

Collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés

REPRÉSENTATIONS ET FONCTIONNEMENT LORS DES LEÇONS
DE SOUTIEN AMBULATOIRE

MASTER EN PEDAGOGIE SPÉCIALISÉE – VOLÉE 2019-2022

Mémoire de Master de Céline Jubin

Sous la direction de Céline Panza

Bienne, avril 2022

Remerciements

À Mme Céline Panza, directrice de ce mémoire, pour son accompagnement professionnel, sa disponibilité, ses précieux conseils ainsi que son soutien tout au long du parcours qu'a été l'écriture de mon mémoire.

À mes parents, pour leur compréhension, pour avoir pris le temps de m'écouter et d'avoir mis leurs connaissances à mon service.

À mes amies Maïté et Magalie pour les lectures et corrections ainsi que pour leurs remarques constructives.

À toutes les personnes ayant répondu à mon questionnaire ainsi qu'aux six enseignants qui m'ont offert de leur temps pour réaliser les entretiens. Sans vous tous, ce travail n'aurait jamais pu être réalisé. Merci pour ces nombreux échanges qui m'ont été enrichissants aussi bien personnellement que professionnellement.

À mes proches qui m'ont encouragée et soutenue de près ou de loin dans la réalisation de ce mémoire.

Résumé

Avec l'apparition du nouveau concept de pédagogie spécialisée du canton du Jura, l'école a pour mission de devenir plus inclusive ce qui entraîne de nombreux changements : les classes deviennent plus hétérogènes, les pratiques d'enseignement et les dispositifs pédagogiques évoluent pour répondre aux besoins des élèves à besoins particuliers. Par conséquent, les rôles des enseignants se trouvent modifiés. Maintenant, les enseignants ordinaires accueillent plus fréquemment des enseignants spécialisés dans leur classe et les enseignants de soutien ambulatoire sont chargés de trouver des méthodes de travail adaptées aux besoins de chaque élève. Pour que la scolarisation des élèves soit la plus judicieuse possible, les enseignants ordinaires et les enseignants de soutien ambulatoire sont amenés à collaborer voire même à coenseigner. Mais qu'en est-il vraiment sur le terrain ? Les représentations des enseignants concernant ces concepts restent floues et pourtant, ils sont essentiels pour faire progresser et évoluer les pratiques en classe. Cependant, de nombreux obstacles peuvent entraver le bon fonctionnement de la collaboration.

Étant à la fois enseignante ordinaire et enseignante de soutien ambulatoire, je suis amenée à collaborer avec mes collègues et même à coenseigner en classe ordinaire.

Par cette recherche, je vais essayer de connaître les représentations qu'ont les enseignants ordinaires sur le travail des enseignants spécialisés dans leur classe. Elle a aussi pour but de savoir comment les enseignants de soutien ambulatoire se sentent accueillis dans les classes ordinaires. Je vais aussi tenter de cerner ce que l'enseignant ordinaire attend de l'enseignant de soutien et vice-versa. Elle permet de comprendre que la collaboration est dorénavant essentielle dans notre profession. Sous quelle forme est-elle utilisée ? Quels effets a-t-elle pour les enseignants et pour les élèves ? Que faut-il pour que la collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés soit la plus bénéfique possible ?

Mots-clés

- Collaboration
- Coenseignement
- Enseignant régulier/enseignant spécialisé
- Intégration
- Représentations

Liste des abréviations

BEP	Besoins Éducatifs particuliers
CDIP	Conférence suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique
COMPAD	Catalogue des mesures et outils compensatoires pour élèves au bénéfice d'un diagnostic
CTREQ	Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec
EHDAA	Élèves avec Handicaps et en Difficulté d'Apprentissage ou d'Adaptation
EO	Enseignant Ordinaire
ER	Enseignant Régulier
ES	Enseignant Spécialisé
HEP	Haute École Pédagogique
MAES	Master of Arts in Special Needs Education
Maître E	Enseignant spécialisé dans l'enseignement aux élèves en difficulté d'apprentissage scolaire
PER	Plan d'Étude Romand
PPI	Projet Pédagogique Individualisé
RASED	Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté
SEN	Service de l'Enseignement
TSA	Trouble du Spectre de l'Autisme

Liste des figures

Figure 1 :	Les fonctions de l'enseignant spécialisé ambulatoire au Jura	p.7
Figure 2 :	Obstacles pouvant entraver la collaboration	p.33
Figure 3 :	Conditions nécessaires favorisant la collaboration	p.37
Figure 4 :	Place laissée à l'enseignant de soutien	p.41

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Les caractéristiques de l'intégration et de l'inclusion	p.9
Tableau 2 :	Les six ou sept configurations du coenseignement	p.17
Tableau 3 :	Récolte des données	p.24
Tableau 4 :	Échantillonnage de la population-cible	p.26
Tableau 5 :	Définition de la collaboration	p.30
Tableau 6 :	Facteurs entravant la collaboration	p.33
Tableau 7 :	Facteurs facilitant la collaboration	p.38
Tableau 8 :	Définition du coenseignement	p.51
Tableau 9 :	Les attentes de l'EO envers l'ES	p.61
Tableau 10 :	Les attentes de l'ES envers l'EO	p.62

Liste des annexes

Annexe 1 :	Lettre envoyée aux enseignants ordinaire et de soutien ambulatoire du primaire
Annexe 2 :	Questionnaire Google Forms
Annexe 3 :	Grille d'entretien semi-directif enseignants ordinaires
Annexe 4 :	Grille d'entretien semi-directif enseignants spécialisés
Annexe 5 :	Cahier des charges de l'enseignant primaire spécialisé au Jura
Annexe 6 :	Les raisons de leurs interventions en classe
Annexe 7 :	Apports pour les enseignants ordinaires de la venue d'un enseignant spécialisé
Annexe 8 :	Apports pour les élèves de la venue d'un enseignant spécialisé
Annexe 9 :	Signification du terme « collaboration »

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Mots-clés	ii
Liste des abréviations	iii
Liste des figures	iii
Liste des tableaux	iv
Liste des annexes	iv
Table des matières	v
Introduction.....	1
Chapitre 1 – Problématique	3
1.1. Définition et importance de l’objet de recherche par rapport à l’enseignement spécialisé ..	3
1.1.1. L’évolution de l’enseignement	4
1.1.2. Rôles et mandats de l’enseignant	5
1.1.3. Différences entre les leçons d’appui et les leçons de soutien	8
1.2. État de la question.....	9
1.2.1. Qu’est-ce qu’une école intégrative et une école inclusive ?.....	9
1.2.2. Définition des différents concepts de travail collectif.....	12
1.2.3. La co-intervention ou le coenseignement.....	15
1.3. Problématique.....	19
1.4. Questions de recherche et objectifs du travail	20
1.4.1. Objectifs de recherche	21
Chapitre 2 – Méthodologie de la recherche.....	22
2.1. Opérationnalisation de la question	22
2.2. Fondements méthodologiques	23
2.3. Nature du corpus.....	24
2.4. Moyens de collecte des données	24
2.5. Démarche d’analyse	27
Chapitre 3 – Analyse et résultats.....	28
Analyse et interprétation des résultats.....	28
3.1. Présentation et analyse des données recueillies	28
3.2.1. La collaboration vue par les enseignants ordinaires et les enseignants de soutien ambulatoire	29
3.2.2. Le soutien en classe ordinaire, la place laissée	40
3.2.2. Le coenseignement qu’est-ce que c’est ?	51
3.2.3. L’évolution des pratiques	55

3.2.4.	Rôles et attentes.....	59
3.2.5.	Différence entre leçon d'appui et leçon de soutien.....	62
3.2.	Discussion des résultats	64
3.3.1.	Évolution de l'enseignement : quels impacts ?.....	64
3.3.2.	Collaboration : qu'en est-il ?	65
3.3.3.	Le coenseignement : un exemple de collaboration réussie ?	66
3.3.4.	L'enseignant : rôles et attentes ?	66
	Conclusion	68
	Références bibliographiques	71
	Annexe 1 : Lettre envoyée aux enseignants ordinaires et de soutien ambulatoire du primaire.....	74
	Annexe 2 : Questionnaire Google Forms	75
	Annexe 3 : Grille d'entretien semi-directif enseignants ordinaires	79
	Annexe 4 : Grille d'entretien semi-directif enseignants spécialisés.....	80
	Annexe 5 : Cahier des charges de l'enseignant primaire spécialisé au Jura	81
	Annexe 6 : Les raisons de leurs interventions en classe	84
	Annexe 7 : Apports pour les enseignants ordinaires de la venue d'un enseignant spécialisé.....	85
	Annexe 8 : Apports pour les élèves de la venue d'un enseignant spécialisé	87
	Annexe 9 : Signification du terme « collaboration »	89

Introduction

Ce travail de mémoire est né d'un questionnement apparu depuis que j'ai commencé le master en enseignement spécialisé. L'école ayant pour objectif de devenir plus intégrative, voire même inclusive, elle a comme devoir d'accueillir tous les élèves à besoins particuliers même ceux qui étaient auparavant exclus du système scolaire. Par conséquent, la pratique a évolué et nos rôles aussi. Les enseignants réguliers et les enseignants spécialisés sont donc amenés à collaborer pour que la scolarisation des élèves soit la mieux adaptée possible. Cependant l'acceptation de travailler avec une personne spécialisée n'est pas encore intégrée par tous et les jugements de valeur sont encore présents. Pour qu'une classe actuelle fonctionne, une collaboration doit être créée entre les deux professionnels.

Lors d'un stage d'observation en soutien ambulatoire secondaire dans le canton du Jura en première année de MAES, l'enseignant spécialisé m'avait fait part de ses difficultés à se faire accepter par ses collègues du secondaire. Au début de son mandat, dans le collège, très peu d'enseignants ordinaires acceptaient qu'il vienne donner ses leçons dans leur classe. Selon lui, c'est parce que les enseignants craignaient d'être jugés sur leur manière d'enseigner et sur les moyens utilisés. Les élèves sortaient de la classe pour venir dans la classe de soutien. Au fur et à mesure de l'année, les enseignants ont fait appel à lui pour venir dans leur classe afin qu'il les aide à gérer les élèves à besoins particuliers. Au fil des ans, ses collègues ont remarqué l'absence de jugements et ont su apprécier son aide. Une relation de confiance et de collaboration s'est créée entre eux. Dans une autre situation, j'ai été confrontée au fait que mes collègues titulaires refusaient la venue de l'enseignant de soutien ambulatoire dans leur classe. Ils disaient qu'ils ne voulaient pas être jugés, car celui-ci faisait des remarques sur leur manière de travailler.

En tant qu'enseignante primaire et spécialisée depuis deux ans, j'ai la double casquette. D'une part, je travaille comme enseignante ordinaire en 3-4H et d'autre part, j'ai un mandat d'enseignante de soutien ambulatoire primaire dans un autre cercle scolaire. J'ai dû apprendre à avoir deux postures enseignantes différentes. La première, d'accepter d'avoir une enseignante spécialisée qui travaille dans ma classe avec certains de mes élèves ou en coenseignement avec moi. La seconde, d'être acceptée par mes collègues des classes ordinaires en tant qu'enseignante de soutien dans leurs classes. En travaillant dans les deux domaines, j'ai développé une meilleure vision concernant la collaboration et les craintes que celle-ci peut apporter. Dans mes différents mandats, j'ai été amenée à collaborer avec plusieurs intervenants. Je me suis donc questionnée sur ce qui pouvait influencer positivement ou négativement la collaboration ou le coenseignement. Il en est ressorti que je devais aussi prendre en compte leurs représentations à ce sujet afin d'avoir une vision commune de l'élève, mais aussi de notre manière de fonctionner.

Il me semble important d'avoir aussi bien la vision de l'enseignant ordinaire que celle de l'enseignant spécialisé concernant la collaboration au sein d'une classe. En tant qu'enseignante spécialisée, comment puis-je établir une relation de confiance afin de pouvoir collaborer ? En tant qu'enseignante ordinaire, comment puis-je faire pour que l'enseignant de soutien se sente bien accueilli dans ma classe ? Comment faire pour que chacun puisse se sentir bien dans son rôle tout en collaborant ?

Avec mon expérience professionnelle et mes stages, je me questionne sur les représentations des enseignants ordinaires lorsque les enseignants de soutien ambulatoire interviennent dans leur classe et comment les personnes se sentent accueillies dans les classes du canton du Jura. Pour essayer de répondre à mes diverses interrogations, je vais développer les représentations sociales des enseignants, l'évolution de l'enseignement, puis parler de la collaboration, du coenseignement pour essayer d'arriver à une mise en avant des différents points de vue des acteurs concernant leurs rôles.

Chapitre 1 – Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet de recherche par rapport à l'enseignement spécialisé

Dans une société de plus en plus inclusive, les questions concernant la collaboration entre les enseignants ordinaires et spécialisés ainsi que leurs représentations concernant leurs rôles ont émergé. En tant qu'enseignante occupant les deux fonctions et chercheuse, j'ai cherché à savoir comment améliorer la collaboration et quelles sont les diverses manières de travailler entre plusieurs professionnels avec un but commun : l'élève. C'est avec mon vécu et mes expériences que mon intérêt s'est tourné vers les relations entre enseignants. Elles ont fait ressortir diverses questions auxquelles je vais tenter de répondre en m'appuyant sur des ouvrages littéraires. Comment les enseignants de soutien sont-ils perçus par les enseignants ordinaires ? Comment les enseignants spécialisés se sentent-ils accueillis en classe ordinaire ? Quelles sont les représentations sociales des enseignants ordinaires et des enseignants spécialisés ? Quelle est l'importance de la collaboration entre l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé ? Mais derrière cette collaboration et ce partenariat, l'intégration des élèves à besoins particuliers et donc de l'enseignant de soutien, apparaît la crainte du regard des autres, la peur d'être jugé sur sa manière et ses méthodes d'enseignement.

Avant d'aller plus loin, nous devrions définir le rôle des enseignants spécialisés. Quelle place est laissée à l'enseignant spécialisé dans les classes ordinaires ? Quels sont les mandats de l'enseignant ordinaire et ceux de l'enseignant de soutien ambulatoire ? Doit-il intervenir dans la classe ordinaire ou prendre l'élève en dehors de la classe ?

De nos jours, l'école a une visée de plus en plus inclusive afin de pouvoir accueillir tous les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non. Avec cette inclusion, il y a un plus grand nombre d'intervenants et pour que celle-ci fonctionne, une collaboration est nécessaire. L'enseignant ordinaire doit, par conséquent, laisser une place à l'enseignant spécialisé et ils doivent pouvoir avancer ensemble pour le bien de leurs élèves. D'après mes observations et mes expériences, cette collaboration n'est pas toujours facile et c'est pourquoi, je me suis posé la question de recherche suivante :

Quelles représentations ont les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés sur la collaboration, lors de leçons de soutien ambulatoire, dans les classes ordinaires du canton du Jura ?

Avec les apports théoriques recherchés pour l'écriture de ma problématique l'année dernière, les retours de mes collègues et mes observations concernant la collaboration entre les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires, j'ai pu noter que le système éducatif doit évoluer et changer. Selon le projet de concept jurassien de pédagogie spécialisée (SEN, 2018), le service de l'enseignement veut limiter l'enseignement à portée ségrégative et maintenir un maximum d'élèves à besoins particuliers dans les classes ordinaires en moyennant une différenciation de l'enseignement et en renforçant les mesures de soutien pédagogique spécialisé. Un peu plus loin, il pousse les enseignants spécialisés à faire du coenseignement. Mais Thomazet et al. (2011) expliquent que des tensions peuvent apparaître entre les enseignants ordinaires et spécialisés. Il est nécessaire, dans l'idéal, que l'enseignant spécialisé soit là pour aider l'enseignant ordinaire et qu'ils coconstruisent ensemble. Cette notion d'aide de la part d'un collègue peut être prise comme un jugement sur sa propre pratique, mais le

but premier de celle-ci est que l'élève en difficulté apprend de la meilleure des façons avec une collaboration des différents enseignants.

1.1.1. L'évolution de l'enseignement

En France, avec la nouvelle loi d'orientation pour l'éducation qui a été instaurée en 1989, l'autonomie des écoles a fait développer de nouvelles compétences aux enseignants. Si nous remontons dans les pratiques enseignantes passées, en 1995, Hubermann (cité par Marcel, 2005, p.3) évoque que « les modèles du développement professionnel ont longtemps été pensés autour d'un enseignant « loup solitaire » (p.586). C'est-à-dire que l'enseignant était le seul maître en classe et qu'il transmettait les savoirs aux élèves sous la forme d'enseignement frontal. De nos jours, l'enseignement a évolué, mais comme nous le dit Vincent en 1994 (cité par Maroy, 2006) « l'école s'est construite et développée en Europe entre le XVe et le XVIIIe siècles en se basant sur la forme scolaire, soit un dispositif organisationnel et institutionnel particulier qui simultanément définit une organisation spatio-temporelle, donne forme au savoir à transmettre et à un rapport social particulier » (p.114). Le cadre institutionnel était clair et précis alors qu'aujourd'hui, la liberté, l'autonomie et la collaboration apparaissent. Par conséquent, le cadre est devenu flou. Selon Maroy (2006) « la diffusion de cette forme explique que de nombreuses écoles présentent encore de nos jours des traits organisationnels et matériels proches des écoles du passé » (p.114).

La modernisation de l'école amène, selon Dupriez en 2002 (cité par Maroy, 2006) « l'attribution de plus d'autonomie à un établissement supposé devenir mobilisé - autour de sa direction favorisant le travail d'équipe et l'éclosion d'un projet » (p.112). Mais aussi, selon Cattonar et Maroy en 2000 (cité par Maroy, 2006), « la professionnalisation et la conversion progressive des enseignants à de nouveaux modèles de professionnalité, le modèle d'un enseignant pédagogique et/ou praticien réflexif » (p.112). Avec les libertés laissées à l'école et aux enseignants, l'école devrait être plus apte à affronter les évolutions, les changements et devrait être plus efficace. Mais est-ce vraiment le cas ? Donner de l'autonomie aux institutions sans former et accompagner les professionnels dans cette démarche peut être un frein à l'envie de changer.

Les études sur le travail collectif des enseignants sont assez récentes, mais cette collaboration commence à s'étendre dans les pays européens. En France, un réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED) est mis en place dans les écoles. Marcel (2005) explique le fonctionnement du réseau :

Par un psychologue scolaire, il met en réseau les structures relevant de l'adaptation et intégration scolaire avec objectif de maintenir un maximum d'élèves dans les cursus traditionnels. Il comprend aussi des enseignants spécialisés qui interviennent comme rééducateurs dans les écoles auprès des élèves en difficultés. (p.589)

En Suisse, en 2007, la CDIP demande aux cantons de privilégier les formes de scolarité inclusives plutôt que séparatives, ce qui impacte l'ensemble des professionnels du domaine de l'enseignement spécialisé. Ce choix politique diversifie « les prestations et les contextes d'intervention, complexifie les réseaux de collaboration et modifie leurs conditions de travail. [...] Les enseignants spécialisés auxquels l'Accord intercantonal confie à présent la responsabilité d'instruire les élèves de l'enfance à l'âge adulte » (cité par Pelgrims, Cèbe & Pilloud, 2010, p.37). Les compétences professionnelles des enseignants spécialisés évoluent, car leurs charges et leurs responsabilités augmentent.

Dans le projet de concept jurassien de pédagogie spécialisée (2018), le service de l'enseignement dit ceci :

La visée inclusive de l'Accord, appuyée par le concept, vise à limiter au strict nécessaire les organisations de l'enseignement à portée ségrégative. Cette réduction de l'offre a notamment pour effet le maintien d'un maximum d'élèves présentant des besoins particuliers au sein des classes ordinaires, moyennant la différenciation de l'enseignement et le renforcement important des mesures de soutien pédagogique spécialisé dont ils ont besoin. (p.90)

Un peu plus loin, ce rapport nous informe que :

En co-enseignement dans la classe et si nécessaire à l'extérieur de celle-ci, le professeur apporte un soutien approprié à l'élève en difficulté, assure des leçons individuelles de soutien [...] et gère un groupe d'élèves [...] afin de faciliter la tâche de l'enseignant titulaire confronté à une forte hétérogénéité de la classe. (p.105)

Pour que l'école soit plus inclusive, que les élèves en difficulté progressent avec l'aide de différents acteurs, nous devons définir notre identité professionnelle ainsi que les rôles de chacun afin d'éviter les tensions. Dans le chapitre « L'organisation fonctionnelle des RASED », Brun (sd) (cité par Pojé, 2003) explique que le travail en partenariat est primordial, car :

Quelle que soit la structure dans laquelle le maître E exerce sa mission, il doit se poser la question de ses relations avec les autres intervenants de l'école. Or, certaines conditions sont nécessaires pour fonctionner réellement et de façon optimale en interaction :

- Que l'identité professionnelle de chaque partenaire soit bien définie ;
- Que l'articulation des missions et le respect du rôle de chacun soient effectifs. (p.139)

Ces deux conditions sont évoquées dans ma problématique lorsque les mandats et la collaboration sont développés. Le même auteur nous dit un peu plus loin dans son travail, que pour « éviter toute disqualification de ses interventions, le professionnel doit nécessairement mettre en place une collaboration dans laquelle sont identifiées : ses objectifs, ses moyens, ses relations avec les partenaires concernés » (p.139). Une définition claire permettra aux différents acteurs d'affirmer leur identité différente et complémentaire au sein du travail collectif. Chaque partenaire a un rôle et un devoir au sein de la collaboration et ceux-ci doivent être définis au préalable afin d'éviter tout jugement sur les compétences et le travail effectué par les autres membres.

1.1.2. Rôles et mandats de l'enseignant

Le mandat de l'enseignant a évolué au fil des années et il doit être défini plus clairement afin de prendre en compte les évolutions. Selon la CDIP (2008) :

Seule l'instauration d'une plus grande clarté concernant le mandat et le champ d'activité professionnels du corps enseignant, ainsi que relativement à l'éventail des tâches de l'école dans son ensemble, permettra de contrecarrer l'attitude contradictoire des enseignantes et enseignants en ce qui concerne la satisfaction ou le sentiment de surcharge professionnelles. (pp.46-47)

Si les rôles sont mieux définis et attribués, les enseignants seront moins surchargés et ils pourront s'appuyer sur d'autres acteurs. Maroy (2006) explique « l'enseignant a un mandat (le plus souvent double, d'instruire et de socialiser) ; son travail s'inscrit dans une organisation « disciplinaire » des programmes et un curriculum structuré selon une temporalité relativement longue » (p.115). Dans le cas de la Suisse romande, nous suivons les objectifs du PER (Plan d'Études Romand) et nos écoles sont harmonisées. Nous connaissons les objectifs à atteindre en fin de cycle, le nombre de leçons et d'années d'école obligatoire. Avec l'évolution des mandats et de l'enseignement, il me semble judicieux de faire un pointage historique.

Pelgrims, Cèbe et Pilloud (2010) veulent « faire de l'enseignant spécialisé un spécialiste des obstacles aux apprentissages scolaires (individuels, environnementaux, épistémologiques) et de leur prise en charge » (p.39) ainsi ils définissent l'identité et les rôles de l'enseignant spécialisé en six points. Selon eux, leur rôle est de sélectionner les objectifs qui veulent être visés, d'identifier les savoirs requis, de planifier l'enseignement dans le temps, de sélectionner les outils pertinents, ainsi que de déterminer les modalités, mais aussi d'évaluer les actions mises en place afin de les adapter et voir l'évolution. Cette définition élaborée par ces trois auteurs est très générale et nécessite une définition des rôles des enseignants de soutien ambulatoire. D'autre part, Pelgrims, Cèbe et Pilloud (2010) veulent former les enseignants spécialisés afin qu'ils aient une bonne expertise professionnelle. Ils deviendront donc « les spécialistes de la difficulté scolaire, de l'évaluation des besoins scolaires des élèves, des connaissances à leur enseigner en priorité, des pratiques pédagogiques et didactiques les plus adaptées » (p.40). Les enseignants ordinaires vont donc se référer à eux lorsqu'ils auront des questions concernant des élèves à besoins particuliers.

Selon une étude menée par Bélanger et St-Pierre (2019) concernant la collaboration lors de la mise en place d'un plan d'enseignement individualisé, les enseignants spécialisés définissent leur rôle comme « en étant un de défense des intérêts des élèves qu'ils accompagnent, alors qu'ils perçoivent que les enseignants, responsables avant tout du curriculum et de la classe dans son ensemble, peuvent se montrer inflexibles et insensibles à l'accueil d'un élève en particulier » (p.353). Les enseignants spécialisés mettent en avant qu'ils sont là pour défendre les élèves qu'ils suivent et ils constatent que les enseignants ordinaires ne prennent pas forcément en compte les besoins particuliers des élèves intégrés. Toujours selon les mêmes auteurs (2019), les enseignants titulaires « perçoivent leur tâche en lien à la préparation de tous les élèves de leur classe à leur vie future » (p.353). Ils se définissent comme ayant un rôle plus global et général concernant leur métier d'enseignant laissant la responsabilité du plan et de l'élève à besoins particuliers à leur collègue spécialisé lorsque celui-ci intervient dans la classe ordinaire.

Tremblay (2013) constate :

Dans un contexte inclusif, le rôle de l'enseignant spécialisé s'est graduellement élargi, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant ordinaire. Alors que le travail de l'enseignant spécialisé était auparavant perçu comme une différenciation accordée à l'extérieur de l'école ou de la classe ordinaire, ce travail se réalise maintenant de plus en plus au sein même du groupe-classe. (p.28)

Il est concrètement très difficile de trouver une définition claire et précise du rôle de l'enseignant de soutien ambulatoire. Cependant, je me suis basée sur le projet de concept jurassien de pédagogie spécialisée (SEN, 2018) qui indique les fonctions de l'enseignant spécialisé ambulatoire : « Dans le cercle scolaire, l'enseignant spécialisé est une personne de

référence impliquée dans la mise en œuvre des dispositions en faveur des élèves à besoins éducatifs particuliers et des enseignants qui les accueillent » (p.34). Ci-dessous, les différentes fonctions de l'enseignant de soutien ambulatoire sont expliquées. En d'autres termes, il est une sorte de personne-ressource concernant la pédagogie spécialisée, il doit collaborer avec les différents acteurs, gérer les réseaux et allouer les mesures d'aide ordinaires tout en gardant un lien avec le SEN.

A ce titre :

- il met à disposition de l'école ses ressources et connaissances en matière de pédagogie spécialisée,
- il collabore étroitement avec les parents, la direction, les enseignants, les conseillers pédagogiques et le Service de l'enseignement,
- il gère les enveloppes budgétaires attribuées au(x) cercle(s),
- il alloue les mesures d'aide ordinaires,
- il informe, coordonne, organise et anime les séances de réseau regroupant les parents, les intervenants et partenaires concernés,
- il établit annuellement à l'intention du SEN un rapport d'activité documenté traitant les domaines qualitatif, quantitatif et statistique.

L'enseignant spécialisé peut être appelé aux fonctions d'expert PES.

Figure 1 : Les fonctions de l'enseignant spécialisé ambulatoire au Jura (SEN, 2018, p.34)

Suite à la visée inclusive de l'Accord (CDIP, 2007), des mesures de pédagogie spécialisée ont été déléguées aux cercles scolaires du primaire et du secondaire afin d'éviter l'enseignement ségrégué. Par conséquent, elle a pour effet de maintenir un maximum d'élèves à besoins particuliers dans les classes ordinaires ce qui entraîne la différenciation de l'enseignement et l'augmentation de mesures de soutien au sein même des classes. Ces mesures sont l'appui et le soutien spécialisé ambulatoire qui ont lieu au sein même du cercle scolaire. Voici la procédure édictée dans le concept jurassien (SEN, 2018) pour bénéficier de l'appui ou du soutien :

- Sur demande, l'enseignant spécialisé évalue les besoins particuliers des élèves, des enseignants et des classes du cercle scolaire.
 - Sur cette base et en collaboration avec l'enseignant titulaire, il définit des objectifs et une prise en charge adaptés aux besoins spécifiques.
 - En fonction des objectifs fixés, il peut :
 - o conseiller, soutenir, et accompagner les enseignants ordinaires dans la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers,
 - o octroyer une aide particulière à un enseignant, un élève, un groupe d'élèves ou une classe,
 - o dispenser des leçons de soutien en favorisant la prise en charge de l'élève rencontrant des difficultés scolaires à l'intérieur de sa classe.
 - Il évalue les prestations, les suites à donner, et il en informe les divers partenaires.
- (p.35)

Nous verrons plus loin qu'une clarification des rôles est une condition organisationnelle importante pour la bonne efficacité de la collaboration. Benoit et Angelucci (2011) expliquent qu'« il serait judicieux que les membres de la direction assignent des fonctions professionnelles précises en définissant un cahier des charges pour chacun des intervenants

de la classe » (p.114). Ce que proposent ces deux auteurs n'est pas réalisable dans le canton du Jura puisque le cahier des charges est édité par le service de l'enseignement et non par la direction des établissements. Dans l'annexe 5, la mission, les tâches et les responsabilités principales des enseignants primaires spécialisés sont développées dans le cahier des charges. Ci-dessous, les clarifications qui me seront utiles dans la suite de mon travail.

Selon le service de l'enseignement (2020), la mission de l'enseignant spécialisé, en collaboration avec les différents acteurs et en lien avec le PER ainsi que les dispositions légales, est la suivante :

Assurer les conditions nécessaires à l'acquisition des connaissances et le développement psychomoteur, affectif, cognitif et social des élèves.

Organiser et animer des activités favorisant l'éveil, l'autonomie et l'apprentissage des élèves. Informer, renseigner et entretenir des contacts avec les parents.

Participer aux tâches collaboratives portant sur le suivi du parcours scolaire des élèves.

Participer aux activités collectives et pédagogiques de l'établissement. (p.1)

Toujours dans ce même cahier des charges, sous le point « partenariat et collaboration », l'enseignant spécialisé doit « favoriser les échanges des expériences professionnelles et des ressources, collaborer avec ses collègues afin d'assurer la cohérence et la continuité pédagogique et éducative, coordonner les mesures pédagogiques, organiser et présider les rencontres dans les situations où plusieurs professionnels interviennent » (SEN, 2020, p.3). Avec les parents, il doit « assurer et favoriser le dialogue » (SEN, 2020, p.3). L'enseignant spécialisé a la responsabilité de mener les séances réseau avec les différents intervenants gravitant autour de l'élève en question.

1.1.3. Différences entre les leçons d'appui et les leçons de soutien

Pour revenir à la question précédente, le projet de concept jurassien de pédagogie spécialisée (SEN, 2018) définit les deux notions de manière précise.

La première aide est destinée à des élèves présentant des difficultés scolaires dans une ou plusieurs branches, qui sont allophones, qui ne peuvent pas fréquenter l'école à cause de problèmes de santé ou qui proviennent d'un autre canton et doivent combler des retards.

La seconde, le soutien pédagogique spécialisé ambulatoire, est octroyée à des élèves présentant des difficultés scolaires globales.

Il serait judicieux de redéfinir, dans les écoles, les rôles des enseignants d'appui et de soutien afin d'éviter diverses ambiguïtés. En effet, lors de discussions avec des collègues, il ressort fréquemment que les enseignants ordinaires demandent aux enseignants de soutien de faire du travail en retard avec les élèves. Nous pouvons nous demander s'il n'y a pas une confusion entre ces deux notions. Dans le canton du Jura, dans les directives relatives aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves en difficultés d'apprentissage, les deux mandats sont définis ainsi. Tout d'abord, « l'enseignant doit mettre en place un accompagnement individuel. Il demande des mesures d'appui. Il s'agit d'une aide qui permet à l'élève de combler des difficultés passagères » (Courtet, 2019, p.1). Lorsque les difficultés persistent, « l'enseignant demande des mesures de soutien. Il s'agit d'une aide qui permet à l'élève de s'approprier des démarches pour évoluer » (Courtet, 2019, p.1).

1.2. État de la question

En ce qui concerne mon cadre théorique, j'ai focalisé mon attention sur l'intégration et l'inclusion des élèves, sur le travail collaboratif ainsi que sur le coenseignement aux dépens des concepts liés aux élèves.

