HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Collaboration entre enseignant·e·s spécialisé·e·s et enseignant·e·s ordinaires en contexte secondaire

---

Formation en pédagogie spécialisée – Volée 2023/2026

Mémoire de Master de : Yvan Voirol

Sous la direction de : François Gremion

Bienne, avril 2026

Table des matières

Remerciements ..... **i**

Résumé et mots clés ..... **ii**

Liste des figures et des tableaux ..... **iii**

Liste des annexes ..... **iv**

Introduction **1**

1. Problématique **2**

2. Cadre théorique **4**

2.1. Contexte du Canton de Berne 4

2.2. Les élèves à besoins particuliers (BEP) 5

2.3. Inclusion – intégration 7

2.4. Collaboration 11

2.5. Question de recherche 20

3. Méthodologie **21**

3.1. Méthode choisie 21

3.2. Outil de recueil des données 21

3.3. Participants 22

3.4. Analyse pour répondre à la question de recherche 23

3.5. Type de recherche 25

4. Résultats, interprétation et discussion **26**

4.1. La perception de l'injonction au changement 26

4.2. Cadre institutionnel et flou des rôles 29

4.3. Les modalités de collaboration 35

4.4. Facilitateurs et obstacles 40

4.5. Autre forme de collaboration 43

5. Discussion conclusive **50**

6. Conclusion **55**

7. Bibliographie **58**

Annexes **62**

Remerciements

Je tiens à remercier vivement M. François Gremion, mon directeur de mémoire, pour sa bienveillance et ses précieux conseils qui m'ont rassuré et permis de mener ce travail à son terme.

Je remercie également mes collègues pour leur disponibilité et le temps qu'ils ont accepté de consacrer pour répondre à mes questions.

Ce travail de mémoire et la formation dans son entier n'auraient pas abouti sans la patience et le soutien de mon amoureuse et de nos deux filles. Je les en remercie tendrement.

Résumé et mots clés

Depuis l'introduction de REVOS 2020, l'école a pris un tournant davantage inclusif. Cela a notamment des conséquences sur la collaboration entre les différents intervenants de l'école. Cette recherche se focalise sur un Collège secondaire bernois dans le contexte du changement de loi et de l'injonction de la direction à réaliser toutes les interventions d'enseignement spécialisé en classe. La perception de l'injonction au changement, les modalités effectives de collaboration et les attentes des acteurs et actrices y sont analysés. Les résultats montrent, d'une part, une adhésion globale aux valeurs de cette vision davantage inclusive ainsi que de nombreux effets positifs de la coprésence en classe (meilleure connaissance des élèves, différenciation accrue, gestion de classe facilitée), mais, d'autre part, un flou institutionnel (absence de lignes directrices, rôles peu définis et risque d'asymétrie entre enseignant ordinaire et enseignants spécialisé). Les obstacles identifiés sont le manque de temps, les horaires éclatés, la multiplication des intervenants et la non-ouverture de certains collègues. Les participant·e·s demandent un cadre plus clair, des temps formalisés de discussion ainsi qu'une reconnaissance du temps de collaboration. Ceci dans le but de passer d'aides ponctuelles centrées sur quelques élèves à une coresponsabilité pédagogique durable pour la réussite de toutes et tous.

Mots clés : inclusion – collaboration – enseignement spécialisé – co-intervention – coenseignement

Liste des figures et des tableaux

Figure 1 : Schéma récapitulatif des mesures de pédagogie spécialisées ordinaires du Canton de Berne 4

Figure 2 : Schéma des enjeux de l'inclusion, tiré de Allenbach et ses collègues (2023) 48

Figure 3 : Schéma des sphères d'intervention des personnes ressources, tiré de Granger et Dubé (2015) 50

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des personnes interviewées dans le cadre de cette recherche..... 23

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des dimensions, catégories et codes issus de l'analyse thématique 24

Liste des annexes

Annexe 1 : Guide d’entretien.....62

Introduction

Depuis l'entrée en vigueur, au 1er janvier 2022, de la révision de la loi sur l'école obligatoire (REVOS 2020), le paysage de l'enseignement spécialisé, dans le Canton de Berne, connaît de profondes transformations. En transférant la responsabilité de l'offre spécialisée de la Direction de la santé, des affaires sociales et de l'intégration à la Direction de l'instruction publique et de la Culture, le Canton a opéré un déplacement majeur tant institutionnel que pédagogique. Ce virage s'inscrit dans une dynamique plus large de promotion d'une école davantage inclusive, même si des formes de scolarisation séparatives subsistent encore. Ce profond changement implique une remise en question des pratiques au sein des établissements scolaires, en particulier ce qui concerne la collaboration entre les enseignant·e·s spécialisé·e·s et les enseignant·e·s ordinaires.

Au sein du Collège secondaire dans lequel j'effectue ma formation d'enseignant spécialisé en cours d'emploi et je mène également cette recherche, cette transition est en cours. La direction de l'établissement a, en effet, formulé une injonction claire l'année dernière : réaliser désormais les interventions en enseignement spécialisé dans les classes ordinaires en délaissant les pratiques séparatives qui se réalisaient jusqu'à lors. Les interventions pour les élèves à besoins particuliers ont ainsi lieu dans les classes régulières, sans que les contours des collaborations avec les enseignant·e·s ordinaires ne soient encore clairement définis.

