et et les ES ont le sentiment d'être plus efficaces dans leur action pédagogique auprès des élèves et relèvent une augmentation de leurs compétences professionnelles (Janin & Couvert, 2020 ; Benoit & Angelucci, 2016). En effet, les Et ont l'impression de développer leurs connaissances par rapport aux stratégies d'apprentissage et leurs capacités à différencier leur enseignement, tandis que les ES apprennent à connaître le rythme et les exigences imposés par le programme scolaire d'une classe ordinaire.

1.4.5 Pratiques collaboratives du point de vue de l'ES

Les ES font ainsi face à l'un des dilemmes de leur métier : leurs missions et leurs rôles leur font hésiter entre le soutien aux Et et l'aide aux élèves en difficultés (Frangieh et al., 2014). Devraient-ils aider d'abord leurs collègues, pour que ceux-ci puissent aider leurs élèves par la suite ?

Selon Mérini et al. (2011), les ES exercent depuis quelques années un métier en reconstruction. Ils mènent notamment des activités « transparentes », telles que la coordination des interventions ou des pratiques collaboratives. Les ES interviennent non seulement dans le soutien des élèves en difficulté, mais aussi dans le développement professionnel des Et. Par ailleurs, les Et ont plutôt des perceptions positives vis-à-vis du soutien dispensé par les ES

(Benoit, 2017). Ce sentiment est d'autant plus marqué quand les professionnel·le·s pratiquent le coenseignement : en effet, ce mode de collaboration permet de soutenir les élèves BEP, mais aussi leurs camarades de classe. De plus, il augmenterait le sentiment d'efficacité des Et et développerait leurs compétences professionnelles. Ainsi, le soutien des ES envers leurs collègues Et permettrait à ces derniers d'adhérer « à une visée plus inclusive de l'école » (Benoit, 2017, p. 50).

Cependant, même si l'institution scolaire prône l'inclusion scolaire, cette idée n'est pas forcément partagée par tous les enseignant·e·s. Quelle vision de l'intégration scolaire ont les Et et leurs collègues ES ? Ramel & Lonchampt (2009) relèvent dans leur étude que la majorité des Et regrettent les classes à effectifs réduits, s'opposant ainsi aux constats de la recherche sur les bénéfices de l'intégration scolaire. Ducrey & Jendoubi (2016) abondent dans ce sens : pour les Et, l'intégration scolaire est « avant tout utile pour fournir des expériences et interactions sociales En revanche, les enseignants spécialisés croient davantage dans les bénéfices de l'intégration en classe ordinaire pour les apprentissages scolaires » (pp. 42-43). Les auteurs précisent qu'il serait indispensable que les Et et ES aient une vision commune de l'intégration.

Dans la collaboration entre Et et ES, Mérini et al. (2010) relèvent l'apparition de plusieurs tensions, dont la tension *expert-collègue*. Car l'ES est « à la fois « expert » de la difficulté et ... en même temps « collègue » des maîtres de milieux ordinaires » (Mérini et al., 2010, p. 7). Cette tension est particulièrement délicate, car elle met l'ES dans une posture hiérarchique qui ne lui convient pas forcément. De plus, les ES peinent à travailler avec certain·e·s Et considérés « comme « tout-puissants » dans leur classe » (Mérini et al., 2010, p. 11). Du côté des Et, collaborer avec un·e ES peut être vécu comme une impuissance à aider l'un de ses élèves.

Allenbach et al. (2016) encouragent les ES à quitter la posture d'expert pour adopter une posture d'accompagnement : « certains intervenants développent une variété de pratiques collaboratives à condition de s'éloigner d'une posture d'experts pour investir des espaces interpersonnels et collectifs de négociations de leurs pratiques » (p.108). Sans cela, la collaboration aura tendance à se pratiquer hors classe, sous forme d'interventions individuelles auprès des élèves BEP. Dans ce cas, « les autres intervenants n'ont souvent pas d'autre choix que de réduire leur collaboration à une relation de soumission ou de dissimulation, sans espace pour une coconstruction » (Allenbach et al., 2016, p. 108).

1.4.6 Pratiques collaboratives du point de vue de l'Et

Les Et ont également un métier en évolution. En évoquant les dimensions collaboratives de leur profession, Marcel & Garcia (2009) définissent la notion de *travail partagé*. Au-delà des pratiques proprement dites d'enseignement (qui implique l'Et avec ses élèves), le travail partagé englobe « les pratiques de collaboration et de coopération au sein de différents dispositifs mais aussi les pratiques collectives dans le cadre formalisé de conseils ou peu formalisées de la vie de l'établissement (salle des professeurs, cour, photocopieuse, cantine, etc.) » (Marcel & Garcia, 2009, pp. 29-30). Tardif & Borgès (2009) ajoutent que le travail partagé est parfois fait conjointement, mais il peut toutefois aussi être divisé, de manière à ce que les collaboratrices et collaborateurs aient la possibilité de travailler seuls, chacun·e de son côté.

Marcel & Garcia (2009) distinguent deux modalités : le *travail partagé choisi* et le *travail partagé subi*. La première modalité implique des équipes d'enseignant·e·s qui ont l'habitude et qui ont du plaisir à travailler ensemble. Ces enseignant·e·s participent volontiers aux réunions formelles, mais également aux échanges informels qui peuvent avoir lieu à différents moments et dans des lieux divers (récréations, autour de la photocopieuse, etc.). Le *travail partagé choisi* est alors « intense et diversifié et surtout il est reconnu comme un travail à part entière et un travail utile. Il déborde des frontières des réunions formalisées pour investir les espaces-temps informels » (Marcel & Garcia, 2009, p. 31). Il influence par ailleurs les pratiques d'enseignement des participant·e·s, en salle de classe. En effet, la dynamique collective entre les enseignant·e·s a une influence sur la dynamique sociale entre les élèves : « le collectif de la classe semblant faire écho au collectif professionnel » (Marcel & Garcia, 2009, p. 33).

Dans le *travail partagé subi*, les équipes d'enseignant·e·s travaillent ensemble dans un cadre et un temps défini. Ils ne participent au travail collectif que parce qu'il a un caractère obligatoire. Ainsi, il n'y a pas ou peu d'échanges informels entre les professionnel·le·s, alors que « les espaces-temps informels semblent jouer un rôle de régulation cathartique dans lesquels chaque enseignant viendrait déverser le trop-plein des tensions relatives à son exercice professionnel » (Marcel & Garcia, 2009, p. 32). En classe, la dynamique sociale est réduite, à l'image du collectif professionnel : « le groupe-classe en tant qu'acteur collectif est ici peu valorisé » (Marcel & Garcia, 2009, p. 34).

Cependant, depuis une trentaine d'années, la collaboration est devenue peu à peu « une norme culturelle et une obligation professionnelle » chez les Et (Tardif & Borgès, 2009, p. 89). Leur métier s'est en effet complexifié, tant dans les pratiques d'enseignement en classe que

dans les différents rôles qu'ils doivent jouer : les Et doivent développer les compétences transversales de leurs élèves ; les socialiser et les éduquer ; collaborer et négocier avec les professionnel-le-s qui gravitent dans l'école. Tardif & Borgès (2009) relèvent d'ailleurs que les enseignant-e-s doivent « faire toujours plus, mais avec moins » (p. 95). Par conséquent, le travail partagé est lui aussi sous tension et en constante évolution, constituant « un enjeu majeur de l'évolution actuelle du métier » d'Et (Tardif & Borgès, 2009, pp. 95-96).

1.5 Question de recherche

En Suisse, dans une école dite intégrative, les Et et les ES sont inévitablement amenés à travailler ensemble. La collaboration fait partie inhérente des compétences demandées pour chacun des deux métiers. Cette situation place les enseignant-e-s dans une position délicate : chacun-e doit trouver sa place et collaborer avec l'autre, avec le projet commun d'accompagner au mieux les élèves BEP.

Quand j'entends mes collègues Et et ES émettre des jugements négatifs les uns envers les autres, je me questionne sur l'origine de ces pensées :

- Comment se passe la collaboration avec leurs collègues ?
- Quelles sont les pratiques collaboratives privilégiées par les Et et ES?
- D'où vient cette méfiance envers leurs collègues ?
- Ce sentiment négatif est-il lié à leurs expériences de collaboration, ou est-ce les pratiques collaboratives qui ont engendré ces préjugés ?

Ce qui nous amène à notre question de recherche :

Dans le cadre du soutien ambulatoire spécialisé, les représentations des Et envers leurs collègues ES (et inversement) ont-elles un lien de corrélation avec leurs pratiques collaboratives ?

Si nous prenons en compte les théories liées aux relations intergroupes de la psychologie sociale, nous pourrions penser que ces représentations seraient davantage empreintes de préjugés lorsque les enseignant-e-s ne pratiquent pas ou peu le coenseignement. Car, si les relations sont limitées ou tendues entre les Et et les ES, ils pourraient être amenés à avoir des préjugés les uns sur les autres, ces derniers ne faisant pas partie de leur endogroupe (Yzerbyt

& Demoulin, 2019). Ainsi, plus les Et fréquentent et collaborent avec leurs collègues ES, moins ils auront de préjugés envers eux (et inversement).

Or, rappelons que le *travail partagé* ne s'arrête pas forcément aux pratiques de collaboration effectuées au sein de la classe : il comprend également tous les moments d'interactions entre les enseignant·e·s, qu'ils soient formels ou non, qu'ils se fassent dans la salle de classe ou en dehors de celle-ci (Marcel & Garcia, 2009). Allenbach et al. (2016) abondent en précisant qu'il ne faut « pas limiter la notion de collaboration à certains paramètres plus facilement observables de l'activité : présence ou non des intervenants en classe, coenseignement, entretiens de consultation, réunions d'équipe ou de réseau, etc. ». Ainsi, nombres d'interactions ont lieu aussi *extra muros*. Nous ne devons donc pas seulement tenir compte des pratiques effectives de collaboration, mais aussi de tout ce qui se passe autour, avant et après ces moments de collaboration.

Cependant, quand le travail partagé est *subi*, les enseignant·e·s sont moins engagés dans le projet de collaboration (Marcel & Garcia, 2009). Nous pourrions faire un parallèle avec la systémique : quand les enseignant·e·s se connaissent peu et ont des contacts limités et imposés entre eux, ils ne font alors pas encore partie d'un système, mais plutôt d'un agrégat, c'est-à-dire une « juxtaposition d'individus ayant peu d'interactions les uns avec les autres » (Curonici et al., 2006, p. 285). Il serait ainsi plus difficile de collaborer avec une personne que nous connaissons peu et avec qui nous avons peu de liens. D'autant plus quand la collaboration est imposée (Marcel & Garcia, 2009 ; Alvarez et al., 2015 ; Benoit & Angelucci, 2011).

2 Méthodologie

2.1 Descriptif de la méthode

Il s'agit ici d'une recherche empirique de signification, ou de type herméneutique, axée sur la recherche de significations et de l'interprétation du monde des individus (Astolfi, 1993). Cette étude descriptive vise à examiner les représentations des Et et des ES, en lien avec leurs pratiques collaboratives. Le paradigme de l'enquête a été choisi pour ce travail : ce choix méthodologique m'a amenée à interroger une trentaine d'Et et une trentaine d'ES exerçant en milieu ordinaire, dans les écoles primaires fribourgeoises.

La récolte des données s'est faite en plusieurs étapes. Tout d'abord, une préenquête a été effectuée pour identifier les représentations de 4 Et et de 4 ES, sous forme d'entretiens semi-directifs. Cette démarche a permis de recueillir les propos spontanés des enseignant-e-s, propos qui ont servi de base pour la conception des questionnaires qui ont suivi.

Puis, deux questionnaires ont été élaborés : l'un adressé aux Et, et l'autre aux ES. La première partie de ces questionnaires traite des pratiques collaboratives des sujets de la recherche. La deuxième partie aborde leurs représentations, sur la base des affirmations des Et et ES interrogés lors de la préenquête. Ces derniers ont souvent évoqué leurs attentes envers leurs collègues Et/ES, ce qui a conduit à une troisième partie, qui aborde les satisfactions et insatisfactions et les attentes des participant-e-s. La dernière partie des questionnaires révèle les déterminants sociaux des personnes questionnées : sexe, âge, formations professionnelles, années d'expérience, nombre de collaborations avec les Et/ES.

Ces questionnaires anonymes ont été complétés par 31 ES et 30 Et qui exercent dans les classes primaires fribourgeoises. L'analyse principale de la recherche repose sur une analyse qualitative de 24 questionnaires complétés par des Et et des ES ; le cadre de cette recherche étant limité, il n'a pas été possible d'analyser les données de tous les questionnaires pour cette partie de l'étude.

Par la suite, les 61 questionnaires ont été pris en compte pour l'analyse secondaire. Dans cette partie, il s'agit de relever les pratiques collaboratives privilégiées entre les Et et les ES, ainsi que le degré de satisfaction qu'ils retirent de leur collaboration. Les représentations vis à vis de leurs collègues Et (ou ES) sont également prises en considération.

2.2 Récolte des données

2.2.1 Préenquête

Avant de concevoir les questionnaires, des entretiens téléphoniques semi-directifs auprès de 4 ES et de 4 Et ont été effectués. Cette préenquête, suggérée par De Singly (2012), n'était a priori pas prévue dans la démarche : elle est cependant apparue essentielle pour connaître les représentations actuelles de quelques Et et des ES, afin de confronter celles-ci aux sujets qui allaient répondre aux questionnaires.

Les entretiens se sont faits sur la base d'un canevas (Annexe 1) et ont pris la forme d'une discussion ouverte et spontanée avec les enseignant·e·s interrogés. Les conditions étaient particulières : les personnes interrogées étaient des professionnel·le·s connus de la chercheuse ; les entretiens n'ont pas été enregistrés, mais une prise de notes simultanée a été effectuée (Annexe 2). Ce cadre a permis aux participant·e·s de parler de la collaboration avec leurs collègues Et ou ES de manière plus décomplexée : en somme, ce contexte était proche de la réalité, rejoignant les échanges informels entre collègues.

2.2.2 Outil principal de récolte des données

Pour récolter les données, deux questionnaires ont été conçus : l'un destiné aux Et (Annexe 3), et l'autre aux ES (Annexe 4). Ces questionnaires autoadministrés et informatisés ont été complétés de manière anonyme, pour éviter autant que possible le biais de la désirabilité sociale, i.e. pour que les sujets évitent de répondre aux questions de manière socialement acceptable (Lamoureux, 2006).

Dans la partie introductive des questionnaires, les objectifs de l'enquête sont présentés. Puis, les personnes interrogées sont encouragées à répondre sincèrement. Enfin, une précision quant à la garantie de l'anonymat est mentionnée.

La première partie des questionnaires concerne les pratiques collaboratives effectives des participant·e·s (Tableau 1). 16 questions ont été formulées en tenant en compte des différentes collaborations définies dans la problématique. Il s'agit principalement de questions de faits, ciblées sur les formes de collaboration des sujets ainsi que sur leur fréquence, sous forme d'échelle de rangs de 1 à 4 (*souvent ; occasionnellement ; rarement ; jamais*). Deux questions abordent également la clarification des attentes et des rôles des sujets envers leurs collègues, sous formes de choix multiples et de liste de pointage (Questions 3 ; 7).