1.2.1. Qu'est-ce qu'une école intégrative et une école inclusive ?

Les pratiques de l'école ont évolué au cours des dernières années. L'intégration scolaire a débuté dans les années 1970 et se limitait, selon Vienneau (Dionne & Rousseau, 2006) « à certaines catégories d'élèves en difficulté, permettait l'existence de services éducatifs ségrégués et ne garantissait pas en soi l'intégration pédagogique des élèves intégrés à temps partiel ou à temps plein en classes ordinaires » (p.8). Les élèves en difficulté étaient intégrés dans les classes, mais ne suivaient pas l'enseignement ordinaire. Dans les années 1990, l'inclusion scolaire apparaît avec un objectif d'intégration plus fort. Selon Vienneau, tout d'abord, les élèves sont intégrés et il n'y a plus de rejet. Ensuite, ils sont intégrés dans les classes ordinaires, quels que soient leur handicap, leurs difficultés d'apprentissage ou leur capacité d'apprentissage. Pour finir, les élèves participent activement aux activités de la classe et intègrent un maximum d'apprentissage du programme ordinaire.

L'évolution entre les deux concepts est grande et la barrière peut être difficile à percevoir. Pour qu'il y ait vraiment inclusion scolaire, il est nécessaire de prendre en compte le côté pédagogique et social. Il appartient à l'école de gérer les différences et répondre aux besoins particuliers des enfants.

Le tableau suivant résume bien les deux notions qui sont fréquemment confondues.

Tableau 1 : Les caractéristiques de l'intégration et de l'inclusion (Aschilier, Galetta, Ulber & Vianin, 2016, p.44)

Intégration	Inclusion
L'intégration concerne l'élève à besoins éducatifs particuliers (BEP)	L'inclusion concerne tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés
Les besoins de l'élève BEP doivent être satisfaits par des mesures spécialisées, si possible et en partie à l'intérieur de la classe ordinaire	Les besoins de tous les élèves doivent être satisfaits à l'intérieur de la classe ordinaire, notamment par des mesures spécialisées
L'intégration vise à passer d'une différenciation structurale (classes et écoles spécialisées) à une participation à la vie de la classe ordinaire	L'inclusion demande un effort de différenciation et exige la mise en place d'un projet pédagogique individuel
L'élève est remis dans le circuit régulier, après en avoir été exclu	L'élève doit être placé dans une classe correspondant à son âge chronologique et dans son école de quartier
L'élève doit s'adapter	Le système doit s'adapter
L'intégration vise à combattre l'exclusion et la marginalisation des élèves BEP	L'inclusion vise, in fine, à favoriser la participation de l'enfant à la vie sociale et culturelle de la communauté

Pour étayer ces notions, Tremblay (2012) dit que « l'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne

également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève » (p.5). C'est vraiment sur ce point de participation à la vie du groupe-classe que l'inclusion évolue.

L'intégration scolaire

L'intégration appelée « mainstreaming » en anglais est définie comme « [...] ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration à la normalisation » (COPEX, 1976, cité par Tremblay, 2012, p.35). Cette intégration a pour objectif que les élèves suivant un enseignement spécialisé puissent revenir dans le cursus ordinaire et que les élèves ayant des difficultés dans le contexte ordinaire puissent avoir des aides.

L'intégration scolaire est caractérisée par « un placement dans l'environnement le moins restrictif, convenant à certains des EHDAA, mais non comme la norme à adopter pour tous les élèves. [...], mais ne s'accompagne pas nécessairement des transformations profondes revendiquées par le mouvement d'inclusion » (Vienneau, 2004, p.128). L'élève doit donc remplir certains critères pour être intégré, car ce n'est pas encore un droit, mais c'est plutôt un privilège de fréquenter une classe ordinaire, tous ne peuvent y accéder.

L'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire veut que tous les services de l'enseignement spécialisé soient dispensés dans les classes ordinaires. Les élèves à besoins particuliers font donc partie de la classe ordinaire. L'inclusion est définie comme « la création d'un tout où chacun est inclus dès le départ. L'inclusion s'intéresse ainsi beaucoup à la qualité, au contenu et à l'enseignement. Cela implique des modifications fondamentales sur l'intervention à apporter » (Tremblay, 2012, p.39). L'école doit s'occuper des difficultés et des besoins particuliers de tous les élèves. Selon Vienneau (2004), l'inclusion « ne vise rien de moins que l'intégration pédagogique en classes ordinaires de tous les EHDAA, et ce indépendamment de leurs capacités intellectuelles ou de leurs particularités de fonctionnement » (p.128). Elle implique donc la fréquentation du groupe-classe à temps plein, au plus proche de son âge, ainsi qu'une participation aux activités d'apprentissage et à la vie sociale de l'école (Vienneau, 2004). Thomazet (2006 ; 2008) cité par Tremblay (2012) caractérise l'école inclusive selon trois caractéristiques. Tout d'abord, l'élève doit fréquenter l'école la plus proche de son lieu d'habitation. Ensuite, c'est l'école qui répond aux besoins de tous les élèves. Dans un dernier temps, l'école doit donc trouver un moyen de scolariser tous les élèves de la manière la plus ordinaire possible.

Avec les définitions de l'intégration et l'inclusion, des différences apparaissent. C'est maintenant le système ordinaire qui doit s'adapter aux différences de ses élèves. L'inclusion n'est par conséquent pas un prolongement de l'intégration, mais bel et bien un changement d'approche. Armstrong, 2006 (cité par Tremblay, 2012) dit ceci :

L'inclusion scolaire ne s'oppose pas seulement à l'exclusion, mais aussi à l'intégration. Les enfants intégrés peuvent en effet être perçus comme des « visiteurs » en provenance de milieux spécialisés et non comme des membres à part entière de la communauté scolaire. Ainsi, l'éducation inclusive implique-t-elle une double transformation : des écoles pour qu'elles deviennent des « communautés » ouvertes à tous sans restriction et des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité. (p.39)

Pour que l'école devienne réellement inclusive, elle doit « s'organiser pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves alors que l'intégration [...] suppose la mise en œuvre de dispositifs de soutien et de rééducation pour adapter l'enfant ou l'adolescent à l'école ordinaire » (Thomazet, 2008, cité par Ramel & Bonvin, 2014, p.3).

En Suisse, mais aussi dans d'autres pays, l'inclusion n'est pas encore un concept intégré par la plupart des écoles. Dans le témoignage de Gardou, Poizat et Audureau en 2004 (cité par Rousseau, 2014) « les projets d'inclusion restent des exceptions, alors qu'une majorité de milieux scolaires continuent d'adapter des pratiques qui reposent davantage sur des exigences normatives associées à la perspective de l'intégration scolaire » (p.6).

Le 25 octobre 2007, un nouvel Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée a été adopté et est entré en vigueur en 2011. Voici les grandes lignes importantes de cet Accord qui sont intéressantes à prendre en compte dans mon travail. L'art. 1 de l'accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée a pour but que les cantons « a. définissent l'offre de base qui assure la formation et la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers, b. promeuvent l'intégration de ces enfants et jeunes dans l'école ordinaire » (CDIP, 2007, p.1). L'Accord veut aussi privilégier les solutions intégratives aux solutions séparatives comme il a été évoqué précédemment dans le chapitre de l'évolution de l'enseignement. Les personnes pouvant bénéficier des mesures de pédagogie spécialisée sont les personnes de la naissance jusqu'à l'âge de 20 ans résidant en Suisse et ne pouvant pas suivre une scolarité obligatoire sans un soutien spécifique (CDIP, 2007). Ces personnes peuvent se voir octroyer par le canton selon l'art. 4, une offre de base en pédagogie qui comprend :

- A. Le conseil et le soutien, l'éducation précoce spécialisée, la logopédie et la psychomotricité,
- B. Des mesures de pédagogie spécialisée dans une école ordinaire ou dans une école spécialisée, ainsi que
- C. La prise en charge en structures de jour ou à caractère résidentiel dans une institution de pédagogie spécialisée. (CDIP, 2007, p.3)

Si ces mesures s'avèrent insuffisantes, le canton peut octroyer des mesures renforcées à l'enfant.

Dans mes expériences professionnelles, je constate que l'intégration prédomine encore sur l'inclusion scolaire. Beauregard et Trépanier, 2010 ; Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2010 (cité par Rousseau, 2014, p.3) disent que « l'intégration désigne l'adaptation des élèves différents à des systèmes dits normaux ». Par conséquent, c'est l'enfant qui s'adapte aux pratiques et aux structures de l'école. Pour qu'il y ait inclusion, il devrait avoir, selon Peter, 2007 (cité par Rousseau, 2014) « un changement de paradigme important qui place l'école en situation d'adaptation devant la diversité des élèves, et non l'inverse » (p.4). Le passage entre intégration et inclusion demande, pour les écoles et les enseignants, de grands changements et une redéfinition des mandats des enseignants et de leur pratique. Ce qui ressort, dans le projet de concept jurassien de pédagogie spécialisée (SEN, 2018), c'est que « lorsque l'on confronte les pratiques réelles et les définitions de l'inclusion nous constatons que notre école n'est pas encore inclusive » (p.58). Ce concept a une visée intégrative mettant en avant la

réalité du terrain dans les écoles jurassiennes afin d'accueillir tous les élèves grâce à une pédagogie de différenciation.

Pelgrims, Cèbe et Pilloud (2010) expliquent que l'inclusion est procédurale et pas structurale. Si un élève est inscrit et fréquente une classe, ça ne veut pas dire qu'il est inclus. « L'approche inclusive exige des enseignants qu'ils mettent tout en œuvre pour lui permettre d'accomplir les tâches visant des apprentissages scolaires adaptés à ses besoins particuliers et pour l'aider à intégrer un véritable rôle social d'élève au sein du groupe-classe » (p.38). Il est important que l'élève puisse être un acteur social de la classe pour que l'inclusion soit effective.

1.2.2. Définition des différents concepts de travail collectif

Dans la littérature, les notions de collaboration, de travail collectif, de coopération, de travail d'équipe, etc. apparaissent très souvent pour parler de travail en groupe. Dans ma recherche, j'ai utilisé différents termes que je n'ai pas encore définis.

En 2007, Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif (cité par Meyer, 2017) « soulignent le leitmotiv que représente aujourd'hui l'injonction du travail collectif des enseignants. [...] Ils proposent de l'identifier sous trois modalités de travail partagé, elles-mêmes exprimant des degrés croissants d'intensité de ce partage » (p.42).

Ainsi, la *coordination* se caractérise par « le renvoi à une opération, essentiellement administrative, qui articule l'action de chaque enseignant à celle des autres et aux décisions de l'autorité, par l'intermédiaire de l'information officielle (programmes, circulaires, consultations des sites, documents d'accompagnement) » (Meyer, 2017, p. 42). Avec ce concept, il nécessiterait aussi, selon Marcel et al., 2007, d'ajouter l'implication partenariale des maîtres dans la construction de projet.

En ce qui concerne la *collaboration*, elle se caractérise comme un partage de ressources, c'est-à-dire développer « des pratiques d'échange, de facilitation, d'entraide, de prise de décision relative à l'élaboration de projets » selon Marcel et al., 2005 (cité par Meyer 2017, p.42). En d'autres termes, c'est une communication entre les différents acteurs pour construire un dispositif. Les enseignants s'investissent et suivent un objectif commun tout en assumant leur travail individuellement auprès des élèves. Par ailleurs, ils partagent les responsabilités et les prises de décisions (Benoit et Angelucci, 2017). Cette notion sera étudiée plus en détail à la page suivante.

La *coopération* relève d'un travail interdépendant entre les enseignants, devant agir conjointement dans un espace commun partagé et d'un ajustement de leur manière de travailler afin que ça soit le plus efficace possible (Marcel & al., 2007). Ici, les enseignants travaillent et ajustent ensemble leur travail pour arriver à leurs objectifs.

La coordination, la collaboration et la coopération sont trois termes progressifs utilisés pour parler de travail partagé. Le passage de l'un à l'autre est basé sur l'augmentation de l'intensité de dépendance dans le travail commun. Avec les définitions des 3 « CO », c'est le concept de collaboration que je trouve le plus judicieux d'utiliser dans mon travail et qui sera utilisé prioritairement dans ce mémoire.

Revenons à la notion de partenariat évoquée par Marcel et al., (2007). Selon Besse (cité par Perrenoud, 2002) « le partenariat suppose le constat de problèmes communs, [...] la répartition claire des zones d'intervention et de responsabilité de chacun [...] » (p.1).

Avec les deux définitions ci-dessus, je retiens que le partenariat est une collaboration entre des personnes qui veulent atteindre un objectif.

La collaboration entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé

La collaboration entre enseignants est passablement étudiée dans les ouvrages, mais celle entre les enseignants spécialisés et ordinaires est encore peu traitée. Tout d'abord, en 2011, Mérini et al. (cité par Thomazet, Ponté & Mérini, 2011) démontrent que des « tensions d'autant plus présentes que le métier du maître E est au cœur d'un système pluriel d'acteurs et d'actions l'amenant à collaborer dans une diversité de postures, partenariales, de sous-traitance, de co-intervention » (p.6). Le maître E et donc l'enseignant spécialisé ont plusieurs rôles à jouer avec leurs collègues. Ceux-ci peuvent mettre en tension les postures du maître E. Lors de mon stage, l'enseignant spécialisé relevait que la collaboration et l'acceptation dans la classe étaient difficiles. D'après Thomazet et al. (2011), les maîtres spécialisés se sentent :

Experts et collègues des maîtres ordinaires, leur expertise, quand elle est admise, est légitimée par la double présence d'une formation spécifique et d'une expérience particulière de l'aide à la difficulté [...]. Cette expertise entraîne [...], une distance, voire une posture hiérarchique surplombante qui leur pose problème. Ils veulent être experts sans être conseillers (p.111).

L'aide apportée est tournée principalement vers la prise en charge de l'élève en difficulté, mais parfois, elle est apportée à l'enseignant. L'enseignant spécialisé a la mission d'expertise envers ses collègues de l'enseignement ordinaire. Les auteurs, précédemment cités, expliquent que c'est du point de vue identitaire et institutionnel que des tensions apparaissent. L'expertise est ressentie comme une prise de position, de hiérarchie de la part du maître E. Il serait nécessaire, et c'est un des buts de ma recherche, que l'enseignant spécialisé soit là pour aider l'enseignant ordinaire. Cette notion d'aide de la part d'un collègue peut être prise comme un jugement sur sa pratique, mais le but premier de celle-ci est que l'élève en difficulté apprenne de la meilleure des façons avec une collaboration des différents enseignants.

Pour que la collaboration entre les différents acteurs et que les rôles de chacun soient clairs, Pelgrims, Cèbe et Pilloud (2010) ajoutent :

Aussi faut-il introduire des modules centrés sur la construction des compétences qui sous-tendent la réussite du travail collaboratif auquel les enseignants spécialisés peuvent échapper : leur enseigner comment travailler avec les enseignants ordinaires, avec l'ensemble des professionnels qui exercent dans le champ de la pédagogie spécialisée, mais aussi avec les parents, les élèves de la classe ordinaire dans laquelle l'élève est inclus... Ces contenus visent à faire mieux connaître les tâches dévolues à chacun et les spécificités de leur métier respectif. C'est, d'après nous, à cette condition que l'on évitera la confusion des rôles (pp.40-41).

Selon eux, une formation sur le travail collaboratif serait nécessaire pour les enseignants spécialisés, mais cela pourrait aussi l'être pour les autres intervenants. Ainsi, ils développeraient des compétences utiles pour travailler ensemble et connaîtraient les rôles des autres personnes.

Facteurs influençant la collaboration entre les enseignants ordinaires et spécialisés

Il y a plusieurs facteurs qui peuvent influencer positivement ou négativement la collaboration des différents acteurs gravitant autour des élèves à besoins particuliers. « Les caractéristiques personnelles et la proximité entre les enseignants titulaires et spécialisés influenceraient toutefois le succès de leur collaboration » (Bélanger et St-Pierre, 2019, p.353). Cette proximité entre les deux enseignants pourrait effacer la différence de connaissance concernant les élèves à besoins particuliers et éviter que les enseignants spécialisés utilisent un vocabulaire trop spécifique et peu accessible. Le manque de temps pour planifier les leçons est aussi un obstacle important à la collaboration (Bélanger et St-Pierre, 2019). D'après Hebel et Persitz (2014) ainsi que Buckley (2005) (cité par Bélanger & St-Pierre, 2019, p.359) « la direction est identifiée comme pouvant faciliter la collaboration » grâce à sa position hiérarchique. Benoit et Angelucci (2011, 2017) regroupent les conditions nécessaires à la mise en œuvre du coenseignement en trois dimensions :

1) Les facteurs personnels et interpersonnels : Les caractéristiques propres aux enseignants influencent les relations.

- a) Le premier facteur, c'est d'avoir une *vision commune* de l'enseignement, de l'éducation et du développement de l'enfant ainsi que de s'intéresser à la pédagogie.
- b) Le second dépend du *sentiment de compétence*, ce qui influence le sentiment d'appartenir à un groupe et la confiance en soi.
- c) Le troisième est propre à la *personnalité* et à la *compatibilité* des différentes personnes ainsi que du *respect mutuel* concernant leurs compétences. La qualité des *rappports* et de la *communication* est importante.
- d) Le dernier facteur concerne la *participation volontaire* au processus de coenseignement.

2) Les facteurs organisationnels :

- a) *La clarification des rôles et des responsabilités* est nécessaire afin d'éviter des malaises entre les enseignants spécialisés (crainte d'empiéter sur le terrain de l'autre) et les enseignants ordinaires (déléguant des tâches à l'enseignant spécialisé). Les auteurs préconisent que la direction établisse un cahier des charges pour les intervenants, dans lequel sont explicités les rôles, les attentes, les responsabilités et les devoirs de chacun, mais ce n'est pas suffisant. La construction des rôles est un processus évolutif qui a besoin de réadaptations et d'ajustements tout au long du coenseignement selon différents facteurs comme les attentes, les objectifs et la personnalité des personnes.
- b) *Le temps de préparation en commun*, c'est-à-dire de copréparation et de coévaluation est important et peut devenir un obstacle dans la pratique s'il n'est pas assez exploité (Fuchs, 2010, cité par Benoit & Angelucci, 2017). Par exemple, si l'enseignant de soutien travaille sur plusieurs lieux ou dans des classes différentes, les discussions peuvent rapidement devenir informelles et peu propices. Il est essentiel de dégager du temps pour copréparer et pour trouver une méthode de travail.

3) Les facteurs liés à la formation :

- a) Dans la *formation* initiale et continue, de nouveaux contenus doivent être enseignés concernant le changement de rôles des enseignants spécialisés et ordinaires. Ces formations doivent permettre de développer, chez les enseignants, les compétences

nécessaires pour une collaboration efficace ainsi que de démontrer les avantages du travail collaboratif.

Ces différents facteurs s'influencent mutuellement, mais l'environnement joue aussi un rôle dans le bon déroulement du coenseignement en milieu inclusif.

Des tensions liées aux relations peuvent se développer entre les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés dans les cas suivants (Thurler, 1994 ; Isherwood & Barger-Anderson, 2007 ; Lessard, Kamanzi & Larochelle, 2009 ; Wood, 1998, cité par Benoit & Angelucci, 2011) :

- Les rôles et les responsabilités sont mal définis
- Une hiérarchie apparaît entre les coenseignants lorsque l'un des deux devient expert
- L'enseignant ordinaire ressent les interventions de l'enseignant spécialisé comme intrusives
- Le soutien aux coenseignants et l'implication des acteurs sont insuffisants
- Le manque de discussion sur les stratégies d'enseignement

1.2.3. La co-intervention ou le coenseignement

Avec l'évolution de l'enseignement et les nouvelles réformes de l'enseignement en Suisse, l'enseignement spécialisé évolue et la collaboration entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires s'accroît (Benoit & Angelucci, 2017). Toujours selon les mêmes auteurs « l'injonction de collaboration entre enseignants réguliers et spécialisés, couplée à celle de scolariser tous les élèves en classe ordinaire, ont contribué à faire émerger la pratique du coenseignement » (p.48). Celui-ci naît de l'association des termes coopération et enseignement et devient donc un mot exclusivement réservé au domaine de l'enseignement.

Auparavant, le terme de « co-intervention » était plus largement utilisé dans l'enseignement spécialisé et en intégration. Celle-ci est donnée par des personnes spécialisées directement à un élève de manière individuelle en classe ou en dehors. Par conséquent, il en existe deux types. La première, la co-intervention interne concerne, selon Tremblay (2013) « les interventions réalisées, le plus souvent auprès d'un seul élève, par un professionnel [...] qui soutient l'élève à besoins spécifiques » (p.27). Ces interventions directes permettent d'adapter les conditions d'enseignement, mais sans modifier l'enseignement donné. Cela nécessite peu de planification entre les professionnels. La seconde, la co-intervention externe consiste « en une collaboration où les professionnels (enseignants et spécialistes) travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace, ni les mêmes méthodes ou objectifs » (Tremblay, 2013, p.27).

Tout d'abord, selon Friend et Cook, 2007 (cité par Tremblay, 2013) « Le coenseignement, répondant aux limites de la co-intervention, est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs professionnels (ex. : enseignants, logopédistes, etc.) partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques » (p.28).

Le coenseignement est défini plus précisément comme étant :

Un partenariat entre un enseignant de classe ordinaire et un enseignant spécialisé, ou un autre spécialiste, dans le but d'enseigner conjointement, dans une classe de

l'enseignement ordinaire, à un groupe hétérogène d'élèves - incluant ceux en situation de handicap ou avec d'autres besoins particuliers - afin de répondre à leurs besoins éducatifs spécifiques. (Friend & al., 2010, cité par Benoit & Angelucci, 2017, pp.49-50)

« La co-instruction, mais également la coplanification et la coévaluation d'un groupe classe » sont trois composantes essentielles et obligatoires selon Murawski et Hugues (2009, cité par Benoit & Angelucci, 2011, p.108) pour pouvoir enseigner conjointement. Cette définition me semble plus claire et plus précise dans ma recherche, car elle inclut les enseignants ordinaires et spécialisés. Cette notion de coenseignement dans les classes ordinaires est récente, mais de plus en plus utilisée puisque les élèves à besoins spécifiques les fréquentent plus régulièrement (Tremblay, 2013). Il faut compter le temps de préparation en amont des leçons avec tous les intervenants en classe plus le temps passé en classe. Ces temps permettent de décider ce qui sera enseigné (matière) ainsi que la manière de l'amener afin de répondre aux différents besoins des élèves.

Les six ou sept formes de coenseignement

Au sein de la classe régulière, le coenseignement peut apparaître sous six ou sept formes différentes. Ces configurations ont été déterminées par Friend et Cook, 2007 (cité par Tremblay, 2013) et présentent chacune des avantages et désavantages qui sont influencés par les besoins des élèves, mais aussi selon « le degré de maturité de la relation professionnelle et humaine entre coenseignants » (p.29). Pour mieux comprendre ces six configurations, je les ai résumées dans le tableau suivant en m'inspirant des travaux de Tremblay (2013), Friend et Cook (2007). Dans certains travaux, une septième forme peut apparaître et a pour principe que les deux enseignants aident les élèves.

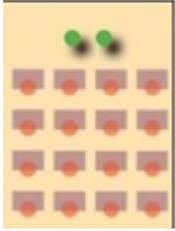
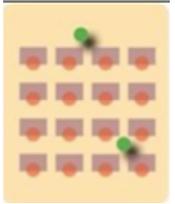
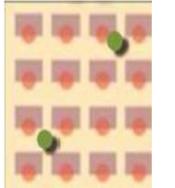
Dans le tableau ci-dessous, nous pouvons constater que les formes 1, 2, 3 et 4 nécessitent la présence des deux enseignants dans la même classe, alors que pour les trois autres formes (5, 6 et 7), elles peuvent avoir lieu soit dans deux espaces distincts soit dans la même salle. Ces sept configurations peuvent être regroupées en trois catégories :

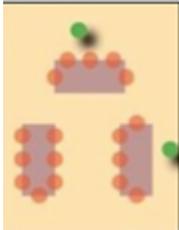
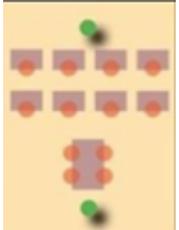
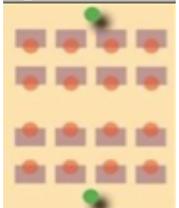
- **Co-intervention** : Enseignement en ateliers (5), enseignement en groupes différenciés (6) et enseignement en parallèle (7). Les élèves sont répartis dans différents groupes qui peuvent être homogènes ou hétérogènes selon les objectifs fixés. Le sujet traité peut être différent d'un groupe à l'autre. Ce que fait un enseignant avec son groupe d'élèves est indépendant de ce que fait l'autre enseignant. C'est pourquoi le lieu peut être différent.
- **Coenseignement** : En tandem (1), l'un enseigne, l'autre aide (2) ou les deux aident (3). Les deux enseignants doivent se trouver dans la même pièce et interagir sur la même thématique. Ils sont par conséquent interdépendants l'un de l'autre.
- **Co-présence** : L'un enseigne, l'autre observe (4). Ils sont dans le même espace, mais ont des rôles différents.

Il est important de varier les formes de coenseignement ainsi que les rôles des différentes personnes afin de répondre aux différents objectifs, au programme ainsi qu'aux caractéristiques et besoins spécifiques des élèves.

Le tableau 2 résume les différentes configurations de coenseignement évoquées par Friend et Cook (2007) et reprises par Tremblay (2012) dans son ouvrage sur l'inclusion scolaire.

Tableau 2 : Les six ou sept configurations du coenseignement

		Configuration	Description	Avantages	Désavantages
L' espace doit être le même	Coenseignement	1.En tandem 	<ul style="list-style-type: none"> - Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe - Ils échangent leurs rôles (enseignement, observation, discipline, soutien) de manière indifférenciée et fréquente - Acteurs en même temps dans la classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Plus enrichissant pour les élèves et les enseignants - La plupart des responsabilités partagées - Créativité, nouvelles techniques novatrices 	<ul style="list-style-type: none"> - Beaucoup de collaboration et de confiance nécessaire entre les coenseignants - Être capable de varier les styles d'enseignement - Beaucoup d'engagement et de maturité du couple coenseignant - Co-construction des leçons
		2.L'un enseigne, l'autre aide 	<ul style="list-style-type: none"> - Un enseignant planifie et prend l'activité en charge. L'autre fournit, individuellement aux élèves, les adaptations et autres formes de soutien - Ils se partagent la gestion du groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Peu de planification conjointe 	<ul style="list-style-type: none"> - Avec précaution sinon domination de l'un sur l'autre - Partage des rôles (enseignement-soutien) - Les élèves peuvent devenir dépendants de l'enseignant assistant.
		3.Les deux aident 	<ul style="list-style-type: none"> - Les deux enseignants passent dans la classe et interviennent auprès des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Permet d'accorder plus de temps aux élèves qui en ont besoin 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire attention que les élèves ne se mettent pas en posture d'attente d'aide pour entrer dans la tâche
	Co-présence	4.L'un enseigne, l'autre observe 	<ul style="list-style-type: none"> - Un enseignant planifie et prend en charge l'activité. L'autre enseignant observe les élèves et/ou son collègue - Ils se partagent la gestion du groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Observation plus précise - Peu de temps de préparation et de synthèse communes - Utile au début de la collaboration. 	<ul style="list-style-type: none"> - S'il n'y a pas le partage des rôles d'enseignement et d'observation, une hiérarchie se crée

L' espace peut être différent	Co-intervention	<p>5.Enseignement en ateliers</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification et de l'enseignement et se partagent la gestion du groupe - Les élèves passent d'un atelier à l'autre - Les enseignants animent ou gèrent un groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Permet aux élèves d'avoir un large éventail d'expériences - Meilleur confort des coenseignants inexpérimentés 	<ul style="list-style-type: none"> - Planification et préparation supplémentaire - Plus de bruit - Maîtrise de la gestion du temps
		<p>6.Enseignement en groupe différencié</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe - La majorité des élèves restent dans le grand groupe - Petit groupe, travail de préapprentissage, d'enrichissement, de remédiation, d'enseignement individualisé - Peut concerner aussi bien les élèves en difficulté que ceux qui sont plus à l'aise 	<ul style="list-style-type: none"> - Offre du soutien supplémentaire - Permet d'individualiser 	<ul style="list-style-type: none"> - Risque de stigmatisation, ne pas prendre toujours les mêmes élèves - Attention que l'enseignant spécialisé ne soit pas considéré comme un assistant - Plus de temps de préparation commune et des synthèses plus longues
		<p>7.Enseignement parallèle</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe - Classe divisée en deux groupes. - Le contenu est le même, mais les méthodes sont différentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Réduction du nombre d'élèves, plus d'échanges - Groupes peuvent varier selon les besoins et les objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas au début des apprentissages, besoin de connaître les besoins de chacun

Les bénéfices du coenseignement pour les élèves et les enseignants

Avec la mise en place du coenseignement, de nombreux bénéfices apparaissent pour les élèves ainsi que pour les enseignants ordinaires. Tout d'abord, avec cette pratique, les interactions entre élèves et enseignants ont augmenté. En effet, la diminution du ratio élèves-enseignant permet d'offrir une attention plus soutenue aux élèves avec des besoins particuliers, de même qu'un temps plus important passé sur des tâches est élargi ce qui influence les apprentissages scolaires (Friend et al., 2010 ; Scruggs et al., 2007, cité par Benoit & Angelucci, 2017). Ensuite, les élèves bénéficient de stratégies d'apprentissage plus diversifiées et d'une meilleure différenciation pédagogique. Il y a une moins grande perte de temps causée par le changement de salle. D'autre part, les élèves ne manquent plus l'enseignement dispensé à leurs camarades et, puisqu'ils restent toujours dans leur classe, sont ainsi moins stigmatisés. Pour finir, ce coenseignement est bénéfique pour les enseignants, car il leur permet une formation mutuelle et informelle ainsi qu'un soutien émotionnel ou instrumental (Benoit & Angelucci, 2017). Les enseignants ordinaires perfectionnent leurs compétences grâce aux échanges et se mettent en posture réflexive sur leur pratique et leurs adaptations. Les enseignants spécialisés, selon Tremblay 2009 (cité par Benoit & Angelucci, 2011) « affirment améliorer leur connaissance du rythme de travail et des exigences d'une classe ordinaire » (p.111). Les enseignants deviennent par conséquent plus performants et les résultats scolaires des élèves sont améliorés.

Cependant, le coenseignement peut être mal utilisé et avoir un impact négatif sur l'enseignement. « Dans bien des situations, l'enseignant spécialisé serait relégué à un rôle de subordination. En ce sens, l'enseignant spécialisé n'a pas toujours un rôle de coenseignant, mais plus souvent un rôle d'assistant ou d'aide à l'enseignant régulier » (Benoit et Angelucci, 2011, p.111). Afin d'éviter cela, un réel partenariat doit avoir lieu entre les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires en prenant en compte certains éléments essentiels à la mise en place du coenseignement.

1.3. Problématique

Depuis quelques années, le système scolaire a vécu des changements importants et non négligeables. Avec une politique scolaire qui a une visée de plus en plus inclusive, les élèves à besoins particuliers se retrouvent donc scolarisés dans l'école la plus proche de leur lieu d'habitation. Par conséquent, l'enseignant ordinaire qui avait l'habitude de travailler seul avec des élèves ayant peu de difficultés se retrouve avec des élèves ayant toutes sortes de diagnostics et une formation qui ne lui permet pas forcément de répondre à toutes ces diversités. Auparavant, les enseignants spécialisés travaillaient à l'extérieur de la classe ordinaire avec les élèves à besoins particuliers uniquement. Maintenant, ils doivent franchir la porte de leur collègue titulaire. Comment les enseignants ordinaires vivent-ils la venue d'un enseignant spécialisé dans leur classe ? Et comment les enseignants spécialisés se sentent-ils accueillis au sein de la classe ?

Ce changement entraîne une redéfinition des rôles de chacun, ainsi que des pratiques d'enseignement différentes autant de la part des enseignants spécialisés que de la part des enseignants ordinaires. Avec tous ces changements au sein de l'école publique et des responsabilités nouvelles, comment se sentent-ils et comment définissent-ils leurs rôles ?

L'enseignant spécialisé travaillant le plus souvent dans la classe fréquentée par l'élève, une collaboration avec l'enseignant ordinaire est inévitable si les enseignants veulent que le suivi

fonctionne. Ce qui ressort des ouvrages théoriques, c'est que la collaboration entre les enseignants ne va pas de soi et que différents obstacles peuvent l'entraver, ce qui peut péjorer les projets d'intégration des élèves à besoins particuliers. Comment les enseignants définissent-ils cette collaboration et comment se sentent-ils face à cette nouvelle manière de travailler ? « Le volontariat, la parité (égalité reconnue des parties), le partage de buts mutuels, des responsabilités et des ressources, la valorisation du modèle de collaboration, la confiance mutuelle et un sentiment d'appartenance au groupe » sont les caractéristiques capitales à une collaboration qui fonctionne (Friend & Cook, 2010, cité par Beaumont et al., 2010, p.6).