Dans ce contexte, de nombreux enjeux émergent. La clarification et la négociation des rôles de chacun·e, le partage des responsabilités, les modalités de collaboration, les attentes et les besoins sont autant de points à discuter et à définir. Ce travail de mémoire vise, d'une part, à analyser la manière dont les enseignant·e·s, toutes fonctions confondues, perçoivent l'injonction au changement et d'autre part à décrire les formes actuelles de collaboration ainsi qu'à définir des pistes de modalités de collaboration à visée inclusive qui répondent au mieux aux attentes de chacun·e tout en respectant la consigne du « tout se fait en classe ».

1. Problématique

Depuis l'entrée en vigueur au 1er janvier 2022 de la révision de la loi sur l'école obligatoire (REVOS 2020), des changements ont eu lieu concernant l'enseignement spécialisé dans les écoles du Canton de Berne. Sur le fond, le Canton a intégré l'enseignement spécialisé dans l'école obligatoire, alors qu'il était jusqu'à lors réglementé et financé dans le cadre de l'aide sociale publique. La responsabilité de l'offre spécialisée est donc passée, au niveau cantonal, de la Direction de la santé, des affaires sociales et de l'intégration à la Direction de l'instruction publique et de la culture.

Voilà donc désormais un peu plus de trois ans que le Canton de Berne a décidé de prendre un virage davantage inclusif en ce qui concerne l'école obligatoire, ceci même si des options de scolarité spécialisée séparatives existent encore. Ce changement de vision induit nécessairement un changement de pratiques au sein même des établissements scolaires, principalement en termes de collaboration entre les enseignant·e·s ordinaires et les enseignant·e·s spécialisé·e·s. C'est d'ailleurs ce que définit comme objectif le Conseil exécutif du Canton de Berne (2018) dans son message au sujet de la pédagogie spécialisé.

Certains établissements scolaires du Canton de Berne ont déjà défini la nouvelle forme de collaboration entre école ordinaire et école spécialisée, respectivement entre enseignant·e·s ordinaires et enseignants spécialisé·e·s. Au sein du Collège secondaire dans lequel je travaille et j'effectue ma formation d'enseignant spécialisé en cours d'emploi, ce n'est pas encore pleinement le cas. Au cours de l'année dernière, la Direction d'école a émis une injonction concernant l'enseignement spécialisé. Elle a déterminé, d'abord en séance avec les enseignant·e·s spécialisé·e·s, puis lors d'une séance réunissant tout le corps enseignant, que la forme séparative, ou ségrégative, qui était encore majoritairement en vigueur jusque-là, doit être abandonnée au profit d'une forme davantage inclusive. Cela implique que la collaboration entre enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s doit non seulement se développer, mais qu'elle doit également dorénavant se réaliser au sein des classes.

Cette transition est en conséquence en cours, puisque depuis la rentrée scolaire dernière, les interventions pour les élèves à besoins particuliers sont dorénavant réalisées dans les classes régulières, au sein desquelles les enseignant·e·s ordinaires et les enseignant·e·s spécialisé·e·s sont présent·e·s au même moment.

À ce jour, rien de plus n'a été défini. Les collaborations entre les différent·e·s intervenant·e·s au sein des classes se construisent sur cette unique base et c'est donc un concept pratiquement complet qui est à réfléchir et à mettre en œuvre dans le Collège.

Dans cette perspective, les pratiques doivent évoluer, tant celles des enseignant·e·s ordinaires que celles des enseignant·e·s spécialisé·e·s. Les différent·e·s intervenant·e·s sont, en effet, amené·e·s à pratiquer une forme de travail en commun dont elles et ils n'ont pas encore forcément une pratique établie.

Il y a par conséquent de nombreux enjeux dans ce nouveau fonctionnement, en termes de collaboration, en termes d'objectifs à fixer et en termes d'évaluation du projet. En ce sens, quelle pourrait donc être la forme de cette nouvelle manière de procéder afin qu'elle soit la plus efficiente possible, en premier lieu pour les élèves, mais également pour les enseignant·e·s, toutes fonctions confondues ?

Ces réflexions me semblent importantes à mener maintenant, dans les prémices du concept à établir dans notre Collège. Il paraît toutefois illusoire de penser que ce projet sera complétement figé dès sa conception. Je pense qu'il devra être mis à l'épreuve de la réalité, être testé sur un moyen terme, évalué après un certain laps de temps et adapté selon les besoins.

A n'en pas douter, la majorité des intervenant·e·s de l'établissement, direction comprise, ont des représentations différentes de l'enseignement spécialisé et de la prise en charge des élèves à besoins particuliers. Dès lors, comment faire en sorte que ce projet convienne au plus grand nombre et qu'il réponde aux injonctions tant de la direction d'établissement que de celles des autorités cantonales ? Ce travail de mémoire pourrait être un élément de réflexion pour la construction du projet. Il va peut-être permettre de créer des espaces de parole et de réflexion afin d'éventuellement dégager des pistes d'action à proposer à la direction et aux professionnel·le·s de l'école.

2. Cadre théorique

2.1. Contexte du Canton de Berne

L'enseignement spécialisé à l'école obligatoire, dans le Canton de Berne, regroupe plusieurs mesures qui sont réparties en deux groupes distincts :

2.1.1. Les mesures de pédagogie spécialisée ordinaires et les mesures de soutien

Elles regroupent les mesures de soutien pour les élèves allophones ou les élèves à haut potentiel tout comme les mesures compensatoires et les mesures de soutien spécialisé qui sont détaillées dans le tableau suivant.