	Indicateurs	Questionnaire adressé aux Et	Questionnaire adressé aux ES
Avant/après les interventions	Coordination	Questions 1 ; 2	Questions 1 ; 2
	Clarification des attentes et des rôles	Questions 3 ; 7	Questions 3 ; 7
	Consultation collaborative	Question 4	Question 4
	(Co)planification	Question 5	Question 5
	(Co)évaluation	Question 6	Question 6
Types d' intervention	Co-intervention externe	Question 8	Question 8
	Co-intervention interne	Question 10	Question 10
	Coenseignement	Questions 9 ; 11 ; 12 ; 13 ; 14 ; 15 ; 16	Questions 9 ; 11 ; 12 ; 13 ; 14 ; 15 ; 16

TABLEAU 1. INDICATEURS SUR LES PRATIQUES COLLABORATIVES ENTRE ET ET ES

La deuxième partie des questionnaires touche aux représentations des Et et des ES. Le contenu de cette partie a été élaboré sur la base des entretiens effectués lors de la préenquête (Annexe 2) : 43 énoncés ont ainsi été formulés pour les Et et 40 autres pour les ES (Annexes 3 et 4). Les participant·e·s ont ainsi pu se positionner par rapport à des questions d'opinion, sous forme d'échelle d'accord : pour chaque affirmation, ils ont coché l'intensité de leurs attitudes, sur une échelle allant de *très en désaccord* à *très en accord* (Lamoureux, 2006). Comme l'échelle comportait 4 points, il n'a pas été possible de répondre de façon neutre à ces questions. La personne interrogée est ainsi incitée à prendre position, même si elle n'est pas totalement convaincue par les énoncés proposés ; toutefois cette situation a pu l'amener à indiquer des fausses réponses (De Singly, 2012). Dans cette partie des questionnaires, les énoncés ont d'abord été regroupés par thèmes (*présence et place de l'ES ; connaissances et compétences ; échanges et influences ; conditions de travail ; salaire*) pour donner une certaine cohérence aux questionnaires. Puis, en vue de l'analyse des données, les questions ont été réparties selon des indicateurs en lien avec les apports théoriques (Tableau 2).

Dans la troisième partie du questionnaire, il est question des attentes et les satisfactions et insatisfactions des Et et ES. Ces aspects ont été relevés lors de la préenquête. Trois questions ont été formulées pour évoquer la satisfaction des participant·e·s concernant les conditions d'accompagnement des élèves BEP et les changements souhaités : il s'agit ici de questions d'opinion, l'une sous forme d'une échelle d'accord (Questions Et 61 / ES 62) et les deux autres sous forme de questions ouvertes et fermées (Questions Et 62 ; 63 / ES 63 ; 64).

Indicateurs	Questionnaire adressé aux Et	Questionnaire adressé aux ES
Appartenance au système (groupe-classe)	Questions 17 ; 19 ; 21 ; 22 ; 23	Questions 17 ; 19 ; 21 ; 22
Compatibilité des personnalités	Questions 44 ; 45	Questions 46 ; 47
Reconnaissance des compétences de l'autre	Questions 29 ; 33 ; 35 ; 37	Question 36
Capacité d'adaptation	Question 36	Questions 32 ; 33 ; 35
Engagement	Questions 32 ; 46 ; 56	Questions 31 ; 56 ; 57
Qualité du soutien de l'ES	Questions 18 ; 20 ; 24 ; 25 ; 30	Questions 18 ; 20 ; 23 ; 24 ; 29
Double regard sur les élèves	Questions 27 ; 34 ; 42	Questions 26 ; 34 ; 44
Développement professionnel	Questions 28 ; 31 ; 38 ; 39 ; 40 ; 41 ; 47	Questions 27 ; 30 ; 37 ; 38 ; 39 ; 41 ; 48 ; 50
Valeurs et visions communes	Question 43	Questions 40 ; 42 ; 43 ; 45 ; 49
Charge de travail	Questions 48 ; 50 ; 51	Questions 51 ; 52 ; 53
Conditions de travail	Questions 49 ; 53 ; 54 ; 55	Question 55
Différence salariale	Questions 57 ; 58 ; 59 ; 60	Questions 58 ; 59 ; 60 ; 61
Soutien de la direction	Question 52	Question 54

TABLEAU 2. INDICATEURS SUR LES REPRÉSENTATIONS DES ET ET DES ES

Dans la dernière partie du questionnaire, l'accent a été mis sur les données personnelles des sujets : sexe, âge, formations professionnelles, années d'expérience, nombre de collaborations avec les Et/ES. Ces données nous donnent des indices sur les différents profils des personnes interrogées ; elles représenteront les variables indépendantes de l'enquête.

2.2.3 Échantillonnage

Le Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SenOF) a invité les ES exerçant dans les écoles primaires (1H à 8H) du canton de Fribourg à participer de manière volontaire à cette enquête. Le questionnaire adressé aux ES a été envoyé à 31 ES, en décembre 2020 : ces personnes ont ensuite proposé à certain·e·s de leurs collègues Et de prendre part à cette enquête. Ainsi, au mois de janvier 2021, 30 Et ont complété les questionnaires qui leur étaient destinés. La plupart des directions d'école ont été informées de cette démarche.

Notons que les participant·e·s ne formaient pas forcément des binômes ES-Et. Ainsi, il se peut que des Et aient répondu au questionnaire par rapport à une situation précise de collaboration, en se référant par exemple à l'ES qui intervient actuellement dans leurs classes. Quant aux ES, ils ont probablement répondu de manière plus générale, sans référence à une situation

particulière de collaboration, car leur réalité professionnelle implique forcément plusieurs collaborations, liées à plusieurs suivis d'élève BEP.

2.3 Présentation des données

2.3.1 Préenquête

Lors des entretiens téléphoniques semi-directifs, plusieurs thématiques sont apparues dans les propos des participant-e-s. La **reconnaissance des compétences** de l'autre a fait l'objet de commentaires de la part de 3 Et et de 2 ES : « *les ES ont des connaissances plus pointues sur les troubles* » (Et B) ; « *Avec l'Et, on fait la même chose, au final* » (ES A). Puis, les bénéfices du **double regard** sur les élèves et l'**apport au développement professionnel** des Et sont relevés par 3 Et et 3 ES.

« Intéressant pour l'élève qu'il y ait une autre personne référente, un autre regard, une autre patience » (Et D).

« C'est enrichissant de discuter, de collaborer, de réfléchir à d'autres manières de faire. Et souvent, c'est applicable aux autres élèves de la classe » (Et B).

« Les Et sont intéressés par comment on va travailler, par nos observations » (ES C).

« On est une ressource : on va aménager une activité, proposer d'autres choses, proposer des systèmes, des astuces pour les mettre en place » (ES C).

Les 4 ES accordent une importance relative aux **valeurs et aux visions communes**.

« On est différents les uns des autres, mais on a des valeurs communes » (ES A).

« Ça peut ne pas marcher si les Et ne sont pas ouverts à la différence, à l'intégration » (ES D).

« Chez certains des Et, j'ai l'impression que ça les emmerde d'avoir des élèves en difficulté en classe » (ES C).

3 ES et 2 Et décrivent également la **capacité d'adaptation des ES**, d'autres évoquent l'**engagement des professionnel-le-s** en général

« Pour l'ES, il faut savoir aller en douceur, être très diplomate » (ES C).

« En tant qu'ES, on fait attention à ce qu'on dit, pour ne pas se mettre l'enseignant à dos » (ES D).

« Les ES doivent s'adapter : cérébralement, ça demande pas mal » (Et B).

« Ça dépend de l'investissement de chacun » (ES C).

« L'ES qui collabore avec moi actuellement ne prend pas d'initiatives » (Et B).

D'autres aspects ont aussi été abordés chez les Et et les ES, tels que l'**appartenance au groupe-classe** (« *l'ES fait partie de la classe : donc en principe, elle travaille en intégré, mais pas tout le temps* » (Et B) ; « *Je suis bien accueilli partout. Je ne me sens pas de trop* » (ES A)), la **compatibilité des personnalités** (« *Avec les ES, c'est important de créer un lien autre que le boulot : convivialité* » (Et D) ; « *ça dépend de l'entente, du caractère, des affinités* » (ES C)), la **qualité du soutien apporté** (« *Les ES sont censés décharger l'enseignante titulaire* » (Et B) ; « *ES*

peut être un réel soutien dans les réseaux avec les parents, si elle est bien présente » (Et D)) et le **soutien de la direction** (« Important de voir comment le message est porté, comment les ES sont présentés par les directeurs » (ES B)).

Comparant les deux métiers, **les conditions et la charge de travail** ont également été évoquées chez 4 Et et 2 ES.

« Pour eux [ES], c'est plus facile de se la couler un peu douce : ils ont moins travail de préparation après l'école » (Et C).

« Les ES ont beaucoup de travail administratif. Ça doit être une angoisse à remplir » (Et B).

« Pénibilité du métier d'ES : les trajets en voiture ; le fait d'être tout le temps confronté à des élèves en difficultés ... ; le zapping permanent ; on n'a pas ou peu de pause » (ES A).

« Ça dépend de la personne, si elle s'investit beaucoup ou pas » (ES B).

Enfin, la **différence salariale** été abordée par les 8 personnes interrogées, car une prise de position a été demandée par la chercheuse.

« Les ES ne sont pas trop payés : c'est nous qui le sommes pas assez » (Et A).

« La différence de salaire n'est pas justifiée, car la charge de travail est moins importante que celle d'un Et. Mais c'est justifié car l'ES a un diplôme universitaire » (Et C).

« Non je ne devrais pas être plus payé que les Et. C'est pas justifiable » (ES A).

« Du point de vue des connaissances spécifiques, oui, mais peut-être pas un écart aussi important avec les Et » (ES B).

Je constate que ces données révèlent plusieurs aspects liés aux différents vécus des sujets et rejoignent des éléments présentés dans le cadre théorique, tels les valeurs et les visions communes (Benoit & Angelucci, 2016 ; Dubé et al., 2020) ou l'engagement volontaire des professionnel·le·s (Alvarez et al., 2015). Ces thématiques ont ensuite servi de bases pour la conception des questionnaires destinés aux Et et aux ES.

En outre, lors de ces entretiens téléphoniques, les enseignant·e·s interrogés avaient parfois tendance à parler davantage de leurs attentes envers leurs collègues Et ou ES, plutôt que de décrire leurs représentations. Nous pourrions nous demander si, dans certaines situations, un écart important existe entre ce que les enseignant·e·s vivent dans les classes et ce qu'ils aimeraient vivre, dans une collaboration idéale.

2.3.2 Questionnaires

Critères de sélection

Pour la première partie des questionnaires, une analyse descriptive a permis de déterminer quels types de collaborations étaient pratiqués par les sujets (*co-intervention externe ; co-intervention interne ; coenseignement*), ainsi que leur fréquence (*0 = jamais ; 1 = rarement ; 2 = occasionnellement ; 3 = souvent*). Avec ces données, j'ai pu dresser un tableau résumant ces pratiques collaboratives (Annexes 5 et 6).

En vue de l'analyse qualitative de la deuxième partie du questionnaire, j'ai sélectionné les données d'Et et d'ES déclarant pratiquer principalement la co-intervention externe et/ou interne ou le coenseignement. Ce choix, en lien avec ma question de recherche, me permettra de voir si des liens existent entre les représentations des Et et ES et leurs manières de collaborer. Rappelons que les co-interventions externes et internes impliquent peu ou pas de préparation commune et parfois, peu de contacts entre enseignant·e·s dans un même espace : selon mon hypothèse, les échanges entre Et et ES seraient alors plus limités, ce qui pourrait conduire les Et à émettre des préjugés sur le ES (et inversement). Dans la même idée, je souhaite vérifier si les enseignant·e·s pratiquant régulièrement le coenseignement ont une vision plus positive de leurs collègues Et ou ES, sachant que leur mode de collaboration les amène inévitablement à avoir plus de contacts avec leurs collègues.

Ainsi, 12 questionnaires ont été sélectionnés et analysés chez les sujets Et et 12 autres chez les ES ; ce nombre restreint est lié au cadre donné de la recherche, l'analyse des 61 questionnaires étant trop conséquente pour un travail de ce type. J'ai choisi les questionnaires de 6 Et et de 6 ES qui prétendent pratiquer régulièrement la co-intervention interne et/ou externe. Dans la même idée, 6 questionnaires d'ES et 6 autres d'Et collaborant régulièrement en coenseignement ont été pris en compte.

Regroupements des données

Pour l'analyse principale, les données de la deuxième partie de ces 24 questionnaires ont été prises en compte. Les participant·e·s ont indiqué s'ils étaient en accord avec les énoncés en lien avec leurs représentations, sur une échelle de 4 points, allant de « *très en désaccord* » à « *très en accord* ». Ces énoncés renvoient à différents indicateurs. Pour bien distinguer les opinions des participant·e·s, les données ont été regroupées en deux catégories, la première comprenant « *très en en désaccord* » et « *en désaccord* », la seconde « *en accord* » et « *très en accord* ».

Au fil de l'analyse, j'ai constaté que la formulation de certaines questions induisait une réponse consensuelle, telles que les questions 26 pour les Et (Q Et 26) et 25 pour les ES (Q ES 25) : « *Si les rôles sont bien définis, la collaboration avec les enseignant·e·s titulaires se passe bien* ». Les réponses à ces questions ne sont donc pas utilisables. Par conséquent, les questions suivantes ne seront pas prises en compte lors de l'analyse : celles qui touchent à la clarification des rôles (Q Et 26 ; Q ES 25), à la maîtrise des contenus disciplinaires (Q ES 28), à l'ouverture à

l'intégration (Q ES 43). En outre, une question apparaît deux fois, dans les deux questionnaires (Q Et 31, 41 ; Q ES 30, 41) : s'agissant d'une erreur de relecture, je prendrai en compte seulement les Q Et 41 et Q ES 41.

Présentation des données des questionnaires sélectionnés

Les réponses des 24 questionnaires sélectionnés ont été reportées dans un tableau comportant les indicateurs liés aux énoncés de la deuxième partie du questionnaire (Annexes 7 et 8).

Certaines questions sont en lien avec les constats et les ressentis des participant·e·s, d'autres révèlent plutôt leurs opinions sur des sujets donnés. Les avis des sujets sont indiqués par des symboles (*positif + + ; plutôt positif + ; plutôt négatif - ; négatif = - -*), en lien avec leur vision plutôt positive ou négative de leurs collègues Et ou ES. Même si ces symboles ne donnent pas d'indications précises, ils permettent de donner une teinte aux réponses données. Par exemple, à la Q Et 17 « *Je ne suis pas à l'aise quand l'enseignant·e spécialisé·e est dans ma classe* », si le sujet indique « *en accord* », cela signifie que son ressenti est plutôt négatif (-).

D'autres réponses sont plus difficiles à interpréter. À la Q ES 45 par exemple (« *Les échanges que j'ai avec les enseignant·e·s titulaires ont permis de changer leur vision à propos des élèves BEP* »), si le sujet répond « *plutôt en désaccord* », cela signifie-t-il que ces échanges n'ont pas permis de faire évoluer la vision de ses collègues Et ? Ou que ces derniers avaient déjà une vision similaire, donc déjà très compréhensive envers les enfants BEP ? Cette ambiguïté, due à la formulation des énoncés et au manque de possibilité pour les sujets de préciser leur pensée, ne nous permet pas de prendre en compte certaines réponses : celles liées aux conseils donnés à l'enseignant·e partenaire (Q Et 40 ; Q ES 39), à la vision de l'enfant BEP (Q Et 43 ; Q ES 45), au soutien de la direction (Q Et 52 ; Q ES 54) et aux tâches des Et et ES (Q Et 37 ; Q ES 36).

3 Analyse et résultats

L'analyse des résultats sera présentée en deux parties. L'analyse principale constituera la première partie de ce chapitre : elle tentera de répondre à la question de recherche, à savoir si des liens de corrélation existent entre les pratiques collaboratives des 24 Et et ES sélectionnés et leurs représentations à propos de leurs collègues.

La seconde partie de ce chapitre comprendra l'analyse secondaire, qui permettra d'enrichir les résultats de l'analyse principale, en prenant en compte cette fois-ci les 61 questionnaires complétés par les Et et ES.

3.1 Analyse principale

Après avoir analysé les données relatives aux représentations de 24 enseignant·e·s de manière qualitative, il est pertinent de voir si un lien de corrélation existe entre ces représentations et les pratiques effectives des Et et ES.