On remarque que le coenseignement ou la co-intervention peuvent être une forme possible de collaboration durant les leçons lorsque l'enseignant de soutien ambulatoire est là. Cependant, cela demande un certain investissement de la part des deux personnes et certains critères doivent être respectés pour que cela fonctionne. Quelles sont les formes de coenseignement utilisées par les enseignants ? Quelles sont les attentes de l'enseignant ordinaire vis-à-vis de l'enseignant spécialisé et vice-versa ?

Toutes ces interrogations ont fait émerger les questions présentées ci-dessous.

1.4. Questions de recherche et objectifs du travail

L'écriture de mon cadre théorique m'a permis d'approfondir certains thèmes relatifs à ma question de départ. Sachant que l'intégration des élèves à besoins particuliers a fortement augmenté ces dernières années et que les recherches incitent à une inclusion, je me suis questionnée sur les représentations perçues par les enseignants ordinaires et spécialisés sur leur collaboration et l'impact que celles-ci pouvaient engendrer. Il est essentiel que le corps enseignant développe et instaure une collaboration entre ces membres. Pour cela, les rôles de chacun doivent être définis afin d'éviter les jugements et les sentiments d'infériorité. La direction peut aider les enseignants à ce changement. Par ailleurs, une réflexion sur leur vision de la collaboration et du coenseignement est cruciale afin qu'il n'y ait pas de décalage entre les termes utilisés par l'enseignant spécialisé et l'enseignant ordinaire. De plus, mes expériences professionnelles et mes observations lors de stages m'ont amenée à la question générale de recherche suivante :

Quelles représentations ont les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés sur la collaboration, lors de leçons de soutien ambulatoire, dans les classes ordinaires du canton du Jura ?

Il me paraît judicieux et pertinent de traiter les deux points de vue des enseignants sur leur collaboration afin d'avoir deux représentations légitimes. D'une part, afin de me former personnellement et d'autre part puisque j'ai les deux mandats.

De cette question générale découlent plusieurs sous-questions plus spécifiques qui seront explorées dans ce travail.

- *Quels sont leurs rôles ainsi que leurs attentes envers l'autre enseignant ?*
- *Comment l'enseignant ordinaire perçoit-il la venue de l'enseignant de soutien ambulatoire dans sa classe ?*
- *Comment les enseignants spécialisés se sentent-ils accueillis dans les classes ?*
- *Quels sont les obstacles ou les facilitateurs d'une bonne collaboration entre les deux enseignants ?*
- *Quelles sont les formes de coenseignement les plus utilisées par les enseignants ordinaires et spécialisés ?*
- *Par rapport à l'inclusion scolaire, les leçons de soutien doivent-elles être menées dans la classe ordinaire ?*

1.4.1. Objectifs de recherche

Grâce aux questionnaires envoyés aux enseignants ordinaires et aux enseignants de soutien ambulatoire primaires du canton du Jura, cette première collecte de données me permet d'avoir une vision globale concernant la collaboration entre les enseignants ordinaires et spécialisés. L'objectif de recherche étant de comprendre les représentations des enseignants ordinaires et spécialisés concernant la collaboration, leurs attentes et leurs rôles envers leurs collègues ainsi que les formes de coenseignement utilisées. C'est avec les entretiens que je vais essayer d'atteindre cet objectif. En partant de leurs représentations de leurs rôles et de leurs attentes envers l'autre enseignant, des différences et des obstacles vont apparaître. Ces résultats seront utiles pour comprendre les facteurs influençant la collaboration et les bénéfices que le coenseignement peut apporter aux élèves et aux enseignants.

Chapitre 2 – Méthodologie de la recherche

2.1. Opérationnalisation de la question

Ma problématique a relevé que le travail collectif n'était pas facile à mettre en place dans l'enseignement ordinaire et que les représentations des enseignants sur la collaboration peuvent s'avérer négatives, malgré les recommandations du canton du Jura et les nombreux avantages qui en découlent. Le décalage entre les demandes du canton et la réalité du terrain a suscité mon intérêt et m'a poussé à questionner et observer ce qu'il se passe dans l'enseignement primaire du canton du Jura. Mon but était de connaître ce qui freinait ou ce qui poussait les enseignants ordinaires à collaborer avec les enseignants spécialisés et inversement, mais aussi d'avoir leurs ressentis sur cette collaboration ou cette non-collaboration entre les deux acteurs. Le but de ce travail était finalement d'interpréter les discours afin de comprendre ce qui se passait.

Par conséquent, j'ai cherché à décrire, à comprendre et à expliquer comment la collaboration pouvait fonctionner ou échouer entre les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés du primaire du canton du Jura à travers leurs représentations.

Tout d'abord, je me suis intéressée à la collaboration entre les enseignants primaires et spécialisés d'une manière générale en envoyant des questionnaires aux directions des écoles primaires du canton destinées à l'ensemble des enseignants de leur école, puis, après les avoir récoltés et analysés globalement, j'ai interrogé de manière ciblée des enseignants afin d'avoir plus de détails sur cette collaboration et sur leurs représentations. Dans l'idéal, j'aurais voulu interroger quatre enseignants : deux ayant vécu une bonne collaboration et deux autres ayant vécu une mauvaise expérience de collaboration. Parmi ces quatre enseignants, je souhaitais aussi qu'il y ait deux enseignants ordinaires et deux enseignants spécialisés, afin d'avoir des avis assez contrastés sur leurs représentations. J'aurais pu émettre plusieurs hypothèses à partir de ma question de recherche (démarche de type hypothético-déductive), mais mon travail de recherche avait pour objectif d'accumuler suffisamment de traces afin de les comparer et d'interpréter les résultats qui en découlent (démarche de type inductive, descriptive). J'ai constaté qu'il y avait parfois des difficultés de collaboration et j'ai émis l'hypothèse que c'était peut-être en raison de la peur du jugement ou du temps à prendre pour échanger. Afin d'éviter d'être influencée par ces suppositions, je me suis posé les questions suivantes :

- Est-ce que les enseignants primaires de soutien ambulatoire du Jura sont plus ouverts à la collaboration que les enseignants primaires ordinaires ?
- Comment les enseignants primaires perçoivent-ils la venue d'enseignants de soutien dans leur classe ordinaire ?
- Est-ce que le rôle de chacun a été clairement défini avant la collaboration ?
- Est-ce que chacun suit son mandat ?
- Qu'est-ce qui peut influencer positivement ou négativement la collaboration (âge, sexe, années d'expérience, formation, affects, direction d'établissement, etc.) ?
- Est-ce que les enseignants de soutien ambulatoire ont un espace à eux dans la classe ordinaire ?

- Est-ce que les différents acteurs coconstruisent leurs leçons ?
- Que représente la collaboration pour les enseignants ordinaires et pour les enseignants spécialisés ?

2.2. Fondements méthodologiques

Dans ma situation et plus précisément dans ma problématique, j'ai mis en évidence que de nombreuses études sur la collaboration des enseignants existent, mais que celles-ci sont quasiment inexistantes sur la collaboration entre enseignants spécialisés et ordinaires et encore moins sur leurs représentations.

Dans ma méthodologie, j'ai choisi d'utiliser le paradigme de l'enquête qui m'a permis de recueillir et d'articuler les différents points de vue des enseignants sur la question de la collaboration et des représentations. Grâce à cela, j'ai eu une vision plus objective et réelle de la situation, ainsi que des avis très contrastés. Cependant, je n'ai pas émis d'hypothèses puisque j'avais envie d'être la plus ouverte possible dans les réponses que les personnes m'ont données. Selon Van der Maren (2003), « pour qu'il y ait recherche, il faut qu'il y ait acquisition ou développement de nouvelles connaissances ou de nouvelles pratiques (...) il faut qu'il y ait eu problème et question sans réponse a priori et que les solutions proposées ne soient que des hypothèses de solution » (p.36). Dans ma situation, je ne connaissais pas les représentations des enseignants avant de les avoir questionnés et je ne pouvais pas les trouver non plus dans la littérature directement. C'est pourquoi j'ai essayé de construire un lien entre les phénomènes et la théorie de manière inductive.

Cependant, après plusieurs recherches et lectures, je n'étais pas certaine que le paradigme de l'enquête soit la bonne démarche. D'où l'idée de m'orienter vers une méthodologie « à la carte » afin de mieux l'adapter à mon travail. Ma recherche étant plutôt de type herméneutique, elle visait à analyser et interpréter des traces (Astolfi, 1993). Elle permettait d'aller à la recherche du sens que les enseignants donnaient et ainsi, de les comprendre. Toujours selon Astolfi (1993, p.6), le versant herméneutique amène de la signification afin de connaître et d'essayer de comprendre la réalité dans sa globalité (ici l'échec ou le succès de la collaboration). Les théories interprétatives, aussi appelées théories herméneutiques, « tentent de construire une théorie du sens à l'existence, aux événements, aux actions en s'appuyant sur une analyse de leur déroulement ou de leur histoire. Elles complètent les théories descriptives en fournissant des interprétations aux événements [...] » (Van der Maren, 2003, p.31). C'est pourquoi j'ai porté mon intérêt sur les représentations des enseignants.

Le but de ma recherche était donc de chercher des explications et rendre plus intelligible la situation de mon problème. Grâce aux entretiens, j'ai pu prendre en compte le sens que les individus donnaient ainsi que leur interprétation de la situation.

Van der Maren (2003) explique qu'il est possible de partir du résultat pour définir notre recherche. Dans ma recherche, j'ai voulu expliquer et mettre en évidence la régularité ou les éléments responsables d'une bonne ou mauvaise collaboration, mais il a fallu d'abord passer par une description détaillée en utilisant un vocabulaire adéquat puis y faire des liens afin de donner du sens aux phénomènes.

Mon étude s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative puisqu'elle vise à rendre compte de la collaboration des enseignants et de leurs visions. Chaque point de vue est unique et apporte une pierre à la construction de mon mémoire. Selon Paillé et Mucchielli (2016), une enquête qualitative est décrite comme « la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens [...] » et son analyse « vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques » (p. 13). Pour l'analyse des données, j'ai accordé plus d'importance au sens des informations qu'aux statistiques. Cette démarche a une visée plus interprétative, car elle a pour but de comprendre le vécu des enseignants concernant la collaboration.

2.3. Nature du corpus

Afin de privilégier la description et l'interprétation des données, ma recherche s'est inscrite dans une démarche qualitative de collecte et d'analyse de données. En effet, comme le mentionne Savoie-Zajc (2004) « la démarche souple et émergente de la recherche qualitative/interprétative permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique, et d'orienter sa collecte de données » (p.125-126). Avec un nombre plus restreint de participants, les données ont été plus riches, plus hétérogènes ce qui m'a permis de mieux comprendre la situation. Les outils choisis m'ont permis de récolter des données me permettant d'identifier, de décrire et de comprendre ce qui influence les représentations des enseignants et la collaboration de ceux-ci. J'ai donc décidé d'utiliser deux outils qui se sont complétés et qui m'ont fait avancer dans ma démarche de recherche.

2.4. Moyens de collecte des données

La collecte des données s'est déroulée en deux phases. Dans un premier temps, j'ai créé un questionnaire que j'ai transmis au SEN pour qu'il le partage aux directions des écoles primaires du canton. Ensuite, j'ai réalisé six entretiens dont quatre avec des enseignants de soutien ambulatoire et deux avec des enseignants primaires.

Tableau 3 : Récolte des données

Déroulement	Outils
1 ^{er} Envoi électronique du questionnaire aux enseignants ordinaires + enseignants de soutien ambulatoire primaire du canton du Jura. Fin octobre	Un questionnaire « Google Forms » avec tout d'abord, des questions générales puis une division en deux parties selon le profil des enseignants.
2 ^e 6 entretiens individuels semi-directifs Janvier	Une grille d'entretien permettant de reprendre des questions du questionnaire afin d'affiner les réponses.

Questionnaire

Le questionnaire a été le premier outil mis en place sur le terrain afin de pouvoir sélectionner, parmi les réponses, les enseignants que je désirais entretenir dans un second temps. Il m'a servi de base pour la suite de mon travail. J'ai envoyé un questionnaire (annexe 2) au SEN qui l'a transmis via un intranet aux directions des écoles primaires afin qu'elles le transfèrent à leurs enseignants ordinaires et spécialisés. Le questionnaire a été créé sur Google Forms, qui est un outil gratuit en ligne permettant de créer des questionnaires, classer les réponses directement par question et d'avoir une vue graphique. Après quelques questions, les enseignants ont été dirigés sur des questions ciblées en fonction de leur métier (enseignants ordinaires ou de soutien ambulatoire).

L'envoi du questionnaire a eu lieu fin octobre - début novembre 2021 avec un délai de deux semaines pour y répondre. À la fin du questionnaire, je leur ai demandé de me fournir leurs coordonnées s'ils étaient d'accord de participer à un entretien.

Entretien semi-directif

La seconde étape de la récolte de données a été l'entretien individuel semi-dirigé. La population interrogée a été de six enseignants travaillant en primaire dans le canton du Jura, soit en ordinaire, soit en spécialisé et ayant vécu de bonnes ou de moins bonnes expériences de collaboration.

Sur la base du recueil des questionnaires, j'ai choisi des questions que je voulais approfondir et développer lors des entretiens. Les entretiens étant semi-directifs, la grille d'entretien a servi de support aux discussions, mais n'a pas été utilisée comme une trame à suivre point après point. Cela m'a permis de relancer la discussion ou d'approfondir certaines thématiques tout en laissant une certaine liberté à la personne interrogée. La parole et l'échange sont des éléments centraux du dispositif. La plupart des questions posées étaient des questions ouvertes et permettaient ainsi aux personnes de décrire la collaboration, de donner leur opinion sur la collaboration et leurs sentiments tout en prenant en compte les vécus et ressentis de la personne interrogée. J'ai été attentive à rester la plus neutre possible afin d'éviter de fausser et diriger leurs réponses. L'enregistrement audio m'a permis de me consacrer uniquement à mon interlocuteur et de le suivre dans ses propos.

La grille d'entretien de l'enseignant ordinaire se trouve en annexe 3 et celle pour l'enseignant de soutien en annexe 4.

L'entretien a duré en moyenne entre 30 et 60 minutes. Chaque entretien a été mené individuellement et enregistré sur deux supports différents afin de pouvoir retranscrire les passages nécessaires aux analyses de mes données. Il s'est déroulé en trois parties :

1. La présentation générale de l'enseignant et de son parcours professionnel
2. La collaboration
3. Le coenseignement, l'évolution du métier et les rôles.

Cette suite de questions a permis aux enseignants d'entrer peu à peu dans la thématique. Tout d'abord par des questions me permettant de recueillir des informations plus formelles et ne

demandant peu de réflexion. Par la suite, j'ai posé des questions allant du général au particulier d'après le principe de l'entonnoir. Progressivement, les personnes interrogées devaient de plus en plus donner leur avis ou leurs expériences personnelles concernant la collaboration, le coenseignement et les rôles.

Échantillonnage

Après avoir étudié les retours des questionnaires, j'ai sélectionné différents profils pour effectuer des entretiens semi-directifs. La population choisie est diversifiée, tant en ce qui concerne les années d'expérience dans l'enseignement, l'âge et le profil. Ces différences ont apporté de la matière et des points de vue différents sur la collaboration.

J'ai choisi de m'entretenir avec quatre enseignants de soutien ambulatoire et deux enseignants ordinaires. Cinq femmes et un homme dont l'expérience dans le métier était variable. J'ai veillé à interroger des personnes que je ne côtoyais pas professionnellement afin d'éviter toute gêne ou retenue de la part de celles-ci. Cette recherche m'a permis d'avoir une vision globale concernant la collaboration des enseignants dans le canton du Jura et de pouvoir approfondir, grâce aux entretiens, leurs représentations à ce sujet.

Tableau 4 : Échantillonnage de la population-cible

Enseignants	Caractéristiques
Enseignant ordinaire (EO1)	Plus de 50 ans, 30 années d'enseignement, 3-4H titulaire 25 leçons
Enseignant ordinaire (EO2)	Moins de 40 ans, 1 année d'enseignement, 5 et 8H non titulaire 20 leçons
Enseignant spécialisé (ES1)	Plus de 40 ans, 15 années d'enseignement, soutien ambulatoire 26 leçons
Enseignant spécialisé (ES2)	Moins de 40 ans, 4 années d'enseignement, soutien ambulatoire 18 leçons
Enseignant spécialisé (ES3)	Plus de 40 ans, 24 années d'enseignement, soutien ambulatoire 22 leçons
Enseignant spécialisé (ES4)	Moins de 40 ans, 7 années d'enseignement, soutien ambulatoire 19 leçons

Confidentialité

Dans toute recherche, l'éthique est importante. Pour que les entretiens se déroulent de manière judicieuse, il a fallu que je suive un code de déontologie et qu'un climat de confiance soit instauré. Au départ, j'ai expliqué dans les grandes lignes le sujet de ma recherche, la durée de l'entretien, l'anonymisation et son déroulement ainsi que la liberté du participant à arrêter à tout moment. C'est avec ce cadre sécurisant que les personnes ont pu s'exprimer librement et donner leurs opinions. J'ai certifié l'anonymat dans les questionnaires ainsi que dans les entretiens de tous les participants. C'est pourquoi j'ai renommé les enseignants ordinaires EO avec un chiffre et ES pour les enseignants spécialisés. De même, dans les analyses, j'ai toujours utilisé le pronom personnel « il » lorsque je parlais de l'un d'entre eux.

2.5. Démarche d'analyse

Dans un premier temps, après avoir récolté les questionnaires, j'ai observé et analysé les résultats obtenus. Grâce à Google Forms, j'ai pu sélectionner quelques graphiques représentatifs et utiliser le traitement de données que celui-ci fournissait. J'ai regroupé les réponses dans des tableaux et mis en évidence ce qui me paraissait intéressant ou ce qui m'interrogeait afin de les reprendre ou les développer lors des entretiens. Cela m'a servi de base pour créer la grille d'entretien.

Dans un second temps, j'ai retranscrit les verbatims qui me paraissaient pertinents pour répondre à mes diverses questions et je les ai mis entre guillemets ou parfois en italique. J'ai aussi mis en évidence des thématiques et regroupé les réponses en diverses catégories. Ensuite, j'ai fait des liens entre les réponses obtenues et la théorie des divers auteurs abordée dans la problématique.

Ceci m'a permis finalement d'analyser en détail et d'interpréter les résultats afin d'établir une conclusion.

Chapitre 3 – Analyse et résultats

Analyse et interprétation des résultats

Comme présenté précédemment, la collecte de données a été faite en deux parties. L'objectif de ma recherche est de comprendre et décrire les représentations que les enseignants ordinaires et spécialisés ont au sujet de la collaboration et l'impact que celles-ci peuvent avoir sur cette dernière.

La présentation des résultats se déroulera en différentes sous-parties regroupées par thématique. À chaque fois, l'analyse débutera par les résultats obtenus à travers les questionnaires pour avoir une vision plus générale des différents avis des enseignants, car l'échantillon sera plus grand. Ensuite, elle présentera les résultats obtenus avec les six entretiens. Donc, à chaque fois, j'analyserai les questionnaires puis j'essaierai d'interpréter ce que les six enseignants auront dit lors de leur entretien en m'appuyant sur les verbatims pertinents. Ensuite, je ferai des liens avec la théorie apportée dans le début de ce travail. Et finalement, je discuterai des résultats obtenus.

3.1. Présentation et analyse des données recueillies

Durant le mois d'octobre, les questionnaires ont été transmis, par le canton, aux différentes directions d'école primaire ainsi qu'aux enseignants de soutien ambulatoire primaire du canton du Jura. N'ayant que peu de réponses des enseignants spécialisés au terme du délai indiqué, j'ai relancé individuellement chaque personne. Pour finir, j'ai obtenu des réponses de 47 enseignants primaires, dont 28 enseignants ordinaires, 17 d'enseignants de soutien et deux exerçant les deux fonctions.

Voici les différents éléments importants qui ressortent des questionnaires. Je vais essayer de faire apparaître les similitudes apparues et mettre en évidence les oppositions, les différences de réponses qui apparaissent entre les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés.

Sur l'ensemble des questionnaires, cinq enseignants ordinaires, 10 enseignants spécialisés et un enseignant ayant les deux mandats étaient d'accord d'être interviewés. Pour les sélectionner et n'en retenir que six, j'ai fixé les critères suivants :

- Enseignants spécialisés – enseignants ordinaires
- Enseignants avec qui je ne collabore pas
- Beaucoup ou peu d'expérience
- Hommes et femmes
- Enseignant avec un intérêt pour cette problématique

J'ai donc donné la priorité à quatre enseignants spécialisés et deux enseignantes ordinaires.

Pour ces six entretiens, je me suis basée sur une grille d'entretien, que j'ai un peu modifiée en fonction des postes des personnes interrogées. En annexe 3 se trouve la grille pour les enseignants ordinaires et en annexe 4, la grille pour les enseignants de soutien ambulatoire.

Lorsque je fais référence ou que je cite une personne interviewée, entre parenthèses, il est noté EO pour enseignant ordinaire ou ES pour enseignant spécialisé ainsi qu'un numéro. De cette manière, le lien peut être fait avec le tableau 4 d'échantillonnage des personnes choisies présenté dans ma méthodologie.

À travers ces 47 questionnaires, la collaboration est une pratique courante que ce soit avec un autre enseignant ordinaire ou entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé.

3.2.1. La collaboration vue par les enseignants ordinaires et les enseignants de soutien ambulatoire

3.2.1.1. Définition de la collaboration

« Pour vous, qu'est-ce que signifie le terme « collaboration » ? Définissez-le le plus précisément possible : »

Le premier élément qui ressort fréquemment des 47 définitions se trouvant dans l'annexe 9, c'est d'avoir un objectif commun afin d'avancer dans le même but, la même direction.

J'ai trouvé la définition suivante, donnée par un enseignant spécialisé, très intéressante et complète :

Collaborer signifie développer une intelligence collective en poursuivant un but commun qui vise la réussite des élèves, l'atteinte de leur plein potentiel, et ce, tout au long de leur parcours scolaire. La collaboration est un acte volontaire et ne peut pas être forcée. Une confiance mutuelle au sein de l'équipe des enseignants est primordiale. Le travail de collaboration demande que chaque enseignant ait la conviction de pouvoir coopérer à la prise de décision et que son opinion soit prise en compte. Car une absence d'égalité entraînera une perte de motivation à collaborer et à s'impliquer dans une situation pour laquelle il n'aura aucune influence décisionnelle. Les membres partagent des buts communs et sont motivés par le désir de les atteindre, mais cela demande que chacun s'implique en tenant compte du contexte ainsi qu'en partageant ses ressources. La collaboration exige des efforts, du temps et de la volonté de la part de tous les enseignants, aussi bien les ER que les ES. En outre, chaque enseignant est différent et par conséquent sa façon de collaborer le sera aussi.

Que la collaboration soit entre enseignants ordinaires, entre enseignants ordinaires et spécialisés ou entre les différents acteurs professionnels qui gravitent autour de l'école, quelques caractéristiques de base doivent être présentes pour qu'elle soit efficace et réelle. Selon Friend et Cook en 2010 (cités par Beaumont, Lavoie & Couture, 2010) « le volontariat, la parité (égalité reconnue des parties), le partage de buts mutuels, des responsabilités et des ressources, la valorisation du modèle de collaboration, la confiance mutuelle et un sentiment d'appartenance au groupe » (p.6) sont des indicateurs essentiels pour que la collaboration fonctionne.

Les différentes définitions données par les enseignants en annexe 4 ainsi que celle donnée par Friend et Cook (2010) et Marcel et al. (2005) mettent en avant les éléments suivants : échanger, partager, objectifs communs, confiance, égalité, implication, acte volontaire.

Dans la deuxième partie de mes entretiens, j'ai commencé par leur poser les deux questions suivantes :

« ... Si je vous dis collaboration, à quels autres termes cela vous fait-il penser ? »

« Parlez-moi de la collaboration, qu'est-ce que ça veut dire pour vous ? À quoi cela vous fait-il penser ? »

La première me permet d'obtenir des mots-clés et la seconde d'avoir leur définition de la collaboration. Après avoir récolté leurs réponses, j'ai décidé de retenir certains verbatims intéressants :

Tableau 5 : Définition de la collaboration

Qui ?	Mots-clés	Définition
EO1	Travailler Ensemble Commun	« Travailler avec d'autres personnes dans un but commun en partageant son bagage personnel. »
EO2	Échange Discussion Partage des tâches Tâches bien délimitées	« La collaboration c'est le travail de deux personnes. C'est travailler dans un même but avec en priorité l'élève au centre et l'enseignement qui gravite justement. C'est que chacun puisse mettre à profit ses forces et puis compenser ses faiblesses par les forces de l'autre. »
ES1	Travail Discussions Partage	« Une transmission d'informations et peut-être aussi une répartition des rôles. Parce que finalement, l'enseignant travaille avec sa classe et nous derrière ben on essaye de voir ce qu'on peut mettre en place, de quelle manière on peut le faire, quel regard on peut apporter et puis souvent c'est quand même aussi dire ben, oui j'ai déjà vu ce profil d'élève, pas de problème ça va bien se passer parce que les enseignants ordinaires, je les sens vraiment très en souci souvent. C'est presque 60% de la collaboration. Après, il y a les enseignants qui disent les thèmes à l'avance, voilà en mars on fait ça, en avril on fait ça et on essaye de suivre le programme défini. Après, il y a des enseignants, chaque semaine ils donnent du travail, il faut faire ça, ça et ça, pis finir ça ou il n'a pas compris ça... Où là on est vraiment plutôt, comment on va dire "à leur service." Notre travail oscille entre l'appui ou bien le soutien. Comme j'ai dit là, l'autre élève qui était troubles autistiques, là on est vraiment pour décharger l'enseignant donc là il vient ici. »
ES2	Accueil Relation	« C'est justement une réciprocité d'attentes claires entre deux individus ou un groupe d'individus qui décident vraiment de

	Réciprocité Attentes claires	regarder, en fait, dans la même direction et avec l'élève devant, mais au-delà de l'élève en fait. »
ES3	Faire ensemble	« Faire ensemble, mais je ne sais pas si on collabore vraiment, les enseignants spécialisés. Pour moi, collaboration, c'est vraiment se partager, partager le même métier. Je ne sais pas si c'est vraiment le mot quand on a deux métiers différents, entre celui qui gère la classe et pis l'intervenant spécialisé. Ça veut dire partager, que tu es en duo avec quelqu'un, quand tu as une classe enfantine et pis que tu te la partages avec un collègue. Là t'es vraiment en collaboration. Là, moi je trouve que je travaille plutôt en échange interdisciplinaire. »
ES4	Coenseignement Échange Amélioration	« S'enrichir avec les qualités de l'autre pour améliorer, pour enrichir notre enseignement. »

Les différents mots-clés donnés par les six enseignants reprennent ceux cités par Friend et Cook (2010) et coïncident aussi avec ceux récoltés dans les questionnaires. Nous retrouvons : travailler ensemble, échanger et avoir des attentes claires.

Les définitions données lors des entretiens rejoignent celles données dans les questionnaires ainsi que celles insérées dans ma partie théorique. Il ressort que la collaboration est un travail de plusieurs personnes, ayant des rôles clairement définis, se partageant les responsabilités et leurs ressources pour s'enrichir et enrichir leur enseignement tout en suivant un but commun qui est de faire avancer l'élève. De manière simple, Portelance et Pharandet Borges (2010, cité par CTREQ, 2018) affirment « que collaborer signifie travailler ensemble en prenant des décisions de façon partagée pour atteindre un but commun » (p.6). Aucun d'entre eux n'a dit que la collaboration devait être un acte volontaire alors que ça a été le cas dans les questionnaires.

Pour l'enseignant ES4, la collaboration avec les enseignants ordinaires est primordiale au début du suivi d'un nouvel élève « *pour qu'ils me disent peut-être, avec leur œil à eux, pourquoi il me l'envoie, pourquoi il a besoin de soutien, en quoi je pourrais l'aider. C'est eux qui guident un peu mon travail au début et puis après, on fait un peu des allers-retours entre les enseignants et moi pour que je puisse adapter* ». La collaboration est plus présente au début, mais il faut aussi qu'elle continue tout au long du suivi, sans quoi, elle peut échouer ou les enseignants peuvent louper quelque chose.

Pour l'ES3, l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé ne collaborent pas vraiment, car ils n'ont pas le même métier, sous-entendu les mêmes rôles. Pour cet enseignant, les deux personnes qui veulent travailler en collaboration doivent avoir le même rôle, le même diplôme et travailler au sein de la même classe. Il fait la différence entre l'enseignant titulaire qui gère sa classe et l'enseignant spécialisé qui intervient ponctuellement au sein de celle-ci. La collaboration, dans l'enseignement, ne se fait pas exclusivement entre les enseignants ordinaires et spécialisés, mais il y a un grand nombre de partenaires qui sont impliqués. Il peut y avoir différents thérapeutes, les parents, la direction, la crèche, les différents intervenants de l'école, etc. Beaumont, Lavoie et Couture (2010) parlent alors de collaboration interprofessionnelle lorsque les interactions réunissent au moins deux groupes professionnels. « Le travail de collaboration interprofessionnelle a souvent été associé à

l'interdisciplinarité professionnelle, puisqu'il regroupe des professionnels qui accomplissent des tâches définies en fonction de l'apport individuel des membres tout en reconnaissant et en acceptant les chevauchements de l'expertise des différents professionnels » (Beaumont, Lavoie & Couture, 2010, p.5). Cette définition ne coïncide pas entièrement avec la vision de l'ES3. L'échange interdisciplinaire évoqué par l'ES3 correspond plus à la définition du travail multidisciplinaire qui :

Ne veut pas nécessairement dire que la tâche soit effectuée en collaboration. Dans ce type d'équipe, regroupant des professionnels de diverses orientations, les tâches peuvent être définies en fonction des expertises professionnelles et se limiter à la coordination des apports individuels de chacun ou au partage d'informations, sans chevauchement de responsabilités (Beaumont, Lavoie & Couture, 2010, p.5).

Il est difficile de statuer si l'ES3 est plus rattaché au travail de collaboration interprofessionnelle ou au travail multidisciplinaire, mais quoi qu'il en soit, la collaboration nécessite le partage des responsabilités.

« Comment vous sentez-vous face à la collaboration ? »

Avec cette question posée lors des entretiens, j'ai cherché à faire émerger le ressenti des enseignants concernant la collaboration avec un autre enseignant.

L'enseignant ES3 nous fait part de son ressenti face à la collaboration qu'il entretient avec ses divers collègues ordinaires :

Maintenant, je me sens à ma place et serein. Je me sens intégré, reconnu et je sens qu'on me fait confiance et c'est génial parce que ce n'était pas donné d'entrée. J'ai eu de la peine à m'inscrire dans ce métier qui, il y a 20 ans en arrière, n'était pas forcément nouveau, mais pas connu et on te mélangeait avec les profs d'appui et encore maintenant, pour certains collègues la frontière entre soutien et appui n'est pas encore bien claire. Je te dirais même entre les collègues du soutien et de l'appui parfois on se demande si l'élève doit venir chez nous ou en appui. Les profs d'appui c'étaient mes ennemis un temps et c'est vraiment des collègues maintenant.

Il est utile de contextualiser le début de cet extrait en mentionnant que l'enseignant ES3 parle de la transition entre son ancien poste où il devait enseigner dans plusieurs villages et le poste qu'il occupe actuellement dans un seul cercle scolaire.

Cependant, c'est avec regret qu'il évoque que la collaboration avec d'autres collègues enseignants de soutien ambulatoire est peu présente ou inexistante.

*Je ne collabore pas assez avec mes autres collègues, pour dire qu'on est plusieurs à *, j'étais tout seul quand j'étais en *. [...]. J'espère trouver une équipe pour qu'on soit vraiment collègue avec le même métier, les mêmes problématiques et même sur * où nous sommes plusieurs, c'est compliqué, car on se croise, on n'est jamais à la salle des maîtres en même temps. (ES3)*

Pour l'enseignant ES4 « ça dépend lequel. En général, ça se passe bien. La collaboration est hyper importante pour qu'ils me disent peut-être, avec leur œil à eux, pourquoi il me l'envoie,

pourquoi il a besoin de soutien, en quoi je pourrai l'aider. C'est eux qui guident un peu mon travail au début [...] ». Dans sa pratique, il utilise essentiellement la collaboration au début du suivi d'un nouvel élève afin de recevoir toutes les informations et observations de la part du titulaire.