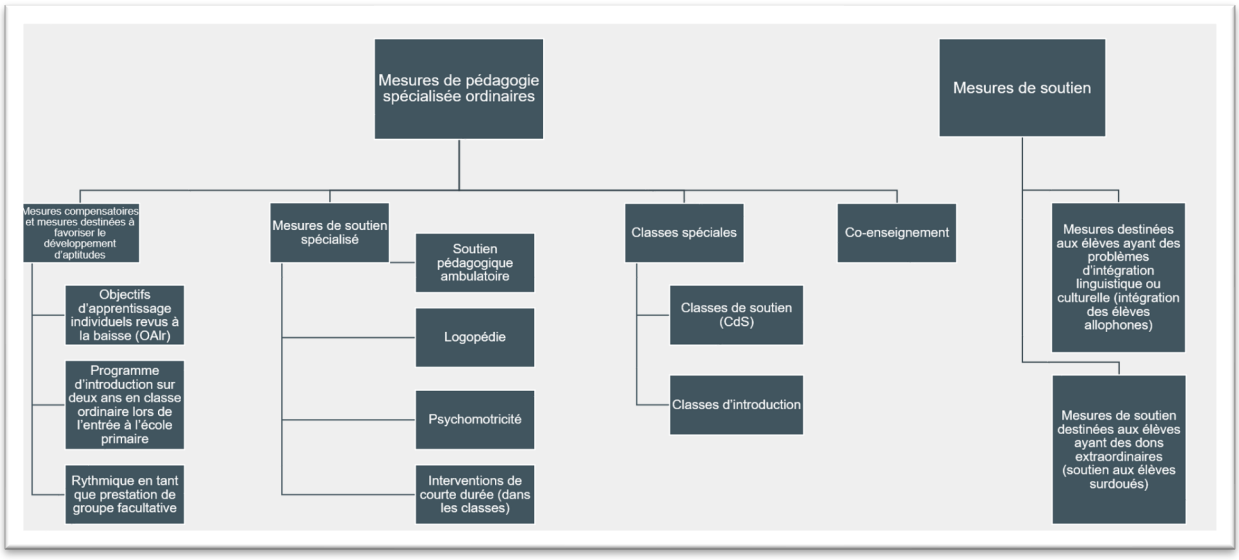


Figure 1 : Schéma récapitulatif des mesures de pédagogie spécialisées ordinaires du Canton de Berne

2.1.2. Les mesures de pédagogie spécialisée renforcées

Les mesures dites renforcées font partie de l'offre spécialisée de l'école obligatoire (OsEO) mise en œuvre de manière intégrée dans les écoles ordinaires, ou de l'offre mise en œuvre de manière séparée dans les écoles spécialisées. Le Canton de Berne rejoint d'autres Cantons ayant déjà réalisé cette transition et se conforme ainsi aux terminologies du concordat intercantonal sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007).

Pour éviter des confusions ou des complications de compréhension, aucune distinction entre les mesures spécialisées ordinaires et les mesures renforcées ne sera faite dans ce travail. L'établissement scolaire qui fait l'objet de cette recherche, regroupe toutes les leçons attribuées pour l'enseignement spécialisé et les répartit entre les différent·e·s intervenant·e·s. Le terme enseignement spécialisé sera donc utilisé ci-après pour parler de l'ensemble des mesures et des interventions réalisées dans ou hors des classes auprès des élèves à besoins particuliers.

2.2. Les élèves à besoins particuliers (BEP)

Historiquement, l'expression « *special educational needs* » apparaît en Angleterre dans les années 1960 et s'inscrit, au départ, dans une réflexion pédagogique sur l'enseignement pédagogique (Woollven, 2021). Cette expression désignait des enfants qui posaient des problèmes aux enseignant·e·s, en termes de discipline, d'apprentissages ou d'interactions sociales. C'est ensuite dans les années 1990 que la notion prend une dimension internationale, notamment grâce à la Déclaration de Salamanque (1994) de l'UNESCO, décrite par Kronenberg (2021) comme un élément important pour le développement de la pédagogie spécialisée.

Cette déclaration avait l'objectif de développer l'éducation pour toutes et tous, initiée lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue à Jomtien en 1990, afin de permettre aux écoles d'être au service de tous les enfants, y compris et en particulier de celles et ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux.

Nous l'avons vu ci-dessus, à l'heure actuelle, dans le Canton de Berne, plusieurs mesures d'enseignement spécialisé peuvent être offertes aux élèves qui en ont besoin. Ces offres ne profitent cependant pas aux mêmes élèves, c'est pourquoi il m'apparaît important de les distinguer en donnant une définition des besoins particuliers des élèves.

Dans son Ordonnance du 19 septembre 2007 régissant les mesures de pédagogie spécialisée ordinaires et les mesures de soutien relevant de l'offre ordinaire de l'école obligatoire, le Canton de Berne définit le caractère de ces besoins particuliers par « des trouble légers de l'apprentissage et du développement ».

En ce qui concerne les mesures renforcées, mention est faite, dans l'art. 2 de l'Ordonnance bernoise du 10 novembre 2021 sur l'offre spécialisée de l'école obligatoire, de déficience ou trouble dont la prise en charge nécessite des mesures de « longue durée, une intensité soutenue, un niveau élevé de spécialisation des intervenants et intervenantes, avec des conséquences importantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ».