3.1.1 Enseignant·e·s pratiquant principalement la co-intervention interne et externe

Résultats des Et travaillant en co-intervention interne et externe

Chez les Et exerçant principalement en co-intervention interne et externe, les échanges semblent se limiter à de la coordination (Et1, Et2, Et7, Et 28) et parfois aussi à de la consultation collaborative (Et22, Et28) (Tableau 3). Notons qu'une enseignante (Et13) déclare ne jamais prendre du temps pour se coordonner ou pour consulter l'ES.

Parmi ces 6 Et, 2 d'entre eux ont des **représentations plutôt négatives** de leurs collègues ES. En effet, pour Et1 et Et2, la présence de l'ES en classe ne les met pas à l'aise et les échanges avec l'ES ne contribue pas ou peu à leur développement professionnel. Et2 émet des avis tranchés sur les compétences et le soutien de l'ES intervenant dans sa classe :

« Je trouve que notre ECSI est « molle » et sa présence est plutôt handicapante dans les entretiens avec les parents. Il faut toujours lui donner des pistes et faire du travail en amont pour qu'elle s'investisse » ; « Elle n'a pas terminé sa formation et ne parle pas bien français » (Et2).

Et2 n'est pas satisfaite de la collaboration avec l'ES ; elle souhaiterait être plus soutenue, avoir plus de temps pour collaborer et plus d'engagement de la part de l'ES actuelle. Et2 est cependant consciente qu'il s'agit d'un cas particulier, en évoquant les collaborations antérieures qui ont été bénéfiques : « L'enseignante spécialisée MAR que nous avons eu dans

le cercle pendant trois ans était un excellent atout, elle s'investissait énormément et nous préparait tout. Un vrai bonheur ! ». Et1, par contre, apprécie le soutien dispensé par l'ES, qui se fait essentiellement en dehors de la salle de classe ; il reconnaît aussi globalement les compétences de l'ES. Et1 se dit satisfait de la collaboration avec l'ES.

Pratiques collaboratives	Représentations de l'ES : + ou -	Commentaires et interprétations
Et1 Co-intervention externe Parfois : Coordination	- Présence de l'ES en classe + - Compétences de l'ES + Soutien (en dehors de la classe) - Développement professionnel - Conditions de travail : moins bonnes chez Et - Différence salariale pas justifiée	<ul style="list-style-type: none"> • Peu de collaboration • Représentations <u>plutôt négatives</u> des ES • Et1 est plutôt satisfait de la collaboration ; ne souhaite rien changer des conditions actuelles
Et2 Parfois : Co-intervention externe Co-intervention interne Coenseignement (alternatif) Coordination	- Présence de l'ES en classe - Compétences de l'ES actuelle - Soutien - Développement professionnel (mais ok avec l'idée de la personne ressources en général) - Conditions de travail : moins bonnes chez Et + - Différence salariale justifiée, mais souhaite plus de reconnaissance des Et	<ul style="list-style-type: none"> • Peu de collaboration • Représentations <u>plutôt négatives</u> de l'ES actuelle ; Et 2 est plus nuancée à propos des ES en général • Et2 n'est pas satisfaite de la collaboration ; plus de collaboration, plus d'engagement de l'ES, plus de périodes de soutien
Et7 Co-intervention externe Coordination	+ Présence de l'ES en classe + Compétences de l'ES + Soutien + Développement professionnel - Conditions de travail : moins bonnes chez Et + Différence salariale justifiée	<ul style="list-style-type: none"> • Peu de collaboration • Représentations <u>plutôt positives</u> des ES • Et7 est satisfaite de la collaboration
Et13 Co-intervention externe Co-intervention interne Coordination Consultation collaborative	- Présence de l'ES en classe + Compétences de l'ES + Soutien - Développement professionnel - Conditions de travail : moins bonnes chez Et - Différence salariale pas justifiée	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de consultation ou coordination • Représentations <u>partagées</u> des ES et de leur soutien, mais ES ≠ personne-ressources • Et13 n'est pas satisfaite de la collaboration : tensions liées aux conditions de travail (classes hétérogènes, pas assez d'unités) et à la non-reconnaissance du métier d'Et
Et22 Co-intervention externe Parfois : Consultation collaborative Co-intervention interne Co-enseignement (de soutien)	+ - Présence de l'ES en classe + Compétences de l'ES + - Soutien + Développement professionnel - Conditions de travail : moins bonnes chez Et - Différence salariale pas justifiée	<ul style="list-style-type: none"> • Peu de collaboration • Représentations <u>partagées</u> des ES et de leur soutien • Et22 est satisfaite de la collaboration, mais souhaiterait que l'ES prenne aussi d'autres élèves (sans BEP)
Et28 Co-intervention externe Parfois : Coordination Consultation collaborative	+ Présence de l'ES en classe + Compétences de l'ES + Soutien + Développement professionnel + - Conditions de travail + Différence salariale justifiée	<ul style="list-style-type: none"> • Peu de collaboration • Représentations <u>plutôt positives</u> des ES • Et28 est satisfaite de la collaboration

+ = représentations positives ; +- = représentations partagées ; - = représentations négatives

TABEAU 3. PRATIQUES COLLABORATIVES ET REPRÉSENTATIONS DES ET PRATIQUANT LA CO-INTERVENTION

Et7 et Et28 ont des **représentations plutôt positives** des ES. Même si les ES interviennent surtout en co-intervention externe, leur présence en classe est acceptée, leur soutien apprécié et leurs compétences professionnelles reconnues. De plus, Et7 et Et28 trouvent que les discussions avec les ES sont formatrices ; elles sont globalement satisfaites de la collaboration. Chez Et13 et Et22, les **représentations** envers leurs collègues ES sont **plus partagées**. Et13 et Et22 reconnaissent toutes les deux les compétences professionnelles des ES. Si Et13 n'est souvent pas à l'aise quand l'ES est dans sa classe, elle apprécie néanmoins le soutien dispensé en co-intervention externe et interne. Et13 estime que les échanges avec l'ES ne contribuent

pas spécialement à son développement professionnel, au contraire de Et22. Et22 n'est pas toujours à l'aise avec la présence de l'ES en classe. De plus, la qualité du soutien dispensé n'est pas toujours appréciée par Et22 ; elle est plutôt satisfaite de la collaboration, a l'impression d'améliorer son enseignement grâce à l'ES, mais aimerait que son collègue « *intervienne plus auprès de groupe plutôt que toujours l'élève seul* ». Elle pense d'ailleurs que « *de toujours sortir l'élève seul ça le stigmatise un peu quand même* ».

De son côté, Et13 avoue n'être pas satisfaite de la collaboration, mais précise que ce sont les conditions de travail et le manque de reconnaissance de l'institution qui engendrent cette insatisfaction :

« Ce n'est pas tellement cette collaboration ou la nature qu'elle suit mais la différence salariale qui implique une hiérarchisation des rapports entre ces deux fonctions. Une tension non négligeable entre la charge de travail des deux fonctions sous-tend une inégalité de reconnaissance institutionnelle dont découlerait la qualité de cette collaboration, entre autres » ; « selon le niveau socio-économique de cette dernière [la classe], elle induit forcément un besoin plus soutenu d'accompagnement. Les conditions sont à l'heure optimales mais elles pourraient être renforcées si les politiques étatiques augmentaient les budgets institutionnels » (Et13).

La différence salariale n'est d'ailleurs pas justifiée pour Et1, Et13 et Et22. Pour les 3 autres Et, cette différence est défendable ; Et2 aimerait plus de reconnaissance du métier d'Et. Pour 5 d'entre eux, les conditions de travail sont moins bonnes chez les Et.

Résultats des ES intervenant en co-intervention interne et externe

Chez les 6 ES collaborant surtout en co-intervention externe et/ou interne, les **représentations** envers les Et **sont partagées** (Tableau 4). Les interventions se font souvent en dehors de la salle de classe, ou alors à l'intérieur de celle-ci, auprès des élèves BEP (sauf pour ES4, qui intervient parfois en coenseignement) : ces pratiques collaboratives impliquent peu de préparation commune. Rappelons que ces ES ont répondu aux questionnaires en se référant à plusieurs collaborations avec les Et ; les avis envers leurs collègues peuvent donc varier, d'une situation à l'autre.

Globalement, les 6 ES relèvent que leur soutien est apprécié par les Et. 5 ES estiment être bien accueillis dans les classes, hormis ES4 qui sent que sa présence peut parfois être pesante. Les ES intervenant régulièrement en co-intervention ne pensent pas forcément participer au développement professionnel des Et : ES1 et ES16 trouvent d'ailleurs que certain-e-s Et se remettent peu en question. Les 6 ES remarquent qu'ils ne partagent pas toujours les mêmes valeurs et visions que leurs collègues titulaires et qu'ils doivent s'adapter de manière plus ou moins conséquente aux Et.

Pratiques collaboratives	Représentations de l'Et : + ou -	Commentaires, interprétations
ES1 Co-intervention externe Coordination Parfois : Consultation collaborative Co-intervention interne Coenseignement (de soutien ou alternatif)	+ Présence de l'ES en classe - Capacité d'adaptation + Soutien + - Développement professionnel + - Valeurs et visions communes + Différence salariale justifiée ; aimerait plus de reconnaissance pour les Et	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions peu variées, alors que ES1 aimerait des pratiques plus variées, avec inversion de rôles • Représentations <u>partagées</u> des Et : Certain-e-s Et ne se remettent pas en question Certain-e-s Et sont moins ouverts à l'intégration • ES1 est plutôt satisfaite de la collaboration
ES4 Co-intervention externe Co-intervention interne Parfois : Coordination Consultation collaborative Coenseignement, avec inversion des rôles	+ - Présence de l'ES en classe - Capacité d'adaptation + Soutien + - Développement professionnel + - Valeurs et visions communes + Différence salariale justifiée	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions peu variées ; ES4 aimerait faire plus de coenseignement, mais pas toujours accepté par les Et • Représentations <u>partagées</u> des Et : Certain-e-s Et ne se remettent pas en question, peinent à mettre en place les aménagements • ES4 est plutôt satisfaite de la collaboration Selon ES4, le lien de confiance peut être facilité si l'ES intervient souvent dans une école.
ES12 Co-intervention interne Coordination Consultation collaborative Parfois : Co-intervention externe Coenseignement (de soutien)	+ Présence de l'ES en classe + - Capacité d'adaptation + Soutien + - Développement professionnel + - Valeurs et visions communes + Différence salariale justifiée	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions en classe, ciblées sur les élèves BEP ; peu de préparation commune • Représentations <u>partagées</u> des Et : Certain-e-s Et sont moins ouverts à l'intégration • ES12 est satisfaite de la collaboration ; souhaite plus de temps pour collaborer, coplanifier, plus de périodes d'intervention Tensions dues à la différence salariale : position de supériorité des ES, attentes trop grandes des Et
ES16 Co-intervention externe Coordination Parfois : Consultation collaborative Co-intervention interne Coenseignement (de soutien)	+ Présence de l'ES en classe + - Capacité d'adaptation + Soutien + - Développement professionnel + - Valeurs et visions communes + Différence salariale justifiée	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions souvent hors classe ; peu de préparation commune • Représentations <u>partagées</u> des Et : Certain-e-s Et ne se remettent pas en question Certain-e-s Et sont moins ouverts à l'intégration • ES16 est satisfaite de la collaboration ES16 aimerait pouvoir varier les formes de collaboration : mais trop peu d'unités, selon elle Interventions selon les besoins des élèves BEP
ES19 Co-intervention externe Coordination Consultation collaborative Parfois : Coenseignement (de soutien) Co-intervention interne	+ - Présence de l'ES en classe + - Capacité d'adaptation + Soutien + - Développement professionnel + - Valeurs et visions communes + Différence salariale justifiée	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions souvent hors classe ; peu de préparation commune • Représentations <u>partagées</u> des Et : Certain-e-s Et sont moins ouverts à l'intégration ES19 n'est pas satisfaite de la collaboration. ES19 aimerait limiter le nombre de collaborations et plus de temps ; Différence entre suivis MAO et MAR
ES22 Co-intervention externe Consultation collaborative Coenseignement (de soutien) Parfois : Co-intervention interne Coplanification Coordination	+ Présence de l'ES en classe + - Capacité d'adaptation + Soutien + - Développement professionnel + - Valeurs et visions communes + Différence salariale justifiée	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions souvent hors classe ; peu de préparation commune ; prise en charge d'autres élèves si besoin • Représentations <u>partagées</u> des Et Certain-e-s Et sont moins ouverts à l'intégration • ES22 est satisfaite de la collaboration

+ = représentations positives ; + - = représentations partagées ; - = représentations négatives

TABLEAU 4. PRATIQUES COLLABORATIVES ET REPRÉSENTATIONS DES ES PRATIQUANT LA CO-INTERVENTION

La différence salariale est justifiée pour les 6 ES interrogés ; ES1 ajoute que les Et devraient être plus reconnus, tandis que ES12 relève des tensions liées à cette différence salariale.

« Je trouve que cette différence salariale nous met dans une position de supériorité dans l'esprit des enseignants titulaires et ils attendent énormément de nous, qu'on règle tous les problèmes vu qu'on a fait l'université. Ça nous met beaucoup de pression même si on n'y peut rien qu'on ait un salaire plus élevé. On n'a quand même que 24h dans une journée et les connaissances théoriques que nous avons ne nous servent pas à grand-chose sur le terrain » (ES12).

Les ES pratiquant principalement la co-intervention se disent plutôt satisfaits de leurs collaborations avec les Et, excepté ES19 qui est plus négative. Tout comme ES12 et ES16, elle

souhaiterait « avoir plus de temps dans une journée et moins d'enseignants avec qui collaborer ». D'autres ES souhaiteraient varier davantage les formes de collaborations :

« Plus de collaboration dans la classe, plus d'échanges de rôle et d'expérimentations de nouvelles formes de collaboration » (ES1).

« Le travail en coenseignement n'est pas encore souvent bien accepté par les enseignants titulaires » (ES4).

« Je travaillerais volontiers plus avec un groupe de classe de temps en temps, j'augmenterais mon quota horaire par l'élève pour pouvoir mieux adapter mon aide, ma participation à la vie en classe, ma collaboration » (ES16).

ES22 ne souhaite pas de changements particuliers (« *Tout se passe très bien avec les 2 enseignants avec lesquels je collabore* »). ES4 ajoute que la présence de l'ES dans une école a des incidences sur la qualité de la collaboration : « *Plus l'enseignant est présent dans un collège, plus la collaboration est facilitée en raison de la confiance réciproque qui peut s'établir* » (ES4).

ES19 ajoute aussi que les rôles des Et et ES diffèrent, si l'enfant bénéficie de MAO ou MAR :

« Ce sont les titulaires qui sont responsables des enfants MAO, qui ont les contacts plus fréquents avec les parents, qui font le lien avec les thérapeutes, qui gèrent (généralement) les séances de réseau. Ce sont les enseignants spécialisés qui sont responsables de enfants MAR, qui proposent des adaptations – aménagements qu'ils soumettent ensuite aux titulaires, les titulaires se déchargent complètement sur les ES pour les enfants MAR, ce sont les ES qui font le lien avec les parents et les différents thérapeutes (qui veillent au bon fonctionnement du réseau) et qui gèrent les séances de réseau » (ES19).

Discussion

Chez les Et pratiquant principalement la co-intervention interne et externe, les représentations envers leurs collègues ES sont **partagées**. Dans le cas d'une Et, une insatisfaction marquée est constatée à propos de la collaboration avec l'ES, liée aux compétences limitées de l'intervenante extérieure : l'Et raisonne alors avec une logique linéaire, faisant porter la responsabilité des problèmes de collaboration sur sa collègue ES (Curonici et al., 2006).

Chez un autre Et également, les avis sont plutôt négatifs envers l'ES avec laquelle il a peu d'échanges. Ses préjugés peuvent conduire au sentiment d'anxiété intergroupe, qui provient des rares interactions que l'Et a avec l'ES (Stephan, 1985, 2000, 2017 ; Stephan & Renfro, 2002, cités dans Yzerbyt & Demoulin, 2019) ; cet Et semble toutefois apprécier le soutien apporté par l'ES, pour autant qu'il se fasse en dehors de sa classe.