3.2.1.1. Facilitateurs et obstacles à la collaboration

Ensuite, j'ai voulu savoir ce qui pouvait entraver ou faciliter la collaboration. Le graphique ci-dessous représente les réponses données par les enseignants ordinaires et spécialisés dans les questionnaires à la question : **quels sont, selon vous, les obstacles possibles à une collaboration optimale et réussie ?** Ils pouvaient cocher au maximum quatre des neuf réponses ou inscrire leur propre réponse.

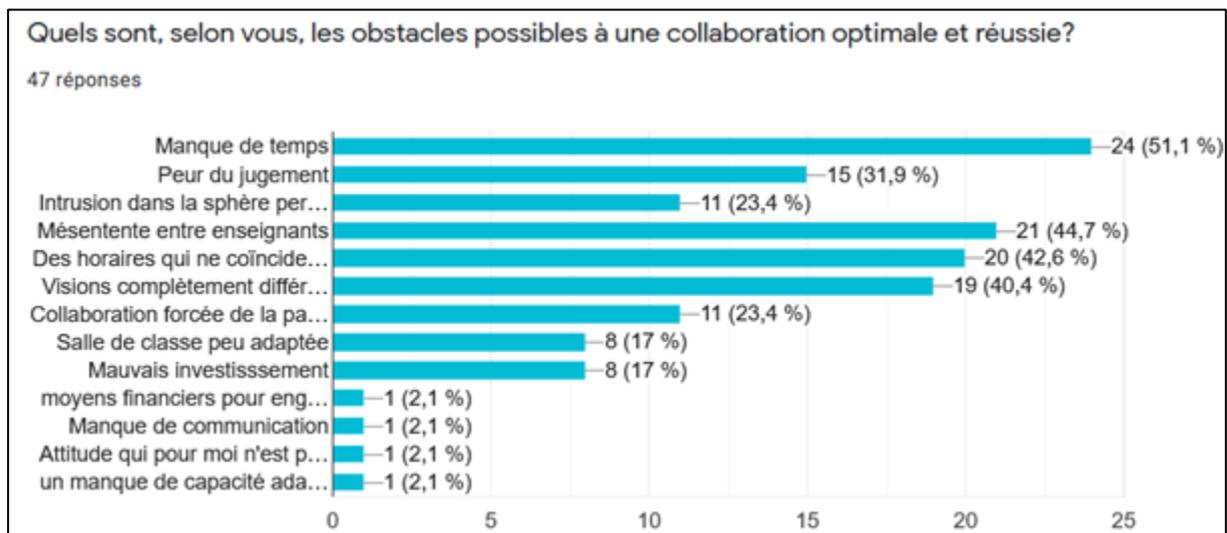


Figure 2 : Obstacles pouvant entraver la collaboration

Afin d'approfondir les réponses obtenues dans les questionnaires, j'ai demandé aux six enseignants de me décrire les obstacles plus en détail ainsi que de me donner une situation où la collaboration a été négative. Je n'ai pas trouvé judicieux de retranscrire les situations, mais j'ai trouvé ce moment d'échanges sur une situation vécue très enrichissant et cela m'a aidé à comprendre leurs visions et d'analyser leurs réponses concernant les obstacles rencontrés.

Tableau 6 : Facteurs entravant la collaboration

Qui	Facteurs entravant la collaboration
EO1	Les disponibilités, les personnalités

EO2	<p>Ne pas être sur un pied d'égalité, il faut qu'on soit sur le même pied d'égalité qu'on soit en ordinaire ou en spécialisé, on a des connaissances, des forces et des faiblesses. Il faut qu'on s'aide pour aller plus haut et pas que l'une ou l'autre prenne l'autre de haut ou bien qu'elle sous-estime le travail ou ne veuille pas du tout changer sa façon de faire. On peut garder certaines choses, discuter et aussi faire des compromis. Les horaires peuvent impacter la collaboration, le but ce n'est pas non plus de passer des heures et des heures à se voir, car il y a tellement de choses à faire à côté, il faut être efficace. Il faut se faire confiance.</p>
ES1	<p>Un manque de discussion entre les enseignantes et entre elles et moi. Se rendre compte trop tard de la situation. Un manque de communication concernant les résultats des élèves. Mauvaise communication et pis un manque de perception de la situation générale aussi.</p>
ES2	<p>La rigidité, la non-écoute, de ne pas prendre en considération ce que l'autre propose ou ce que l'autre fait et du coup, tu n'avances pas. Tu sens que finalement, tu ne sers à rien et que l'autre personne n'écoute pas. Tout ce que je propose passe directement à la trappe. L'autre personne doit être ok, ouverte, accueillante et on pourrait faire autrement.</p>
ES3	<p>L'âge, il y a le fait qu'on est surformé, je trouve. Alors que bien souvent, on est utile pour dépanner l'enseignant et pas pour faire une révolution pédagogique, pis des nouvelles fiches et des trucs compliqués pour l'élève. Des fois, si c'est attaché des souliers ou ranger le banc d'un élève, notre surformation empêche l'enseignant de créer un lien avec nous parce qu'il pense que quand le spécialiste débarque, l'enseignant n'ose pas me mettre à la tâche de ce qui est l'urgence de ce moment-là. Alors que je suis aussi là pour ça et ça se compense par le fait que je dois monter des dossiers de malade pour le SEN. Il faut casser cette espèce de peur que le titulaire peut avoir quand il est jeune et qu'il commence d'avoir le spécialiste qui débarque, mais ça, c'est des compétences de l'enseignant spécialisé. Parfois on est pris pour l'inspecteur.</p> <p>Que l'enseignant me fliquait sur t'es en retard en arrivant alors que vas-y pour trouver une place de parc et faire les déplacements en 5 minutes d'une école à l'autre. Je ne me sentais pas d'égal à égal, mais je me sentais employé de l'enseignant. Il faut le prendre avec humour et ça demande beaucoup de lâcher prise.</p>
ES4	<p>Quelqu'un qui a une idée préconçue du soutien ou alors qui ne pose pas les questions quand elle se demande ce qu'on fait au soutien et du coup, elle ne comprend pas, mais elle ne vient pas chercher les réponses. Il faut que ça soit fluide et qu'on puisse dire et discuter de tout, qu'on se comprenne et puis que l'élève sente qu'on fonctionne ensemble. On n'a pas besoin de tout comprendre, mais si c'est un problème de ne pas avoir compris, il faut qu'on vienne le dire. Ou bien pas une même vision de l'enseignement ou de l'élève.</p>

Les personnes interrogées mettent l'accent sur diverses raisons et obstacles qui peuvent entraver une collaboration. Ils sont classés selon les différents facteurs présentés dans mon cadre théorique tout en m'appuyant sur les lectures de Benoit et Angelucci (2011, 2017). Les voici :

Tout d'abord les facteurs personnels et interpersonnels, qui sont des caractéristiques propres aux enseignants et qui peuvent influencer les relations, ont été regroupés sous la thématique « **Personnalité et ouverture** ». L'ES4 explique que le fait de ne « *pas avoir la même vision de l'enseignement ou de l'élève* » peut être un obstacle. Une vision commune de l'enseignement, de l'éducation et du développement de l'enfant était le premier facteur évoqué par Benoit et Angelucci (2011, 2017). Pour cela, il faut être ouvert, être prêt à faire des compromis sans pour autant complètement changer sa manière de travailler. Pour l'EO1, la collaboration dépend « *aussi beaucoup de la personnalité des enseignants* » et pour l'ES2 le profil et la personnalité de ses collègues influencent très grandement sa manière de fonctionner.

La **confiance** entre les différents acteurs est essentielle au bon fonctionnement du groupe. L'ES3 dit « *l'enseignant me fliquait* » lorsqu'il arrivait en retard alors qu'il faisait au mieux puisqu'il travaillait sur différents sites.

Le sentiment de compétence et d'appartenance au groupe est un autre critère que j'ai regroupé dans « **égalité** ». Il ressort de la part des enseignants que malgré une différence de formation et de diplôme, les deux parties (enseignants ordinaires et enseignants spécialisés) doivent pouvoir travailler sur un même pied d'égalité, que leurs connaissances et leurs avis doivent être pris en compte. Pour l'ES3, cette surformation « *empêche l'enseignant de créer un lien avec nous* » et de demander ce dont il a besoin à ce moment-là. Chacun, comme le dit l'EO2, « *a des connaissances, des forces et des faiblesses. Il faut qu'on s'aide pour aller plus haut et pas que l'une ou l'autre prenne l'autre de haut* ». Le respect mutuel concernant les compétences de chacun est à prendre en compte.

Un **manque de discussion** peut impacter la collaboration et son efficacité. La qualité de la communication doit être bonne et doit pouvoir faire avancer la collaboration et aider l'élève. L'ES1 explique qu'un « *manque de discussion, un manque de communication ou d'une mauvaise communication* » peut être néfaste pour l'élève et son suivi. Il m'a donné l'exemple d'une situation où l'enseignant titulaire et lui-même étaient passés à côté de quelque chose, car ils ne communiquaient pas assez pensant que l'élève allait bien. L'ES1 gérait l'élève en soutien, son suivi, mais ne regardait plus le carnet de devoirs de son élève et lorsque le bulletin et le réseau avec les parents sont arrivés, il a été surpris par les mauvais résultats. L'enseignant titulaire était de son côté et l'ES1 du sien et par conséquent, ils n'avaient plus la perception de la situation générale. Dans le cahier des charges de l'enseignant spécialisé primaire (Service de l'enseignement, 2020, p.3), l'enseignant spécialisé doit « *collaborer avec ses collègues afin d'assurer la cohérence et la continuité* » et « *coordonner les mesures pédagogiques* ». Dans cette situation, l'ES1 a perdu de vue la cohérence et continuité pédagogique se trouvant dans son cahier de charges.

Ensuite les facteurs organisationnels sont la **clarification des rôles** et des responsabilités et doivent être clairement définis s'ils ne veulent pas être un obstacle à la collaboration. L'ES4 évoque « *les idées préconçues du soutien* » ou lorsque les enseignants ordinaires ne comprennent pas ce qu'il fait en soutien avec les élèves, mais qui n'osent pas venir le lui

demander. L'ES3 dit aussi qu'il est là et utile « *pour dépanner l'enseignant* » et que l'enseignant titulaire ne doit pas avoir peur de demander ce dont il a vraiment besoin, de lui déléguer des tâches. Les rôles et responsabilités doivent être clairement définis dans le cahier des charges, mais une discussion entre les deux professionnels peut être aussi une bonne solution pour connaître ce que fait son collègue. Cette construction des rôles est donc évolutive tout au long de la collaboration et dépend aussi des objectifs et de la personnalité des personnes. Lorsque l'ES3 dit « *je ne me sentais pas d'égal à égal, mais je me sentais employé de l'enseignant* », il apparaît que les rôles entre ces deux personnes étaient mal définis et qu'une hiérarchie était apparue. Selon Benoit et Angelucci (2011) « dans bien des situations, l'enseignant spécialisé serait relégué à un rôle de subordination. En ce sens, l'enseignant spécialisé n'a pas toujours un rôle de coenseignant, mais plus souvent un rôle d'assistant ou d'aide à l'enseignant régulier » (p.111). Ici, c'est l'enseignant spécialisé qui se sentait inférieur par rapport à l'enseignant titulaire et au service de celui-ci. Ce sentiment d'infériorité peut aussi apparaître lorsque l'enseignant est jeune et que le collègue est plus âgé et plus expérimenté. L'EO2 relève qu'il faut « *être au clair sur les attentes et possibilités/idées de chacun* » en ayant des rôles définis.

L'enseignant EO2 évoque le **manque de temps** pour échanger concernant les élèves « *C'est parfois compliqué de se voir comme je travaille sur deux sites et que je dois me déplacer, mais si on a besoin de se voir, on arrive à se voir pour discuter pendant la récré* ». Benoit et Angelucci (2017) évoquent que le manque de temps pour échanger et pour préparer en commun peut devenir un frein et les échanges ont par conséquent lieu entre deux portes de manière informelle. La qualité des rapports est donc péjorée.

L'enseignant ES3 regroupe les facteurs temps et discussions comme étant néfastes tout en donnant sa réalité de terrain. Ci-dessous, une partie de notre échange :

*Je ne collabore pas assez avec mes autres collègues, pour dire qu'on est plusieurs à *, j'étais toute seule quand j'étais en *. On se faisait des réunions deux fois par année pour aller bouffer et pour partager nos petits soucis, mais à *, j'espère trouver une équipe pour qu'on soit vraiment collègue avec le même métier, les mêmes problématiques et même sur * où nous sommes plusieurs, c'est compliqué, car on se croise, on n'est jamais à la salle des maîtres en même temps. Il faut se donner rendez-vous et ça, ce n'est pas dans notre emploi du temps ordinaire. Dans le médical, il y a du temps pour les colocs. En enseignement spécialisé, tu dois te forcer. Chaque année, on s'impose une petite bouffe à Noël et on s'impose en fin d'année scolaire, la dernière semaine quand on a plus trop d'élèves, tout un matin dans une salle où moi je passe mes petits fin de 4P, à ma collègue qui les récupère en 5, histoire d'expliquer un peu les dossiers. On se fait un monstre bilan de l'année, on se soutient moralement et c'est important. Lorsque je fais de la thérapie, je me sens nourri par une équipe pluridisciplinaire.*

L'ES3 explique que les enseignants de soutien ambulatoire bougent beaucoup d'un lieu à l'autre pour suivre leurs élèves et que malgré qu'il se trouve dans un cercle scolaire ayant plusieurs enseignants de soutien, le temps d'échange et de collaboration entre enseignants spécialisés n'est pas pour autant augmenté. Pour lui, les enseignants ont des difficultés à se retrouver et à s'octroyer un moment à leur horaire si ce n'est pas quelque chose d'imposé par la direction. Lorsque j'ai remplacé à la Villa Blanche ou lors d'un stage en institution, il y avait des plages horaires dans le planning des enseignants réservées pour les colloques et la

présence était obligatoire. L'ES3 ajoute que « L'enseignement *n'est pas organisé de manière à ce que le temps d'échange et de supervisions fasse partie et pourtant, on a tous les mercredis après-midis de congé* ». Il aimerait que les enseignants spécialisés s'octroient et s'imposent des moments pour échanger afin de s'enrichir, mais aussi de pouvoir se décharger de situations délicates avec des enseignants vivant des situations similaires. Dans le canton du Jura, il n'y a pas de leçons dévolues à cela sauf dans les institutions, mais « *Au Tessin, les mercredis se passent comme à la Villa Blanche, c'est le moment de colloque* ».

Pour finir les facteurs liés à la **formation** ont été évoqués par l'ES3 comme étant un obstacle à la collaboration, car notre casquette d'enseignant spécialisé peut être perçue comme étant hiérarchisante. Cette notion de maître E ou maître spécialiste a été évoquée par Thomazet, Ponté et Mérini (2011) disant que l'enseignant spécialisé a plusieurs rôles à jouer. Ils doivent être à la fois collègues des enseignants ordinaires, mais aussi donner leur expertise concernant les élèves en difficulté ce qui entraîne une posture hiérarchique et par conséquent une certaine distance et crainte d'être jugé de la part des enseignants ordinaires.

La figure 3 représente les réponses données à la question :

« Quelles sont, selon vous, les conditions nécessaires à une collaboration optimale et réussie ? »

Le graphique ci-dessous représente les réponses des 47 enseignants ayant répondu au questionnaire. Les personnes pouvaient choisir au maximum quatre des huit réponses ou donner leur avis.

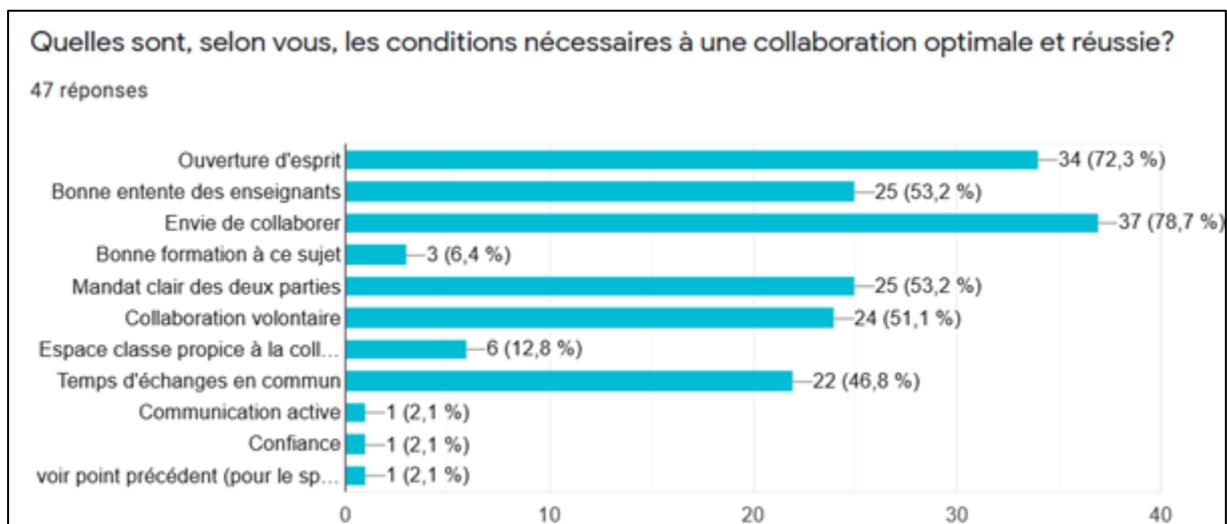


Figure 3 : Conditions nécessaires favorisant la collaboration

Dans le tableau ci-dessous, j'ai repris les verbatims des six enseignants interrogés qui devaient donner les facteurs aidant à la collaboration. J'ai mis en évidence ce qui me paraissait pertinent et qui se répétait et j'ai regroupé par thématique.

Tableau 7 : Facteurs facilitant la collaboration

Qui	Facteurs facilitant la collaboration
EO1	Que l'enseignant spécialisé vienne avec des bagages que l'enseignant ordinaire n'a pas.
EO2	Il faut qu'on soit franc l'un envers l'autre et qu'il y ait du respect. S'il y a une enseignante spécialisée, il n'y a pas de soucis si quelqu'un vient dans ma classe, mais il faut aussi que je me sente à l'aise, que je ne me sente pas jugé, parce que sinon je ne vais pas faire mon cours comme je le ferais, si je me dis qu'elle est en train de plus juger mon travail que ce qu'elle pourrait apporter aux autres. Une relation de confiance, d'aide, plutôt en critiques positives que négatives. Il faut que je me sente à l'aise, que je ne me sente pas jugée. Bien se connaître et se voir sous d'autres angles peuvent améliorer la collaboration.
ES1	Apprendre à connaître les collègues, percevoir leurs attentes.
ES2	Des attentes claires, que la personne qu'elle te convienne ou pas qu'il y ait un feeling ou pas, elle, elle sait ce qu'elle doit faire même si c'est très différent. Là, on s'en fiche que je sois dans la classe. Pour moi, que je sache quoi faire, ce qui m'est permis de faire avec ma marge de manœuvre et pis ce que j'attends de ma collègue un minimum. On réfléchit ensemble sur les élèves et quand je donne un feedback, je suis entendue et l'enseignante va aussi me donner un feedback. Même si des fois on n'est pas totalement d'accord, on va trouver ensemble une solution. Réciprocité, aller dans le même sens.
ES3	Des notions de copinage et il me faut minimum deux ans d'une connaissance d'une maîtresse pour qu'on puisse être efficace. Il faut avoir des qualités d'adaptation, de non-jugement et un respect énorme de l'enseignant même quand il a une pédagogie complètement opposée à nos valeurs pour pouvoir être vraiment au service de l'enseignant. Que l'enseignant se sente aussi le droit de nous utiliser. C'est un mot que je dis tout le temps, que j'aime et que j'ai tourné en positif. Il faut que les enseignants m'utilisent même si c'est pour aider un élève à ranger le banc d'un élève parce que c'est ça qu'il fallait à ce moment-là. Il faut pour ça, presque l'enseignant de la classe m'est descendu de mon piédestal de je suis plus payé que lui, ou plus spécialisé que lui et me considère comme quelqu'un en qui il a confiance voire même, je reviens là-dessus, notion d'amitié. Faire preuve d'empathie et de bienveillance.
ES4	Qu'on se fasse confiance, qu'on a chacun notre rôle. L'enseignante ordinaire fait très bien avec ses élèves dans sa classe, c'est pas le même rôle que moi. Et puis moi, je travaille d'une manière différente, c'est mon rôle d'aider un élève en difficulté dans un cadre privilégié et qu'on comprenne bien qu'on ait deux rôles différents. Ce que je vois, c'est que j'ai eu beaucoup à rassurer les enseignants parce qu'ils disent avec moi, l'élève n'arrive pas comme ça. Il faut travailler ensemble sans se comparer.

En comparant, la figure 3 et le tableau 7 de nombreux éléments coïncident et en mettant en parallèle, la figure 2 et le tableau 6, nous constatons certains éléments pouvant devenir des obstacles.

Premièrement, la bonne entente des enseignants et l'**amitié** sont mises en avant par plus de 50% des enseignants. Bélanger et St-Pierre (2019) expliquent que la proximité des enseignants ordinaires et spécialisés ainsi que les caractéristiques personnelles influencent le succès de la collaboration. L'ES3 dit « *il me faut minimum deux ans d'une connaissance d'une maîtresse pour qu'on puisse être efficace* ». L'EO2 dit aussi « *bien se connaître et se voir sous d'autres angles peuvent améliorer la collaboration* ». Que ce soit pour les enseignants ordinaires ou spécialisés questionnés ou interrogés, il faut apprendre à se connaître pour que la collaboration soit efficace et cela prend du temps. L'ES2 explique « *que la personne, qu'elle te convienne ou pas, qu'il y ait feeling ou pas* », il faut que les attentes soient claires. La personnalité des enseignants est un facteur à prendre en compte. Les enseignants interrogés savent très bien qu'avec certains collègues ordinaires ils ne collaboreront jamais. Tout ceci ramène au facteur de compatibilité évoqué par Benoit et Angelucci (2011).

Deuxièmement, le mandat clair des deux parties et les **rôles** sont des éléments qui peuvent aussi bien influencer positivement ou négativement. Pour éviter cela, les rôles de chacun doivent être clairement définis et connus des enseignants désirant collaborer. Là aussi, cette condition a été évoquée par plus de la moitié des personnes ayant répondu au questionnaire et par tous les enseignants spécialisés interrogés. Par contre, lors des entretiens, les deux enseignants ordinaires n'en ont pas parlé. L'ES4 fait part « *on a chacun notre rôle, l'enseignante ordinaire fait très bien avec ses élèves en classe, c'est pas le même rôle que moi. Je travaille d'une manière différente, c'est mon rôle d'aider un élève en difficulté dans un cadre privilégié* » et pour l'ES2, « *il faut que je sache quoi faire, ce qui m'est permis de faire avec ma marge de manœuvre et pis ce que j'attends de ma collègue au minimum* ». La clarification des rôles, les attentes de chacun ainsi que les responsabilités doivent être discutées afin d'éviter tout malaise, toute tension ce qui pourrait faire échouer la collaboration et péjorer le travail avec l'élève en difficulté.

Troisièmement, le temps d'échange en commun, la communication et la **discussion** ressortent comme étant des facilitateurs ou des obstacles s'ils sont mis en place ou non. Pour cela, il faut du temps pour se rencontrer et échanger, que les deux enseignants se donnent des feedbacks réguliers et s'écoutent mutuellement. Pour que ce point fonctionne, la quatrième condition doit être présente.

Quatrièmement, il faut une certaine ouverture d'esprit, de la **confiance** et du **respect** des personnes voulant collaborer. L'EO2 évoque plusieurs conditions : la franchise, le respect, se sentir à l'aise, ne pas être jugé, la confiance, l'aide et avoir des critiques constructives, positives plutôt que négatives. L'ES3 ajoute qu'il faut des qualités d'adaptation, d'empathie et de bienveillance. Si ces conditions ne sont pas respectées, les enseignants ne pourront pas travailler judicieusement et ne voudront pas accueillir leur collègue de soutien. L'EO2 accepte que l'enseignante spécialisée vienne dans sa classe pour autant :

Que je me sente à l'aise, que je ne me sente pas jugé, parce que sinon, je ne vais pas faire mon cours comme je le ferais, si je me dis qu'elle est en train de plus juger mon travail qu'elle pourrait apporter aux autres.

Thomazet, Ponté et Mérini (2011) mettent bien en évidence que des tensions peuvent se créer entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant ordinaire. D'abord, car celui-ci est plus formé et qu'il doit jouer plusieurs rôles avec le maître ordinaire. Les enseignants de soutien sont à la fois collègues et experts quand ils donnent leur expertise. L'aide apportée doit être principalement faite pour les élèves en difficulté, mais elle peut aussi parfois l'être à l'enseignant. L'EO2, qui enseigne pour la première année, accepte les critiques pour autant qu'elles soient positives et constructives.

Pour terminer, l'envie de collaborer, de manière volontaire et l'envie d'aller dans la même direction, **faire ensemble** en suivant les mêmes objectifs font partie de la dernière condition pouvant détériorer ou améliorer cette collaboration. L'ES2 et sa collègue réfléchissent aux problématiques des élèves et trouvent des solutions ensemble. L'ES4 dit qu'il « *faut travailler ensemble sans se comparer* », car les deux enseignants ont des rôles différents. Pour que cela soit possible, nous revenons sur la condition essentielle qui est de discuter et d'échanger. Des figures 2 et 3 ressortent le fait que la collaboration doit être volontaire et que si la collaboration est forcée de la part de la direction cela devient un obstacle. « La collaboration ne peut pas être forcée et elle requiert d'abord le désir des partenaires de participer au travail d'équipe. [...] Lorsque le travail d'équipe est imposé, les échanges entre individus porteraient davantage sur des questions d'ordre personnel [...]. » (Marcel et al., 2007, cité par Beaumont et al., 2010, p.7)

D'autre part, les facilitateurs à la collaboration peuvent devenir des obstacles à celle-ci s'ils ne sont pas mis en place ou bien mal utilisés. Par exemple, si nous regroupons « **Personnalité et ouverture** » qui était mis sous les obstacles et « **amitié** » mis dans les facteurs favorisant la collaboration, nous obtenons les facteurs personnels et interpersonnels présentés par Benoit et Angelucci (2011). Pour certains enseignants, la compatibilité dépend de la vision de l'enseignement, pour d'autres des traits de caractère tout ceci en partant d'un engagement volontaire. Parfois la collaboration se fait naturellement, le feeling passe tout de suite et parfois, il faut du temps pour apprendre à connaître l'autre personne et se faire confiance. Que ce soit pour l'enseignant ordinaire ou spécialisé, il ne faut pas rester sur une expérience négative et il faut réessayer de collaborer. Nous devons sans cesse nous adapter et nous remettre en question.

3.2.2. Le soutien en classe ordinaire, la place laissée

3.2.2.1. Venue de l'enseignant spécialisé en classe ordinaire

« Est-ce que l'enseignant spécialisé vient dans votre classe ? Répondez par oui ou non et développez : (question posée aux enseignants ordinaires) »

À travers cette question, nous constatons que seuls huit enseignants ordinaires accueillent des enseignants de soutien ambulatoire dans leur classe dans le but de faire des observations. 17 autres enseignants indiquent que leurs élèves suivent le soutien dans une autre salle. Si nous nous référons au concept jurassien de pédagogie spécialisée (2018), le service de l'enseignement prône que les enseignants de soutien ambulatoire puissent « octroyer une aide particulière à un enseignant, un élève, un groupe d'élèves ou une classe », « dispenser des leçons de soutien en favorisant la prise en charge de l'élève rencontrant des difficultés

scolaires à l'intérieur de sa classe » (p.35). De manière générale, le service de l'enseignement aimerait que l'enseignant spécialisé travaille :

En principe en co-enseignement dans la classe et si nécessaire à l'extérieur de celle-ci, [...] : apporte un soutien approprié à l'élève en difficulté, dispense des leçons individuelles de soutien, notamment en vue d'éviter le placement [...], gère un groupe d'élèves en difficultés dans le but de faciliter la tâche de l'enseignant titulaire confronté à une forte hétérogénéité de la classe. (2018, p.105)

Un décalage existe encore entre les volontés du SEN et les pratiques courantes sur le terrain. Le nouveau projet de loi, édité en 2018, est encore assez récent et il faudra quelques années et de la formation de la part des enseignants pour que les pratiques changent dans ce sens.

Dans la figure suivante (figure 4), selon les enseignants ordinaires, il ressort que presque 60% des enseignants de soutien qui vont dispenser leurs leçons au sein de la classe ordinaire, n'interviennent que pour aider les élèves à besoins particuliers alors que seulement 20% peuvent aider tous les élèves. Sur 29 enseignants ordinaires, 5 d'entre eux coenseignent avec l'enseignant spécialisé et 30% acceptent que ceux-ci les épaulent dans leur pratique.

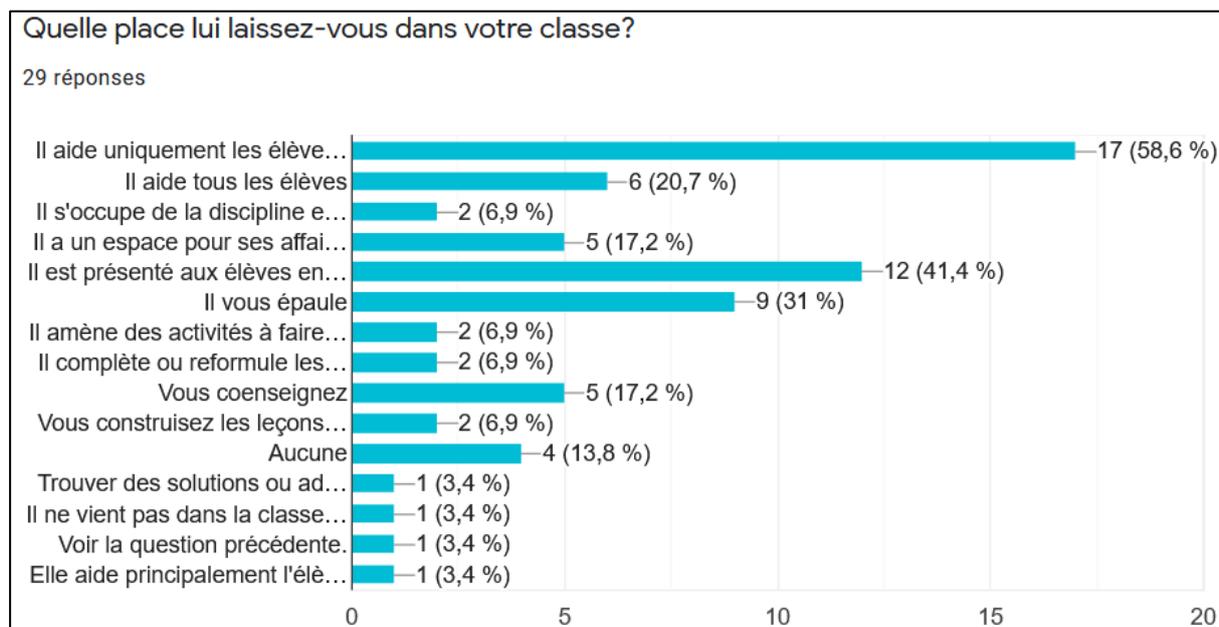


Figure 4. Place laissée à l'enseignant de soutien

J'ai également demandé aux enseignants de soutien la place que l'enseignant ordinaire leur laissait dans sa classe. Sur les 12 enseignants intervenants en classe, 8 d'entre eux peuvent aider tous les élèves, mais seulement un enseignant de soutien coenseigne avec le titulaire.