Bien qu'importantes pour comprendre l'étendue de l'hétérogénéité des situations d'élèves scolarisé·e·s dans les classes bernoises, ces définitions revêtent toutefois d'un caractère plutôt technique et légal, dont la distinction est difficile à cerner pour les professionnel·le·s des écoles. Selon Ebersold (2009, cité dans Allenbach et al., 2023), poursuivre une visée inclusive signifie un changement de paradigme, notamment en passant d'un modèle médical individuel à un modèle systémique bio-psycho-social. Or, les définitions cantonales me semblent découler davantage d'une vision médicalisée des élèves à besoins particuliers en mettant l'accent sur leurs troubles et leurs déficiences. Allenbach et ses collègues (2023) expliquent justement que même dans les établissements à visée inclusive le modèle médical individuel reste prédominant. À ce jour, les ressources sont en effet attribuées en fonction des besoins particuliers présumés des élèves, sans interroger les effets de ces prestations sur l'activité enseignante (Fougeyrollas, 2007, cité dans Allenbach et al., 2023).

C'est pourquoi, il apparaît plus représentatif et davantage inclusif de retenir des définitions plus générales des élèves à besoins particuliers. Cruz (2010) définit, par exemple, les élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques comme une grande variété d'élèves qui ont, « de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages ».

La définition de Thomazet (2008) est également intéressante, dans le sens où elle mentionne des élèves avec un trouble, une déficience ou un retard mental, tout en généralisant le terme à tout·e élève qui, du fait de ses difficultés, peut se trouver exclu·e des parcours ordinaires de scolarisation. Tremblay (2023) utilise lui le terme d'élèves à besoins spécifiques pour désigner les élèves qui présentent des difficultés scolaires et comportementales, et ce, peu importe les causes.

L'auteur précise que dans certains systèmes ayant adopté une approche non catégorielle, ces diagnostics sont inutiles pour identifier certains élèves à besoins spécifiques (Tremblay, 2023).

Ces auteurs révèlent donc que c'est sur la situation éducative que le focus doit être mis et non plus forcément uniquement sur les difficultés et les besoins spécifiques des élèves. Ce sont effectivement ces dernier·ère·s, les enseignant·e·s et les autres intervenant·e·s de l'école qui se retrouvent dans une situation éducative particulière qu'il conviendra d'analyser au mieux afin d'y répondre en évitant l'exclusion, tant que faire se peut.

Cela permettrait de sortir du risque d'essentialisation des besoins des élèves. Comme le soulèvent Gremion et Gremion (2020), tant que le besoin éducatif particulier reste celui de l'élève, on n'échappe pas vraiment à la dérive d'essentialisation de la difficulté scolaire. Le besoin de la situation serait ainsi réduit au manque de l'élève uniquement, évitant à l'école de se questionner sur ses propres fonctionnements.

2.3. Inclusion – intégration

Éviter l'exclusion renvoie inévitablement au concept d'inclusion. Depuis plusieurs décennies, la société envoie des injonctions pour une inclusion de toutes et tous en son sein. L'inclusion est citée partout et dans divers domaines, tels l'architecture inclusive, l'inclusion scolaire ou la médecine inclusive qui ont tous en commun de contribuer à une plus grande justice sociale (Angelucci et al., 2025).

Dans le domaine de l'éducation, la déclaration d'Incheon de l'UNESCO (2016), illustre, par exemple, cette vision récente qui tend à s'y développer. Cette déclaration définit une nouvelle vision de l'éducation pour les quinze prochaines années, dans une perspective de qualité, inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie pour toutes et tous.

L'école n'échappe pas à ce processus et, avec le virage amorcé par le Canton de Berne en 2022, elle vise l'inclusion scolaire, qui est définie par Gremion (2021) comme une approche holistique de l'accueil des élèves.

Dans cette approche, nous l'avons vu, ce n'est plus forcément seulement aux élèves à besoins particuliers de s'adapter, mais à l'école également de mettre en place des dispositifs pour accueillir tou·te·s les élèves sans forme de sélection.

Pour l'autrice, le système scolaire est actuellement encore plutôt centré sur l'élève et sa capacité à s'adapter à la norme et non pas sur la capacité du système à l'accueil de toutes et tous, comme nous le verrons ultérieurement. Plaisance et ses collègues (2007), dans le même sens, soulignent que, dans une perspective inclusive, c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves, en s'engageant dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement.

Or, comme le mentionne encore Gremion (2021), pour le moment, les interventions des professionnel·le·s dans les écoles sont davantage axées sur l'aide ou la compensation des désavantages. Le focus est de ce fait principalement mis sur la capacité ou non des élèves à s'adapter à la norme et le travail ne s'oriente pas encore complétement sur les changements à apporter à la structure scolaire afin de développer le plein potentiel de toutes et tous. Puisque ces interventions visent l'adaptation individuelle de certain·e·s élèves identifié·e·s à besoins particuliers, l'école se trouve donc actuellement plutôt dans un paradigme intégratif (Prud'homme et al., 2016).

Pour Benoît (2014), historiquement, la gestion de la disparité des capacités des élèves et des rythmes d'apprentissages, ainsi que celle des comportements scolaires, ont donné lieu à des traitements institutionnels et pédagogiques fondés sur la sélection et la filiarisation, voire sur la ségrégation et l'exclusion. Cela se traduit, d'un côté, par une orientation des élèves performant·e·s vers des cursus d'excellence et de l'autre, des élèves plus faibles, ou à problèmes, vers des parcours spécialisés, le plus souvent séparatifs. Pour l'auteur, c'est la perpétuation de ces pratiques qui a contribué à marginaliser certain·e·s élèves au sein de la classe ordinaire, voire à les en exclure complétement (Benoît, 2014).