Deux autres Et ont une meilleure image des ES et se disent satisfaites de la collaboration avec leurs collègues. D'un point de vue systémique, nous pouvons supposer que dans ces deux situations, les frontières de la classe sont claires et que les ES les respectent : ils ne font peut-être pas (encore) partie du système, mais parviennent à entretenir des relations professionnelles et courtoises avec les Et. Comme les interventions ont lieu régulièrement en

dehors de la salle de classe, peu d'échanges se font entre les professionnel·le·s, ce qui rappelle les caractéristiques du travail partagé subi (Marcel & Garcia, 2009).

La plupart des Et semblent plutôt satisfaits de cette situation : les pratiques de co-intervention externe permettent notamment de soulager les Et, qui ont l'impression de ne pas toujours pouvoir répondre aux besoins des élèves BEP et qui n'ont plus la responsabilité de ces élèves durant un temps donné, comme l'ont relevé Allenbach et al. (2016). Certain·e·s Et perçoivent les ES comme des personnes ressources, pour d'autres, ce n'est pas le cas.

Notons qu'une Et affirme ne jamais prendre le temps de consulter l'ES pour se coordonner ou pour collaborer avec l'ES. Selon cette même personne, des tensions dans la collaboration entre les ES et Et découleraient du manque de reconnaissance du métier d'Et, au niveau institutionnel. Le partenariat entre Et et ES étant imposé par les supérieurs, cette condition ne permet pas aux Et d'avoir une relation de confiance, d'égalité et d'interdépendance avec les ES (Alvarez et al., 2015) : cela pourrait expliquer ses réflexions et le ressenti négatif que l'Et exprime. Elle peut avoir l'impression de devoir toujours faire plus, mais avec moins de moyens (Tardif & Borgès, 2009).

Une autre Et aimerait que le soutien dispensé puisse aussi profiter à d'autres élèves. Souhaiterait-elle faire plus de coenseignement avec l'ES, et donc de tendre vers une éducation plus inclusive ? Ou aimerait-elle que l'ES prenne aussi en charge d'autres élèves en co-intervention externe ? L'outil de récolte de données choisi ne permet pas d'en savoir plus sur les changements souhaités par cette Et.

Chez les ES pratiquant principalement la co-intervention interne et externe, les représentations envers leurs collègues ES sont également **partagées**. Alors que ces ES se sentent généralement bien accueillis dans les classes et que le soutien dispensé semble apprécié par les Et, plusieurs d'entre eux aimeraient davantage coplanifier et coenseigner. Les ES semblent s'adapter aux demandes des Et ; ils respectent les frontières du groupe-classe en essayant de ne pas de s'imposer, pour préserver leur relation avec les Et. Cette situation rappelle les modalités du travail partagé subi, où les échanges informels sont presque inexistantes entre les professionnel·le·s (Marcel & Garcia, 2009) ; une ES relève par ailleurs que la collaboration est facilitée si une habitude de collaboration est installée, rejoignant alors les principes du travail partagé choisi et les éléments liés au partenariat interprofessionnel, notamment en ce qui concerne la confiance réciproque (Alvarez et al., 2015).

De plus, les ES n'ont pas l'impression de partager les mêmes valeurs et visions que leurs collègues Et, ni d'endosser le rôle de personne ressources dans les écoles.

Une ES constate également des tensions liées à la différence salariale entre Et et ES, qui peut rappeler la tension *expert-collègue* évoquée par Mérini et al. (2010). En effet, il peut arriver que les Et aient beaucoup d'attentes envers les ES, ce qui peut mettre ces derniers dans une posture hiérarchique qu'ils n'ont pas souhaitée.

Globalement, les ES intervenant régulièrement en co-intervention interne et externe semblent satisfaits de leur collaboration avec les Et. Plusieurs d'entre eux aimeraient cependant limiter le nombre de collaborations, pour avoir plus de temps pour coplanifier avec les Et et pouvoir varier davantage les formes d'interventions.

3.1.2 Enseignant·e·s pratiquant régulièrement le coenseignement

Résultats des Et exerçant régulièrement en coenseignement

Chez les 6 Et qui collaborent régulièrement en coenseignement, **leurs représentations** envers leurs collègues ES **sont plutôt positives** (Tableau 5) : les ES sont vues comme des personnes ressources compétentes qui contribuent à améliorer leur enseignement (« *L'enseignante spécialisée m'apprend des choses !* », Et15). La qualité du soutien est également relevée, sauf pour Et27 qui nuance en indiquant que l'ES ne la décharge pas de certaines responsabilités. Pour ces Et, l'ES fait partie intégrante de la classe, sa présence n'étant pas pesante, hormis pour Et12 qui n'est pas toujours à l'aise quand l'ES est là.

Les pratiques collaboratives sont variées et se font la plupart du temps en classe. Chez Et12, l'ES ne fait jamais de co-intervention externe ; en exerçant le coenseignement, elles inversent régulièrement les rôles (« *Il arrive à l'enseignante spécialisée de gérer toute la classe pour que je puisse observer les élèves en intégration* »). Et15, Et17 et Et27 ne pratiquent jamais la co-intervention interne ; nous pouvons imaginer que l'ES intervient auprès de tous les élèves, avec ou sans BEP.

Quant aux moments de préparation commune, les 6 Et prennent du temps pour se coordonner, pour se consulter, mais parfois aussi pour coplanifier (Et11, Et12, Et17). Globalement, les 6 Et sont satisfaits de la collaboration avec les ES ; certain·e·s soulignent l'importance de la compatibilité des personnalités.

« je fais des commentaires avec l'enseignante spécialisée avec qui je travaille cette année. Tout se passe très très bien entre nous. Mais j'ai dû travailler avec des autres enseignants spécialisés avec qui nous n'avions pas du tout les mêmes idées. Du coup, le questionnaire serait bien différent » (Et21).

« Les collaborations sont très différentes suivant l'enseignant spécialisé que l'on a. Mes réponses auraient été toutes autres il y a 3 ans... » (Et12).

Quant à Et17, elle aimerait varier davantage les formes de collaboration :

« Je profiterais de collaborer davantage avec l'enseignante spécialisée en lui confiant un petit groupe et moi un autre groupe pour travailler en atelier et différencier en fonction du niveau des élèves. Étant en première année d'enseignement, je cherche encore ma façon de collaborer avec l'enseignante spécialisée » (Et17).

Pratiques collaboratives	Représentations de l'ES : + ou -	Commentaires et interprétations
Et11 Coenseignement Coordination Consultation collaborative Parfois : Co-intervention externe Co-intervention interne Coplanification	+ Présence de l'ES en classe + Compétences de l'ES + Soutien + Développement professionnel - Conditions de travail + - Différence salariale justifiée, mais souhaite plus de reconnaissance des Et	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration variée et régulière en classe • Représentations <u>plutôt positives</u> des ES • Et11 est satisfaite de la collaboration : Et11 a l'impression d'avoir une classe spécialisée à effectif élevé, car elle a une classe hétérogène avec plusieurs enfants BEP, mais sans le salaire qui va avec
Et 12 Coenseignement (avec parfois inversion des rôles) Coordination Consultation collaborative Coplanification Co-intervention externe	+- Présence de l'ES en classe + Compétences de l'ES + Soutien + Développement professionnel + - Conditions de travail - Différence salariale pas justifiée ; souhaite plus de reconnaissance des Et	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration variée et régulière en classe, jamais hors classe ; inversion des rôles • Coplanification fréquente • Représentations <u>plutôt positives</u> des ES • Et12 est satisfaite de la collaboration : importance de la compatibilité des personnalités
Et15 Coenseignement Coordination Consultation collaborative Parfois : Co-intervention externe Co-intervention interne	+ Présence de l'ES en classe + Compétences de l'ES + Soutien + Développement professionnel + - Conditions de travail + - Différence salariale justifiée, mais souhaite plus de reconnaissance des Et	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration variée et régulière en classe • Représentations <u>plutôt positives</u> des ES • Et15 est satisfaite de la collaboration : ES = personne-ressources
Et17 Coenseignement Co-intervention externe Parfois : Coordination Consultation collaborative Coplanification Co-intervention interne	+ Présence de l'ES en classe + Compétences de l'ES + Soutien + Développement professionnel + - Conditions de travail + - Différence salariale justifiée, mais souhaite plus de reconnaissance des Et	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration variée et régulière en classe • Représentations <u>plutôt positives</u> des ES • Et17 est satisfaite de la collaboration : aimerait davantage tester d'autres formes de coenseignement
Et21 Coenseignement Co-intervention interne Coordination Consultation collaborative Parfois : Co-intervention externe	+ Présence de l'ES en classe + Compétences de l'ES + Soutien + Développement professionnel + - Conditions de travail + - Différence salariale justifiée, mais souhaite plus de reconnaissance des Et	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration variée et régulière en classe • Représentations <u>plutôt positives</u> des ES • Et21 est satisfaite de la collaboration
Et27 Coenseignement Parfois : Coordination Consultation collaborative Co-intervention externe Co-intervention interne	+ Présence de l'ES en classe + Compétences de l'ES + - Soutien + Développement professionnel - Conditions de travail : moins bonnes chez Et + Différence salariale justifiée	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration régulière en classe • Représentations <u>plutôt positives</u> des ES • Et27 est satisfaite de la collaboration

TABLEAU 5. PRATIQUES COLLABORATIVES ET REPRÉSENTATIONS DES ET PRATIQUANT LE COENSEIGNEMENT

Quand les Et comparent les deux métiers, Et11 et Et27 estiment que les conditions de travail sont meilleures pour les ES ; les avis des 4 autres Et sont plus partagés (Et12, Et15, Et17, Et21).

« Je pense réellement que les enseignants spécialisés ont un travail très important pour les élèves MAO/MAR et que leur travail est conséquent. Mais ils n'ont pas la responsabilité d'une classe entière et ce que tout cela implique. Rien que le fait qu'ils sont dispensables quand ils sont malades démontrent bien des choses. Les titulaires ne sont pas dispensables. Pour donner un exemple » (Et21).

La différence salariale est justifiée pour Et27, mais ne l'est pas pour Et12. Les avis des autres Et sont plus nuancés : 5 Et souhaiteraient plus de reconnaissance.

« Une différence de salaire est normale. Mais je la trouve trop conséquente. Surtout quand les enseignants spécialisés ont des élèves MAO et non MAR » (Et21).

« Suivant les quartiers dans lesquels, nous enseignons, les classes ont une composition similaire à une classe de soutien avec un effectif très élevé et un salaire d'enseignant/e primaire uniquement » (Et11).

Résultats des ES intervenant régulièrement en coenseignement

6 ES exercent souvent en coenseignement et ne sont pas forcément focalisées sur les enfants BEP, comme le précise ES5 : *« beaucoup de moments de réflexion pour tous les élèves de la classe qui en ont besoin »*. Leurs interventions ne sont pas exclusives (sauf pour ES5 et ES29) : ainsi, les co-interventions internes et externes peuvent aussi être une pratique occasionnelle, voire courante chez ES6, ES18, ES21, ES28 (Tableau 6). Il arrive également à 5 ES de coplanifier et de coévaluer (ES18, ES29).

Les **représentations** des ES à propos de leurs collègues Et sont **plutôt positives pour trois** d'entre eux (ES5, ES18, ES29) et **plus partagées pour les autres** (ES6, ES21, ES28). ES28 relève par ailleurs qu'il lui a été difficile de répondre aux questions de manière générale.

Les 6 ES estiment que le soutien dispensé est apprécié par les Et et la plupart d'entre eux pensent contribuer au développement professionnel des Et, si ces derniers sont capables de se remettre en question. 4 de ces ES aux pratiques collaboratives variées indiquent être bien accueillis en classe, tandis que 2 ES ne sont pas toujours à l'aise en présence des Et (ES21, ES28). 4 ES trouvent que leurs efforts d'adaptation peuvent être plus ou moins coûteux ; ES5 et ES29 ne partagent toutefois pas cet avis. 3 ES estiment partager les mêmes valeurs et visions que les Et (ES5, ES18, ES29), alors que les autres sont plus nuancés à ce sujet. ES21 évoque les exigences du plan d'études qui peut mettre une certaine pression sur les Et : *« le gros frein aux élèves BEP est souvent plus contextuel que relationnel. Les évaluations et les objectifs du PER (notamment les délais) doivent être repensés »*.

Quant à la question de la différence salariale, la plupart est d'avis qu'elle est justifiée, excepté pour ES6 et ES18. De plus, 3 ES souhaiteraient plus de reconnaissance du métier d'Et (ES5, ES6, ES29), d'autres trouvent que les Et devraient avoir un diplôme équivalent à celui des ES (ES18, ES21). ES28 n'était pas à l'aise de répondre à cette question.

Ces ES qui pratiquent régulièrement le coenseignement sont plutôt satisfaits de leurs collaborations avec les Et, excepté ES18 :

« Je pense qu'il serait important que les directeurs et directrices d'établissement travaillent à la mise en place d'une formation ou d'un encadrement pour une collaboration minimum voire à un coenseignement pour le bien-être des élèves BEP » ; « Je me rends compte que chacun (enseignant ordinaire et spécialisé) est surchargé par des situations de plus en plus complexes » (ES18).

ES5 Coenseignement Coordination	+ Présence de l'ES en classe + Capacité d'adaptation + Soutien + Développement professionnel + Valeurs et visions communes + Différence salariale justifiée ; aimerait plus de reconnaissance pour les Et	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions principalement en classe, auprès de tous les élèves • Représentations <u>positives</u> des Et • ES5 est satisfaite de la collaboration ; les années de collaboration = atout, expérience professionnelle aussi
ES6 Coenseignement, avec inversion des rôles Co-intervention externe Co-intervention interne Coordination Parfois : Coplanification Consultation collaborative	+ Présence de l'ES en classe + - Capacité d'adaptation + Soutien + Développement professionnel + - Valeurs et visions communes - Différence salariale pas justifiée ; aimerait plus de reconnaissance pour les Et	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions très variées • Représentations <u>partagées</u> des Et : Certain-e-s Et ne se remettent pas en question • ES6 est satisfaite de la collaboration ; souhaiterait plus de temps pour coplanifier et échanger
ES18 Coenseignement Co-intervention interne Co-intervention externe Coordination Consultation collaborative Parfois : Coplanification Coévaluation	+ Présence de l'ES en classe + - Capacité d'adaptation + Soutien + Développement professionnel + Valeurs et visions communes + - Différence salariale justifiée ; ES18 pense que les Et devraient avoir un master	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions très variées : aussi coprédaction, coévaluation • Représentations <u>plutôt positives</u> des Et : • ES18 n'est pas satisfaite de la collaboration ; aimerait que les Et soient formés pour la collaboration, coenseignement, plus de temps pour échanger. Et et ES font face à des situations complexes
ES21 Coenseignement Coordination Consultation collaborative Coplanification Parfois : Co-intervention externe Co-intervention interne	+ - Présence de l'ES en classe - Capacité d'adaptation + Soutien + Développement professionnel + - Valeurs et visions communes + Différence salariale justifiée ; ES21 pense que les Et devraient avoir un master	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions variées ; coplanification ; pas de co-intervention interne ; • Représentations <u>partagées</u> des Et : Pour certain-e-s Et, c'est un poids d'avoir un élève BEP • E21 est satisfaite de la collaboration Importance de la compatibilité des personnalités ; difficultés à adapter selon le PER
ES28 Coenseignement Coordination Consultation collaborative Coévaluation Parfois : Coplanification Co-intervention interne Co-intervention externe	+ - Présence de l'ES en classe - Capacité d'adaptation + Soutien + - Développement professionnel + - Valeurs et visions communes + Différence salariale justifiée : pas à l'aise de répondre à cette question	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions très variées ; coévaluation • Représentations <u>partagées</u> des Et Certain-e-s Et ne se remettent pas en question Certain-e-s Et sont moins ouverts à l'intégration • ES28 est satisfaite de la collaboration • Difficile de généraliser
ES29 Coenseignement Consultation collaborative Parfois : Coordination Coplanification Coévaluation Co-intervention interne	+ Présence de l'ES en classe + Capacité d'adaptation + Soutien + Développement professionnel + Valeurs et visions communes + Différence salariale justifiée ; aimerait plus de reconnaissance pour les Et	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions principalement en classe, auprès de tous les élèves ; coprédaction, coévaluation • Représentations <u>positives</u> des Et • ES29 est satisfaite de la collaboration ; aimerait avoir plus de temps pour coplanifier

TABLEAU 6. PRATIQUES COLLABORATIVES ET REPRÉSENTATIONS DES ES PRATIQUANT LE COENSEIGNEMENT

Plusieurs ES rencontrent le même besoin, celui d'avoir plus de temps pour collaborer, pour coplanifier.