« Est-ce que les enseignants de soutien interviennent-ils directement dans la classe ordinaire ? »

Pour faire sens, j'ai demandé aux enseignants de soutien s'ils intervenaient ou non au sein même de la classe ordinaire. Les 2/3 d'entre eux interviennent régulièrement pour un nombre faible de leçons. Dans l'annexe 6, nous retrouvons les différentes raisons de leurs interventions que j'ai regroupées par thématique. Voici ce qui en ressort :

- **Observation dans le contexte classe** : Principalement en début de suivi afin d'observer l'évolution de l'élève dans son propre environnement-classe.
- **Mieux pour l'élève** : Plus adapter aux difficultés de celui-ci et permet de suivre l'ensemble des leçons avec des explications spécifiques.
- **Adaptation de l'environnement** : Constaté ce qui pourrait être mis en place afin de faciliter l'apprentissage de l'élève dans sa classe.
- **Soutenir l'enseignant et les autres élèves** : Aider l'enseignant, mais aussi tous les autres élèves de la classe, rassurer l'enseignant.

Nous constatons que les réponses des enseignants de soutien rejoignent celles des enseignants ordinaires concernant l'observation des élèves en classe. Ainsi, ils peuvent faire de meilleures adaptations et aménagements dans ce contexte. En revanche, les enseignants rejoignent plus le concept jurassien concernant l'aide de tous les élèves et le soutien des enseignants.

L'enseignant ES4 intervient une leçon par semaine dans la classe ordinaire d'une collègue. Voici ce qui ressort de la place qu'il a ainsi que son rôle à ce moment-là :

Je venais comme une aide, je n'avais pas d'étagère, elle me disait avant le cours ce qu'elle allait faire et puis moi, je prenais les élèves qui venaient au soutien de sa classe vers moi pour travailler. Après, il lui arrivait de me dire celui-là, il aurait aussi besoin alors je le prenais volontiers ou bien parfois je passais dans les bancs et j'aidais aussi les autres.

Dans le questionnaire, seulement un enseignant de soutien sur 12 a une place physique pour ses affaires ce qui va dans le sens des propos de l'enseignant ES4. Ceci rejoint ce qui a été dit par les enseignants ordinaires dans les questionnaires. Sur 29 d'entre eux, seuls 8 accueillent des enseignants spécialisés dans leur classe et cinq d'entre eux leur laissent une place pour leurs affaires. D'autre part, je trouve intéressant qu'il travaille avec plusieurs de ses élèves de soutien en intégration parfois d'autres élèves en difficulté. Cependant, il ne respecte pas les directives du SEN, car les parents des élèves en difficulté non annoncés en soutien ne sont pas mis au courant. A ce moment-là, en se référant au tableau 2 concernant les sept modèles de coenseignement, il se trouve dans de la co-intervention et plus précisément dans de l'enseignement en groupe différencié. Il travaille avec un groupe plus restreint ce qui lui permet de différencier son enseignement. L'enseignante ordinaire prend la responsabilité de l'ensemble du groupe et l'ES4 ne prépare pas son intervention puisque c'est l'enseignant ordinaire qui lui dit juste avant la leçon ce qu'il doit faire. Selon Tremblay (2015), « lors de la répartition des rôles, bien que beaucoup d'entre eux soient qualifiés et très expérimentés, ces professionnels ne devraient pas pouvoir remplir la même fonction que l'enseignant. L'enseignant reste le seul responsable de l'enseignement » (p.34). Dans cette co-intervention interne, l'enseignant spécialisé intervient directement auprès d'élèves à besoins spécifiques, mais il peut aussi intervenir auprès d'autres élèves. D'autre part, il arrivait, auparavant, à l'ES1 d'aller dans la classe et travailler avec un petit groupe d'élèves suivis en soutien et d'autres qui étaient en difficulté à ce moment-là mais il ne pratique plus ainsi car le canton lui a dit qu'il n'avait plus le droit de travailler avec des enfants si les parents n'en étaient pas informés.

Après avoir demandé aux quatre enseignants spécialisés s'ils intervenaient au sein des classes ordinaires, certains m'ont expliqué leur type de collaboration selon le profil de l'enseignant ordinaire et dans quel lieu cela se passait.

« Comment collaborent-ils, quelle place ont-ils et dans quels lieux se donnent les leçons de soutien ? »

L'enseignant ES2 travaille dans six lieux et par conséquent dans six environnements différents ce qui influence sa manière de collaborer selon les personnalités de ses collègues. J'ai classé les différentes manières de travailler où la collaboration devient de plus en plus présente et où les deux intervenants travaillent pour atteindre un objectif commun.

- 1) **Ne va jamais en classe** : « *Je ne rentrerais jamais dans la classe, tu peux le sentir, ce n'est pas mon territoire, on va dire ça comme ça où c'est que j'ai des lignes directrices* ». Dans cette situation, chacun à sa salle, son domaine et il ne faut pas aller sur le territoire du titulaire.

À un endroit, je suis dans la salle de brico, dans l'autre, je suis dans la salle de couture. Dans la classe, j'ai un coin à moi, mais je n'ai pas d'étagère à moi. En fait, j'ai toujours un énorme sac migros avec 1001 trucs. Ça c'est le truc qui m'enquiquine, car je ne dois rien oublier et pis, en fait, si tu laisses un truc à un endroit tu en aurais peut-être besoin après avec un autre élève. (ES2)

- 2) **Moitié-moitié** : L'enseignant lui laisse la liberté d'intervenir comme il veut. Il lui communique même les thèmes en avance.

Avec une, c'est entre deux, je peux être en classe ou être en groupe et puis avec elle, c'est très libre en fait. Je peux faire ce que je veux, elle travaille en plan et en même temps, elle me dit toujours un peu les thèmes qu'elle a vus elle. Tu pourrais peut-être revoir ça, qu'est-ce que tu en penses ? Et là, j'ai toujours des trucs que je peux sortir du sac et puis en même temps, il y a toujours une activité ou deux que je me dis, qui fait partie du plan et que ça serait bien de revoir, mais de manière un peu différente.

- 3) **En classe et en dehors parfois** : « *Il y a aussi des fois où je peux aller dans la classe à côté s'il y a besoin d'un moment, avec un groupe par exemple, mais généralement je travaille en classe* ». Dans cette situation, il sort les élèves seulement si c'est vraiment nécessaire.

- 4) **Va toujours en classe** : Le degré de collaboration est important, l'enseignante lui demande des choses et le laisse intervenir.

Après, tu en as d'autres qu'elles veulent que je travaille en classe. J'ai une collègue qui veut que je travaille en classe, c'est bien parce qu'on a un PPI avec elle et puis du coup, avec elle, elle me sollicite pour un tas de trucs et là tu sens qu'il y a vraiment cette réciprocité.

L'enseignant ES3 intervient dans la classe avec une collègue : « *J'ai une classe où il y a un banc de trop alors on a mis exprès mon élève à moi à côté du banc de trop comme ça quand je viens, je prends le banc de trop et je m'assieds comme une élève. La gamine est super contente, l'enseignante ça l'arrange bien. Elle a pensé à moi* ». Ici l'enseignant ES3 est satisfait, car sa collègue a pensé à lui et lui a laissé une place physique dans sa classe. Cependant, pour le même enseignant, mais avec une autre collègue, il ressort que :

Le contact passait bien avec l'enseignant, mais je n'ai jamais réussi à la faire me considérer niveau spatial. Rien que de me dire bonjour quand je rentrais dans la classe, ça perturbait déjà. Elle avait mis mon élève ..., il y avait trois rangées de bancs, les bancs étaient collés entre eux et il était au milieu. Donc si j'allais derrière mon élève, je

n'arrivais pas à passer, car il avait le sac sur la chaise et c'était collé au banc de l'élève derrière et devant il y avait un autre élève. Donc je n'arrivais pas à l'approcher. (ES3)

Cette fois, le contact passe bien avec l'enseignante, mais elle ne lui laisse pas une place physique et ne pense pas à lui en plaçant son élève au milieu des bancs. Il doit passer inaperçu et ne pas déranger la leçon de la titulaire.

L'enseignant ES2 collabore et intervient de plusieurs façons dans les classes. Les enseignants ordinaires l'avertissent parfois à l'avance des thèmes traités, parfois juste avant la leçon ou certaines fois, il a une vision globale, car ils ont fait ensemble un PPI pour un élève. Toutefois, les enseignants de soutien doivent souvent se déplacer avec d'énormes sacs contenant leur matériel, car ils doivent pouvoir l'utiliser dans les différents lieux.

Parmi les 4 enseignants de soutien, 3 d'entre eux ont une salle spécifiquement dédiée aux leçons de soutien ambulatoire. Pour l'ES1 « *le fait qu'on ait une salle de soutien avec les collègues et qu'il y ait assez de classes vides ça a aussi influencé qu'on aille plus en classe, car on a plus de place (espace physique)* ». Ils sont privilégiés, car la plupart du temps, les leçons se donnent dans des salles annexes ou libres au moment de la leçon.

Les enseignants spécialisés interrogés interviennent aussi bien dans les classes ordinaires qu'en dehors de celles-ci. Comme évoqué précédemment, le SEN (2018) aimerait que les enseignants spécialisés dispensent leurs leçons de soutien ambulatoire au sein de la classe ordinaire, mais ce n'est de loin pas toujours le cas. Le maître mot de l'enseignant de soutien ambulatoire, c'est de savoir s'adapter à tout moment.

Cependant 1/3 d'entre eux ne vont pas dans les classes et je trouvais intéressant de connaître leurs raisons. Je leur ai donc posé la question suivante : **Expliquez pourquoi vous ne donnez aucune leçon de soutien au sein même d'une classe ordinaire ?**

- « L'opportunité ne s'est pas présentée cette année ». « Je dirais que c'est plus simple pour moi d'intervenir en classe quand les élèves travaillent en plan ou alors dans une classe flexible ».
- « Soit l'enseignant ne le souhaite pas, soit il ne s'agit pas d'un besoin de l'enfant ».
- « Parce que les enseignants préfèrent que l'élève travaille seul avec moi afin de répondre à ses questions et travailler en profondeur ».
- « J'ai ma propre salle, que j'équipe peu à peu ». « J'ai fait plusieurs leçons en classe ordinaire, mais la plus-value n'était pas évidente ».
- « J'enseigne en structure de soutien, c'est donc les élèves qui viennent dans ma classe ».
- « Je suis enseignante en structure allophone ».

Leurs réponses coïncident aussi avec la question du prochain paragraphe. Soit c'est une plus-value pour l'élève, soit l'enseignant ne veut pas (3/6), soit ils ne font pas de soutien ambulatoire. Dans ce tiers-là, un enseignant spécialisé est réticent à aller dans les classes et j'ai donc décidé de l'interviewer pour mieux connaître ses raisons.

Les raisons expliquant pourquoi l'enseignant ES1 n'intervient plus en classe ordinaire sont les suivantes :

*Au début, j'allais dans les classes, après souvent dans des salles annexes de la classe. Ici, il n'y en a pas, mais là-bas, il y a souvent des petites salles à côté dans la classe. C'était souvent un peu mon endroit. Bon après, on a aussi eu une discussion avec le SEN et Mme * qui a insisté qu'en soutien, on osait n'avoir que des élèves dont les parents étaient prévenus à l'avance. On n'ose pas prendre un élève si on n'a pas prévenu les parents à l'avance. Souvent, quand on allait dans les classes, on se retrouvait à faire un petit groupe de 2 ou de 3 avec une animation au fond de la classe ou pourquoi pas au banc de l'élève avec d'autres élèves de la classe et pis, ben du coup, c'est devenu interdit et la pratique s'est abandonnée. Mais il y a 4 ans en arrière, il y avait une grande volonté que les enseignants de soutien soient en classe et pis ça a disparu, à cause du Covid et des directives de Mme*. Pis dans la classe, ils sont 22-23 et peut-être qu'il n'y a même pas de place pour avoir encore nous qui sommes-là. (ES1)*

L'enseignant ES1 évoque dans ce passage des raisons liées au cahier des charges donné par le SEN concernant le fait que les parents doivent être mis au courant si leur enfant bénéficie du soutien ambulatoire. Leur accord est donc nécessaire et pour l'enseignant spécialisé prenant des élèves ayant des difficultés passagères sur le moment, n'a plus pu le faire. Dans le concept jurassien (2018) une fois que l'enseignant ordinaire informe l'enseignant spécialisé des difficultés importantes d'un élève, l'enseignant spécialisé doit les informer et "d'entente avec les parents, des mesures ordinaires de pédagogie spécialisée sont proposées" (p.43). Dans ma pratique, je demande aux parents de remplir un formulaire autorisant leur enfant à bénéficier de soutien ambulatoire.

À la question :

« Est-ce qu'un enseignant vous a-t-il déjà refusé de venir faire du soutien ambulatoire dans sa classe ? »

Les réponses données sont diverses et je les ai regroupées dans différentes catégories :

- 1) Aucun refus
- 2) Des refus pour :
 - a. Programme : « *l'enseignant souhaite avancer dans son programme établi ou s'il a fixé une évaluation* ».
 - b. Soulagement que l'élève sorte de la classe : « *Il me demande de donner la leçon dans ma salle de soutien, cela semble le soulager de sortir l'élève en difficulté de sa classe. Il peut ainsi avancer dans son programme avec les autres élèves* ».
 - c. Sans aucune explication donnée : « *Dans le sens où j'ai proposé à plusieurs de venir en classe faire des observations. Mes propositions restent toujours sans suite. Elle ne m'a pas donné de raison, elle a préféré que l'élève sorte. Il faudrait le lui demander* ».
 - d. Personnel : « *Pas de place, pas envie, ça les gênes, préférence, sans vraiment me le dire* ». « *Ça serait plus calme si vous alliez là pour travailler, à part* ». « *Les enseignants ont fini par m'accepter dans leur classe* ». « *La raison, sans qu'ils me le disent vraiment, était que ça leur faisait peur que je juge leur façon de faire* ».

Concernant le point b, Thomazet et al., (2011) expliquent qu'une tension de temporalité peut apparaître entre les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires, car pour les maîtres

E « la spécificité de leur action nécessite d'arrêter le temps [...]. Ce temps, de leur point de vue nécessaire aux apprentissages, n'est pas celui de l'enseignant soumis aux programmes, et qui doit faire avancer la classe » (p.111). L'enseignant spécialisé peut donc suspendre le temps pour revoir des notions afin qu'elles se posent alors que l'enseignant ordinaire doit suivre le rythme imposé par les programmes et le groupe classe.

Les raisons personnelles évoquées dans le point d. sont aussi évoquées par Thomazet et al., (2011) avec le terme « tension d'expertise ». La formation supplémentaire des maîtres E peut entraîner une posture hiérarchique supérieure même si cette formation est principalement mise en pratique pour les élèves, les enseignants ordinaires peuvent se sentir jugés ou observés sur leur manière d'enseigner. L'ES4 a lu entre les lignes que ça gênait les enseignants qu'il intervienne dans la classe. Par exemple, ils lui disent « *tu sais, je ne fais pas si bien que ça, tu verras parfois je ne fais pas très bien* ». Derrière cela, apparaît une peur du jugement qui fait sens avec la tension d'expertise développée par Thomazet et al., (2011).

3.2.2.2. Apports pour les enseignants ordinaires et les élèves

Pelgrims, Cèbe et Pilloud (2010) évoquent les principaux acteurs de la collaboration. Il y a l'élève, l'enseignant ordinaire, l'enseignant spécialisé et dans un second temps les parents ainsi que les autres professionnels et la direction.

Dans l'annexe 7 se trouvent tous les bénéfices que l'enseignant spécialisé apporte à l'enseignant ordinaire lorsque celui-ci intervient au sein même de la classe. L'enseignant ordinaire a dû répondre à la question suivante :

« Qu'est-ce que la venue d'un enseignant spécialisé vous apporte ? »

Une autre vision : L'enseignant spécialisé apporte une autre vision des élèves et de la classe, un regard extérieur et un avis supplémentaire concernant les élèves. Ceci peut aider l'enseignant ordinaire à se conforter dans ses choix ou l'aider à cerner les difficultés. « *Un regard différent ou au contraire, une confirmation du regard que je porte sur l'élève* ».

Enrichissement : Avec sa formation spécifique, l'enseignant apporte de nouvelles idées, des pistes pour travailler autrement ainsi que des outils et des conseils. « *Des outils différents, une aide pour la mise en place des outils de cet enfant, une aide pour savoir comment aider au mieux l'enfant et qui peut l'aider* ». Dans le concept jurassien (2018), l'enseignant spécialisé « met à disposition de l'école ses ressources et connaissances en matière de pédagogie spécialisée » (p.34). Cela fait partie d'une de ses fonctions. Indirectement, les enseignants réguliers se perfectionnent grâce aux échanges concernant les connaissances des enseignants spécialisés (Benoit & Angelucci, 2011).

Meilleure prise en charge : de l'élève en difficulté et permet de faire ce que l'enseignant n'a pas le temps de faire. « *Je peux m'occuper des autres élèves et je sais que l'élève à besoins particuliers sera bien pris en charge, bien mieux que s'il est noyé dans un groupe de 20 autres élèves. Il serait désavantagé.* »

Une aide supplémentaire : L'enseignant spécialisé aide l'enseignant dans les démarches administratives, organise et mène les réseaux. « *Quelles sont les procédures - démarches à mettre en place pour leur suivi* » et « *partage des responsabilités* ». Mais c'est aussi une aide en classe et la possibilité d'échanger. « *Partage d'idées et recherche de solutions adaptées à chaque élève* » et « *cela allège ma charge de travail avec les deux enfants ayant de très*

grandes difficultés ». Selon le Concept jurassien (2018, p.34), l'enseignant spécialisé « informe, coordonne, organise et anime les séances de réseau regroupant les parents, les intervenants et partenaires concernés » ceci est une autre de ses fonctions.

Deux enseignants ont très bien résumé ce qu'apporte la venue d'un enseignant spécialisé. Pour l'un « *de l'aide et du soutien, [...] proposer de nouvelles activités, détecter des difficultés et surtout, prendre du temps pour repérer les améliorations et difficultés persistantes des élèves* ». Le second pense « *qu'il est important de bien communiquer et de se sentir à l'aise avec l'enseignant spécialisé. Il peut proposer des pistes d'amélioration, remarquer des choses qu'on ne remarque pas en étant devant la classe. Il peut soutenir tous les élèves dans leur autonomie et soulager la prise en charge de certains enfants rencontrant des difficultés scolaires* ».

Dans l'annexe 8, nous retrouvons les réponses données par les enseignants ordinaires à la question suivante :

« Qu'est-ce que la venue d'un enseignant spécialisé apporte à vos élèves ? »

Être deux enseignants dans la même classe, au même moment, permet une meilleure prise en charge des élèves et permet aussi de répondre aux sollicitations des élèves plus rapidement. Un des bénéfices principaux d'être deux, c'est qu'il y a une « attention supplémentaire accordée aux élèves avec et sans besoins particuliers, ce qui favorise de meilleurs résultats scolaires » (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007, cité par Benoit & Angelucci, 2011). Après avoir regroupé leurs réponses, il ressort :

- **Une autre manière d'expliquer et de communiquer** : L'enseignant de soutien utilise d'autres termes, reformule les consignes. « *Il pourrait par exemple apporter de l'aide en épaulant les élèves et en leur expliquant les consignes différemment* ». Friend et Cook, 2003 ; Friend et al., 2010 (cité par Benoit & Angelucci, 2011, p.110) relèvent l'effet suivant du coenseignement « de leur fournir un enseignement plus spécifique et intensif ».
- **Des moments privilégiés** : L'enseignant apporte une aide adaptée et individualisée ce qui apporte une bouffée d'oxygène aux élèves en difficulté et la confiance en soi est améliorée. « *Un soutien que l'enseignant ordinaire ne peut pas fournir en raison de la grandeur des classes (nombre d'élèves) et des exigences en matière de programme à suivre. Une prise en charge individualisée et une différenciation plus importante est rendue possible* ». Benoit et Angelucci (2011) expliquent que comme chaque enseignant s'occupe de moins d'élèves, les enseignants ont plus de temps individuellement pour chaque enfant. Par conséquent, l'estime de soi est améliorée.
- **Du temps** : L'enseignant permet à l'élève de travailler à son rythme, dans un cadre sécurisant tout en ayant une écoute attentive ce qui permet des échanges supplémentaires.
- **Des outils adaptés** : L'enseignant spécialisé apporte des moyens auxiliaires (iPad, etc) et crée des outils spécifiques que l'élève peut utiliser par la suite en classe.

« Quels sont les avantages et désavantages de faire du soutien dans la classe ordinaire ? »

Les avantages :

Les enseignants de soutien ont relevé de nombreux avantages de travailler conjointement en classe, mais ce ne fut pas le cas pour l'EO1 qui en a relevé aucun.

Tout d'abord, l'enseignant spécialisé connaît bien le **programme** de la classe. « *C'est que je connais hyper bien où c'est qu'il en est dans son programme* » (ES2). Ça lui permet d'avoir une vision globale du programme et des objectifs actuels. Les enseignants spécialisés perdent parfois les objectifs globaux et travaillent plus sur des points spécifiques.

Ensuite, ils peuvent faire des observations directes. « *S'ils ont un contrôle, je vais observer le contrôle un peu de loin, en fait de ne pas être collé à lui et ça permet des observations directement dans le contexte de la classe, de voir comment il réagit avec les pairs, car si on est en individuel ça ne se voit pas* » (ES2). L'observation dans le contexte-classe était une des principales raisons évoquées par les enseignants ordinaires de l'accueil de l'enseignant spécialisé dans la classe. Lorsque je donne du soutien en individuel ou lorsque je vais observer ou travailler au sein même de la classe de mes élèves, ceux-ci ne se comportent pas de la même manière.

Puis, ils peuvent aider **plusieurs élèves** à la fois et voir comment le groupe-classe fonctionne.

C'est que quand j'ai plusieurs élèves d'annoncés, je ping-pong entre chacun et je trouve qu'ils arrivent beaucoup plus à suivre le programme ordinaire parce que quand je les sors de la classe, moi je ne fais pas de fiches. Je fais différemment, j'assieds plutôt des bases selon ses besoins, mais dans la classe pas. Dans la classe, je colle au programme, je fais ce qu'il se fait à ce moment-là et je trouve que pour les élèves qui ont besoin de coups de pied au cul, les mettre en mouvement, s'impliquer dans le rôle de l'élève, s'investir, travailler, attraper un rythme, on est beaucoup plus efficace dans la classe, mais du coup, on fait du coaching. Ce qui est génial, c'est que tu es disponible pour les autres élèves. Je circule et c'est chouette pour moi de voir ce que sont capables de faire les bons. Ça me permet de voir le rythme et ça me réajuste aussi au niveau de l'évaluation des miens. (ES3)

Ici l'enseignant dit qu'il est parfois intéressant et important d'aller faire du coaching en classe lorsque les élèves n'ont pas acquis la posture d'élève. Il ne travaille pas de la même manière en classe ou en dehors. Cela lui permet de voir le rythme et de réajuster son enseignement rejoignant ce qu'a dit Tremblay (2009) « les enseignants spécialisés affirment améliorer leur connaissance du rythme de travail et des exigences d'une classe ordinaire » (cité par Benoit & Angelucci, 2011, p.111).

Mais encore, il y a un **travail direct** avec l'enseignant ordinaire. « *Tu travailles aussi indirectement avec l'enseignante, elle t'accueille et on peut faire des suggestions en les amenant d'une manière diplomate et souple parce qu'elle t'accueille* » (ES2). Cela permet des échanges entre les deux professionnels.

Pour finir, ils peuvent mettre des choses en place directement dans **l'environnement**. « *Le fait de voir son banc, sa place, on a accès vraiment à sa réalité et puis il y a des choses qui peuvent être mises en place et quand on ancre une habitude dans la classe, j'ai l'impression du coup,*

que c'est beaucoup plus efficace parce que c'est directement dans sa réalité ». « Quand tu mets un truc en soutien des fois, c'est en soutien on fait ça et il ne le transpose pas » (ES2). Parfois, les élèves n'arrivent pas à transposer les outils utilisés dans le cadre du soutien dans leur classe.

Les désavantages :

Le principal désavantage de travailler au sein même de la classe, c'est le **bruit**. L'élève sera vite déconcentré par le bruit autour de lui et le niveau sonore de la classe sera sûrement augmenté à cause de la présence de deux adultes. « *L'élève serait vite déconcentré par le bruit autour » (EO1). « Tu ne peux pas toujours dire tout ce que tu veux, le bruit sonore » (ES2). « [...] c'est de me taire parce que je parle énormément. Au niveau du brouhaha, moi j'ai des 3-4 qui font beaucoup de bruits, qui travaillent avec des classes flexibles ». « Si tu es deux adultes avec des voix d'adulte à parler, le ton monte et les gamins ne peuvent plus chuchoter donc ils parlent à voix basse et tout monte ». « Apprendre à fermer sa (...), car l'enseignant donne son cours et toi, tu n'es pas là pour en rajouter » (ES3).*

Un deuxième désavantage est le **manque de place** pour que l'enseignant de soutien puisse se déplacer ou s'asseoir vers ses élèves. « *On a toutes des classes de 20 à 24 élèves. Parfois, je n'ai même pas la place, avec mon petit tabouret pour approcher un élève. J'en ai certains, quand ils sont pris dans les rangées, c'est très compliqué pour moi de me déplacer avec mon tabouret et pis d'aller vers eux. Je suis souvent à genou par terre » (ES3).*

Troisièmement, le fait que les **enseignants n'exploitent pas tout le potentiel** d'être deux adultes au sein de la classe. Il faudrait prendre plus de temps pour construire ensemble les leçons, parler des rôles et des fonctions de chacun. « *On ne nous donne pas assez les moyens de faire ça vraiment dans les formes. C'est-à-dire, avoir vraiment du temps pour préparer ça. On dit ben ok on fait ça, tu fais ça et puis c'est un petit peu vague ouai ça demanderait plus de travail ». « Ok ben cette leçon se passe comment au début, au milieu à la fin, c'est quoi ton rôle, c'est quoi mon rôle ». « Il faudrait prendre le temps aussi de se poser et de se dire ok, toi ça sera quoi, tu fais quoi et s'il y a un souci avec un autre élève que tu ne t'occupes pas, est-ce que c'est toi quand même qui va gérer ou bien, ce genre de détails ». « Il faudrait se poser et quel est mon rôle, le tien, pour toi c'est quoi qui est important si on coenseigne » (ES4).*

Le dernier désavantage mentionné est le fait que l'élève suivi peut se trouver **stigmatiser** car il fait quelque chose de différent et par la présence de l'enseignant à ses côtés. « *Il ferait quelque chose de différent que le reste de la classe (des fiches spéciales, ses jeux) » (EO1). « Le regard des autres élèves » (ES2).*

L'objectif de l'ES3 est « *d'essayer d'être un apport sans rajouter du bruit » à la classe. L'enseignant ES4 a essayé de mettre en place des petits entretiens avec ses collègues ordinaires pour leur poser des questions sur le coenseignement afin d'être au clair, mais, il avait l'impression de les embêter avec ses questions. Ça a été plus difficile que ce qu'il avait imaginé et ça n'a pas été très bénéfique.*

Dans quels degrés intervenez-vous pour donner du soutien ?

En 1-2P : Il ressort que les enseignants n'interviennent plus dans ces degrés-là, car les enfants n'ont pas encore de diagnostics et que ce n'est pas leur rôle. Avant, ils intervenaient lorsqu'il y a avait des élèves allophones, mais maintenant, il y a de l'appui allophone. ES2 : « *Je suis*

intervenue une fois cette année en 1-2P, bien que la conseillère pédagogique m'ait dit que les enseignants de soutien ambulatoire n'allaient pas en 1-2P ce n'est pas dans le mandat ». L'ES3 dit également « ne plus intervenir en 1-2P, c'est un conflit ouvert avec le SEN » et « nous on ne va plus, ils ont envoyé une auxiliaire de vie qui ne suffit pas donc maintenant, on demande des civilistes. Mais s'ils ont un profil spécial, j'interviens ». J'ai cherché dans les différents documents du SEN, mais je n'ai rien trouvé concernant l'intervention en 1-2P.

En 3-4P : Ils utilisent beaucoup plus de matériels ludiques et éducatifs et ils ne travaillent pas avec des fiches.

En 5-6P : Ils varient le matériel utilisé.

En 7-8P : Ils restent plus axés sur le programme et sur les questions que les élèves amènent.

De manière générale, le langage et la façon d'amener les apprentissages sont adaptés selon les niveaux. Je trouve qu'il est important aussi pour les élèves des degrés plus élevés d'avoir des moments d'apprentissages ludiques. Ils travaillent assez sur des fiches en classe. Cela doit être un moment privilégié où ils font autrement qu'en classe.

« Quand faire du soutien hors de la classe ? »

Dans un dernier temps, j'ai voulu savoir à quel moment il est essentiel de sortir un élève de sa classe pour faire du soutien. Les réponses obtenues sont très diverses puisque les quatre enseignants spécialisés travaillent dans des degrés différents.

Par exemple, l'enseignant ES2 sort les élèves TSA (Trouble du Spectre de l'Autisme) et les prend en individuel. *« J'organise la semaine avec elle le lundi matin la première heure. On regarde son plan, on lit les consignes et on fait la météo émotionnelle, etc. »*. Dans cette première situation, le but est plutôt de travailler sur l'organisation de l'élève et de « dégrossir » le travail de la semaine. Ensuite, l'ES2 ne revoit pas son élève TSA (Trouble du Spectre de l'Autisme) de la semaine. Pour l'enseignant ES3, *« je prends les élèves de 3P qui ne sont pas encore en logopédie et pas encore envoyés en thérapie et pour lesquels je soupçonne des difficultés langagières qui n'ont pas la fusion syllabique maintenant donc en janvier [...] »*. *« Je dois vraiment les faire parler, les faire oraliser et ça, dans la classe tu ne peux pas et je dois les prendre tout seul dans un cadre contenant, sécurisant et puis dans une salle calme où il n'y a pas un mot. Pour la lecture, base en lecture chez les petits, je ne peux pas en prendre 2 en même temps, car sinon, ça part en n'importe quoi. Parfois des leçons de 15 minutes »*. Ce que dit l'enseignant ES3 se rapproche de ce que je fais quand je donne du soutien aux élèves de 3P. Je les sors aussi de la classe afin d'avoir un moment en individuel où j'ai toute leur attention et où ils ne sont pas dérangés par le bruit ou par les autres élèves. Ce moment est très court, environ 15-20 minutes, mais très intense et bénéfique pour eux.

Dans une autre situation, l'enseignant ES3 dit *« j'ai souvent sorti une petite fille qui avait des problèmes de comportements, qui avait beaucoup de violence. Elle massacrait les copains de classe ou moi y compris. Il fallait éviter toute excitation, il fallait un cadre contenant »*. Ici, l'élève a besoin d'un environnement sécurisant et contenant, sans excitation extérieure. L'enseignant peut donc faire des petits exercices qu'il ne pourrait pas faire en classe.

3.2.2. Le coenseignement qu'est-ce que c'est ?

3.2.2.1. Définition du coenseignement

« Que veut dire coenseigner ? »

Comme développé plus haut, le coenseignement peut être un bon exemple de collaboration réussie. Dans un premier temps, j'ai trouvé intéressant de savoir comment les enseignants définissent le coenseignement. Dans le cadre théorique, j'ai pu mettre en avant quelques définitions. J'ai introduit la définition des enseignants dans le tableau ci-dessous.

Tableau 8 : Définition du coenseignement

Qui ?	Définition
EO1	Enseigner avec une personne qui a le même papier que moi. C'est prendre un groupe d'élèves et faire le programme normal.
EO2	Soit on peut coenseigner où il y a un enseignant qui est leader et l'autre enseignant est là pour aider, donner des coups de main et suppléer en fonction des besoins. On peut coenseigner en se séparant chacun en demi-classe. Il y a aussi le coenseignement où l'on prend juste une petite partie de la classe pour enseigner ou bien faire par atelier et on est deux leaders.
ES1	C'est travailler en groupe plus petit que le groupe classe. Normalement le coenseignement, c'est pour aider les élèves les plus faibles.
ES2	Différencier. Souvent je fais le même thème ou plus ou moins les mêmes exercices qui sont proposés en classe de manière différente. En fait, les fins sont les mêmes, mais les moyens sont différents.
ES3	C'est les enseignants primaires ordinaires quand ils ont des leçons de co et qu'elles sont deux et qu'elles ont discuté à l'avance comment elles se partageaient la leçon et qu'elles ont les deux le même statut, la même fonction. Ce n'est pas forcément le rôle, je trouve, de l'enseignant spécialisé parce que tu es égal au niveau de qui prend la parole dans la classe. Moi ce n'est pas mes classes.
ES4	Co-construire

Il ressort pour deux enseignants que pour coenseigner, il faut avoir la même fonction, le même diplôme. Selon Friend et al. (2010, cité par Benoit & Angelucci, 2017, pp.49-50), le coenseignement est « un partenariat entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé, dans le but d'enseigner conjointement, dans une classe de l'enseignement ordinaire, à un groupe hétérogène d'élèves [...] ». Ils mettent bien en évidence qu'il faut différents acteurs. Pour l'enseignant ES3, les leçons de coenseignement doivent être préparées et leur rôle défini au préalable et ce qui rejoint les trois composantes essentielles et obligatoires de Murawski et Hugues (2009, cité par Benoit & Angelucci, 2011) qui sont : co-

instruire, coplanifier et coévaluer. J'ai constaté, que pour l'enseignant EO2 qui vient de terminer le bachelors de la HEP-BEJUNE, les notions sont encore bien connues, mais je ne peux pas savoir si elles sont vraiment utilisées et exploitées dans sa pratique.