Kronenberg (2021) explique que comme dans la plupart des pays occidentaux, la pédagogie spécialisée est passée, en Suisse, par différentes phases. Celles-ci vont de l'exclusion à l'inclusion, en passant par la séparation et l'intégration. Pour expliquer la situation actuelle, l'autrice définit deux lignes d'interprétation.

La première consiste en un cas de figure où l'intégration équivaut à l'inclusion et où des institutions intégratives et séparatives coexistent. La deuxième vision est celle où l'intégration et l'inclusion ne sont pas équivalentes et où il n'y a plus d'institutions séparatives. L'autrice explique de plus qu'il y a souvent une confusion terminologique entre les termes inclusion et intégration, décrivant la terminologie comme un casse-tête. En Suisse romande, la tendance est à l'utilisation du terme inclusion plutôt qu'intégration, même si le débat existe (Kronenberg, 2021).

Ces deux lignes d'interprétation illustrent les réelles et fortes tensions qui subsistent chez les auteurs et autrices concernant l'inclusion. Certain·e·s se positionnent dans la frange dure de l'inclusion, souhaitant abolir les filières de sélection dans l'école et n'envisageant aucune structure séparative comme acceptable (Angelucci et al., 2025). À cette vision s'oppose une frange plus modérée qui prône une conception élargie de l'éducation. Pour cette frange-ci, la révocation des structures spécialisées ne serait envisageable que si l'accueil de leurs publics en milieu non spécialisé ne représente pas un obstacle supplémentaire dans leurs trajectoires personnelles et sociales (Angelucci et al., 2025).

L'inclusion s'oppose donc à l'exclusion ou à la mise à l'écart de certaines catégories d'enfants en fonction de leurs caractéristiques (Plaisance et al., 2007). Pour plusieurs auteurs et autrices, l'inclusion est présentée comme une suite logique et chronologique de l'intégration scolaire. Elle la remplacerait dans le temps (Angelucci et al., 2025). Elle serait de plus le point d'horizon d'un processus au cours duquel l'intégration est un moment (Gremion & Gremion, 2024).

L'inclusion, désignée d'emblée comme un horizon inatteignable, est par conséquent désormais présentée comme une tendance plutôt qu'un objectif à atteindre. Certaines critiques dénoncent la naïveté de l'approche inclusive ou présentent encore l'inclusion scolaire comme une utopie (Gillig, 2006, cité dans Rousseau et al., 2013). Effectivement, l'inclusion pourrait se concevoir comme un but impossible à atteindre. Cependant, d'autres auteurs proposent de concevoir l'inclusion comme un mouvement et non comme une destination (Rousseau et al., 2013).

L’école en Suisse est de la sorte davantage intégrative qu’inclusive. Dans le même ordre d’idée, dans le Canton de Berne, l’école secondaire, par sa séparation en filières (pré-gymnasiale, moderne et générale) ainsi que par une sélection et une répartition des élèves en cours à niveaux (A,B et C), se trouve donc encore davantage dans un système intégratif et de compensation des désavantages plutôt que dans un système inclusif. De plus, étant donné que des structures scolaires séparatives et intégratives coexistent, il n’y a pas de délimitation claire entre intégration et inclusion (Kronenberg, 2021).

A l’heure actuelle, les pratiques inclusives sont donc davantage des tentatives d’aménagement sur des substrats séparatifs et intégratifs plutôt que la création d’une nouvelle école inclusive (Angelucci et al., 2025).

En effet, le système scolaire est et restera, pour un moment encore, un système qui favorisera la compétition et la sélection. Un réel changement ne semble pas à l’ordre du jour. De plus, l’octroi des leçons d’enseignement spécialisé demeure la conséquence d’une vision plutôt médicalisée et individualisée des troubles des élèves puisqu’elle est le résultat d’une procédure d’évaluation standardisée (PES) pour les mesures renforcées ou d’un bilan d’un·e expert·e (neuropsychologue, psychiatre, psychologue, logopédiste) pour la compensation des désavantages. Ce fonctionnement peut sembler paradoxal, puisque c’est l’attribution même de ces leçons qui induit et permet notamment la collaboration entre enseignant·e·s spécialisé·e·s et ordinaires autour de l’élève.

Malgré cela, une évolution est perceptible et l’idée de ce travail est de déterminer quelles pratiques et quelles collaborations, au sein de notre Collège, peuvent favoriser l’inclusion. Ceci dans le sens où c’est bien la structure scolaire qui est en train de changer, dans ce processus qui démarre. De plus, le focus est désormais mis sur la situation et non plus uniquement sur les difficultés des élèves dans cette nouvelle forme de collaboration à construire, ce qui est un élément supplémentaire visant l’inclusion.

Il est demandé à l’école de modifier sa structure et son approche pédagogique pour remplir sa mission auprès des enfants qui n’ont pas toutes les compétences nécessaires pour recevoir les enseignements comme ils sont dispensés actuellement.

Comme le mentionne Thomazet (2008), c'est en conséquence à une « véritable rupture avec les pratiques traditionnelles à laquelle l'école inclusive est invitée ». Pour ce faire, il lui faut créer des conditions de la réussite par la mise en place de dispositifs susceptibles de faire disparaître les désavantages des enfants étiquetés en difficultés ou handicapés (Thomazet, 2008).