« Davantage de temps pour discuter entre Et et ES afin de nous coordonner sur nos attentes et sur les besoins spécifiques des élèves » (ES18).

« Dégager plus de temps pour les échanges au niveau pédagogique et pour plus de préparation commune » (ES6).

« Prendre plus de temps pour préparer ensemble les activités » (ES29).

Deux ES évoquent d'autres éléments influençant la collaboration. ES5 relève l'expérience professionnelle des Et et les habitudes de collaboration (*« les années de collaboration sont un atout essentiel pour une bonne collaboration »*), alors que ES21 avance l'importance de la compatibilité des personnalités : *« de manière générale la collaboration se passe très bien, les seules "difficultés" sont liées à des personnalités et non à la profession »*.

Discussion

Chez les Et pratiquant régulièrement le coenseignement, les représentations à propos de leurs collègues ES sont **plutôt positives**. Le coenseignement n'est souvent pas exclusif ; certain·e·s Et recourent aussi à d'autres formes de collaboration (co-intervention interne et/ou externe). Relevons que d'autres Et pratiquent rarement la co-intervention interne ou externe : cela signifie que les interventions des ES sont donc adressées à tous les élèves, tendant ainsi vers une vision inclusive de l'école. Les pratiques collaboratives variées des Et conduisent inévitablement à des moments d'échanges et de préparation commune avec les ES. La coplanification semblent être une pratique plus ou moins régulière chez certain·e·s Et. De plus, les ES sont considérés comme des personnes ressources : les Et voient peut-être leur sentiment d'efficacité augmenter en pratiquant le coenseignement avec les ES, comme l'ont observé Benoit & Angelucci (2016).

La plupart du temps, les Et ont volontiers accueilli les ES dans leurs classes : nous pouvons penser que les frontières du groupe-classe ont une certaine perméabilité qui ont permis l'intégration des ES au sein des classes (Curonici et al., 2006). Les Et échangent et collaborent régulièrement avec les ES ; nous pouvons imaginer que dans ces situations de coenseignement, le travail partagé est choisi (Marcel & Garcia, 2009).

Les Et sont globalement satisfaits de leur collaboration. Certain·e·s soulignent l'importance de la compatibilité des personnalités, d'autres aimeraient varier davantage les formes de coenseignement.

Quand ces Et comparent leur métier à celui des ES, les avis sont partagés au sujet des conditions de travail des Et. Concernant la différence salariale, plusieurs d'entre eux souhaiteraient avoir plus de reconnaissance de leur métier.

Chez les ES intervenant régulièrement en coenseignement dans les classes, les représentations sont **plutôt positives** pour 3 d'entre eux et **partagées** pour les 3 autres. Deux ES qui pratiquent rarement la co-intervention affichent des avis particulièrement positifs ; pour l'une d'elle, les

années d'expérience professionnelle et les habitudes de collaboration entre Et et ES sont importantes. Là encore, nous pouvons imaginer que les pratiques de cette ES rejoignent l'idée de travail partagé choisi de Marcel et al. (2009) : l'habitude de collaborer avec les collègues Et peut justement mettre en avant des bénéfices d'une telle collaboration.

La plupart des ES sentent que leur présence n'est pas gênante dans les classes : cela signifierait que les frontières de certains groupe-classe sont assez perméables pour accueillir les ES.

Le soutien apporté aux Et semble apprécié par les Et. Il est parfois même adressé à tous les élèves, quand une ES observe et échange avec les Et de tous les élèves ou quand les ES indiquent ne jamais pratiquer la co-intervention interne. Dans ces cas-là, les interventions des ES visent une démarche inclusive. Et même si les Et ne partagent pas toujours leur vision de l'inclusion, les ES pratiquant souvent le coenseignement se considèrent comme des personnes ressources.

Au sujet de la différence salariale, les avis sont partagés. Si certain·e·s ES trouvent que le métier d'Et devrait être plus reconnu, d'autres estiment que leurs collègues devraient compléter leur formation pour prétendre à plus de reconnaissance salariale.

Les ES pratiquant le coenseignement sont plutôt satisfaits de la collaboration avec les Et, mais souhaiteraient avoir plus de temps pour coplanifier. Ce temps de préparation en commun est précieux, surtout pour ce type d'intervention (Dupré, 2020 ; Benoit & Angelucci, 2016).

3.1.3 Synthèse de l'analyse principale

L'analyse principale nous permet de mettre en évidence plusieurs éléments. Tout d'abord, chez les enseignant·e·s pratiquant principalement la co-intervention interne et externe, les représentations envers leurs collègues Et ou ES sont partagées. Le peu (ou le manque) d'interactions entre les professionnel·le·s peut conduire à une image négative de l'autre, rappelant le sentiment d'anxiété intergroupe (Stephan, 1985, 2000, 2017 ; Stephan & Renfro, 2002, cités dans Yzerbyt & Demoulin, 2019). Le travail partagé serait alors subi, les échanges se limitant à des moments imposés pour la collaboration (Marcel & Garcia, 2009) ; les interventions récurrentes d'un·e ES sur un même site scolaire pourrait faciliter la collaboration. Les ES ne se sentent pas toujours bien accueillis en classe, mais semblent s'en accommoder, en respectant les frontières imposées du groupe-classe. D'ailleurs, cette situation n'empêche pas deux Et d'avoir des représentations plutôt positives des ES.

Les ES intervenant souvent en co-intervention ont l'impression de ne pas partager les mêmes valeurs et mêmes visions que les Et et ne se voient pas comme des personnes ressources ; les

Et semblent plus partagés à ce sujet. Plusieurs Et relèvent que les conditions de travail sont moins bonnes pour eux. Une Et soulève que certaines tensions découlent du manque de reconnaissance de leur métier, tandis qu'une ES ajoute qu'une tension *expert-collègue* est palpable, suite aux attentes élevées de la part des Et (Mérini et al., 2010). Si la plupart des enseignant·e·s semblent globalement satisfaits de la collaboration entre Et et ES, plusieurs d'entre eux souhaiteraient avoir plus de temps pour collaborer (coplanifier), avoir plus de périodes de soutien et varier davantage les formes d'intervention.

La plupart des enseignant·e·s pratiquant régulièrement le coenseignement ont des représentations plutôt positives de leurs collègues. Les ES semblent bien intégrés dans les classes, les frontières de ce système étant perméables. Leurs interventions s'adressent à tous les élèves (avec ou sans BEP), et ne sont pas forcément limitées au coenseignement : dans certaines classes, les pratiques collaboratives sont probablement adaptées selon les besoins des élèves. D'ailleurs, quelques enseignant·e·s aimeraient tester encore d'autres formes de coenseignement. Le coenseignement demande une certaine organisation. La coplanification est d'ailleurs pratiquée par plusieurs enseignant·e·s, qui auraient toutefois besoin de plus de temps pour le faire. Les ES sont perçus comme des personnes ressources : la pratique régulière de coenseignement permettrait de contribuer au développement professionnel des Et. Pour une ES, la qualité de la collaboration est influencée par la compatibilité des personnalités et par les habitudes de collaboration avec les Et ; cette réflexion rejoint les pratiques de travail partagé choisi (Marcel & Garcia, 2009).

Les Et et ES interrogés sont globalement satisfaits de la collaboration avec leurs collègues ; une ES l'est moins, soulevant les conditions de travail laissant à désirer chez les deux corps de métier. Plusieurs Et et ES souhaiteraient plus de reconnaissance du métier d'Et ; deux ES estiment que les Et devraient compléter leur formation pour pouvoir répondre aux besoins des élèves BEP.

Tenant compte de tous ces éléments, il est pertinent à présent de répondre à la question de recherche de cette étude :

Dans le cadre du soutien ambulatoire spécialisé, les représentations des Et envers leurs collègues ES (et inversement) ont-elles un lien de corrélation avec leurs pratiques collaboratives ?

Chez la plupart des Et et ES qui pratiquent régulièrement le coenseignement, les représentations vis-à-vis de leurs collègues sont plutôt positives. Cette pratique collaborative

génère forcément plus de moments de coordination et de coplanification, donc plus d'interactions entre Et et ES. Les Et ouvrent alors leurs classes aux ES qui interviennent avec eux auprès de tous les élèves, tendant ainsi vers un enseignement inclusif. Les ES sont perçus comme des personnes ressources qui contribuent au développement professionnel des Et. Par conséquent, **la pratique du coenseignement semble avoir un lien de corrélation avec les représentations des Et envers les ES (et vice versa). Les Et et ES qui ont l'habitude de coenseigner auraient une vision plutôt positive du métier des uns et des autres.**

Si l'on considère les enseignant·e·s qui travaillent principalement en co-intervention interne et/ou externe, leurs représentations sont plus variées. Cette forme de collaboration impliquant peu de préparation commune, les rares interactions entre Et et ES peuvent conduire les Et à avoir des préjugés envers leurs collègues ES (et inversement). D'un autre côté, plusieurs Et et ES semblent satisfaits de ce mode de collaboration : les frontières du système étant claires, les ES peuvent respecter cette situation et s'adapter aux demandes des Et. Malgré cela, les ES peuvent avoir des représentations positives de leurs collègues titulaires : chacun·e peut ainsi travailler en parallèle, sans prendre du temps pour se concerter et pour coplanifier, ce qui peut être confortable pour les un·e·s et les autres. **C'est pourquoi les résultats ne permettent pas de faire un lien entre les pratiques de co-intervention interne et externe et les représentations des un·e·s envers les autres.**

Indépendamment de leurs pratiques collaboratives, les 24 enseignant·e·s soulèvent plusieurs aspects qui peuvent avoir des incidences sur la qualité de la collaboration entre Et et ES. Les conditions de travail des Et en font partie : les Et ont l'impression d'avoir beaucoup de responsabilités, de devoir « faire toujours plus, mais avec moins », comme le relèvent Tardif & Borgès (2009, p. 95). Leur métier manque également de reconnaissance, ce qui peut amener les Et à avoir un sentiment d'injustice envers les ES.

Plusieurs sujets souhaiteraient aussi avoir plus de temps pour collaborer, plus de périodes d'interventions des ES, pour tester d'autres pratiques collaboratives. Ces remarques pertinentes nous amènent vers l'analyse secondaire de cette étude.

3.2 Analyse secondaire

Dans l'analyse principale de cette étude, nous avons pris en compte les données de 24 Et et ES pratiquant régulièrement la co-intervention ou le coenseignement. Au-delà des résultats en lien avec la question de recherche, il est pertinent de s'intéresser également à tous les questionnaires de la récolte de données. Une analyse secondaire descriptive et qualitative de ces éléments permettra de compléter certaines conclusions de l'analyse principale.

Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord analyser les pratiques collaboratives des Et et ES qui ont lieu en dehors du temps de classe (i.e. avant ou après les interventions des ES), puis celles qui se font sur le temps de classe, sous différentes formes d'interventions. Les satisfactions et insatisfactions des sujets à propos de la collaboration Et-ES feront aussi l'objet d'une analyse. Enfin, les représentations des Et vis-à-vis de leurs collègues ES (et vice versa) seront mis en lumière.

3.2.1 Pratiques collaboratives : avant ou après les interventions des ES

Une partie des pratiques collaborative entre Et et ES se fait avant ou après les interventions des ES en classe (ou hors classe). Plus précisément, il s'agit des moments de clarification des attentes et des rôles, de coordination, de consultation collaborative, de (co)planification et de (co)évaluation (cf. 2.2.2).

Hormis les résultats en lien avec la clarification des attentes et des rôles, les données des 61 questionnaires ont été regroupées en deux catégories. Tenant compte de la fréquence des pratiques collaboratives indiquées par les enseignant·e·s, la première catégorie comporte les pratiques plus ou moins régulières (*souvent* et *occasionnellement*), la seconde les pratiques plus rares (*rarement* et *jamais*).

Résultats

La majorité des participant·e·s **ont clarifié leurs attentes** par oral avec leur collègue Et ou ES (Figures 2 et 3). Quelques sujets l'ont fait par écrit (5 Et et 3 ES) et seulement 2 ES ont recouru à une convention de collaboration. Une seule ES précise que cette discussion s'est faite avec la direction de l'école. De leurs côtés, 3 Et affirment ne pas avoir pris le temps de parler de leurs attentes avec leur collègue ES.

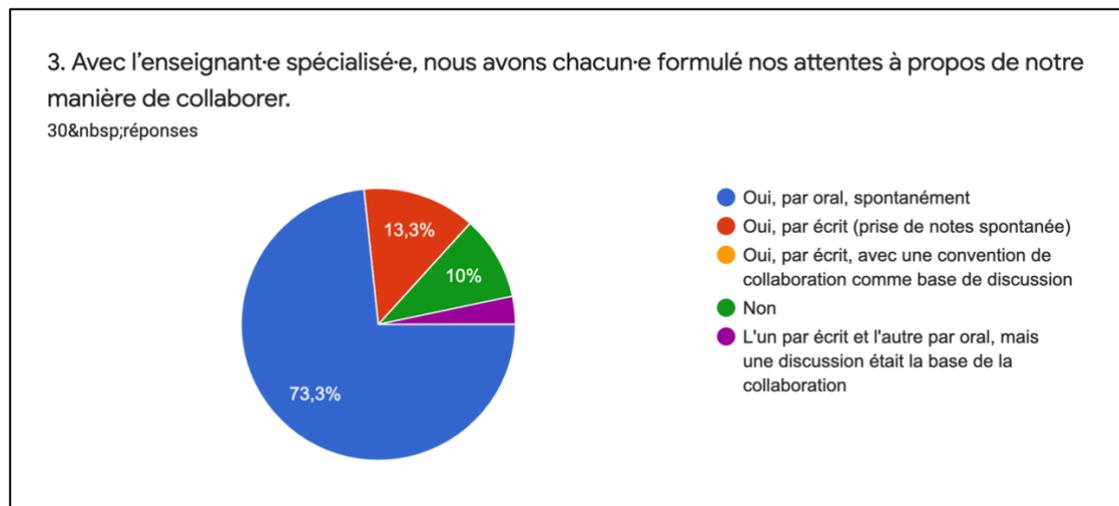


FIGURE 2. CLARIFICATION DES ATTENTES DES ET

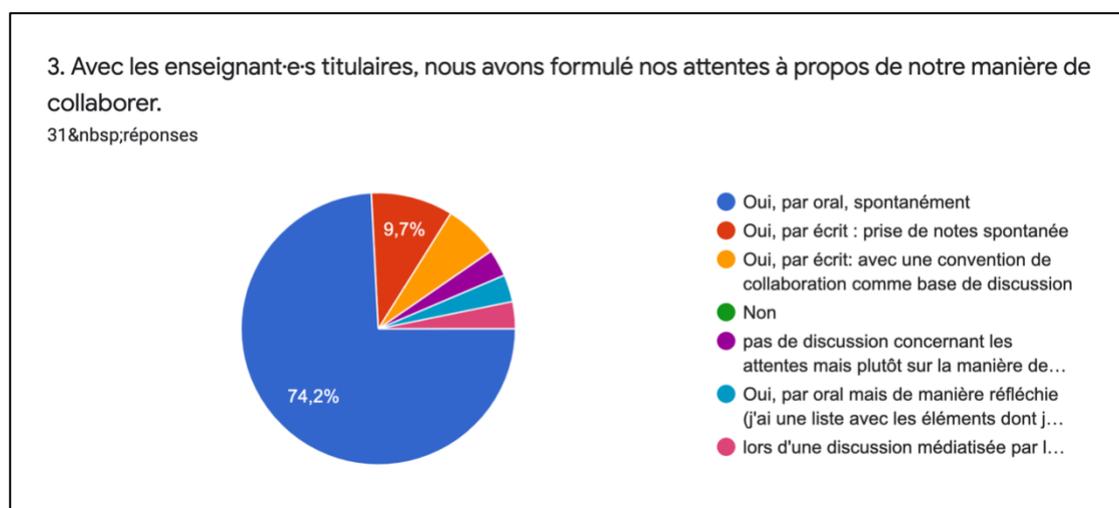


FIGURE 3. CLARIFICATION DES ATTENTES DES ES

Quant à la **répartition des rôles** et responsabilités de chacun-e, des enseignant-e-s se sont concertés pour savoir qui faisait le lien avec les parents et les professionnel-le-s (46.7% des Et ; 67.7% des ES), qui remplissait les bulletins scolaires (66.7% des Et ; 74.2% des ES) et qui gérait les entretiens et réseaux (70% des Et ; 74.2%). Une ES a ajouté qu'elle rédigeait le PPI avec les Et, une autre quels outils informatiques elle utilisait avec ses collègues Et. Enfin, une ES complète en disant « que les modalités pouvaient évoluer et seraient rediscutées régulièrement » (ES14). Une autre ES fait part de son expérience :

« Il m'est arrivé plusieurs fois de vivre de mauvaises collaborations mais je n'en ai pas fait part ici. Les rôles ne sont pas forcément définis précisément au départ, mais sont régulièrement discutés tout au long de l'année. L'important pour moi étant de ne pas laisser un malaise s'installer du côté des titulaires ou du mien car quelque chose ne convient pas ».