3.2.2.2. *Les 7 formes de coenseignement*

Dans un second temps, je me suis intéressée à savoir de quelles manières les six enseignants coenseignaient et s'ils connaissaient les 6 formes de coenseignement développées par Friend et Cook (2007) et reprises par Tremblay (2013). Lorsque j'ai interrogé les différents enseignants, je me suis basée sur une classification du coenseignement en six groupes et non en sept. Pour cette partie d'analyses, je me suis référée au tableau 2 (pp.17-18) de mon travail et la classification des auteurs cités ci-dessus.

ES3 : « *Tout ça, c'est moi avec qui je suis, la disposition de mes classes, le profil de mes élèves et surtout l'envie, les capacités de mes collègues, leurs motivations, leur caractère qui fait que moi je choisis ça* ». « *Il faut que ça nous corresponde* ».

1. En tandem :

Cette forme de coenseignement en tandem n'est exploitée par aucun des six enseignants. L'enseignant ES4 relève « *il faudrait vraiment que ça soit bien préparé, toi tu fais cette partie, toi tu gères les questions* ». Le temps de préparation et de discussions est très important, car les enseignants doivent se partager la responsabilité de la planification, de l'enseignement, de la gestion de la classe et leurs rôles doivent varier. Lorsqu'il dit « *ça j'aimerais bien, mais c'est encore un peu trop nouveau* », car cela ne fait qu'une année qu'il enseigne dans ce cercle scolaire et par conséquent, il ne connaît pas encore très bien ses collègues.

2. L'un enseigne, l'autre aide :

C'est un modèle de fonctionnement utilisé par cinq des six enseignants interrogés.

L'enseignant EO2 l'utilise lorsqu'il accueille un stagiaire. « *J'ai un stagiaire donc je suis plutôt celui qui aide pour l'allemand. Elle fait le cours et moi j'aide* ». Il n'y a pas coenseignement entre enseignant ordinaire et spécialisé, mais entre enseignant et stagiaire.

L'enseignant ES1 l'utilisait souvent auparavant, mais depuis qu'il faut l'autorisation des parents, il n'intervient plus dans les classes. « *Oui, ça m'arrivait d'aller aider d'autres élèves qui étaient en difficulté à ce moment-là, car je ne veux pas être à côté du même tout le temps, parce que ça stress l'élève et ça ne sert à rien tout d'un moment* ». Il ne restait pas toujours vers son élève pour éviter que celui-ci devienne dépendant de son aide et qu'il ne sente pas stressé.

Pour les enseignants ES3 et ES4, ce modèle fait partie de leur quotidien. L'ES4 ajoute c'est « *une des deux formes les plus connues chez les enseignants ordinaires. Si on ne me dit rien, c'est ça qu'on attend que je fasse, j'ai l'impression* ». L'enseignant ordinaire utilise l'enseignant spécialisé comme une aide dans sa classe. C'est un modèle que j'utilise une fois par semaine lorsque l'enseignante de soutien vient dans ma classe. Par moment, il nous arrive d'échanger les rôles et cela me permet d'aider certains élèves.

3. Les deux aident :

Cette forme-là n'a pas été mentionnée.

4. L'un enseigne, l'autre observe :

Pour les deux enseignants ordinaires, c'est une forme d'enseignement qui n'est pas utilisée cette année. Quant à l'enseignant ES1, il explique « *ça, moi je ne le fais plus trop, puisque maintenant, je demande les observations à l'enseignante. Comment ça se passe avec l'élève, etc. ? Parce que j'ai remarqué que mes collègues pensaient que je ne faisais rien donc ils n'étaient pas contents que je ne fasse rien* ». Chez les enseignants ES2, ES3 et ES4 cette pratique-là est utilisée fréquemment comme la précédente et s'il n'y a pas discussion entre les deux professionnels, ils utilisent celle-ci ou celle citée au point 2. L'ES3 dit « *ça m'arrive quand ça ne se prête pas que j'intervienne. Parfois je me contente d'observer au niveau de l'attention. Ça m'arrive surtout les deux premières leçons quand j'ai un nouvel élève, je vais le voir en classe et voir comment il se concentre* ». Cet enseignant met l'accent sur le fait que ça arrive souvent en début de suivi et de la collaboration. Cela permet d'observer l'élève dans le groupe-classe, à son banc et voir comment il se comporte.

L'enseignant ES4 a ajouté quelque chose de très intéressant, voici ce qu'il a dit :

En début d'année, comme il était nouveau, il a proposé d'aller dans chaque classe se présenter et mener une petite activité avec les élèves. Les enseignants étaient perturbés, mal à l'aise et se demandaient ce qu'ils devaient faire pendant ce temps-là ou s'ils devaient préparer quelque chose et s'ils devaient le laisser tout gérer. Vous pouvez juste participer comme vous voulez, réagir, observer. Finalement, ils étaient contents.

Dans le tableau 2, il est bien mentionné qu'il faut varier les rôles entre les enseignants. Les enseignants ordinaires ont souvent l'habitude de mener la leçon et les enseignants spécialisés d'aider ou d'observer, mais, expérience faite, cela apporte beaucoup de changer de posture. Dans ma classe ordinaire, j'ai apprécié de devenir observatrice de mes élèves pendant que l'enseignante spécialisée faisait une activité avec mes élèves. J'ai pu mettre de la distance, observer le groupe-classe, lâcher prise et cela a été très enrichissant.

5. Enseignement en ateliers :

L'enseignant EO2 explique qu'il travaille par ateliers, mais seul puisqu'il n'a personne qui vient dans sa classe. L'enseignant EO1 utilise ce modèle lors de jeux de mathématiques par exemple. L'enseignant ES3 et ES4 se rejoignent concernant cette pratique en disant que c'est l'enseignant ordinaire qui les sollicite et donne les ateliers à mener. L'ES3 explique « *Oui typiquement les semaines avant Noël, les semaines hors cadre, etc. Mais pour des ateliers de math, par exemple. C'est l'enseignante qui me sollicite. Ce n'est pas moi qui vais m'imposer, ce n'est pas ma classe, ce n'est pas mon programme de math* ». Encore une fois, il précise que ce n'est pas sa classe et qu'il ne peut pas prendre la responsabilité du programme, car ce n'est pas son rôle. Pour s'organiser, l'ES3 dit « *soit on me téléphone le soir avant, en me disant, oups ça va être compliqué pour demain, j'ai deux trucs, j'aurais besoin d'aide, est-ce que tu pourrais prendre l'atelier tel ou tel* » et l'ES4 a ajouté « *il y avait besoin de main d'œuvre pour un atelier* ». Ce qui ressort de leurs témoignages est le fait qu'ils ne se partagent pas la responsabilité de la planification puisque c'est l'enseignant ordinaire qui délègue, mais qu'ils

se partagent l'enseignement et animent leur atelier. Ce modèle est utilisé régulièrement dans les degrés 1-4P pour les jeux de mathématiques.

6. Enseignement avec groupe différencié :

L'enseignant ES1 utilise très souvent ce mode de travail, mais dans deux lieux distincts. L'enseignant ordinaire dans sa classe et lui dans la salle de soutien. « *J'ai vraiment les plus faibles de la classe* ». Il m'explique que dans sa salle, certains 7-8^{ème} font du français alors qu'un 5^{ème} fait des maths et que cela fonctionne bien et qu'il peut passer d'un groupe à l'autre. « *Je trouve même que c'est mieux, tout le monde est stimulé, parce qu'ils n'ont pas le temps de raconter leur vie. Il y a d'autres élèves qu'ils ne connaissent pas forcément non plus alors, chacun essaye de montrer le meilleur* ». Pour lui, il est judicieux de mélanger les niveaux, les âges et les branches. Si je me réfère au tableau 2, cet enseignant a tout à fait le droit de travailler dans une autre pièce avec un groupe d'élèves restreint. Cependant, il a toujours les plus faibles. Friend et Cook, 2007 (cité par Tremblay, 2013, p.30) préconisent que « les enseignants devraient être attentifs à ce que les mêmes élèves ne soient pas toujours pris à part ». D'après les échanges que j'ai eus avec lui, l'enseignant ordinaire et lui-même ne co-construisent pas les séances et ne font que peu de retour.

L'ES2 utilise l'enseignement en groupe différencié lorsqu'il intervient dans des classes travaillant par plan. Par conséquent, « *il n'y a pas un élève de toute façon qui est au même endroit au même moment. Elles travaillent par plan et elles me le communiquent justement le lundi matin* ». Il n'y a pas de préparation commune, mais ils prennent un moment pour échanger autour du programme.

L'enseignant ES3 explique qu'il adapte et mélange deux modèles de manière spontanée :

Pas vraiment comme il est vu. Il faudrait imaginer la situation 2 (l'un enseigne, l'autre aide), mais avec une table en fond de classe où quand dans la situation 2, j'ai deux mêmes élèves pour lesquels je suis en train d'expliquer la même chose en courant d'un à l'autre où je leur dis, prenez votre fiche pis on va à la petite table ronde au fond.

L'enseignant ES4 dit « *celui-là plutôt pour revoir une notion ou effectuer un exercice après qu'on ait vu la notion* ».

Les enseignants travaillent régulièrement de cette manière, mais bien souvent, ce sont toujours les élèves en difficulté qui vont dans le groupe différencié animé par l'enseignant spécialisé. Il faudrait aussi travailler avec un petit groupe de bons élèves, car ce modèle ne doit pas être utilisé seulement avec les enfants rencontrant des difficultés. Le danger de ce modèle est que les élèves deviennent stigmatisés et dépendants de l'enseignant de soutien.

7. Enseignement en parallèle :

L'enseignant EO2 : « *Je constate que je fais ça en anglais, j'ai une demi-classe en allemand pendant qu'elle a l'autre demi-classe en anglais ou sinon lors du bricolage et de la couture* ». Dans ce cas-là, l'EO2 parle des sections de classe qui ont lieu lors de l'allemand, l'anglais, des leçons de bricolage et de couture et non du fait de travailler sur le même contenu, mais avec des méthodes différentes.

L'enseignant EO1 et ES2 mettent en pratique cet enseignement, mais dans deux classes différentes. ES2 « *Alors oui ça peut m'arriver dans une autre classe où c'est que je prends un*

groupe et elle me dit ce qu'elle va faire et j'ai fait la même chose, mais avec le groupe des élèves en difficulté ou avec des besoins particuliers ». Encore une fois, les enseignants ne se partagent pas la responsabilité de la planification, mais simplement de la gestion des deux groupes.

L'ES1, l'ES3 et l'ES4 n'utilisent pas cette forme de coenseignement.

Pour conclure cette thématique du coenseignement, je rejoins la vision de l'ES4 lorsqu'il dit « *Je pense que tous sont intéressants et que ça dépend des objectifs* ». Il est essentiel de varier les formes de coenseignement, de changer les rôles des enseignants, de varier les groupes d'élèves et de beaucoup collaborer et échanger. Après avoir discuté des six modèles avec les enseignants, je constate qu'ils parlent peu de la préparation de leurs leçons de coenseignement, que les rôles ne sont pas inversés entre celui qui enseigne et celui qui aide ou observe. L'enseignant ordinaire garde souvent la posture de maître à bord et l'enseignant de soutien comme une personne auxiliaire. Si le coenseignement est mal utilisé, il peut avoir un impact négatif sur l'enseignement et sur la réussite des élèves. Benoit et Angelucci (2011) expliquent que « dans bien des situations, l'enseignant spécialisé serait relégué à un rôle de subordination. En ce sens, l'enseignant spécialisé n'a pas toujours un rôle de coenseignant, mais plus souvent un rôle d'assistant ou d'aide à l'enseignant régulier » (p.111). Afin d'éviter cela, une collaboration doit avoir lieu entre les deux acteurs principaux tout en prenant en compte les éléments obligatoires au fonctionnement du coenseignement.

Je vais terminer avec la réflexion de l'enseignant EO2 :

Je pense que 5 des formes peuvent être faites relativement facilement. Il suffit d'avoir envie de collaborer et puis ça se passe et ça ne prend pas trop de temps. Je pense qu'en tandem, il faut d'une part que tu t'entendes super bien, avoir confiance et une connaissance l'un de l'autre, je pense qui va parfois même au-delà de l'enseignement, je pense qu'il faut presque se connaître à côté. Il faut être efficace dans l'organisation parce que si tu planifies tout ensemble, tu peux perdre énormément de temps. Il faut vraiment maîtriser les deux le sujet, être à l'aise pour qu'il n'y en est aucun qui se sente lésé. Le tandem n'est pas pour tout le monde et pas avec n'importe qui, il faut avoir une très bonne base entre les deux enseignants.

3.2.3. L'évolution des pratiques

3.2.3.1. *Changement de pratique avec l'inclusion des élèves BEP*

Les années d'expérience des six enseignants varient fortement de l'un à l'autre et il me semblait intéressant de connaître leur point de vue concernant le changement de pratique qu'ils ont peut-être déjà vécu.

L'enseignant EO1 qui a déjà une trentaine d'années d'expérience dans l'enseignement ordinaire dit que « *c'est beaucoup plus difficile, l'ambiance est plus pénible, car l'enfant dérange la classe et perturbe les autres. L'ambiance n'est jamais détendue (crises, lance des choses) même en présence d'un enseignant spécialisé en classe. Enfant perturbateur plus comportements difficiles et dangereux, c'est compliqué* ».

Pour l'enseignant EO2 qui est dans sa première année d'enseignement, « *ça dépend des lieux et des cantons, s'il y a beaucoup d'élèves allophones au sein de la classe ou pas* ».

L'enseignant ES1 qui a une quinzaine d'années d'expérience explique que :

C'est toute l'éducation qui est en train de changer. Il y a 10 ans en arrière, il y avait déjà des élèves très « bizarres » en classe et puis ça, ils sont toujours là. Puis y a de nouveau aussi cette notion de tri, ceux-là doivent être en structure de soutien, celui-là ne doit pas dans ma classe, je trouve que ça existe toujours. Quand les enseignants ont des élèves allophones, justement et ils paniquent vite et vont chercher l'enseignant de soutien. Dès qu'ils ont des élèves « bizarres », ils paniquent vite. On ne peut pas dire que c'est quelque chose d'acquis ou quelque chose qu'ils ont l'habitude. Les enseignants ordinaires ont toujours autant de mal avec les élèves « bizarres ».

Pour cet enseignant, malgré la demande de la CDIP (2007) de privilégier l'inclusion plutôt que la scolarité séparative et malgré « la visée inclusive de l'Accord, appuyée par le concept, vise à limiter au strict nécessaire les organisations de l'enseignement à portée ségrégative » (SEN, 2018, p.90), les élèves sont encore triés selon leur profil. Les enseignants ordinaires ont pour lui, encore des difficultés et pas l'habitude de gérer des élèves à besoins particuliers. Il devient donc une personne-ressource pour les enseignants ordinaires. Pour pallier les difficultés de ses collègues, il propose : « on devrait leur montrer des situations d'enseignement à leur niveau » et il ajoute « les enseignants devraient aussi être flexibles ». Il trouve que parfois les enseignants ordinaires restent dans une manière de fonctionner qui ne va pas avec le profil de certains élèves comme par exemple, la classe flexible pour un élève TSA qui avait besoin d'un cadre.

L'enseignant ES2 dit :

Avant j'étais enseignante ordinaire et j'ai eu une personne qui est venue pour le soutien ambulatoire qui prenait les élèves. Je ne lui avais jamais posé de questions sur ce qu'on pouvait faire ensemble. Après, tu es à Pérène, tu dois beaucoup collaborer avec des éducateurs et beaucoup de personnes et c'est là que j'ai appris à modifier, mais tu n'inclus pas puisqu'en fin de compte, on est qu'avec une population spécifique. Puis là maintenant, je me rends compte que c'est moi qui ai changé et peut-être pas la pratique. J'ai changé de rôle et j'essaie d'apporter quelque chose d'autre. C'est personne par personne et étape par étape. (ES2)

C'est son parcours professionnel qui l'a fait changer et évoluer dans sa posture et non la pratique.

L'enseignant ES3 qui a plus de 20 ans d'expérience explique que dans son cercle scolaire, il n'y a quasiment que des élèves à besoins différents :

Ce matin, sur une classe de 18, il y a 9 enfants qui ont un profil médical posé. Dans les 9 élèves qui restent, il y en a en tout cas la moitié qui ont des profils d'élèves en difficulté ou à besoins particuliers non avérés ou non encore étiquetés. Oui, on a quand même de plus en plus de classes qui intègrent, de moins en moins d'élèves avec handicap, mais de plus en plus d'élèves qui, ce n'est pas forcément l'élève qui a un besoin particulier, qui n'entre pas dans le plan d'études et les exigences actuelles. (ES3)

Pour lui, l'intégration des élèves a augmenté, mais le profil de ceux-ci est différent. Parfois, ce ne sont pas des élèves avec des besoins particuliers, mais simplement des enfants qui n'arrivent pas à s'adapter à l'école actuelle, à la manière de fonctionner et aux exigences du programme. Pour eux, ils auraient besoin de fréquenter des écoles différentes. Un deuxième

changement, est le fait qu'il n'y a plus autant de temps pour faire des jeux, des activités différentes ou lire des histoires qu'il y a 20 ans.

Je suis de plus en plus en train de coller au programme. On avait le temps pour un petit moment de plaisir, je prenais beaucoup plus le temps d'accueillir l'enfant en lui demandant un retour sur qu'est-ce qu'il vit, qu'est-ce qu'il faisait en classe. Là, je dis bon dépêche-toi, cours dans le corridor, au taquet il faut qu'on revoie toutes les épreuves de la semaine, mais c'est horrible. Je suis en retard sur tout et ça c'est nouveau. Je trouve qu'avec les années, on est en train d'essayer de tirer sur l'herbe pour la faire pousser. (ES3)

Dans le cahier des charges de l'enseignant spécialisé, le SEN dit qu'« en se référant au plan d'études, aux moyens d'enseignement et au cadre institutionnel » l'enseignant spécialisé doit planifier annuellement son enseignement (2020, p.2). Le rythme devient donc plus soutenu qu'auparavant.

Pour le dernier enseignant ES4, « Je vois que les enseignants qui arrivent bientôt à la retraite, ça dépend des enseignants, ce qu'ils ont appris à l'école, ils ont appris beaucoup moins de choses que les enseignants qui sortent de la hep maintenant concernant l'intégration, l'inclusion ». Il trouve que les enseignants ordinaires sortant de la HEP sont mieux formés concernant l'intégration et l'inclusion que ceux qui sont bientôt à la retraite. Il me semble normal qu'ils aient un meilleur bagage, car cela fait près de 15 ans que le système éducatif évolue et veut tendre vers l'inclusion. Ce n'était pas le cas pour les enseignants qui ont maintenant 60 ans sauf s'ils ont suivi des formations continues à ce sujet.

3.2.3.2. *La collaboration entre EO et ES dans quelques années*

« Comment imaginez-vous la collaboration entre l'EO et l'ES dans quelques années ? »

Pour l'enseignant EO2 : « La collaboration sera capitale. L'enseignant spécialisé présent pour un élève en particulier sera aussi une richesse pour le reste de la classe ». « Ce ne serait pas simplement pour des enfants qui ont des gros troubles, mais ça soulage d'avoir des fois une personne qui peut un peu suppléer et de ne pas être tout seul avec toutes ces situations ». « Une collaboration bien présente. À peu près moitié-moitié ou 60% où l'on gère et 40% où on est à deux ». Pour lui, l'enseignant viendrait pour aider tous les élèves, mais aussi l'enseignant et gérerait la classe par moment.

Ce qui ressort c'est que les enseignants spécialisés craignent que leur rôle change et qu'ils deviennent des spécialistes des tâches administratives, qu'ils enseignent de moins en moins et qu'ils passent de plus en plus de temps à rédiger des rapports. L'enseignant ES1 explique :

La grande nouveauté maintenant, c'est qu'on doit faire de plus en plus de rapports, de formulaires, etc. Et plus on doit faire des formulaires, des rapports, des trucs, plus les enseignants ordinaires ne touchent plus le puck, plus c'est nous qui devons faire, car on est les seuls à savoir où trouver les choses, car il y a tellement de choses, c'est de plus en plus compliqué et qu'on est devenu, bientôt les seuls à maîtriser ces outils. Comme la compensation des désavantages, le COMPAD, ça les enseignants ordinaires, ça leur passe 100km au-dessus de la tête. Ils disent fait, car nous, on ne comprend rien. On devient de plus en plus les maîtres de ces outils-là ... on est des spécialistes de l'administratif. (ES1)

Pelgrims, Cèbe et Pilloud (2010) veulent « faire de l'enseignant spécialisé un spécialiste des obstacles aux apprentissages scolaires (individuels, environnementaux, épistémologiques) et de leur prise en charge » (p.39) et ils veulent former les enseignants spécialisés afin qu'ils aient une bonne expertise professionnelle. Ils deviendront donc « les spécialistes de la difficulté scolaire, de l'évaluation des besoins scolaires des élèves, des connaissances à leur enseigner en priorité, des pratiques pédagogiques et didactiques les plus adaptées » (p.40). Dans les fonctions de l'enseignant spécialisé ambulatoire indiquées dans le concept jurassien (2018), il doit établir des rapports, gérer les réseaux, etc. L'enseignant ES3 rejoint les peurs de l'ES1 et dit :

Ce n'est pas un métier qui va disparaître, au contraire, on risque d'avoir la casquette qui s'agrandit. Ce qui me fait souci c'est que je passe de plus en plus comme une aide administrative, j'enseigne de moins en moins. Je n'ai plus le temps, le rôle de la personne qui va asseoir les bases. On va de moins en moins utiliser l'enseignant spécialisé comme un artiste, un créateur. Dans l'avenir, la collaboration avec mes collègues, on va gentiment plus du tout me demander ça, parce qu'ils ont presque plus le temps de le faire en classe. Gentiment et c'est ce qui m'arrive maintenant, on va me demander de monter des dossiers, des PPI et la paperasse pour le SEN et moi. (ES3)

Son rôle change et devient plus administratif. Thomazet et al., (2011) expliquent que « la spécificité de leur action nécessite d'arrêter le temps [...]. Ce temps, de leur point de vue nécessaire aux apprentissages, n'est pas celui de l'enseignant soumis aux programmes, et qui doit faire avancer la classe » (p.111). Pour ces auteurs, l'enseignant spécialisé peut revoir des notions non acquises et donc faire une pause dans le programme, mais pour l'ES3, il a beaucoup moins le temps de poser les bases avec ses élèves.

L'enseignant ES2 dit « on devient une personne-ressource, mais je n'aime pas non plus ce truc parce que du coup, les gens viennent vers toi et te sollicite de plus en plus. Genre oui je suis une ressource épuisable ». L'enseignant ES3 ajoute « comme ils ont bientôt que des enfants à besoins particuliers, on est très impliqué, très investi dans les classes et dans le bâtiment comme **personne-ressource** ». Dans le concept jurassien de pédagogie spécialisée (2018) il est expliqué que « Dans le cercle scolaire, l'enseignant spécialisé est une personne de référence impliquée dans la mise en œuvre des dispositions en faveur des élèves à besoins éducatifs particuliers et des enseignants qui les accueillent » (p.34).

Ils ont aussi peur de perdre le côté humain, les contacts avec les enseignants ordinaires avec l'arrivée des « supers enseignants spécialisés ». L'objectif de ce projet est d'avoir des enseignants de soutien ambulatoire qui chapeautent plusieurs cercles et qu'ils soient l'intermédiaire entre les enseignants de soutien et le SEN, mais le concept est encore très flou. L'enseignant ES3 dit :

Ça me fait très peur l'arrivée de nos supers enseignants spécialisés. Là, on va avoir des chefs, des intermédiaires avec notre chef, le super enseignant spécialisé qui va, je ne sais pas trop quoi faire, qui va venir en sandwich entre la pratique créative avec l'enfant et le SEN. Est-ce qu'il va nous décharger de notre paperasse ? ça je ne suis pas sûr. Moi j'ai peur qu'il m'enlève encore le peu de lien humain que j'ai avec le titulaire. Parce que, pour l'instant, les annonces en soutien, elles se font quand on se croise. Il y a un contact qui est tellement important, déjà qu'on n'a pas de colloque, si en plus cette annonce, elle se fait par le super enseignant spécialisé qui après me donne le dossier, on a

complètement triangulé et perdu le lien avec le titulaire. Il n’y aurait plus ce copinage, cette relation. À l’avenir, j’ai peur que tout ça se casse et qu’on soit des espèces d’employés d’usine où tu reçois par mail que « Toto » a besoin de soutien chez tel ou tel prof que tu n’as jamais vu et que le contact avec l’enseignant se passe par courrier que tu reçois. (ES3)

L’enseignant ES2 rêve d’une classe où il y aurait des enseignants sur le même pied d’égalité. Il dit :

Ma grande utopie c’est que nous n’existerons plus. En fait, il n’y aurait plus d’enseignants dit spécialisés et il y aurait que des enseignants, mais bien sûr, avec le savoir d’un enseignant spécialisé. Je dirai des collaborations qui se font naturellement. Que tout le monde soit sur le même pied d’égalité.

Il rejoint la quatrième utopie de Dupont (2002) qui veut donner un titre unique de « professeur » (p.114) afin de supprimer « cette discrimination dans les titres accordés » (Dupont, 2002, p.114).

3.2.4. Rôles et attentes

Avec l’évolution de l’enseignement ces dernières années, l’inclusion des élèves à besoins particuliers et une collaboration de plus en plus présente, mon objectif dans ce chapitre est d’essayer de clarifier les rôles de l’enseignant ordinaire et de l’enseignant de soutien et les attentes qu’ils ont les uns envers les autres. Nous avons pu constater dans le cadre théorique et dans les analyses que le fait de connaître nos rôles, nos mandats ainsi que ceux de nos collègues est une des clés de la réussite de la collaboration.

3.2.4.1. Les rôles de l’EO

Les rôles de l’enseignant ordinaire sont, d’après l’enseignant EO1 de « *lui amener de l’observation quotidienne alors qu’elle n’est là que ponctuellement. Lui parler du côté affectif et s’il y a des problèmes familiaux. Lui montrer des exemples de travaux de l’élève et donner mon avis sur ce qui semble coïncider. Je peux lui fournir beaucoup de matériels pédagogiques si elle me le demande* ». Cet enseignant rejoint Bélanger et St-Pierre (2019) en disant que les enseignants ordinaires ont une vision plus globale de l’élève.

Pour l’enseignant ES1, les rôles de l’enseignant ordinaire sont de « *communiquer avec moi, échanger et prendre aussi les outils que je peux proposer et essayer. Ce n’est pas juste, il vient en soutien et il fait son truc chez moi, il revient et c’est deux mondes* ». Il attend une certaine continuité entre les deux lieux et pour cela, ils ont besoin de communiquer et de prendre en compte ce que fait l’autre.

3.2.4.2. Les rôles de l’ES

Ci-dessous, une liste des rôles des enseignants de soutien évoqués par les six enseignants interrogés.

- **Autres connaissances liées à leur formation** : « *Apporter et amener des connaissances qu’on n’a pas, car on n’a pas la formation. Amener des méthodes de travail différentes* » (EO1). « *Dire ce qui peut être possible ou impossible* » (ES1). « *J’essaye de prêter beaucoup de bouquins* » (ES2). « *Savoir toutes les pistes, les essayer* » (ES1).

- **Être utile à tous** : « *C'est d'être au maximum utile à l'élève, à la classe, à l'enseignant et à l'École avec un E majuscule. C'est d'arrêter de faire des leçons pour faire des leçons. Mais être utile à l'École. Ça va juste qu'à la formation continue des enseignants où là, je me suis senti personne-ressource pour l'école, là j'ai quelque chose à leur amener* » (ES3). Toujours dans le concept jurassien (2018), l'enseignant spécialisé peut « octroyer une aide particulière à un enseignant, un élève, un groupe d'élèves ou une classe » (p.35).
- **Rôle administratif** : « *Faire des PPI, trouver les solutions administratives, faire les rapports* » (ES1), « *faire les PV, tout ce qui est administratif, c'est moi qui aie décidé de faire* » (ES2). Les tâches administratives (rapports, réseaux) font parties des fonctions de l'enseignant spécialisé (SEN, 2018).
- **Collaborer** : « *Un truc qu'il faut parler et qui est génialissime, c'est la collaboration avec les thérapeutes, les logopédistes. Elles font du bien, car elles sont extérieures à ce qui se passe et puis en même temps, elles offrent beaucoup d'éclairage, de pistes concrètes ou les psychomotriciens ou ergothérapeutes et ça fait du bien. Ça rentre dans la collaboration entre les enseignants, car ça crée un autre dynamisme dans les réseaux* » (ES2). « *Échanger avec mes collègues* » (ES4). Tremblay (2013) explique que l'enseignant spécialisé travaille en collaboration avec l'enseignant ordinaire de plus en plus étroitement et cela, au sein même de la classe.
- **Inclure les élèves à besoins particuliers** : « *C'est de faire des projets qui tendent vers l'inclusion. J'avoue que c'est un doux jeu d'équilibre* » (ES2). Le Concept jurassien (2018) indique que l'enseignant spécialisé ambulatoire est « impliqué dans la mise en œuvre des dispositions en faveur des élèves à besoins éducatifs particuliers » (p.34).
- **Défendre les élèves en difficulté** : « *Convaincre que s'il n'a pas fait les 60 questions, qu'il ne vaut rien. On essaye d'amener un peu nos idéaux* » (ES1). Pour Bélanger et St-Pierre (2019) les enseignants spécialisés définissent leur rôle comme étant de défendre les intérêts des élèves qu'ils accompagnent.
- **Adapter l'environnement et les outils en fonction de l'élève** : « *Rendre le plus confortable possible la scolarité des élèves (par conséquent, il travaillera plus et apprendra plus)* » (ES1). « *J'essaye de faire au mieux et de créer un environnement le plus paisible, mais autant pour mes collègues que pour mes élèves, quelque chose où les deux sont partant en prenant les parents avec* » (ES2). « *Développer, construire des outils pour aider les élèves en les développant avec eux et avec l'aide de l'enseignante. Je fais-moi avec l'enfant, physiquement on est deux, mais en arrière-fond, j'ai toujours l'idée de l'enseignante qui a cet élève et puis ça me guide dans, qu'est-ce qu'elle va attendre de l'élève. Comment je peux aider l'élève vu qu'il est aussi dans la classe ?* » (ES4).
- **S'adapter** : « *L'enseignante spécialisée essaye de s'adapter au mieux pour faire la continuité pédagogique* » (ES2). « *J'essaye de m'adapter à ce que vous faites en classe et qu'il y ait la même chose en retour* » (ES4).

Les différents rôles cités ci-dessous rejoignent ce que Pelgrims, Cèbe et Pilloud (2010) souhaitent faire « de l'enseignant spécialisé un spécialiste des obstacles aux apprentissages scolaires » (p.39) aussi bien individuels, environnementaux que épistémologiques. Pour cela, les enseignants doivent choisir les outils pertinents comme le définit aussi l'ES4. Ces auteurs veulent qu'ils deviennent des « spécialistes de la difficulté scolaire, de l'évaluation des besoins

scolaires des élèves, des connaissances à leur enseigner en priorité, des pratiques pédagogiques et didactiques les plus adaptées » (p.40).

3.2.4.3. Les attentes de l'EO envers l'ES

Les enseignants ordinaires ont des attentes envers leurs collègues de l'enseignement spécialisé. Il est utile que ces derniers soient au courant de ce que l'enseignant attend d'eux.