Pour Thomazet et Merini (2015), l'école inclusive peut être considérée comme un idéel, au sens d'un projet commun permettant de regrouper ses acteurs issus de cultures et de métiers différents. Cet idéel n'est pas une utopie, mais une orientation pour l'action (Thomazet & Merini, 2015).

Entrer dans une logique inclusive correspond ainsi, pour le moment, à s'opposer à un système qui ne vise ni l'inclusion, ni systématiquement l'intégration (Gremion et Gremion, 2024). Une petite marge de manœuvre existe cependant pour les acteurs et actrices de l'école dans ces injonctions paradoxales, dans le sens où certains projets à visée inclusive existent déjà ou commencent à se mettre en place.

Celui à réfléchir dans notre Collège en est un et il serait intéressant de voir, ici, ce qui le caractérise et le motive. Une des clés de cette motivation réside ainsi dans la collaboration entre les professionnel·le·s de l'école, dans ce projet commun qui a pour objectif d'orienter l'action.

2.4. Collaboration

Marcel et ses collègues (2007) distinguent principalement trois modalités de « travail partagé » entre les différent·e·s intervenant·e·s en contexte scolaire. Classées par ordre croissant, selon le degré d'intensité de ce partage, ces pratiques vont de la coordination à la coopération en passant par la collaboration.

D'après les auteurs et autrices, la coordination, avant tout entendue comme essentiellement administrative, a toujours existé dans le champ scolaire. Elle peut cependant aller au-delà de la simple coordination administrative en faisant appel à l'implication partenariale des différent·e·s enseignant·e·s dans la construction et la conception de projets communs (Marcel et al., 2007).

La collaboration va un peu plus loin que la coordination, en faisant appel à des partages non seulement administratifs mais également pédagogiques. Elle est présente lorsque plusieurs enseignant·e·s travaillent ensemble à un projet et des objectifs communs, même si ces personnes assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves (Marcel et al., 2007, p.10).

Enfin, le terme de coopération est utilisé lorsque les acteurs et actrices sont mutuellement dépendants et qu'ils agissent ensemble en partageant le même espace de travail. Le travail coopératif est donc un prolongement des modalités précédentes car il présuppose une action commune. Pour Marcel et ses collègues (2007), la coopération entre enseignant·e·s est effective quand les personnes, non seulement agissent et opèrent ensemble, mais également lorsqu'elles ajustent leur activité professionnelle mutuellement au moment où la situation le demande.

Pour Tremblay (2013), la collaboration entre professionnel·le·s dans le cadre de la scolarisation des élèves à besoins particuliers est et reste une problématique centrale, tant dans les modèles inclusifs que ségrégatifs.

L'auteur explique que cette collaboration s'articule autour de trois grands modèles de services : la consultation, la co-intervention et le coenseignement. Le dispositif à penser et à mettre en place dans le Collège qui fait l'objet de cette recherche nécessite donc une collaboration étroite entre les enseignant·e·s ordinaires et les enseignant·e·s spécialisé·e·s. Cette collaboration peut justement prendre différentes formes, à établir encore. Elle devrait toutefois tendre vers le coenseignement puisque c'est la volonté de la direction d'effectuer les interventions de manière conjointe au sein des classes.

2.4.1. La consultation

La consultation est définie par Allenbach et ses collègues (2016) comme une forme d'intervention indirecte qui cible le travail de l'enseignant·e ordinaire. Celle-ci peut se faire soit de manière individuelle, par exemple lorsqu'un·e consultant·e rencontre un·e enseignant·e pour discuter de ses pratiques, soit de manière collective lorsqu'elle prend la forme d'une formation continue.

Cette configuration est donc plutôt une manière de collaborer entre professionnel·le·s, à l'extérieur de la classe, et non directement auprès des élèves. Pour reprendre les éléments de Marcel et ses collègues (2007), cette manière de partager le travail correspondrait à de la coordination puisqu'elle repose abondamment, dans le champ scolaire, sur une série de processus administratifs en amont des enseignant·e·s tels que des circulaires, des décrets ou des programmes.

2.4.2. La co-intervention

La co-intervention, pour Tremblay (2013), est le modèle de collaboration utilisé traditionnellement en enseignement spécialisé dans un système scolaire intégratif, bien qu'il puisse tout de même être utilisé en inclusion scolaire (Tremblay, 2015). En effet, bien que la tâche principale des enseignant·e·s spécialisé·e·s dans ce type de collaboration est de fournir du soutien aux élèves à besoins spécifiques, ceci n'implique pas qu'ils doivent intervenir exclusivement avec ces élèves. Les intervenant·e·s en enseignement spécialisé peuvent ainsi être amené·e·s é faire de la discipline en classe, par exemple, ou encore à fournir de l'aide ponctuelle à d'autres élèves.

Tremblay (2015) distingue deux types de co-intervention, la co-intervention interne qui concerne des interventions conjointes entre deux professionnel·le·s pour un seul élève au sein de la classe et la co-intervention externe qui consiste en une collaboration au même moment par deux professionnel·le·s mais sans partager les mêmes espaces et méthodes.

La forme interne pourrait représenter par exemple l'intervention directe, auprès d'un·e élève, d'un éducateur ou d'une éducatrice spécialisé·e, d'un·e assistant·e scolaire ou d'une personne qui traduit en langue des signes. Cette intervention modifie peu la forme de l'enseignement et ne nécessite pas de planification commune.