Parmi les autres échanges qui se font avant ou après les interventions des ES, les moments de **coordination** et de **consultation collaborative** sont pratiqués par la quasi-totalité des enseignant-e-s (Figure 4). La plupart des sujets (73.3% des Et ; 96.8% des ES) prévoient d'ailleurs

régulièrement un temps pour travailler ensemble. Ce moment n'est pas forcément prévu pour **copréparer** : une minorité des Et le font (40%), contre 1 ES sur 2 (51.6%). La **coévaluation** est une pratique rare (26.6% des Et ; 25.8% des ES) : la plupart du temps, les Et préparent les évaluations et les proposent aux ES (83,3% des Et ; 90.3% des ES).

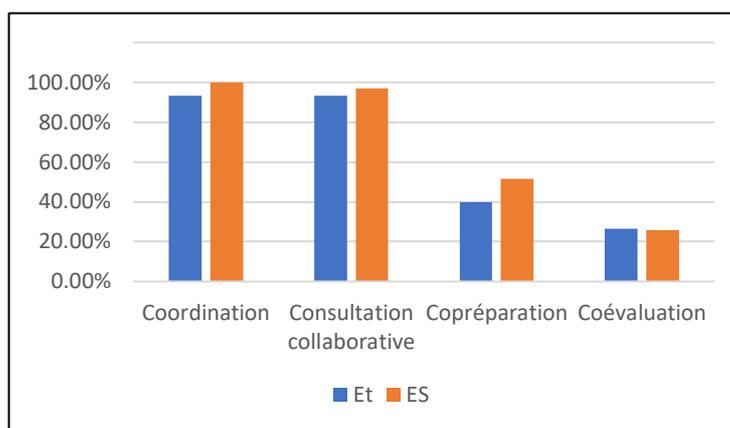


FIGURE 4. PRATIQUES COLLABORATIVES AVANT / APRÈS LES INTERVENTIONS DES ES

Discussion

Ces résultats démontrent qu'un moment de clarification des attentes a été effectué, plus fréquemment par oral. Une dizaine d'enseignant·e·s l'ont par contre fait par écrit, dont 2 ES qui ont utilisé une convention de collaboration, document qui se réfère peut-être au canevas de réflexion officiel proposé par le SEnOF (Annexe 9). 3 Et n'ont pas organisé un moment de négociation avec leur collègue ES. Or l'importance de ce moment de négociation et de clarification va avoir une influence directe sur la qualité de la collaboration entre Et et ES (Allenbach et al., 2016 ; Benoit & Angelucci, 2011 ; Curonici et al., 2006 ; Alvarez et al., 2015). Les échanges par oral pourraient amener des tensions au sein d'un duo Et-ES car, sans trace de ces discussions, certains points peuvent facilement être oubliés. Notons que le document officiel mis à disposition des ES est très peu utilisé (Annexe 9).

La collaboration entre Et et ES étant imposée, la pratique de coordination est évidente et nécessaire entre les professionnel·le·s. De plus, la consultation collaborative, qui consiste à discuter de pistes pédagogiques à mettre en place en classe, est une pratique courante chez presque tous les Et et ES. Dans cette idée, les ES peuvent jouer le rôle de personnes ressources auprès des Et.

La moitié des ES affirment faire de la copréparation avec leurs collègues Et, un peu moins chez les Et. Ces résultats partagés peuvent être représentatifs de la réalité, mais ils peuvent être nuancés par des représentations différentes de la notion de copréparation d'un·e enseignant·e

à l'autre. Car préparer ensemble une activité peut signifier plusieurs choses : se répartir les tâches, monter une leçon ensemble ou encore préparer le matériel ensemble. Rappelons également les différents types de planification (Tremblay, 2020, cité dans Granger & C. Moreau, 2020) (cf. 1.4.5) : les planifications didactiques, pédagogiques, orthopédagogiques et structurelles. Une ES précise d'ailleurs qu'elle procède à des : « *échanges d'informations, de sources, de méthodes, entretiens* ».

Quant à la coévaluation, elle semble être rarement pratiquée ; souvent, les Et préparent les évaluations et les ES les adaptent par la suite.

3.2.2 Pratiques collaboratives : types d'interventions des ES

Les types d'interventions se réfèrent aux pratiques collaboratives qui se font sur le temps de classe, durant les périodes allouées au soutien spécialisé. Il s'agit principalement de co-intervention interne, de co-intervention externe, ainsi que de diverses variantes de coenseignement (*l'un enseigne, l'autre observe ; enseignement de soutien ; enseignement parallèle ; enseignement en ateliers ; enseignement alternatif ; enseignement partagé*) (cf.1.4.2). Ici également, les données des 61 questionnaires ont été regroupées en deux catégories, la première désignant les pratiques plus ou moins régulières (*souvent et occasionnellement*), la seconde les pratiques plus rares (*rarement et jamais*).

Résultats

Les types d'interventions des ES les plus fréquentes chez les sujets interrogés sont la **co-intervention externe** (90% des Et ; 80.6% des ES) et le coenseignement, sous forme d'**enseignement de soutien** (80% des Et ; 100% des ES) (Figure 5). Quelques enseignant·e·s inversent parfois les rôles (ex : « *l'ES gère la classe pendant que l'Et fait une évaluation orale d'anglais à l'extérieur de la salle* ») et il peut arriver que l'ES prenne en charge un groupe d'élèves, non seulement l'élève BEP. La **co-intervention interne** est une pratique relevée chez un peu plus de la moitié des Et (56.7%) et chez un tiers des ES (32.3%).

Les types d'intervention les plus rares sont celles de coenseignement appelées *l'un enseigne, l'autre observe* (20% des Et ; 22.5% des ES) et *l'enseignement partagé* (26.6% des Et ; 22.6% des ES).

Les sujets recourent également à d'autres variantes du coenseignement. *L'enseignement en parallèle*, qui engage le duo Et-ES à coplanifier et à enseigner chacun·e à la moitié du groupe-classe, est pratiqué par la moitié des ES (51.7%) et par environ un tiers des Et (36.6%).

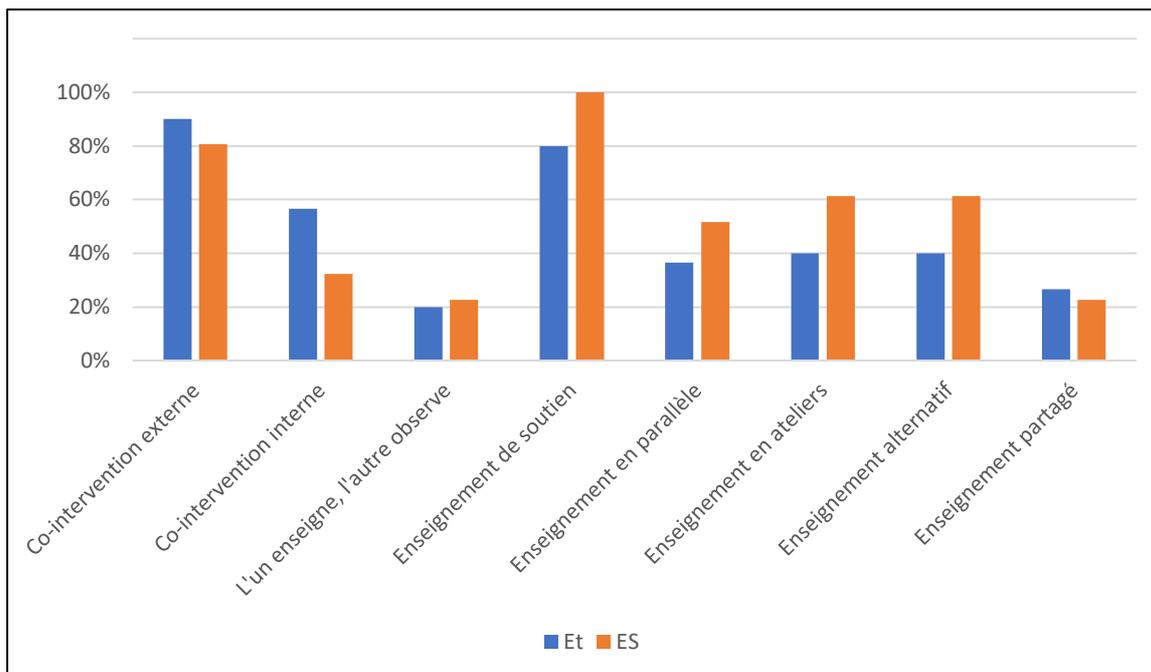


FIGURE 5. TYPES D'INTERVENTIONS DES ES ET ET

L'enseignement en ateliers, où l'Et et l'Es gère chacun·e un atelier, se retrouve chez une petite majorité des ES (61.3%) et chez certains Et (40%). Les mêmes fréquences sont observées pour *l'enseignement alternatif* (61.3% des ES ; 40% des Et), dispositif dans lequel l'Et ou l'ES travaille avec un petit groupe d'élèves, pendant que l'autre gère le grand-groupe ; certains sujets le font parfois en inversant les rôles (chez 5 Et et 6 ES).

Discussion

Rappelons que les différents types d'interventions ne se veulent pas nécessairement exclusifs et peuvent varier, durant une même journée ou demi-journée. En outre, les données collectées se réfèrent à la collaboration vécue par les Et avec leur collègue ES actuel·le. De leurs côtés, les ES vivent plusieurs collaborations sur une année scolaire, ce qui pourrait expliquer la variété plus importante de leurs pratiques.

La co-intervention externe et *l'enseignement de soutien* (forme de coenseignement) sont les pratiques les plus courantes chez les sujets interrogés. Ces dispositifs nécessitent peu de préparation commune : en effet, quand l'ES prend en charge un ou plusieurs élèves en dehors de la classe ou quand il ou elle intervient au sein de celle-ci pour aider les élèves dans leurs tâches, l'Et planifie et organise seul·e l'activité principale. Ces deux modes d'intervention sont le plus souvent pratiqués chez les Et. Dans ces situations, la collaboration entre Et et ES est

limitée et les responsabilités sont clairement définies, ce qui peut expliquer en partie la fréquence de ces pratiques collaboratives.

La co-intervention interne, qui implique l'intervention en classe de l'ES uniquement auprès des élèves BEP est fréquente chez plus de la moitié des Et interrogés et chez un tiers des ES. Tout comme la co-intervention externe et l'enseignement de soutien, ce dispositif nécessite peu de préparation conjointe. De plus, étant ciblé sur les élèves bénéficiant du soutien spécialisé, les autres élèves de la classe ne sont pas concernés par les interventions de l'ES.

Chez les ES, d'autres variantes du coenseignement sont également pratiquées : *enseignement en parallèle, enseignement en ateliers et enseignement alternatif*, avec parfois une inversion des rôles. Ces dispositifs impliquent plus de coprédaction et plus de responsabilité commune entre les Et et ES. Une minorité des Et indique recourir à ces pratiques de coenseignement ; une ES précise par ailleurs que « *le travail en coenseignement n'est pas encore souvent bien accepté par les enseignants titulaires* ».

Du reste, *l'enseignement partagé*, modèle le plus exigeant de coenseignement car le duo Et-ES intervient de manière alternée dans le groupe-classe et partage la responsabilité de l'activité, est peu pratiqué chez les Et et les ES. Deux ES qui l'exercent témoignent : « *Parfois, c'est du team teaching, lorsque la collaboration est parfaite.* » ; « *Intervention conjointe ou alternée au moment de l'introduction d'une nouvelle notion avec le rôle de chacun clairement défini* ».

Une autre variante du coenseignement est également peu pratiquée, *l'un enseigne, l'autre observe*. Nous pouvons imaginer que ce dispositif est utilisé ponctuellement, selon les besoins, comme le précise une Et : « *Il arrive à l'enseignante spécialisée de gérer toute la classe pour que je puisse observer les élèves en intégration. Ainsi, je peux avoir uniquement un rôle d'observatrice, ce qui est très intéressant de temps en temps* ».

Globalement, une plus grande diversité des pratiques collaboratives ressort chez les ES. Le contexte intégratif conduisant les ES à de nombreuses collaborations permet d'expliquer en partie cette variété. Chez les Et, les modes d'intervention privilégiés restent ceux qui demandent peu de préparation commune et un partage des responsabilités clair, impliquant peu de prise de risques. Nous pourrions nous demander à juste titre pourquoi les Et ne varient pas davantage leurs pratiques : est-ce par confort ou par méconnaissance des autres dispositifs ? Ou est-ce que leurs collègues ES ne souhaitent pas davantage coenseigner ? Le fait qu'il n'y ait pas de temps réservé à la coprédaction dans la grille horaire des professionnel·le·s peut également être un obstacle considérable.

3.2.3 Collaboration : satisfactions et insatisfactions des Et et ES

Dans la troisième partie des questionnaires, les sujets ont répondu à trois questions d'opinion concernant leurs satisfactions et insatisfactions relatives à leur collaboration avec leurs collègues Et ou ES. Après avoir évalué leur niveau de satisfaction, les 61 participant·e·s ont donné leur opinion sur des améliorations possibles dans la collaboration Et-ES et sur les conditions de prise en charge des élèves BEP, dans le cadre de questions ouvertes. Les réponses ont été regroupées par thèmes : des indicateurs ont ainsi pu être définis (Tableau 7). Les thématiques qui ont déjà été évoquées dans les chapitres précédents (cf. 3.2.2, 3.2.3) n'ont volontairement pas été prises en compte, afin d'éviter des redondances.