Tableau 9 : Les attentes de l'EO envers l'ES

Qui	Attentes de l'EO envers l'ES
EO1	« Que l'enseignant spécialisé revoie la base avec les élèves dys ou avec des problèmes de structuration, car on n'a pas le temps de le faire en 3-4P. Je lui montre ce que je fais et elle me dit ce qu'elle fait ».
EO2	« Avoir une bonne collaboration. En étant nouvelle et à tout moment tu apprends, il a des connaissances que je n'ai pas et des fois, simplement des conseils tout comme moi je peux aussi lui donner d'autres conseils de ma vision de l'ordinaire. Parce qu'on ne vit pas dans deux mondes différents, mais on a des réalités différentes, des connaissances différentes et puis si on se groupe ..., car en tant qu'enseignant ordinaire, quand on est devant, il y a plein de choses qu'on ne voit pas. Celui qui peut observer les élèves, peut dire regarde-là, il a super bien participé, là il se sentait à l'aise, là tu l'as perdu parce que... »

Pour l'enseignant ES1, le moment clé est d'essayer de percevoir et cerner les attentes de l'enseignant en début de semestre. Il leur demande ce qu'il attend de lui et certains veulent « *juste un accompagnement parce que l'enseignant veut maîtriser le 100% de leur classe et de toutes les situations alors il faut que chacun trouve son territoire tout en sachant que l'enseignant ne veut pas donner des miettes de son territoire* ». L'enseignant spécialisé doit devenir une aide sans pour autant investir le territoire du titulaire. « *Il y en a d'autres qui sont presque dépassés par la situation et ils cherchent toutes les clés possibles surtout vers nous et qu'ils nous utilisent comme personne-ressource* ».

« *J'ai demandé plusieurs fois à l'enseignante ce qu'elle attendait de moi et elle attendait que je l'aide dans la classe. Donc c'est assez extraterrestre, on te demande de travailler dans la classe, mais tu n'arrives pas physiquement à approcher l'élève* » (ES3). J'ai déjà cité l'enseignant ES3 auparavant, car il disait aller en classe pour aider son élève, mais qu'il n'arrivait pas à s'en approcher, car l'enseignante ordinaire l'avait placé au milieu des bancs. Parfois, il y a un décalage entre la réalité sur le terrain et les volontés des enseignants.

3.2.4.4. Les attentes de l'ES envers l'EO

Ce n'est qu'en parlant avec l'enseignant spécialisé que l'enseignant ordinaire saura ce que celui-ci attend de lui, mais l'enseignant de soutien peut aussi évoquer ses attentes.

Tableau 10 : Les attentes de l'ES envers l'EO

Qui	Attentes envers l'EO
ES1	« Fiable, constant dans ses attentes et dans ses exigences (pas de panique et de stress). Qu'il prenne la situation avec professionnalisme et calme. Qu'il fasse confiance en ce qu'on fait ».
ES2	« Qu'elles m'expliquent leurs attentes. Je leur demande ou je leur propose ... Je leur ai envoyé un document au début de l'année en leur disant tout ce que je pouvais proposer, mais ça n'a pas fonctionné. J'attends de l'écoute et de la réciprocité. Pour moi, je peux faire faux, elle peut faire faux, l'erreur nous fait grandir, mais le truc, c'est qu'il doit y avoir cette réciprocité, ça ne va pas que dans un sens et c'est mouvant ».
ES3	« C'est qu'il m'utilise, ce terme en positif et qu'il ait aucune retenue à me faire n'importe quelle proposition que j'accepte ou que je refuse après. Souvent il y a de la timidité, ils n'osent pas ou ils oublient souvent qu'on passe à ce moment-là. Ce que j'attends vraiment, c'est qu'ils se disent : je le connais, je sais qu'il ne se vexe pas et j'y fais une proposition. Qu'ils m'utilisent, que le titulaire sorte un peu de son cadre de leçon pour entrer dans un débordement de choses utiles qu'il a réellement besoin ».
ES4	« Qu'il voit un sens au travail que je fais avec l'élève, qu'il me fasse confiance et qu'il soit transparent ».

L'enseignant spécialisé aimerait que l'enseignant ordinaire :

- L'utilise selon ses besoins immédiats et enlève la barrière que la différence de diplôme peut créer
- Soit transparent, que la confiance soit réciproque
- Exprime clairement les attentes, qu'il soit constant et professionnel
- Soit bienveillant et que l'engagement soit réciproque

3.2.5. Différence entre leçon d'appui et leçon de soutien

Afin de maintenir les élèves à besoins particuliers dans les classes ordinaires, des mesures de pédagogie spécialisée ont été octroyées dans les cercles scolaires (CDIP, 2007). Dans le cadre théorique, des différences entre l'appui et le soutien spécialisé ambulatoire ont été évoquées en se basant sur la procédure édictée dans le concept jurassien (2018).

L'enseignant ES3 essaye de donner deux définitions assez précises de ce qu'est pour lui l'appui et le soutien ambulatoire.

3.2.5.1. Leçon d'appui

L'appui :

*Alors ceux qui sont à fond dans l'appui, pour moi ce sont des élèves qui ont des **compétences ordinaires** d'apprentissage, on peut parler d'intelligence si tu veux, être capable. Des élèves qui ont été entravés dans leur scolarité pour des raisons qui ne viennent pas de manière intrinsèque. Donc par exemple, tu déménages, tu n'as pas suivi le programme d'allemand. Tu as été malade et tu as pris du retard sur une fiche. Tu es un peu plus lent, tu n'as pas compris un thème de math et puis là, l'enseignante d'appui, elle est là pour aider un élève qui rencontre des difficultés **ponctuelles** dans un domaine, à rattraper quelque part son retard ou se mettre à niveau. Par exemple, revoir la géométrie, c'est un **domaine précis**, il fait la géométrie à l'appui, car ce n'est pas son truc, mais il n'est pas forcément dyspraxique. Et puis, ça s'arrête normalement au bout d'un moment.*

Dans cette définition, l'enseignant ES3 fait très bien le lien avec le Concept jurassien (SEN, 2018). C'est une aide qui est mise en place quand l'enfant est en difficulté dans une branche précise ou qu'il n'a pas pu fréquenter l'école pour des raisons médicales, à cause d'un déménagement dans un autre canton ou parce qu'il est allophone. Elle permet de combler le retard et les difficultés passagères (Courtet, 2019).

3.2.5.2. Leçon de soutien

Le soutien :

*On aurait des élèves qui malgré tous les cours d'appui, toutes les thérapies, tous les devoirs, toute la différenciation et l'adaptation des enseignants, n'arrivent pas à être à niveau. Parce qu'ils ont de manière intrinsèque, chez eux, eux-mêmes, des difficultés pour atteindre le niveau demandé par le plan d'études que ce soit dû à un dys quelque chose ou à un handicap ou autre, à un problème migratoire, à un problème social, à des parents qui ne parlent pas français, qui ne font pas les devoirs avec. L'enseignant spécialisé est bien adéquat, car il a d'abord du temps pour accepter l'enfant comme il est et essayer de construire ce que l'on peut. **Malgré toutes les aides, il n'arrive pas à être à niveau de manière intrinsèque.***

Si nous mettons en parallèle la définition de l'enseignant ES3 et la définition du concept jurassien (2018) de nombreux points se rejoignent. Tout d'abord, le soutien est octroyé à des élèves présentant des difficultés scolaires globales.

Lorsque l'appui ne suffit plus à combler les difficultés passagères, des mesures de soutien sont mises en place afin que l'élève puisse s'approprier des démarches pour progresser (Courtet, 2019). Pour l'enseignant ES3 « *on peut toujours parler des élèves qui sont à fond dans un ou à fond dans l'autre, mais il y a aussi tous ceux qui sont au milieu* ». C'est toute cette zone d'ombre qui apporte de l'ambiguïté et de la confusion entre l'appui et le soutien. Il dit aussi qu'au début de sa carrière :

On te mélangeait avec les profs d'appui et encore maintenant, pour certains collègues la frontière entre soutien et appui n'est pas encore bien claire. Je te dirais même entre les collègues du soutien et de l'appui parfois on se demande si l'élève doit chez nous ou en appui. (ES3).

Même après plus de 20 années d'expérience, cet enseignant trouve que la frontière entre l'appui et le soutien n'est pas évidente et il est difficile de savoir où placer l'élève lorsqu'il n'est pas clairement dans les extrêmes.

3.2. Discussion des résultats

Dans cette dernière partie, les éléments d'analyse pertinents vont être synthétisés afin d'avoir une meilleure compréhension des résultats, car ils ont déjà été en grande partie interprétés et discutés dans le point 4.1. Ceux-ci vont être regroupés par thématiques afin d'en avoir une vision globale.

3.3.1. Évolution de l'enseignement : quels impacts ?

Depuis quelques années, la pratique des enseignants est influencée par les différents accords ou concepts prônant l'intégration ou l'inclusion. Cette nouvelle dynamique poussera les enseignants à collaborer et à coenseigner et à ouvrir leur classe à d'autres personnes. Je commencerai ce chapitre en mettant en avant les perceptions qu'ont les enseignants ordinaires concernant la venue des enseignants de soutien dans leur classe. Puis je mettrai en avant la manière dont les enseignants de soutien se sentent accueillis et je terminerai par la question du lieu dans lequel le soutien doit se dérouler. Cela me permettra, par la suite, d'aller plus loin dans les discussions de leurs représentations de la collaboration et du coenseignement. Mes questions de recherche pour ce domaine sont les suivantes :

Comment l'enseignant ordinaire perçoit-il la venue de l'enseignant de soutien ambulatoire dans sa classe ?

Premièrement, il découle de l'analyse des données que les enseignants ordinaires interrogés ne perçoivent pas de manière unanime la venue de l'enseignant spécialisé dans leur classe. En effet, moins d'un tiers des enseignants ordinaires accueillent l'enseignant de soutien dans leur classe. Ils évoquent diverses raisons comme la peur d'être jugé, la volonté d'avancer dans le programme ou encore l'effectif important de la classe. D'autre part, ils l'accueillent principalement pour faire de l'observation alors que sa présence peut être beaucoup plus exploitée. Nous avons vu que les bénéfices pour l'enseignant régulier et les élèves sont très diversifiés. Par la suite, nous verrons que le coenseignement devrait être plus souvent utilisé.

Comment les enseignants spécialisés se sentent-ils accueillis dans les classes ?

Il ressort que cela dépend vraiment de l'enseignant ordinaire, de sa personnalité et de son ouverture. Ils ne peuvent pas s'imposer dans les classes. Il faut que cela soit une volonté de collaborer. Parfois, ils savent à l'avance qu'ils ne pourront jamais entrer dans la classe du titulaire, car celui-ci n'ouvre pas son territoire et d'autres fois, le contact passe très bien dès le début. Il leur faut du temps pour construire une relation de confiance avec l'enseignant ordinaire et se faire accepter. Pour cela, ils doivent nouer des liens affectifs et professionnels avec leurs collègues.

Par rapport à l'inclusion scolaire, les leçons de soutien doivent-elles être menées dans la classe ordinaire ?

Si nous nous référons au concept jurassien de pédagogie spécialisée (2018), le SEN prône que les enseignants de soutien ambulatoire puissent « dispenser des leçons de soutien en

favorisant la prise en charge de l'élève rencontrant des difficultés scolaires à l'intérieur de sa classe » (p.35). De manière générale, le service de l'enseignement aimerait que l'enseignant spécialisé travaille « en principe en co-enseignement dans la classe et si nécessaire à l'extérieur de celle-ci » (2018, p.105). Cependant, dans la pratique, les enseignants expliquent qu'ils interviennent parfois au sein même de la classe, mais qu'encore bien souvent, ils le font dans une salle annexe ou dans leur propre salle de soutien. Selon le profil des élèves, les enseignants spécialisés préconisent de faire les leçons en dehors de la classe. Par exemple, pour un élève TSA ou un élève de 3P qui a besoin de calme et de pouvoir s'exprimer librement. Certains enseignants interviennent dans les classes ordinaires en travaillant avec un groupe restreint d'élèves, mais depuis, des discussions avec le SEN, ceux-ci ne le font plus, car les parents doivent, dorénavant être au courant si l'enseignant spécialisé travaille avec leur enfant.

Je pense qu'il faudra encore quelques années pour que les enseignants ordinaires ouvrent leur classe, pour que les enseignants de soutien coenseignent avec le titulaire et pour que l'enseignement soit le moins ségrégatif possible. Une meilleure formation de la part des enseignants concernant la collaboration pourrait faire avancer les choses. Ce qui m'amène à la prochaine thématique.

3.3.2. Collaboration : qu'en est-il ?

Dans ce second chapitre, je vais m'intéresser aux représentations que les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés ont par rapport à la collaboration. Avec l'intégration voire même l'inclusion des élèves à besoins spécifiques, la collaboration devient presque inévitable entre les différents acteurs afin de permettre une scolarisation réussie. Dans un premier temps, je vais m'intéresser aux représentations des enseignants concernant la collaboration et dans un second temps, mettre en évidence les obstacles ou facilitateurs à la collaboration. Les questions de recherche à ce propos sont les suivantes :

Quelles sont les représentations des enseignants ordinaires et spécialisés par rapport à la collaboration ?

À ce propos, tous les enseignants ayant répondu au questionnaire collaborent d'une manière ou d'une autre. Cependant, la collaboration entre les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés est encore peu étudiée. Thomazet, Ponté et Mérini (2011) démontrent que des tensions peuvent apparaître entre ces deux professionnels. Les enseignants spécialisés sont à la fois collègues, mais aussi experts dans le domaine spécialisé. Ils doivent viser un objectif commun. D'autres caractéristiques de base doivent être présentes pour que la collaboration soit efficace et réelle. Pour les enseignants ordinaires, il faut échanger, partager, avoir des objectifs communs, de la confiance, de l'égalité, de l'implication et que ce soit un acte volontaire. Il ressort aussi que les rôles doivent être clairement définis. Pour les enseignants spécialisés, la collaboration est essentielle au début du suivi d'un élève, car c'est l'enseignant ordinaire qui connaît le mieux l'élève dans le contexte de la classe.

Quels sont les obstacles ou les facilitateurs d'une bonne collaboration entre les deux enseignants ?

Friend et Cook 2010 (cité par Beaumont, Lavoie & Couture, 2010) citent les indicateurs suivant pour que la collaboration fonctionne : l'égalité des deux parties, le volontariat, le partage de

buts mutuels, des ressources et des responsabilités partagées, la valorisation, la confiance réciproque ainsi que le sentiment d'appartenir au groupe. Certains facilitateurs peuvent devenir des obstacles à la collaboration s'ils sont mal utilisés. Benoit et Angelucci (2011) évoquent des facteurs personnels et interpersonnels, des facteurs organisationnels et des facteurs liés à la formation. Ces trois facteurs s'influencent mutuellement. Selon les différents enseignants, il faut être ouvert, se faire confiance, être égalitaire même s'ils n'ont pas la même formation, clarifier les rôles, prendre du temps pour discuter, préparer, évaluer, échanger et travailler dans un but commun. S'il fallait n'en retenir qu'un, je dirais que la communication est le point à ne pas négliger.

3.3.3. Le coenseignement : un exemple de collaboration réussie ?

Dans la partie théorique de mon travail, il ressort qu'il y a plusieurs modèles de coenseignement possibles en fonction des besoins des enseignants et des élèves ainsi que des objectifs qu'ils se seront fixés. Le choix de l'un ou l'autre modèle va influencer le rôle des intervenants ainsi que le temps d'échanges. Dans ce troisième chapitre, je me suis donc intéressée aux différentes formes utilisées et privilégiées ainsi que du ou des rôles que pouvaient avoir l'enseignant de soutien. Ma question de recherche à ce sujet est la suivante :

Quelles sont les formes de coenseignement les plus utilisées par les enseignants ordinaires et spécialisés ?

Les différentes formes de coenseignement sont utilisées plus ou moins fréquemment mais, dans tous les cas, elles demandent un temps de préparation et de discussion en commun ce qui ne ressort pas forcément des entretiens avec les enseignants. Les deux formes les plus connues et utilisées sont « l'un enseigne, l'autre aide » et « l'un enseigne, l'autre observe », mais les rôles ne sont pas inversés. L'enseignant ordinaire gère toujours sa classe et l'enseignant spécialisé aide ou observe. Ça leur arrive aussi de travailler par ateliers, mais là encore, c'est l'enseignant titulaire qui organise, planifie et délègue. Ils travaillent aussi fréquemment par groupe différencié, mais c'est souvent l'enseignant spécialisé qui prend le plus petit groupe ou le groupe avec les élèves en difficulté. Sa tâche est plus centrée sur l'aide aux élèves en difficultés. Lors d'un entretien, il apparaît difficile de parler de coenseignement pour un enseignant de soutien, car il n'intervient que pour quelques leçons dans la classe du titulaire.

Pour conclure, c'est encore trop souvent l'enseignant ordinaire qui garde la posture de maître dans la classe et l'enseignant spécialisé qui intervient comme une aide auxiliaire. Il faut alterner les formes de coenseignement, inverser les rôles et varier les groupes d'élèves afin que le coenseignement soit bénéfique pour tous les acteurs en collaborant et en communiquant.

3.3.4. L'enseignant : rôles et attentes ?

Dans ce dernier chapitre, je vais reprendre un point essentiel pour que la collaboration fonctionne. Nous avons vu que la clarification des rôles, des attentes et des responsabilités est primordiale et a été étudiée par Benoit et Angelucci (2011, 2017) à de nombreuses reprises. Ma question de recherche est donc la suivante :

Quels sont leurs rôles ainsi que leurs attentes envers l'autre enseignant ?

Les enseignants spécialisés attendent des enseignants ordinaires qu'ils soient ouverts et qu'ils expriment clairement ce qu'ils attendent des enseignants de soutien. Ils ne doivent pas se sentir gênés ou se retenir d'exprimer leurs demandes.

Quant aux enseignants ordinaires, ils attendent de leur collègue qu'il apporte des nouveautés et des connaissances concernant les difficultés des élèves, qu'il gère les tâches administratives et collabore avec eux.

Les enseignants interrogés montrent une vision très large et variée de leurs rôles et des attentes qu'ils ont par rapport à leurs collègues. Certains peuvent très vite collaborer et coenseigner alors que pour d'autres, il faut du temps pour se connaître et se faire confiance.

À ce propos, les enseignants ordinaires interrogés hésitent à faire certaines demandes par peur de surcharger l'enseignant de soutien ou par crainte de ne pas respecter leurs rôles. C'est pour cela qu'il est important de discuter des attentes et des rôles entre les enseignants.

Conclusion

La conclusion de mon travail de mémoire me permet de boucler trois années de formation en MAES. Ce parcours m'a permis de m'enrichir personnellement et professionnellement. J'ai été amenée à développer une pratique réflexive autour de thématiques qui me questionnaient tout au long de la rédaction de mon mémoire. Les apports théoriques, la récolte de données et les réflexions autour de celles-ci m'ont permis de prendre conscience de l'importance du dialogue entre les différents professionnels de l'enseignement et que celui-ci n'est pas forcément chose facile.

J'ai réussi à donner certaines réponses à mon questionnement de départ, mais cela a aussi fait émerger d'autres questionnements. Cette recherche a été très enrichissante pour ma pratique étant donné que je travaille dans les deux domaines. Dans mon rôle d'enseignante ordinaire, je suis amenée à collaborer avec d'autres collègues de l'ordinaire ainsi qu'avec l'enseignante de soutien ambulatoire de mon cercle scolaire. J'ai essayé de faire des rapprochements entre les réponses des enseignants ordinaires données lors des entretiens et ce que je vis sur le terrain. Lorsque j'occupe le rôle d'enseignante de soutien ambulatoire dans un autre cercle scolaire, je suis amenée à collaborer cette fois avec les enseignants ordinaires, la direction, les parents et les thérapeutes. Cette collaboration a évolué positivement depuis que je travaille avec eux, ce qui est un élément-clé pour la réussite des projets. En ayant ces deux fonctions, j'ai pu me confronter aux deux réalités de terrain et me remettre fréquemment en question sur mes choix et ma pratique.

L'objectif de ma recherche était de comprendre les représentations des enseignants ordinaires et spécialisés concernant la collaboration ainsi que leurs attentes et rôles envers leurs collègues et les formes de coenseignement utilisées. J'étais déjà consciente que de nombreux éléments influencent la collaboration. Ce travail m'a permis d'approfondir certaines thématiques et de faire émerger certaines conceptions qu'ont les enseignants à ce sujet. À de nombreuses reprises, j'ai pris conscience, grâce aux représentations émises par les enseignants, de mes points faibles auxquels je dois prêter attention et de mes points forts sur lesquels je peux m'appuyer.

Au début de mon travail, j'avais l'intention de répondre à la question suivante :

- *Quelles représentations ont les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés sur la collaboration, lors de leçons de soutien ambulatoire, dans les classes ordinaires du canton du Jura ?*

L'objectif de cette recherche était de faire le point concernant la vision des enseignants aussi bien ordinaires que spécialisés sur la collaboration, puis sur le coenseignant ainsi que de faire émerger les facilitateurs ou obstacles rencontrés dans leur pratique. De cette question générale a découlé plusieurs sous questions auxquelles j'ai tenté de répondre.

Avec l'intégration voire l'inclusion des élèves à besoins particuliers en classe, je constate que les enseignants ordinaires peuvent se sentir dépassés. Ils ne sont ni formés ni préparés à accueillir autant de profils différents d'élèves. Je pense qu'une formation continue concernant la prise en charge d'élèves en difficulté ainsi que sur le travail en équipe serait nécessaire. Après mon premier stage en soutien ambulatoire secondaire et lorsque j'ai été confrontée à mener mes leçons de soutien dans plusieurs lieux, je me suis intéressée à savoir dans quel lieu

elles devaient être données. J'ai donc, dans un premier temps, cherché à savoir ce que le service de l'enseignement indique à ce sujet puis, j'ai trouvé intéressant de savoir comment les autres enseignants de soutien ambulatoire travaillaient. Il y a eu une évolution dans les pratiques, car dorénavant, les enseignants ordinaires sont censés ouvrir leur classe aux enseignants spécialisés et ceux-ci doivent octroyer leurs leçons le plus possible au sein de celle-ci. Les réponses récoltées ont été diverses. Cependant, je suis étonnée de constater que les enseignants de soutien donnent encore une grande partie de leurs leçons en dehors des classes. Ce qui s'oppose aux recommandations du SEN.

Il faut du temps pour que les enseignants s'adaptent au nouveau concept et acceptent de collaborer. Il est réjouissant de savoir que tous les enseignants ayant répondu au questionnaire collaborent. Pas forcément avec un enseignant spécialisé, mais en tout cas, avec un autre collègue ordinaire, avec les parents ou avec les thérapeutes. La collaboration, comme il a été lu à plusieurs reprises dans les ouvrages, ne va pas de soi et elle demande un investissement des enseignants. Les formes de collaboration varient selon le profil des personnes et elle demande des efforts de leur part. Pour cela, certains facteurs sont à prendre en compte, car ceux-ci peuvent l'influencer positivement ou négativement.

Dans ma problématique, j'avais évoqué que le coenseignement pouvait certainement être une forme de collaboration réussie. Je constate que c'est le cas, mais qu'il n'est pas encore exploité complètement. Une mauvaise utilisation peut être néfaste pour l'apprentissage des élèves, mais aussi pour la relation entre les deux professionnels. J'ai été surprise que lorsque les enseignants coenseignent, ils ne passent que très peu de temps à préparer ensemble et que les rôles ne sont pas échangés. Je trouve que les attentes et les rôles des enseignants ordinaires et spécialisés sont encore flous et mériteraient que les enseignants se replongent dans leur cahier des charges ou en tout cas, qu'ils en discutent entre eux. Si les rôles ne sont pas clarifiés et connus, une gêne peut apparaître entre les enseignants comme cela a été évoqué lors de certains entretiens. Les enseignants spécialisés ont ressenti un changement négatif concernant leur rôle. Celui-ci devient de plus en plus administratif et de moins en moins éducatif. Je rejoins leur crainte concernant l'évolution de mon futur métier en espérant que nous ne serons pas là uniquement pour remplir des dossiers, mais que nous pourrons continuer d'enseigner auprès des élèves et collaborer avec les enseignants.

Ce travail arrivant à son terme, quelques limites et difficultés sont apparues tout au long de sa réalisation. Tout d'abord, je suis consciente que l'échantillon pour les entretiens n'est pas représentatif, car le nombre de six participants n'est pas suffisant pour tirer des conclusions concernant les résultats développés. C'est aussi le cas pour les questionnaires, même si j'ai eu 47 réponses, le canton du Jura emploie bien plus de cent enseignants ordinaires et de soutien ambulatoire au niveau primaire.

En effet, j'ai utilisé les entretiens pour tenter de comprendre les propos des enseignants et obtenir des données qualitatives et non quantitatives. Le but de mon travail étant d'avoir une vision de la réalité vécue par les enseignants ordinaires et spécialisés. C'est pour cela que j'ai mené une recherche de type herméneutique visant à analyser et interpréter les données récoltées (Astolfi, 1993). Il n'a pas été évident de donner du sens, de décrire et d'interpréter ce que me transmettaient les enseignants, car j'ai aussi dû confronter les situations décrites aux références théoriques inscrites dans ma problématique. Ensuite, un autre biais peut être mis en évidence. Les réponses données lors des entretiens peuvent être biaisées, car certains

enseignants se sont peut-être retenus. Afin d'éviter cette situation, j'ai interrogé des enseignants que je ne côtoyais pas du tout dans l'enseignement.

Un dernier biais est le fait que j'avais trois rôles simultanément. Celui de chercheuse, celui d'enseignante ordinaire et celui d'enseignante spécialisée. J'ai dû veiller à ne pas influencer ou induire les réponses des enseignants interrogés. Par moment, il m'a été difficile de ne pas donner mon avis ou mon point de vue concernant certains points.

Le fait de choisir deux outils de recueil de données à utiliser lors de deux temps très distincts m'a demandé beaucoup d'organisation et de planification. Une difficulté est apparue lors de la diffusion de mes questionnaires. J'ai dû passer par le service de l'enseignement pour qu'il diffuse le lien, mais cela a pris du temps et certaines directions ne l'ont pas reçu. Par conséquent, j'ai dû relancer chaque enseignant de soutien ambulatoire, car je n'avais que très peu de réponses de leur part. Comme la diffusion du premier outil a pris du retard, les résultats sont arrivés plus tardivement que prévu, engendrant un décalage dans la création de ma grille d'entretien, la sélection des personnes et bien entendu dans les entretiens.

De même, je trouverais intéressant et pertinent de poursuivre cette recherche en approfondissant ou étudiant certains des éléments suivants :

- Faire une étude sur le terrain en allant observer la collaboration entre enseignant ordinaire et enseignant de soutien ambulatoire au sein d'une classe de l'école primaire.
- Mener un projet de collaboration sur le long terme entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé où les différences concernant leurs rôles n'existeraient pas ou ne seraient pas explicités aux élèves et aux parents.
- Expérimenter dans une classe les 6-7 formes de coenseignement et relever les rôles effectifs de chaque enseignant.
- Faire un travail à plus grande échelle concernant les rôles et les mandats des enseignants.
- Mener un projet d'établissement où les enseignants spécialisés ont deux leçons à leur horaire pour se retrouver, échanger et collaborer.

Une formation continue concernant l'évolution de l'enseignement, les nouvelles pratiques collaboratives et le coenseignement serait intéressante pour les enseignants ordinaires, mais aussi pour les enseignants spécialisés.

Cette recherche donne un premier aperçu des représentations des enseignants concernant la collaboration et leurs rôles, mais elle pourrait être encore étudiée plus en détails.

Références bibliographiques

- Aschilier, H., Galetta, F., Ulber, A. & Vianin, P. (2016). L'inclusion scolaire : analyse des pratiques pédagogiques dans trois cantons alpins. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 42-50.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Québec, Presse de l'Université Laval.
- Bélangier, N. & St-Pierre, J. (2019). ENJEUX DE COLLABORATION ENTOURANT LE PLAN D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ. ENTRE PROCESSUS D'INCLUSION ET D'EXCLUSION. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 349–368. <https://doi.org/10.7202/1065662ar>
- Benoit, V. & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105–121. <https://doi.org/10.7202/1007730a>
- 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.
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. <https://edudoc.ch/record/87690/?ln=fr>
- Courtet, M. (2019). *Directive relative aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves en difficultés d'apprentissage*. République et canton du Jura. <https://www.jura.ch/DFCS/SEN/Ecole-jurassienne/Pedagogie-specialisee/Pedagogie-specialisee-Une-ecole-pour-tous.html>

- Dionne, C., & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire*. PUQ.
- CTREQ. (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenant en milieu scolaire*. Projet savoir. <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/01/CTREQ-Projet-Savoir-Document-85x11-28269-Collaboration-C1-Cliquable.pdf>
- Dupont, P. (2002). *Faire des enseignants*. De Boeck.
- Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606. Érudit. <https://doi.org/10.7202/013911ar>
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155(2), 11-11. Cairn.info.
- Meyer, J.-C. (2017). *Le travail collaboratif des enseignants : Pourquoi ? comment ? : travailler en équipe au collège et au lycée*. ESF Sciences humaines.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). Choisir une approche d'analyse qualitative. In P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 13-33). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01.0013>
- Pelgrims, G., Cèbe, S. & Pilloud, J. (2010). Former des enseignants spécialisés répondant aux besoins scolaires particuliers des élèves. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) (Berne), 1, pp.37-42.
- Perrenoud, P. (s. d.). *Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants*. 16.

- Ramel, S., & Bonvin, P. (2014). *D'une pratique intégrative à une école inclusive : Nécessité d'un accompagnement des établissements scolaire sur ce chemin*.
<https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1270>
- Rousseau, N. (s. d.). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : Méta-analyse et méta-synthèse*. 56.
- Service de l'enseignement du Jura. (2018). *Concept jurassien de pédagogie spécialisée*. République et Canton du Jura. <https://www.jura.ch/DFCS/SEN/Ecole-jurassienne/Pedagogie-specialisee/Pedagogie-specialisee-Une-ecole-pour-tous.html>
- Service de l'enseignement du Jura. (2020). *Cahier des charges de l'enseignant-e primaire spécialisé-e*. République et Canton du Jura.
- Savoie Zajc, L., & Karsenti, T. (Éd.). (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd. rev. et corr). Sherbrooke. Éditions du CRP.
- Thomazet, S., Ponté, P., & Mérini, C. (2011). *L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : Un métier en (re)construction*. 12.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositif et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 26-33.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Université.

Annexe 1 : Lettre envoyée aux enseignants ordinaires et de soutien ambulatoire du primaire

Delémont, le 28 Octobre 2021

Objet : AUX EP pour transmission aux enseignants ordinaires et spécialisés

Mesdames, Messieurs,

Je suis actuellement étudiante en dernière année de master en enseignement spécialisé et je réalise un travail de recherche sur le thème : *"les représentations des enseignants ordinaires et spécialisés sur la collaboration lors des leçons de soutien ambulatoire dans le canton du Jura"*.

Pour cela, je souhaiterais pouvoir interroger des enseignants primaires du canton du Jura. C'est pourquoi je me permets de vous solliciter afin de vous demander si vous pourriez transmettre ce mail à l'ensemble des enseignants ordinaires et des enseignants spécialisés de votre cercle scolaire.

La durée nécessaire pour répondre à ce questionnaire est de 10 à 15 minutes maximum. Votre participation m'aidera grandement dans mon travail de mémoire.

Voici le lien du questionnaire :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdD0Eogsl0ZC83PDnusLdKBfHsHSR_ccSc2Y0IVJI CE29nEWA/viewform?usp=pp_url&entry.1789516276=Ordinaire

Les données collectées seront anonymisées et me serviront uniquement pour l'analyse de la recherche.

Le questionnaire est à remplir d'ici au **14 novembre 2021**

Je suis à votre disposition si vous avez des questions concernant ce travail.

D'avance je vous remercie de votre collaboration et vous adresse, Mesdames, Messieurs, mes salutations les meilleures.

Céline Jubin
Enseignante primaire à la Vendline
Enseignante de soutien ambulatoire à Clos du Doubs
celine.jubin@edu.jura.ch
079.270.58.79

Annexe 2 : Questionnaire Google Forms

Questionnaire pour les enseignants ordinaires et spécialisés du primaire dans le canton du Jura

Bonjour,

Merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire qui durera 10-15 minutes.

Je vous interroge dans le cadre de mon travail de mémoire du master en enseignement spécialisé. Mon travail de recherche porte sur les représentations des enseignants ordinaires et spécialisés sur la collaboration lors des leçons de soutien ambulatoire dans le canton du Jura.