La forme externe, où l'enseignant·e spécialisé·e prend à part un·e élève ou un petit groupe d'élèves pendant les leçons, était celle majoritairement utilisée dans notre Collège jusqu'à l'injonction de la direction d'école. Et, dans l'attente de la définition concrète d'une modalité de l'enseignement spécialisé dans le Collège, elle reste la forme utilisée actuellement encore par certain·e·s enseignant·e·s spécialisé·e·s.

Ce type d'intervention est certes nécessaire pour une partie des élèves à besoins spécifiques. Saint-Laurent et ses collègues (1998, cités dans Tremblay, 2013) remarquent cependant que l'on ne peut offrir qu'un faible pourcentage de temps par élève de manière individuelle à l'extérieur de la classe. Pour ces auteurs, il vaut mieux concentrer les efforts sur toute la classe avec deux enseignant·e·s travaillant en coenseignement au sein de la classe. De plus, lors des périodes de co-intervention, le fait que des élèves sont amené·e·s à quitter la classe correspond mal à l'idée d'une classe inclusive (Tremblay 2013). Selon Marcel et ses collègues (2007), cette modalité de partage de l'activité se situerait du point de vue de la collaboration puisque les tâches sont plutôt assumées individuellement par les différent·e·s intervenant·e·s de l'école.

2.4.3. Le coenseignement

Depuis cette année, pour donner suite à l'injonction de tout faire en classe, c'est donc vers ce modèle que la collaboration entre enseignant·e·s spécialisé·e·s et enseignant·e·s ordinaires devrait tendre dans notre établissement.

Le coenseignement est défini comme « un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques » (Friend & Cook, 2007, cités dans Tremblay, 2015). Ce modèle rejoint ainsi la troisième modalité de travail partagé de Marcel et ses collègues (2007) décrite au préalable dans ce chapitre. Dans ce modèle de service, ce sont effet tant les responsabilités et les objectifs que le temps et l'espace qui sont partagés par les coenseignant·e·s. Le terme de coopération entre enseignant·e·s peut en conséquence être utilisé.

Il s'agit là de pratiques et de mises à disposition de ressources qui tendent à l'inclusion, ou dans une visée inclusive, puisqu'elles ne sont pas destinées aux seul·e·s élèves à besoins particuliers, mais bien pour tou·te·s les élèves de la classe, sans distinction. Cette pratique correspond davantage à l'idée d'une classe inclusive puisque les élèves à besoins spécifiques ne quittent pas la classe (Tremblay, 2013).

En effet, pour Friend et Cook (2007, cités dans Tremblay, 2015), le coenseignement est considéré comme le modèle le plus abouti pour promouvoir l'école inclusive puisque les pratiques qui en découlent sont réalisées dans un milieu peu stigmatisant. C'est donc bien une adaptation de la forme scolaire qui pourrait être perçue comme l'aménagement d'un dispositif qui favoriserait l'inclusion.

Tremblay (2013) définit le coenseignement comme contrevenant à la forme scolaire et aux vieilles habitudes solitaires des enseignant·e·s spécialistes de leur branche, seul·e·s maîtres dans leur classe. Nous retrouvons ici l'idée de rupture décrite auparavant par Thomazet (2008). Les enseignant·e·s ordinaires doivent désormais partager tant l'espace que leur liberté pédagogique, tout comme les réussites et les échecs (Tremblay, 2013).

D'un point de vue des pratiques, c'est en conséquence un changement plutôt important auquel les enseignant·e·s ordinaires et les enseignant·e·s spécialisé·e·s de notre Collège sont confronté·e·s. Les différent·e·s professionnel·le·s de l'école ont la tâche de changer le fonctionnement de l'enseignement spécialisé, qui pour Curonici et ses collègues (2006), était auparavant considéré comme un lieu qui offre des moyens adaptés pour tenter de répondre à des besoins particuliers.

Pour ces autrices, les moyens pouvaient prendre différentes formes, passant des mesures de soutien dans ou hors de la classe à des créations de classes à effectifs réduits. Soit les mesures de co-intervention développées ci-dessus, ou encore les classes dites spéciales qui existaient avant le changement de loi.

Or, les difficultés demeurent malgré les dispositifs mis en place. « L'hétérogénéité des élèves et de leurs problématiques restent entières. Le seul élément homogène, leur dénominateur commun principal réside dans l'échec » (Curonici et al., 2006). Les autrices poursuivent en précisant que le coenseignement permet justement d'éviter l'étiquetage et la marginalisation et qu'il renforce la motivation des élèves en leur permettant l'acquisition de stratégies d'apprentissage plus efficaces.

Il s'agit ainsi d'un fonctionnement pédagogique dans lequel la collaboration entre l'enseignant·e ordinaire et l'enseignant·e spécialisé·e est renforcée pour tenter d'éviter, autant que faire se peut, les situations d'échec.

Dans ce dispositif, l'enseignant·e spécialisé·e pourrait être la personne garante des stratégies cognitives et métacognitives des élèves et l'enseignant·e ordinaire pourrait agir comme responsable de la pédagogie au sein de la classe (Frangieh et al., 2014).