Indicateurs	Avis des Et*	Avis des ES*
Aucun	12	7
Plus de périodes de soutien spécialisé	16	11
Plus de temps pour la copréparation	3	12
Varié les modes d'intervention	12	7
Diminuer les effectifs des classes	2	2
Moins de travail administratif		5
Infrastructures : local à disposition des ES		1
Plus de partage d'outils et de ressources		1
Limiter le nombre de collaborations Et-ES		1
Meilleure organisation de la part des Et		1
Meilleure connaissance du métier d'ES		1
Plus de respect mutuel (pas de jugement)		1

**Nombre d'apparitions dans les commentaires des questionnaires*

TABLEAU 7. CHANGEMENTS SOUHAITÉS PAR LES ET ET ES

Résultats

De manière générale, les sujets se disent satisfaits de la collaboration Et-ES (93.4% des Et ; 90.3% des ES). A ce propos d'ailleurs, plusieurs Et et ES ne souhaiteraient aucun changement en particulier (12 Et ; 7 ES). Certain·e·s aimeraient par contre plus de périodes de soutien spécialisé (16 Et ; 11 ES), d'autres plus de temps pour la copréparation (3 Et ; 12 ES). Une partie des sujets aimeraient aussi varier davantage les modes d'intervention (12 Et ; 7 ES).

Quelques participant·e·s trouvent que les effectifs des classes sont trop élevés (2 Et ; 2 ES). Différent·e·s ES désireraient : avoir moins de travail administratif ; avoir un local à disposition pour le soutien ambulatoire ; limiter le nombre de collaborations Et-ES ; une meilleure

organisation de la part des Et ; partager plus d'outils et de ressources entre Et et ES ; une meilleure connaissance du métier d'ES par les Et ; du respect mutuel entre Et et ES.

Discussion

La plupart des Et et des ES semblent satisfaits de la collaboration Et-ES. Alors qu'un tiers des sujets ne changeraient rien dans cette collaboration, plusieurs Et et ES réclament plus de périodes de soutien spécialisé et plus de temps de préparation commune. Cela permettrait aux enseignant·e·s de se concerter pour affiner, voire varier les types d'interventions et d'échanger sur leurs pratiques pédagogiques. Ces témoignages rappellent l'étude de Benoit (2017) :

Le sentiment d'avoir suffisamment de soutien dépend pour les enseignants du nombre d'heures allouées à l'élève et de la disponibilité de l'enseignant-ressource, notamment en termes de répartition de sa présence en classe sur la semaine. De plus, la disponibilité de l'enseignant-ressource hors temps de classe serait particulièrement appréciée, car elle générerait un soutien direct de type informationnel (conseils) (p. 47).

Certains éléments liés aux conditions de travail sont mentionnés : effectifs des classes, travail administratif, espace de travail et nombre de collaborations. D'autres aspects organisationnels (organisation de l'Et, partage de ressources) et relationnels (connaissances du métier d'ES, respect mutuel entre Et et ES) ressortent également. Ces problématiques rappellent la complexité des métiers d'Et et d'ES : tous les éléments mentionnés peuvent avoir des conséquences directes sur la qualité de la collaboration Et-ES. Par exemple, si l'Et a une classe à effectif élevé et/ou si l'ES doit gérer de nombreuses collaborations sur une année scolaire, le temps de collaboration sera limité et perdra en qualité et en efficacité.

3.2.4 Représentations des enseignant·e·s

Après avoir analysé les pratiques collaboratives effectives des enseignant·e·s, il est judicieux à présent de s'intéresser aux représentations des Et et ES, pour voir si une tendance générale se dessine à propos de leurs collègues titulaires ou spécialisés. Pour ce faire, les données ont été regroupées en deux catégories démontrant les opinions des enseignant·e·s ; la première indiquant si la personne interrogée est *en accord* ou *très en accord* avec les items proposés, la seconde catégorie si elle est *très en désaccord* ou *en désaccord* avec ceux-ci.

Rappelons que certaines questions n'ont pas été prises en compte car certaines induisaient une réponse consensuelle, et d'autres étaient difficiles à interpréter (cf. 2.3.2.).

Résultats

Pour la majorité des Et interrogés, la présence des ES ne semble pas être pesante (entre 76.7% et 96.7% des Et) (Annexe 10, Tableau A). Dans la même idée, la plupart des ES ont l'impression de **faire partie du groupe-classe** (entre 83.9% et 96.8% des ES). Il a toutefois été difficile de se prononcer pour certains sujets, tel que cet enseignant :

« Mes ressentis dépendent des enseignants avec qui je dois collaborer. Certains sont plus ouverts que d'autres. Certains apprécient et souhaitent collaborer et d'autres le ressentent comme un poids. Certains collaborent vraiment et d'autres ont besoin de tout diriger. Avec certains, je me sens à l'aise en classe et avec d'autres, pas du tout. Cette année, j'ai la chance de collaborer avec plusieurs titulaires de façon satisfaisante et enrichissante pour tous : élèves BEP et enseignant-e-s. Ce n'est pas chaque année le cas » (ES).

La quasi-totalité des Et **reconnaissent les compétences des ES**, au niveau de la communication (96.7% des Et) et de la connaissance du Plan d'études romand (90% des Et) (Annexe 10, Tableau B). Les Et ont une opinion plus partagée quant à la formation de leurs collègues ES : pour certain·e·s Et, la collaboration peut être facilitée si l'ES a une expérience d'Et (46.7% des Et), pour d'autres, les Et et ES avec des parcours de formation différents peuvent être complémentaires (53.3% des Et).

Les Et admettent que les ES font preuve de flexibilité dans leur métier (96.7% des Et) (Annexe 10, Tableau C). La majorité des ES trouvent qu'ils doivent beaucoup **s'adapter** aux Et (77.5% des ES) ; ils·elles doivent se montrer diplomates (90.3% des ES), ce qui peut conduire à des efforts coûteux, témoignent la moitié des ES interrogés (51.6% des ES).

Pour tous les Et, la **compatibilité des personnalités** joue un rôle important, pour la majorité des ES également (entre 87.1% et 96.8% des ES) (Annexe 10, Tableau D) :

« La personnalité de chaque enseignant et de chaque enseignant spécialisé entre en jeu et influence chaque relation d'enseignement » ; « Ces questions dépendent vraiment des personnes avec qui l'on doit collaborer. Le caractère et les valeurs de l'enseignant titulaire influencent grandement la collaboration » (ES).

L'**engagement** de chaque professionnel·le a aussi son importance pour la plupart des Et (entre 80% et 96.7% des Et) et des ES (entre 83.9% et 96.7% des ES) (Annexe 10, Tableau E). Une ES ajoute : *« Les enseignants (titulaires ou spécialisés) qui ne s'investissent pas assez pour que la collaboration fonctionne sont extrêmement rares ! »*. La **qualité du soutien** spécialisé ambulatoire est soulignée autant par les Et (entre 80% et 90% des Et) que par les ES (entre 83.8% et 96.8% des ES) (Annexe 10, Tableau F). Une Et signale toutefois que si l'ES manque de compétences, la confiance peut être entachée :

« Il faut toujours lui donner des pistes et faire du travail en amont pour qu'elle s'investisse. De plus elle ne tient pas le même discours pour les mêmes élèves lorsqu'ils changent de degrés. La confiance n'est pas au rendez-vous. Plusieurs collègues la trouvent inutile et sont énervées contre elle. Le remplacement a montré qu'elle n'est pas un appui efficace, pas une décharge pour nous » (Et).

Le **double regard sur les élèves** est apprécié par presque l'unanimité des Et et ES (entre 96.7% et 100% des Et ; entre 96.8% et 100% des ES) (Annexe 10, Tableau G). La majorité des participant-e-s pensent que les ES contribuent au **développement professionnel des Et** (entre 73.3% et 93.4% des Et ; entre 83.9% et 96.8% des ES) (Annexe 10, Tableau H). Les ES sont certes vues comme des personnes ressources, mais les Et peuvent l'être **également pour les ES** :

« L'enseignante spécialisée m'apprend des choses ! » (Et).

« J'arrive facilement à discuter avec mon enseignante spécialisée, que ce soit sur le plan professionnel ou privé et j'apprécie beaucoup. Comme c'est ma première année, je lui demande souvent conseil et elle me répond volontiers sans jamais que je ne me sente menacée dans mon rôle de titulaire. Cette bonne entente contribue au fait que je me sente à l'aise, pas jugée et soutenue lorsqu'elle est en classe. Je pense que sans cette entente, je me sentirais d'avantage jugée et menacée par la présence d'une autre adulte dans ma classe » (Et).

« Ce type de collaboration enrichit également l'enseignant spécialisé qui découvre des pratiques, des manières d'enseigner... qu'il peut ensuite réinvestir ailleurs. Selon moi, ce n'était pas toujours évident de placer la croix, car oui, je suis un soutien pour l'enseignant et parfois une ressource, mais il peut également l'être pour moi dans la compréhension de mes élèves et de leurs besoins et ressources » (ES).

Notons qu'une petite majorité des ES relève que la plupart des Et se remettent en question (61.3% des ES) : *« La remise en question dépend vraiment de chaque enseignant titulaire » ; « Certains enseignants ont du mal à mettre en place les aménagements essentiels évoqués dans les PPI »*. Une ES mentionne que la présence accrue d'un-e ES sur un site scolaire va influencer son rôle en tant que personne ressource :

« Je pense que les enseignant-e-s spécialisé-e-s peuvent être des personnes-ressources à condition qu'ils soient engagés pour un certain nombre d'heures hebdomadaires sur l'établissement et puissent être présents régulièrement sur un site. Des heures "blanches" prévues dans l'horaire de l'ES seraient un plus dans ce but » (ES).

En ce qui concerne les **valeurs et les visions communes**, la majorité des ES trouvent que les Et sont bienveillants avec les élèves BEP (87.1% des ES) (Annexe 10, Tableau I). Cependant, une grande partie des ES ont l'impression que ces élèves sont une charge pour les Et (67.8% des ES). Il arrive que le programme passe avant les besoins des élèves (67.8% des ES), comme l'exprime une ES :

« Les enseignants spécialisés ont une vision plus globale et à long terme du développement de l'enfant, les enseignants titulaires sont plus dans le "faire maintenant" ils ont de la peine à se détacher du programme et de voir ce qui est essentiel ou pas nécessaire pour nos élèves et aussi pour certains autres » (ES).

Une bonne partie des Et ont l'impression d'avoir une plus grande **charge de travail** que leurs collègues ES (60% des Et), contrairement à ces derniers (32.2% des ES) (Annexe 10, Tableau J).

Concernant le travail administratif, les avis sont partagés : 43.4% des Et et 51.6% des ES pensent que les tâches administratives sont plus conséquentes chez les ES. Plusieurs sujets précisent d'ailleurs qu'il est difficile de donner leur opinion à ce sujet : « *Je ne sais pas si j'ai plus de travail que l'enseignant spécialisé* » ; « *Je trouve également difficile de comparer ces deux métiers. La nature des tâches administratives et des responsabilités sont différentes mais complémentaires* ». La plupart des ES indiquent consacrer beaucoup de temps à la préparation de leurs activités (80.7% des ES) ; une petite majorité des Et les rejoignent sur ce point (66.7% des Et).

Quand il s'agit de comparer les **conditions de travail** de chaque métier, une petite majorité d'Et estiment que les ES ont moins de responsabilités qu'eux (56.7% des Et) ; seul·e·s quelques ES partagent cet avis (29.1% des ES) (Annexe 10, Tableau K). La plupart des Et pensent que les ES ont la chance de travailler avec un petit groupe d'élèves ou de manière individuelle (80% des Et). Certain·e·s Et estiment que les ES peuvent se ressourcer entre deux interventions, contrairement à eux (46.6% des Et). Une partie des Et trouvent que les ES sont facilement dispensables (56.7% des Et) :

« Je pense réellement que les enseignants spécialisés ont un travail très important pour les élèves MAO/MAR et que leur travail est conséquent. Mais ils n'ont pas la responsabilité d'une classe entière et ce que tout cela implique. Rien que le fait qu'ils sont dispensables quand ils sont malades démontrent bien des choses. Les titulaires ne sont pas dispensables. Pour donner un exemple » (Et).

Une ES relève que les conditions de travail ne sont pas les mêmes que celles des Et :

« Je remarque que parfois le statut de l'enseignant spécialisé est envié par certains titulaires, moins de corrections, moins de surveillance, meilleur salaire, etc. Alors qu'on fait le même métier mais pas toujours le même travail. J'ai l'impression que l'enseignant titulaire met souvent le programme au centre et nous l'enfant » (ES).

La **différence salariale** est justifiée, tenant compte du diplôme (83.9% des ES) ou de de la complexité de leur métier pour la majorité des ES (71% des ES) (Annexe 10, Tableau L), tandis qu'un peu plus de la moitié des Et concède que les ES ont une formation justifiant un salaire plus élevé (56.7% des Et). Mais peu d'Et trouvent que les ES ont un métier plus complexe (30% des Et). Tenant compte de la charge de travail des ES, cette différence salariale est justifiée selon plusieurs Et (56.7% des Et) ; la plupart des ES sont du même avis (67.7% des ES). Toutefois, deux tiers des Et souhaiterait avoir une meilleure reconnaissance salariale plus élevée (66.6% des Et) ; la moitié de leurs collègues ES les soutient dans cette idée (48.4% des ES).

« Notre métier n'est clairement pas assez reconnu. Cela n'enlève rien à la reconnaissance du Master des ECSI » (Et).

« L'hétérogénéité des classes est de plus en plus importante et cela demande aux enseignant-e-s titulaires un énorme travail pour répondre au mandat qui leur est donné : atteindre le niveau le plus

élevé possible dans l'acquisition des objectifs du PER tout en tenant compte des besoins spécifiques de leurs élèves. J'estime que la différence de 4 classes est trop importante et non justifiée » (ES).

Quelques ES estiment que les Et devraient compléter leur formation :

« Je pense que nous devrions avoir la même formation : un master » (ES).

« A mon avis, il serait profitable que la formation de base des enseignants soit un Master afin d'intégrer des connaissances supplémentaires sur les élèves BEP et sur le fonctionnement cognitif des élèves en général » (ES).

Discussion

Dans l'ensemble, les ES semblent satisfaits de leur accueil dans les écoles primaires. La qualité du soutien spécialisé et les observations partagées entre Et et ES sont appréciées par la majorité des sujets de cette étude. Les compétences des ES sont également reconnues par leurs collègues Et, indépendamment du fait qu'ils aient eu ou non une expérience d'Et auparavant. Comme l'ont souligné plusieurs auteurs, la compatibilité des personnalités et l'engagement de chaque professionnel·le jouent un rôle important dans la collaboration entre Et et ES. De plus, les ES apparaissent généralement comme des personnes ressources auprès des Et ; de manière réciproque, ces derniers peuvent également participer au développement professionnel de leurs collègues ES.

Les ES admettent qu'ils doivent beaucoup s'adapter aux Et, ce qui peut être pesant pour une partie d'entre eux. Les ES observent également que certain·e·s Et peinent à se distancer du programme scolaire et que celui-ci passe parfois avant les besoins des élèves BEP : les ES n'ont alors pas la même vision de de l'inclusion que leurs collègues Et.

Concernant la charge et les conditions de travail des Et et des ES, les avis sont partagés. Quelques sujets relèvent que les ES n'ont pas les mêmes responsabilités et moins de contraintes ; d'autres Et mettent en avant l'hétérogénéité de leurs classes, un aspect qui complexifie leur métier. La différence salariale entre Et et ES est justifiée pour la plupart des ES et pour la moitié des Et interrogés. Ces derniers Et aimeraient cependant une meilleure reconnaissance salariale.

3.2.5 Synthèse de l'analyse secondaire

La majorité des Et et ES de cette étude ont clarifié leurs rôles et leurs attentes oralement. Alors que la recherche démontre l'importance de ce moment de négociation, nous pouvons nous demander quel impact ce moment d'échanges par oral a eu sur les différentes collaborations Et-ES. Or les résultats présentés ne nous permettent pas d'analyser cet aspect-là.