Les données collectées seront anonymisées et me serviront uniquement pour l'analyse de la recherche.

NB : Afin de faciliter la lecture du texte, le générique masculin a été utilisé. Cependant, les termes au masculin s'appliquent indifféremment aux genres.

Rubrique 1 :

*Travaillez-vous en tant qu'enseignant : **

- Ordinaire
- Spécialisé
- Ordinaire et spécialisé, mais principalement en ordinaire
- Ordinaire et spécialisé, mais principalement en spécialisé

*Combien y a-t-il d'enseignants ordinaires dans votre cercle scolaire ? **

*Combien y a-t-il d'enseignants spécialisés dans votre cercle scolaire ? **

*Est-ce qu'il y a une salle pour l'enseignant de soutien dans votre école ? **

- Oui
- Non

*Depuis combien d'années exercez-vous dans le domaine ordinaire ? **

*Depuis combien d'années exercez-vous dans le domaine spécialisé ? **

Collaborez-vous avec un ou des autres enseignants ?

- Si oui, cochez :
- Enseignant ordinaire
- Enseignant spécialisé

Avec combien de personnes différentes collaborez-vous durant la semaine ?

Combien de leçons par semaine êtes-vous amené à collaborer avec un ou des enseignants ordinaires ?

Combien de leçons par semaine êtes-vous amené à collaborer avec un ou des enseignants spécialisés ?

Rubrique 2 :

Vous êtes principalement enseignant ordinaire

Est-ce que l'enseignant spécialisé vient dans votre classe ? Répondez par oui ou non et développez. *

Si vous répondez « non », expliquez pourquoi il ne vient pas (plusieurs raisons possibles). Si oui, combien de leçons par semaine est-il dans votre classe ?

*Quelle place lui laissez-vous dans votre classe ? * Plusieurs réponses possibles, vous pouvez en rajouter.*

- Il aide uniquement les élèves à besoins particuliers
- Il aide tous les élèves
- Il s'occupe de la discipline en classe
- Il a un espace pour ses affaires
- Il est présenté aux élèves en début d'année
- Il vous épaulé
- Il amène des activités à faire avec toute la classe
- Il complète ou reformule les consignes ou les explications de l'enseignant à toute la classe
- Vous coenseignez
- Vous construisez les leçons ensemble
- Aucune
- Autre :

*Avez-vous été réticent à sa venue en classe ? **

- Oui
- Non

Rubrique 3 :

J'ai été réticent à la question précédente

*Qu'est-ce qui vous gêne dans la venue d'un enseignant spécialisé dans votre classe ? *Développez*

Rubrique 4 :

Je ne suis pas réticent à la question précédente

*Qu'est-ce que la venue d'un enseignant spécialisé vous apporte ? * Développez.*

*Qu'est-ce que la venue d'un enseignant spécialisé apporte à vos élèves ? * Développez.*

Rubrique 5 :

Vous êtes principalement enseignant spécialisé

*Combien de leçons de soutien ambulatoire avez-vous par semaine ? **

*Est-ce qu'un enseignant vous a-t-il déjà refusé de venir faire du soutien ambulatoire dans sa classe ? Répondez par oui ou par non **

- Si oui, expliquez-moi pourquoi ?

*Allez-vous donner des leçons de soutien ambulatoire au sein même de la classe ordinaire ? **

- Oui
- Non

Rubrique 6 :

Vous donnez des leçons de soutien au sein même d'une classe ordinaire

*Combien de leçons par semaine donnez-vous au sein même d'une classe ordinaire ? **

- Expliquez pourquoi vous y allez. *

*Comment se déroule la collaboration avec l'enseignant ordinaire ? **

- Expliquez.

*Comment vous sentez-vous accueilli en classe ? **

- Expliquez.

*Quelle place l'enseignant ordinaire vous laisse-t-il dans sa classe ? * Plusieurs réponses possibles, vous pouvez en rajouter.*

- J'aide uniquement les élèves à besoins particuliers
- J'aide tous les élèves de la classe
- Je m'occupe de la discipline en classe pendant que l'enseignant titulaire enseigne
- J'ai un espace prévu pour mes affaires
- Je suis averti lorsqu'il y a une activité extrascolaire
- Je suis averti, en avance, de l'absence d'un de mes élèves de soutien
- Je suis présenté aux élèves en début d'année
- Je complète ou reformule les consignes ou les explications de l'enseignant à toute la classe
- Je peux toujours intervenir librement pour donner un complément d'information
- Je peux souvent intervenir librement pour donner un complément d'information
- Je peux parfois intervenir librement pour donner un complément d'information
- Je ne peux jamais intervenir librement pour donner un complément d'information
- Je propose et fais des activités avec toute la classe
- Je coenseigne
- Autre :

Construisez-vous les leçons, avec l'enseignant ordinaire, lorsque vous intervenez pour du soutien en classe ? Répondez par oui ou non.

- Si oui, combien de temps cela vous prend pour les préparer ?

Rubrique 7 :

Vous ne donnez aucune leçon de soutien au sein même d'une classe ordinaire

*Expliquez pourquoi vous ne donnez aucune leçon de soutien au sein même d'une classe ordinaire ? **

*Qui est réticent à ce que vous alliez donner vos leçons de soutien dans la classe ordinaire ? **

- Vous
- L'enseignant ordinaire
- L'enseignant ordinaire et vous-même

Rubrique 8 :

Pour terminer

*Comment vous sentez-vous face à la collaboration avec un autre enseignant ? * Plusieurs réponses possibles*

- A l'aise
- Ouvert
- Contre
- Tendus
- Stressés
- Autre :

*Quels sont, selon vous, les obstacles possibles à une collaboration optimale et réussie ? * Plusieurs réponses possible (4 au maximum)*

- Manque de temps
- Peur du jugement
- Intrusion dans la sphère personnelle et professionnelle
- Méésentente entre enseignants
- Des horaires qui ne coïncident pas pour les rencontres
- Vision complètement différente de la collaboration
- Collaboration forcée de la part de la direction
- Salle de classe peu adaptée
- Mauvais investissement
- Autre :

*Quelles sont, selon vous, les conditions nécessaires à une collaboration optimale et réussie ? * Maximum 4 réponses*

- Ouverture d'esprit
- Bonne entente des enseignants
- Envie de collaborer
- Bonne formation à ce sujet
- Mandat clair des deux parties
- Collaboration volontaire
- Espace classe propice à la collaboration
- Temps d'échanges en commun
- Autre :

*Pour vous, qu'est-ce que signifie le terme « collaboration » ? Définissez-le le plus précisément possible * (ce que c'est, ce que cela implique, etc.)*

Seriez-vous d'accord de m'accorder du temps pour un entretien ou pour un complément d'informations ? Si oui, indiquez-moi votre nom, prénom, lieu de travail, numéro de téléphone ainsi que votre adresse mail. Je vous remercie pour le temps que vous avez accordé pour répondre à ce questionnaire. *

Annexe 3 : Grille d'entretien semi-directif enseignants ordinaires

Présentation :

1. Quel âge avez-vous ?
2. Dans quels degrés travaillez-vous ?
3. Êtes-vous titulaire de classe ?
4. Combien de leçons avez-vous par semaine ?
5. Quelles branches enseignez-vous ?
6. Où avez-vous travaillé avant ?
 - En EO
 - En ES
 - Autre ?
7. Comment décririez-vous la population d'élèves que vous avez en classe ?
8. Combien d'EO et d'ES y a-t-il dans votre cercle scolaire ?
9. Avez-vous des élèves qui ont du soutien ambulatoire ? Comment cela se passe ?

La collaboration :

1. Si je vous dis collaboration, à quels autres termes cela vous fait-il penser ?
2. Parlez-moi de la collaboration, qu'est-ce que ça veut dire pour vous ? À quoi cela vous fait-il penser ?
3. Êtes-vous amené à collaborer ? Avec qui ? Et comment ?
4. Comment vous sentez-vous face à la collaboration avec un enseignant ordinaire ou un enseignant spécialisé ? Pour ou contre, ...
5. Qu'est-ce qui est essentiel pour qu'une collaboration entre EO et ES soit bonne et efficace ?
6. Décrivez-moi une situation de collaboration que vous avez trouvée positive et qui fonctionnait
7. Quels sont les freins ou obstacles à une collaboration efficace entre un ES et un EO ?
8. Décrivez-moi une situation de collaboration que vous avez trouvée négative
9. Quels sont les avantages ou désavantages de la venue de l'ES dans votre classe ?
10. Dans votre cercle scolaire, est-ce que la collaboration est une pratique courante ?

Les rôles et autres questions :

1. Est-ce que l'ES intervient dans votre classe ?
 - a. Quelle place lui laissez-vous dans votre classe ?
2. Avez-vous déjà refusé un ES de venir dans votre classe ?
 - a. Expliquez-moi vos raisons.
3. Que veut dire coenseigner ? Utilisez-vous d'autres termes ?
4. Êtes-vous amené à coenseigner avec un ES ou un EO ?
 - a. Si oui, sous quelles formes coenseignez-vous ?
 - EO enseigne, ES observe
 - l'un enseigne, l'autre aide
 - enseignement en parallèle
 - enseignement par ateliers
 - enseignement avec groupes différenciés
 - en tandem
5. Avec l'inclusion de plus en plus présente des élèves à BEP en classe ordinaire, avez-vous vu un changement dans la manière d'enseigner ? (Collaboration plus présente, besoin de coenseigner)
6. Comment vivez-vous cette augmentation de collaboration alors qu'auparavant, les enseignants ordinaires travaillaient plutôt de manière individuelle et que les enseignants spécialisés n'allait que très peu dans les classes ?
7. Comment imaginez-vous la collaboration entre l'ES et l'EO dans quelques années ?
8. Est-ce que le travail par duo devrait-il être plus présent avec l'évolution et les transformations qu'il y a eu ?
9. Quelles sont les attentes que vous avez vis-à-vis de votre partenaire ES ou EO ? Quels rôles ?

Annexe 4 : Grille d'entretien semi-directif enseignants spécialisés

Présentation :

1. Quel âge avez-vous ?
2. Combien de leçons avez-vous par semaine ?
3. Où avez-vous travaillé avant ?
 - En EO
 - En ES
 - Autre ?
4. Depuis quand êtes-vous ES ?
5. Combien d'élèves suivez-vous par semaine ?
6. A quelle fréquence les suivez-vous ?
7. Quel type de profil avez-vous ? Dys ? Allophones ? TSA ?

La collaboration :

1. Si je vous dis collaboration, à quels autres termes cela vous fait-il penser ?
2. Parlez-moi de la collaboration, qu'est-ce que ça veut dire pour vous ? À quoi cela vous fait-il penser ?
3. Êtes-vous amené à collaborer ? Avec qui ? Et comment ?
4. Comment vous sentez-vous face à la collaboration avec un enseignant ordinaire ou un enseignant spécialisé ? Pour ou contre, ...
5. Qu'est-ce qui est essentiel pour qu'une collaboration entre EO et ES soit bonne et efficace ?
6. **Décrivez-moi une situation de collaboration que vous avez trouvé positive et qui fonctionnait**
7. Quels sont les freins ou obstacles à une collaboration efficace entre un ES et un EO ?
8. **Décrivez-moi une situation de collaboration que vous avez trouvé négative**
9. Quels sont les avantages ou désavantages d'aller faire du soutien dans la classe ordinaire de l'élève ?
10. Comment intervenez vous chez les 1-2P, 3-4P et 5-8P ?
11. Quand est-il, pour vous, nécessaire de faire du soutien hors de la classe ?
12. Dans votre cercle scolaire, est-ce que la collaboration est une pratique courante ?

Les rôles et autres questions :

1. **Est-ce que vous intervenez dans une classe ordinaire ?**
 - a. Expliquez-moi la place que vous dans les classes ordinaires ?
 - b. Expliquez-moi plus en détails pourquoi vous n'intervenez plus en classe ordinaire ?
2. **Si un EO vous a refusé de venir faire du soutien dans sa classe ?**
 - a. Expliquez-moi les raisons.
3. **Que veut dire coenseigner ? Utilisez-vous d'autres termes ?**
4. Êtes-vous amené à coenseigner avec un ES ou un EO ?
 - a. Si oui, sous quelles formes coenseignez-vous ?
 - EO enseigne, ES observe
 - l'un enseigne, l'autre aide
 - enseignement en parallèle
 - enseignement par ateliers
 - enseignement avec groupes différenciés
 - en tandem
5. Avec l'inclusion de plus en plus présente des élèves à BEP en classe ordinaire, avez-vous vu un changement dans la manière d'enseigner ? (Collaboration plus présente, besoin de coenseigner ...)
6. Comment vivez-vous cette augmentation de collaboration alors qu'auparavant, les enseignants ordinaires travaillaient plutôt de manière individuelle et que les l'enseignant spécialisé n'allait que très peu dans les classes ?
7. Comment imaginez-vous la collaboration entre l'ES et l'EO dans quelques années ?
8. Est-ce que le travail par duo devrait-il être plus présent avec l'évolution et les transformations qu'il y a eu ?
9. **Quelles sont les attentes que vous avez vis-à-vis de votre partenaire ES ou EO ? Quels rôles ?**

Annexe 5 : Cahier des charges de l'enseignant primaire spécialisé au Jura

4 Mission

Dans le cadre des dispositions légales et du plan d'étude (PER) et en collaboration avec les collègues, les services spécialisés et les parents, assurer les conditions nécessaires à l'acquisition des connaissances et le développement psychomoteur, affectif, cognitif et social des élèves.

Organiser et animer des activités favorisant l'éveil, l'autonomie et l'apprentissage des élèves. Informer, renseigner et entretenir des contacts avec les parents.

Participer aux tâches collaboratives portant sur le suivi du parcours scolaire des élèves.

Participer aux activités collectives et pédagogiques de l'établissement.

5 Tâches et responsabilités principales

5.1 Enseignement

5.1.1 Planification et préparation des cours

- En se référant au plan d'études, aux moyens d'enseignement et au cadre institutionnel, établir une planification annuelle de son enseignement
- Décliner la planification annuelle en unités temporelles plus restreintes et préparer les leçons et les séquences d'enseignement
- Tenir à jour un journal de classe ou tout autre outil de suivi des activités pédagogiques
- Utiliser des moyens didactiques actuels et adaptés
- Elaborer des stratégies d'apprentissage innovantes et concevoir des dispositifs pédagogiques selon des approches variées
- Favoriser l'autonomie des élèves
- Observer et évaluer en début d'année ou lors de l'arrivée de l'élève leur niveau de compétences
- Elaborer un projet pédagogique individualisé (PPI) en concertation avec les autres enseignants de l'élève :
 - sur la base des observations antérieures, définir des objectifs généraux, intermédiaires et opérationnels
 - déterminer des moyens et des contenus d'apprentissage adaptés en se référant au plan d'études, aux démarches didactiques et/ou aux approches spécifiques ainsi qu'au cadre institutionnel

5.1.2 Temps de présence à l'élève

- Créer des conditions favorables aux apprentissages en favorisant la différenciation
- Accompagner les élèves dans l'acquisition des connaissances et le développement des compétences
- Faire preuve de ponctualité
- Etre présent en classe avant le début des cours pour y accueillir et surveiller les élèves

5.1.3 Evaluation et correction des travaux

- Evaluer les connaissances en respect des directives du Service de l'enseignement
- Evaluer la progression des apprentissages et des compétences dans une perspective formative et en regard du PPI
- Planifier, répartir et corriger les travaux des élèves
- Tenir à jour un état des évaluations effectuées
- Informer régulièrement les élèves et leurs parents des résultats par le biais du carnet de devoirs et/ou d'autres documents

5.1.4 Activités parascolaires

- S'investir dans l'organisation des activités parascolaires reconnues telles que les journées cantonales de sport, les camps, les courses scolaires, les semaines hors-cadres, les échanges linguistiques et les activités culturelles et sociales et y participer proportionnellement à son taux d'engagement
Pour les activités parascolaires, le principe des bonus-malus peut s'appliquer

5.2 Relation pédagogique et cadre socio-éducatif

5.2.1 Suivi et conseil

- Avoir une attitude éthique reposant sur le respect de l'élève et la bienveillance
- Etre attentif au respect de l'identité des élèves et de leur personnalité
- Favoriser l'intégration sociale de chacun dans la vie scolaire
- Etre attentif à leur santé physique, psychique ainsi qu'à leurs difficultés personnelles

5.2.2 Surveillance et encadrement

- Participer à la surveillance des élèves
- Respecter et faire respecter les dispositions réglementaires
- Intervenir et prendre les mesures appropriées en présence de comportements inadéquats

5.2.3 Liens avec les services auxiliaires

- Signaler aux instances concernées les élèves manifestant des troubles de santé, de comportement ou d'apprentissage
- Collaborer avec les services spécialisés

5.3 Partenariat et collaboration

5.3.1 Concertation avec les collègues

- Favoriser les échanges des expériences professionnelles et des ressources
- Collaborer avec ses collègues afin d'assurer la cohérence et la continuité pédagogique et éducative
- Coordonner les mesures pédagogiques
- Organiser et présider les rencontres dans les situations où plusieurs professionnels interviennent auprès des élèves (séances réseaux)

5.3.2 Relations avec les parents

- Assurer et favoriser le dialogue avec les parents en conduisant des entretiens conformément aux dispositions légales

5.4 Fonctionnement de l'école

5.4.1 Tâches organisationnelles et administratives

- Assurer les tâches administratives liées à la gestion de la classe, de l'établissement ou de l'institution
- Annoncer ses absences et, lorsque celles-ci sont prévisibles, collaborer à la planification du suivi pédagogique de son remplacement

5.4.2 Participation et animation de la vie scolaire

- Participer aux séances des maîtres
- Participer aux séances de commission d'école conformément aux dispositions légales
- Participer au développement de la qualité de l'école et de l'enseignement, à la vie de l'établissement, dans un esprit de collégialité, en s'engageant dans des groupes de travail et des projets d'établissement

5.5 Formation continue

5.5.1 Mise à jour des connaissances et développement des compétences personnelles et sociales

- Veiller à sa formation continue sur les plans scientifique et pédagogique en tenant compte de ses besoins propres et de ceux de l'établissement scolaire
- Prendre part aux cours de formation continue reconnus par l'établissement ou l'institution
- S'informer par le biais des médias spécialisés

5.5.2 Réflexions sur les pratiques

- Collaborer activement aux entretiens d'évaluation et de développement
- Participer à une supervision ou une intervision en cas de besoin

Annexe 6 : Les raisons de leurs interventions en classe

Pour instaurer des aménagements dans la classe et proposer des outils à l'enseignant.

Cela semble mieux convenir selon l'organisation de mes collègues. Je travaille aussi en classe parce pour observer et travailler avec les élèves dans leur contexte classe.

Parce que c'est la configuration la plus adaptée pour l'élève

Au tout début du soutien demandé par l'enseignant, je vais observer en classe.

Soit l'enseignant fait une évaluation pendant ma leçon de soutien, si bien que je "m'incruste" en classe durant ce temps.

Soit je ressens le besoin d'aller observer l'élève en classe.

Ou alors, je pense que le soutien individuel n'est plus bénéfique et je vais donner du soutien en classe (avec les élèves de 7P-8P que je suis depuis quelques années par exemple).

5 enfants suivis en une fois, les voir évoluer au sein du climat classe = autres interactions et comportements, voir où cela peut être amélioré, autre dynamique qu'en classe de soutien, aide à la Maitresse pour tous les autres aussi

Parce que l'enseignante de classe me l'a demandé. Elle trouve plus simple, car son élève ne manque pas les apprentissages qui seraient faits s'il était en soutien dans une autre salle. Elle trouve que cela stigmatise moins son élève.

Je n'y vais pas

Plus pertinent par rapport aux difficultés de l'élève.

Principalement dans un but d'observation

pour aider l'élève à s'organiser principalement

Parce que l'élève peut (cognitivement) entrer dans le sujet du moment mais a besoin de guidante, de modifications dans la forme et pas le fond de ses exercices, d'exemples supplémentaires, d'un adulte dans son groupe de travail s'il est en atelier...

Soit pour soutenir l'élève dans son environnement soit pour soutenir l'enseignant(e) dans la prise en charge d'un petit groupe de travail.

Observation dans le contexte classe

Mieux pour l'élève

Adaptation de l'environnement

Soutenir l'enseignant et les autres élèves

Annexe 7 : Apports pour les enseignants ordinaires de la venue d'un enseignant spécialisé

Qu'est-ce que la venue d'un enseignant spécialisé vous apporte?

27 réponses

Une vision différente de l'enfant, des outils différents, une aide pour la mise en place des outils de cet enfant, une aide pour savoir comment aider au mieux l'enfant et qui peut l'aider.

Même si elle ne vient pas dans ma classe à proprement parlé, nous échangeons régulièrement sur nos observations des élèves qu'elle suit et elle me donne des pistes pour travailler peut-être autrement avec ces enfants et quelles sont les procédures - démarches à mettre en place pour leur suivi.

Je peux m'occuper des autres élèves et je sais que l'élève à besoins particuliers sera bien pris en charge, bien mieux que s'il est noyé dans un groupe de 20 autres élèves. Il serait désavantagé.

Une autre vision sur les enfants et l'ensemble de la classe.

Il apporte des nouveautés

de nouvelles approches d'un sujet (également valables pour les autres élèves), un partage d'idées, de l'aide pour "cerner" les difficultés d'un élève

.

-

Une aide pour les élèves en difficulté.

un soutien bienvenu pour aider les élèves en difficulté

Soutien

un enrichissement

Le soutien pour voir ce que je ne vois pas et faire ce que je n'ai pas le temps de faire.

Aide nécessaire

Pas d'intervention cette année : les années précédentes, sa venue me permettait d'avoir un regard extérieur, d'avoir de nouvelles pistes pour aider l'enfant à besoin, etc.

un autre regard

Partage d'idées et recherche de solutions adaptées à chaque élève.

Il m'apporte de l'expérience et me donne souvent des conseils quant à la gestion d'élèves à difficulté dans la classe.

Cela allège ma charge de travail avec les deux enfants ayant de très grandes difficultés.

De l'aide et du soutien... lorsque l'on a 19 élèves de 1-2P, c'est agréable d'avoir une éducatrice spécialisée pour proposer de nouvelles activités, détecter des difficultés et surtout, prendre du temps pour repérer les améliorations et les difficultés persistantes des élèves (particulièrement ceux en difficulté).

Une aide en plus, un regard externe, des pistes en plus

collaboration, autre regard, échange, partage des responsabilités, soutien auprès des parents p. ex

il sait comment travailler avec des élèves en difficulté et organise les séances de réseau

Je pense qu'il est important de bien communiquer et de se sentir à l'aise avec l'enseignant spécialisé. Il peut proposer des pistes d'amélioration, remarquer des choses qu'on ne remarque pas en étant devant la classe. Il peut soutenir tous les élèves dans leur autonomie et soulager la prise en charge de certains enfants rencontrant des difficultés scolaires

un regard différent ou au contraire, une confirmation du regard que je porte sur l'élève
la possibilité d'échanger sur un élève et d'obtenir de l'aide

un avis supplémentaire sur les difficultés que peut rencontrer un élève

une aide précieuse quant au travail spécifique établi pour l'enfant

Annexe 8 : Apports pour les élèves de la venue d'un enseignant spécialisé

Qu'est-ce que la venue d'un enseignant spécialisé apporte à vos élèves?

27 réponses

Une autre manière d'expliquer les choses.

Une aide, une écoute, des échanges supplémentaires.

Idem. Je peux m'occuper d'eux.

Une autre manière d'expliquer, une autre façon de communiquer

Les enfants voient autre chose

de la sécurité, car c'est un moment pour poser des questions plus précises, une reformulation des sujets abordés en classe, des moyens auxiliaires (IPad, ...)

.

-

Une aide adaptée à leur besoin et à leur rythme.

une aide appréciable, une écoute attentive, un moment privilégié

Soutien

de l'aide

Il pourrait par exemple apporter de l'aide en épaulant les élèves et en leur expliquant les consignes différemment.

Adulte disponible de plus, un exemple sur comment aider les élèves en difficulté, une ouverture d'esprit

Pas d'intervention cette année, un soutien particulier, de nouvelles stratégies pour faire face aux apprentissages, etc.

une aide supplémentaire

Une aide individualisée, un regain de confiance.

Il s'occupe de reprendre des apprentissages compliqués pour cet élève. Cela l'aide beaucoup. De plus, il lui donne des outils qu'il peut utiliser en classe ordinaire.

Cela donne une bouffée d'oxygène aux deux enfants en très grandes difficultés. L'enseignante de soutien peut mieux s'adapter à leur rythme. Il progresse nettement mieux avec une personne pouvant individualiser le travail plus facilement.

Du changement, une nouvelle façon de voir les choses...

idem question précédente

plus de "sur mesure"

des explications plus ciblées à leurs handicaps

Un soutien que l'enseignant ordinaire ne peut pas fournir, en raison de la grandeur des classes (nombre d'élèves) et des exigences en matière de programmes à suivre. Une prise en charge individualisée et une différenciation plus importante est rendue possible

un soutien personnalisé, une aide importante

cela permet à l'élève qui est suivi de travailler ses besoins plus spécifiquement

une aide occasionnelle

Annexe 9 : Signification du terme « collaboration »

1. **Travailler dans un même but** avec les deux parties qui en retirent des avantages
2. **Travailler en commun** pour le bien-être de l'élève
3. Discussion, mise en commun et compromis de la part des deux enseignants avec pour **projet commun** une meilleure prise en charge de l'enfant (enfant au centre). Le respect et l'écoute sont essentiels
4. Disponibilité, **objectifs communs**, co-construction, pratiques inclusives, défis
5. Travailler ensemble en s'étant mis d'accord sur qui fait quoi / dit quoi au préalable.
6. La collaboration est trouvée lorsque chaque partie y « trouve son compte ». J'entends par là qu'il faut que ce soit utile (échange de procédés, réalisation commune de travaux à réaliser en classe, échange d'idées, ...) et non une obligation.
7. Collaborer, c'est pour moi respecter le rythme et la manière des personnes qui choisissent de mettre à profit leurs compétences et leurs capacités **au service d'un but commun** (ici l'inclusion des élèves BEP). Tout ceci dans une dynamique d'enrichissement mutuelle.
8. C'est travailler ensemble pour **atteindre un objectif commun**
9. **Travailler ensemble dans un but commun**, pour le bien des élèves. Cela implique de partager ces idées, de faire confiance à nos collègues et de se savoir écouter et aider et de pouvoir rendre la pareille.
10. Échanger par rapport aux élèves, se répartir la charge de travail équitablement ou en fonction de son cahier des charges. S'échanger du matériel, des astuces
11. Partager ses idées, **avancer ensemble dans un même but**
12. C'est prendre en charge à plusieurs une situation et en être responsable, quel que soit l'intervention de chacun.
13. Partager ses idées dans un domaine, donner de son temps, des fiches de travail.
14. La collaboration est le fait de travailler avec une autre personne dans la même classe lors d'un enseignement en duo, ou avec un intervenant spécialisé ou un enseignant de soutien. J'ai toujours enseigné en duo. Pour moi, la collaboration avec ma duettiste repose surtout sur l'organisation générale de la classe, le suivi des élèves, la rencontre avec les parents, l'organisation de réseaux pour des élèves en difficultés, l'accueil de stagiaires, l'organisation d'activités extrascolaires. Lorsque l'on travaille en duo, il est important **d'avoir les mêmes valeurs** et pour cela il faut discuter régulièrement et pas seulement se croiser à la récréation.
15. C'est construire ensemble, en mettant nos compétences et nos idées en commun, un projet pour l'élève. C'est aussi avoir une vision partagée de l'inclusion de l'élève à besoins éducatif particulier. C'est bénéficier du regard de l'autre pour améliorer sa pratique professionnelle.
16. **Travailler ensemble autour du projet de l'élève.**
17. **Être d'accord, sur la même longueur d'onde**
18. Travailler ensemble, **réfléchir ensemble pour un même but**, avec un esprit d'ouverture permettant une saine communication, dans le respect des rôles de chacun.
19. Soutien entraide partage développement

20. La collaboration est l'envie d'amener quelque chose à plusieurs, de créer à plusieurs. C'est également se soutenir et proposer des améliorations. Donner ses points de vue pour améliorer des situations, ...
21. Travail avec **un optique commune**, on peut avoir des manières différentes, mais des **objectifs communs**.
22. **Partager les mêmes objectifs** : réussite de l'élève.
23. Travailler, réfléchir ensemble pour **atteindre un objectif commun**
24. Être complémentaire dans l'apport en classe pour les élèves, partager un but commun de manière volontaire, **définir clairement ce but**, l'apport et le rôle de chacun, réfléchir ensemble dans une vision de recherche de solution pour l'élève.
25. Collaborer signifie développer une intelligence collective en poursuivant un **but commun** qui vise la réussite des élèves, l'atteinte de leur plein potentiel, et ce, tout au long de leur parcours scolaire. La collaboration est un acte volontaire et ne peut pas être forcée. Une confiance mutuelle au sein de l'équipe des enseignants est primordiale. Le travail de collaboration demande que chaque enseignant ait la conviction de pouvoir coopérer à la prise de décision et que son opinion soit prise en compte. Car une absence d'égalité entraînera une perte de motivation à collaborer et à s'impliquer dans une situation pour laquelle il n'aura aucune influence décisionnelle. Les membres partagent des buts communs et sont motivés par le désir de les atteindre, mais cela demande que chacun s'implique en tenant compte du contexte ainsi qu'en partageant ses ressources. La collaboration exige des efforts, du temps et de la volonté de la part de tous les enseignants, aussi bien les ER que les ES. En outre, chaque enseignant est différent et par conséquent sa façon de collaborer le sera aussi. (Citations et autres qui se trouvent dans mon travail de recherche)
26. La collaboration est le fait de travailler ensemble pour maximiser l'aide apportée à l'élève. Chacun, de par sa formation et son vécu amène une vision différente à l'élève qui peut l'aider dans son développement. La collaboration c'est laisser la place à chacun de donner son avis et de trouver ensemble un consensus. La collaboration doit être voulue et non imposée.
27. Plusieurs personnes qui travaillent dans un **but commun**
28. C'est savoir écouter l'un et l'autre pour trouver un terrain d'entente pour aider au mieux l'élève. **C'est avoir le même objectif** : trouver ensemble des manières d'aider les élèves
29. L'enseignant spécialisé et l'enseignant ordinaire doivent être du **même avis** pour que le travail soit constructif.
30. Collaborer signifie travailler ensemble pour **atteindre un objectif commun**. Cela implique d'être prêt à accueillir les opinions et façons de faire peut-être différentes des nôtres.
31. Elle signifie s'entraider, chercher à se soutenir les uns les autres dans le travail à réaliser, partager ses idées, ses compétences pour le bénéfice de chacun (élève et enseignant)
32. S'adapter le mieux possible l'un à l'autre en respectant les besoins de l'enfant en corrigeant ce qui peut l'être pour augmenter le taux de réussite.
33. Échanger nos pistes d'action et idées **dans le même but** : aider les enfants et leur donner l'envie de travailler. Bien s'entendre et être ouverts à partager, dans les 2 sens, notre vision de l'enseignement et notre travail.
34. Faire ensemble mieux que ce qu'on aurait chacun de son côté moins bien.

35. Chacun est au même niveau, mais a des spécificités différentes. Collaborer c'est chaque personne qui amène sa spécificité à l'autre, c'est discuter ensemble et prendre des décisions ensemble, c'est **aller dans le même sens, vers un même objectif.**
36. Partager ses connaissances et son expérience au profit des élèves.
37. **Avancer ensemble dans la même direction du même point de départ.**
38. La collaboration comprend des moments d'échange dans le but de soutenir au mieux les élèves, de réfléchir à leurs besoins spécifiques et de **trouver des pistes communes d'aide.**
39. **Travail ensemble dans la même direction**
40. **Mettre ensemble les forces de chacun** pour être plus efficace
41. Travailler ensemble pour aider au mieux l'élève
42. C'est le fait de travailler à au moins 2 sur un **objectif défini ensemble**, cela de la préparation à la mise en œuvre en classe.
43. **Avoir le même objectif** pour l'élève, chercher ensemble les meilleures stratégies pour le faire évoluer au mieux. Echanger au fur et à mesure, rectifier, avancer, ...
44. Travailler ensemble en communiquant clairement ce que l'on fait à son collègue. Cela implique de bien s'entendre, se soutenir et se faire confiance.
45. **Travaillez ensemble à un même objectif**
46. **Travailler ensemble pour viser un même objectif**
47. Échange et compréhension