Concernant les pratiques effectives avant ou après les interventions des ES, la coordination est une pratique fréquente et évidente pour les Et et ES de cette étude. La consultation collaborative semble être une pratique relativement courante : ainsi, la plupart des ES donnent des pistes pédagogiques que les Et peuvent mettre en place dans leurs classes ordinaires. Par contre, la copréparation n'est pas pratiquée par tous les Et et ES ; quant à la coévaluation, elle fait rarement partie des habitudes des sujets interrogés. La co-intervention externe et le coenseignement sous forme d'*enseignement de soutien* sont les pratiques les plus fréquentes chez les participant·e·s. Ces deux types d'intervention demandent peu de préparation commune et les responsabilités de chaque professionnel·le sont claires, ce qui pourrait expliquer en partie pourquoi les Et et ES optent plus facilement pour ces modes d'intervention. La co-intervention interne est une pratique régulière chez la moitié des Et et chez une minorité des ES. D'autres variantes du coenseignement demandant plus de copréparation sont toutefois pratiquées par plusieurs ES, et par une petite partie des Et. Précisons que la variante la plus exigeante, *l'enseignement partagé*, se fait rarement dans les classes ; ce modèle nécessite un haut niveau de collaboration et de confiance entre les professionnel·le·s. Une autre variante, *l'un enseigne, l'autre observe*, est également peu courante ; elle serait plutôt utilisée à des moments ponctuels dans l'année, selon les besoins des Et et ES.

La plupart des Et et des ES semblent satisfaits de la collaboration Et-ES. Une grande partie des sujets réclament néanmoins plus de périodes de soutien spécialisé et plus de temps pour copréparer. Ces demandes pourraient expliquer les raisons pour lesquelles certains modes d'intervention sont actuellement privilégiés, en particulier ceux qui impliquent peu de préparation commune. Des insatisfactions relatives aux conditions de travail sont aussi mentionnées, ainsi que des aspects liés à l'organisation et à la relation entre Et et ES.

Quant aux résultats liés aux représentations des sujets, les ES semblent bien accueillis dans les écoles et leurs compétences sont reconnues par la majorité des Et. La qualité du soutien spécialisé et le double regard des Et et ES sont appréciés. La plupart du temps, les ES sont considérés comme des personnes ressources par leurs collègues Et ; réciproquement, ces derniers peuvent aussi contribuer au développement professionnel des ES. La compatibilité des personnalités et l'engagement de chaque professionnel·le jouent un rôle considérable dans la collaboration Et-ES. Enfin, une partie des ES admet devoir beaucoup s'adapter aux Et, ce qui peut être pesant pour une partie d'entre eux. De plus, les Et n'ont pas toujours les mêmes visions et les mêmes valeurs que leurs collègues ES.

Quant à évaluer si les conditions et la charge de travail sont meilleures chez les Et ou chez les ES, les avis sont partagés. La différence salariale est justifiée par la plupart des ES, mais pas par tou-te-s les Et, qui souhaiteraient une plus grande reconnaissance de leur métier.

3.3 Limites des résultats

Le contexte de cette recherche a amené 61 participant-e-s à donner leur avis sur des thématiques en lien avec leur métier et leurs collègues Et ou ES. Ce contexte particulier les a probablement contraints à se prononcer sur des sujets auxquels ils n'auraient pas forcément réfléchi. De plus, les deux questionnaires administrés comportaient beaucoup de questions (63 pour les Et ; 64 pour les ES) : des erreurs potentielles liées au niveau de fatigabilité des sujets ne sont donc pas à négliger.

La majorité des items proposait une échelle à 4 points pour que les participant-e-s puissent se prononcer (*de souvent à jamais ; de très en accord à très en désaccord*), sans donner la possibilité d'opter pour une réponse neutre. Ce cadre a pu conduire certaines personnes à donner une réponse qui ne correspondait pas toujours exactement à ce qu'elles pensaient. De même, les résultats portant sur les pratiques collaboratives peuvent aussi être nuancés : en effet, il n'est pas exclu qu'un écart existe entre les pratiques effectives des sujets et celles qu'ils ont indiquées dans les questionnaires. Par contre, le fait de compléter ces questionnaires de manière anonyme a permis d'éviter le plus possible l'écueil de la désirabilité sociale.

Les données de cette étude étant restreintes (24 questionnaires pour l'analyse principale ; 61 pour l'analyse secondaire), les interprétations des résultats sont à considérer avec précaution. Elles ne représentent qu'une petite partie des Et et ES exerçant dans le canton de Fribourg.

En outre, les ES qui se sont portés volontaires pour participer à cette enquête ont ensuite proposé à leurs collègues Et de faire de même. Cet aspect peut également conduire à un autre biais, car nous ignorons effectivement si le choix des Et était complètement neutre. Il est possible par exemple que certain-e-s ES aient approché des collègues Et avec lequel-le-s la collaboration est satisfaisante.

Dans l'analyse principale, il a été question de faire des liens entre les pratiques collaboratives et les représentations de 24 Et et ES. Or les interactions entre Et et ES ne se limitent pas uniquement aux formes de collaboration, comme le soulignent Allenbach et al. (2016) et Curonici et al. (2006). L'interprétation des résultats est, là aussi, à considérer avec précaution.

Et, comme dans toute recherche de ce type, la subjectivité de la chercheuse a également son influence dans l'interprétation des résultats.

Finalement, les variables indépendantes (sexe, âge, formation, années d'expérience en tant qu'Et et/ou ES) n'ont pas été prises en compte dans l'analyse, car elles n'ont pas conduit à des interprétations significatives.

Conclusion

La pratique du coenseignement semble avoir un lien de corrélation avec les représentations des Et à propos de leurs collègues ES (et inversement). Ce type d'intervention demande des temps de préparation commune : les Et sont amenés à se concerter régulièrement avec leurs collègues ES, ce qui génère forcément un certain nombre d'interactions entre eux. Ces moments de discussion amènent les Et et les ES à mieux se connaître et à reconnaître les compétences de l'autre, donc à avoir finalement une vision plutôt positive de leurs collègues Et ou ES. Les ES sont par ailleurs souvent perçus comme des personnes ressources, participant ainsi au développement professionnel des Et.

Les échanges sont par contre plus limités dans des situations de co-intervention interne ou externe. En effet, ces deux types d'intervention ont l'avantage d'être moins chronophages en termes de préparation, mais aussi d'offrir un cadre plus confortable : les rôles étant clairement définis, il n'est pas nécessaire de négocier et de se concerter avec le ou la collègue. Ainsi, les Et et ES pratiquant principalement la co-intervention interne ou externe ont des représentations partagées de leurs collègues ES (ou Et). Certaines visions peuvent être plutôt positives, car les Et et ES entretiennent des relations cordiales et respectueuses l'un-e envers l'autre. D'autres sont plutôt négatives : certains Et et ES souhaiteraient varier davantage les types d'intervention, mais peuvent se retrouver face à la réticence de leur collègue Et (ou ES).

Globalement, la majorité des Et et ES interrogés émettent un sentiment de satisfaction générale par rapport à la collaboration Et-ES, indépendamment de leurs pratiques collaboratives. Malgré cela, plusieurs sujets souhaiteraient avoir plus de périodes de soutien spécialisé et plus de temps pour collaborer. Comment interpréter ces demandes ?

Dans les classes primaires fribourgeoises, les pratiques collaboratives privilégiées semblent être les interventions les moins coûteuses du point de vue de la copréparation : la co-intervention externe et l'enseignement de soutien (variante du coenseignement). Or, dans un contexte tendant vers l'inclusion, le coenseignement est clairement recommandé par la recherche, car ce type d'intervention permet à tous les élèves de bénéficier d'un soutien spécialisé, dans un même espace. Dans cette idée, il faudrait formaliser un moment pour négocier, pour copréparer et pour échanger à propos des élèves, en dehors du temps de classe (Benoit, 2017 ; Masset & Thomazet, 2019). Ce moment permettrait aussi d'explorer de nouvelles pistes pédagogiques et de varier ou d'affiner les types d'intervention en classe. En somme, d'envisager différents types de planification (didactique, pédagogique, orthopédagogique,

structurelle). Enfin, les Et et ES pourraient apprendre à se connaître davantage et à faire évoluer leurs représentations qu'ils ont du métier de l'autre.

La plupart des ES dispensent un soutien de qualité, reconnu et apprécié par les Et. Fort de ce constat, le rôle de personne ressource prend tout son sens dans le contexte actuel. Les ES peuvent rassurer leurs collègues Et par rapport à leur capacité à prendre en charge les élèves BEP, permettant ainsi de tendre vers une école accessible au plus grand nombre d'élèves (Benoit, 2017 ; Masset & Thomazet, 2019). Ceci à condition d'en donner les moyens aux Et : cette étude met aussi en lumière le besoin de reconnaissance du métier d'Et, une profession qui se complexifie et dont les conditions de travail ne sont pas toujours optimales.

Bien que les conclusions de cette recherche soient à considérer avec les limites des résultats énoncées précédemment, je constate un écart entre ce qui est préconisé par la recherche, à savoir des pratiques collaboratives à visée inclusive, en regard de ce qui est appliqué sur le terrain. Dans cette optique, il serait intéressant de mener une étude sur des binômes Et-ES, avec un temps de collaboration formel dédié à la copréparation. Quels effets cette collaboration aurait-elle sur les élèves, sur les Et et sur les ES ? Comment évolueraient les pratiques collaboratives et les représentations des Et envers leurs collègues ES (et vice versa) ? Ce cadre pourrait peut-être aider les Et et les ES à faire évoluer leurs manières de collaborer, afin que le travail partagé devienne un choix et non plus seulement une contrainte et que tous les élèves puissent bénéficier d'un soutien adapté à leurs besoins.

Dans les écoles fribourgeoises, les dispositifs existants ne sont pas tous inclusifs. Je vis cette situation au quotidien, dans ma classe de soutien : les élèves BEP viennent dans ma salle pour avoir du soutien spécialisé en français et en mathématiques, sortant ainsi de leur salle de classe plusieurs périodes par semaine. Je pratique alors essentiellement de la co-intervention externe, alors que je m'attendais à travailler plus souvent en classe, aux côtés des Et. Il existe du reste encore quelques classes de soutien dans le canton de Fribourg : les élèves les fréquentent par contre tous les jours de la semaine.

Malgré cela, j'ai l'impression que l'idée d'inclusion fait tout de même son chemin. En effet, la présence de mes collègues ES dans les classes témoigne de cette évolution : sous différentes formes d'intervention, une partie des Et et ES collabore régulièrement dans un même espace. Dans l'école où je travaille actuellement, j'ai pu proposer un nouveau projet de *classe ressource*, dans lequel les interventions passeront de la co-intervention externe au coenseignement, selon les besoins des élèves et des Et. Durant ces deux dernières années, j'ai

appris à être à l'écoute de ces besoins et j'ai aussi la chance d'avoir la confiance de mes collègues Et et de ma hiérarchie. Je me rends compte aujourd'hui que je peux aussi mettre mes compétences au profit de l'école et fonctionner en tant que personne ressource. Ce dispositif de classe ressource reste certes en partie ségrégatif, mais a l'avantage d'être évolutif : les moments de coenseignement pourront se faire dans n'importe quelle classe de l'établissement, quittant alors l'idée qu'une intervention ciblée uniquement sur les élèves BEP. Ainsi, tous les élèves pourront potentiellement bénéficier de ce soutien spécialisé à un moment donné, durant l'année scolaire.

Il semble évident que la collaboration entre Et et ES est un élément indispensable dans une école à visée inclusive. Il faut toutefois un peu de patience pour qu'elle se construise et faire preuve d'ouverture et de tolérance envers les collègues qui ne partagent pas forcément les mêmes idées que nous. Car, comme le dit Ausloos (1995, cité dans Curonici et al., 2006) : « Collaborer, c'est travailler ensemble avec nos compétences, nos valeurs, nos responsabilités respectives et aussi nos insuffisances, en sachant qu'il n'y a pas de vérité en éducation mais seulement un processus d'essais et d'erreurs dans lequel on peut cheminer et grandir » (p. 62).

Références

- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86–121.
- Alvarez, L., Zufferey, V., Kappeler, G., & Diacquenod, C. (2015). Facteurs d'influence du partenariat interprofessionnel dans le contexte de l'accompagnement d'enfants et d'adolescents présentant des besoins particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 36-43.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- Azzi, A., & Klein, O. (2015). *Psychologie sociale et relations intergroupes*. Dunod.
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121.
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 48-54.
- Benoit, V. (2017). Adéquation perçue par les enseignants réguliers du soutien dispensé dans le cadre de l'intégration scolaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 45-51.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP] (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. https://www.irdp.ch/data/secure/2230/document/concordat_pedagogie-specialisee.pdf
- Convention du 13 décembre 2006 relative aux droits des personnes handicapées (RS 0.109 ; état le 24 août 2020).
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants* (1^e éd.). De Boeck.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (2007). *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires* (2^e ed.). De Boeck.
- De Singly, F. (2012). *Le questionnaire* (4^e éd.). Armand Colin.
- Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport [DICS] (2015). *Concept de pédagogie spécialisé du canton de Fribourg*. Etat de Fribourg.
- Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport [DICS] (2020). *La rentrée scolaire 2020. Dossier de presse*. État de Fribourg.
- Dubé, F., Cloutier, E., Dufour, F., & Paviel, M.-J. (2020). Coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant: l'expérience de trois écoles primaires montréalaises. *Education et francophonie*, 48(2), 37-58.
- Ducrey, F., & Jendoubi, V. (2016). *La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire. Résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois*. Service de la recherche en éducation du canton de Genève.

- Dupré, F. (2020). Analyse didactique d'une séance de coenseignement entre un enseignant spécialisé et un enseignant ordinaire dans le cadre de pratiques inclusives au collège. *Education et francophonie*, 48(2), 160-179.
- Frangieh, B., Mérini, C., & Thomazet, S. (2014), Comment les enseignants spécialisés envisagent-ils leur place dans l'école inclusive ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 34-41.
- Granger, N., & C. Moreau, A. (2020). Coplanifier le rehaussement des compétences en littératie des élèves au secondaire en contexte de coenseignement. *Éducation et francophonie*, 48(2), 78-96.
- Gremion, L., & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 9, 159-176.
- Lamoureux, A (2006). *Recherche et méthodologie en Sciences humaines* (2^e éd.). Beauchemin.
- Loi du 23 mai 1985 sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation (loi scolaire) (Loi scolaire) (RSF.411.0.1 ; état le 7 décembre 2011).
- Loi fédérale du 19 juin 1959 sur l'assurance-invalidité (= LAI ; RS 831.20 ; état le 4 novembre 2003).
- Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés) (= LHand ; RS 151.3 ; état le 1er juillet 2020).
- Leclerc, L. (2020). Le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 48(2), 59-76
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., & Perisset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoud & M. Tardif, (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-17). DeBoeck Université.
- Marcel, J.-F., & Garcia, A. (2009), Contribution à une théorisation des interrelations entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 27-42.
- Mérini, C., Ponté, P., & Thomazet, S. (2010). L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension, *Travail et Formation en Éducation*, 7, 1-17.
- Mérini, C., Ponté, P., & Thomazet S. (2011). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction. *Recherches en éducation, Université de Nantes*, 11, 106-116.
- Noël, I., Gremaud, J., & Hofstetter, D. (2019). Quand les velléités d'intégration révèlent les éternels exclus : analyse de textes législatifs et réglementaires fribourgeois de 1900 à nos jours. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 41(3), 708-724.

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [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.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (2006). *Convention de relative aux droits des personnes handicapées.* <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/fr>
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 3*, 20-29.
- Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question, 9*, 47-76.
- Ramel, S. (2018). L'accessibilité : une clé essentielle pour la participation scolaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 2*, 7-13.
- Tardif, M., & Borgès, C. (2009), Transformations de l'enseignement et travail partagé, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 42*(2), 83-100.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogique* (1^e éd.). De Boeck.
- Tremblay, P. (2013), Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel, *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 2*, 26-33.
- Vienneau, P. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne & N. Rousseau (Eds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 7-32). Presses de l'Université du Québec.
- Yzerbyt, V., & Demoulin, S. (2019). *Les relations intergroupes*. Presses universitaires de Grenoble.

Annexes

cf. Document « Collaboration entre enseignant·e·s titulaires et spécialisés. Représentations et pratiques collaboratives - Annexes »