Les tâches respectives ne sont donc pas identiques et, par définition, les différent·e·s professionnel·le·s du champ scolaire n'ont pas les mêmes compétences. Celles-ci sont complémentaires mais nécessitent un ajustement réciproque. Cet ajustement est développé par Allenbach (2015), pour qui le développement de ces pratiques collaboratives implique de naviguer sur plusieurs axes. C'est-à-dire d'adopter des rôles qui varient, d'une part, en fonction des situations et, d'autre part, au cours du temps.

Ces ajustements réciproques peuvent être illustrés par les travaux de Friend et Cook (2017, cités dans Tremblay, 2023) qui définissent six grandes configurations du coenseignement, généralement utilisées pour décrire le travail des coenseignant·e·s. Ils sont développés ci-après sur la base du travail de Tremblay (2023).

1. **L'un·e enseigne, l'autre observe**. Cette configuration et très fréquente en coenseignement en début de relation pédagogique avec un nouveau ou une nouvelle collègue. La gestion du groupe est partagée alors qu'un·e enseignant·e prend l'activité en charge et que l'autre observe. Il y a peu de planification commune et un risque de relation asymétrique avec une personne qui pourrait prendre un rôle de leader et l'autre un rôle d'assistant·e. Pour éviter une hiérarchie, il est possible de partager ou d'alterner les rôles d'enseignement et d'observation.

2. **L'un·e enseigne, l'autre aide**. Dans ce modèle, la gestion du groupe est également partagée, bien que la première personne enseignante à un rôle davantage visible que l'autre. Cette configuration requiert peu de planification conjointe et le même risque de relation asymétrique que dans la première configuration est présent. Ceci peut également être évité en partageant ou en alternant les rôles d'enseignement et de soutien.

3. **Enseignement parallèle**. La classe est divisée en deux groupes et chaque enseignant·e prend en charge environ une moitié des élèves. Une planification commune et une définition des objectifs communs sont nécessaires. Ce modèle convient bien à des enseignant·e·s qui ont des styles pédagogiques différents ou qui souhaitent utiliser des méthodes ou des ressources différentes. La littérature indique que ce modèle ne devrait pas être utilisé pour les premières phases d'un apprentissage (Friend & Cook, 2017, cités dans Tremblay, 2023). Un même enseignement est requis au départ pour éviter la constitution de groupes de niveaux différents ou la transmission de contenu non équitable.

4. **Enseignement par ateliers**. Dans ce modèle, les enseignant·e·s se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement ainsi que la gestion du groupe. Les élèves permutent dans un parcours d'ateliers. Il y a une division claire du travail puisque chaque enseignant·e est responsable de la planification et de l'enseignement d'une partie du contenu. Ce modèle demande ainsi beaucoup de préparation préalable et ses inconvénients majeurs pourraient être la gestion du temps et du bruit.

5. **Enseignement alternatif**. Dans cette forme d'enseignement, un·e enseignant·e prend en charge un maximum d'élèves tandis que la seconde personne travaille avec un petit groupe d'élève. Les enseignant·e·s se partagent la responsabilité tant de la planification que de l'enseignement. Ce modèle s'adresse à des élèves qui ont des besoins d'apprentissage différents des autres membres du groupe. Il peut ainsi s'agir d'élèves rencontrant des difficultés, d'élèves plus avancés ou plus rapides ou d'élèves qui intègrent le petit groupe à tour de rôle ou librement. Ce type d'enseignement nécessite un espace de travail au sein de la classe. Si c'est toujours la même personne enseignante qui intervient à cette table, elle pourrait être considérée comme un·e assistant·e tant par les élèves que l'autre collègue.

6. **Enseignement partagé**. Dans cette configuration, les deux enseignant·e·s donnent ensemble le même cours aux mêmes élèves en même temps. Il y a donc une sorte de partenariat fluide, chacun·e s'ajustant aux paroles de l'autre et aux réactions des élèves. Cela nécessite le plus haut degré de collaboration et de confiance entre les deux enseignant·e·s. Les coenseignant·e·s doivent bien se connaître, savoir comment l'autre enseigne et de quelle manière cette personne intervient auprès des élèves. Cela nécessite de surcroit un dialogue constant et une ouverture aux idées et aux actions de l'autre. Cette manière de travailler requiert un grand taux d'engagement et de maturité du « couple » coenseignant.

Dans chacune de ces configurations, les rôles des deux personnes enseignantes varient donc bien tant en fonction de la situation qu'au cours du temps. Cela dépend en outre grandement du choix des modalités que les coenseignant·e·s vont opérer. Cependant, la façon dont doit d'effectuer le choix entre les différentes modalités n'est pas clairement explicite. En effet, d'une part, le Canton de Berne laisse le libre-choix aux Communes de définir les contours de ces nouvelles pratiques et, d'autre part, la direction du Collège attend des enseignant·e·s, toutes fonctions confondues, de faire preuve d'adaptation et de flexibilité.

2.4.4. Les rôles de chacun·e

Dans le choix des modalités de collaboration, il s'agit donc premièrement à chacun·e de définir son propre rôle, puis de le négocier avec l'autre personne. Cette définition du rôle représente pour Allenbach (2015) une problématique d'action commune aux intervenant·e·s à l'école, quelle que soit leur profession. Le rôle est ici entendu comme une structure dynamique qui se construit à partir des diverses attentes des acteurs (Maisonneuve, 1993, cité dans Allenbach, 2015). Pour Jouffroy (2006), il est la manière dont est incarnée la fonction des différent·e·s professionnel·le·s et il répond de manière dynamique et créative aux attentes de l'institution. Pour l'auteur, la fonction peut être représentée par les attentes exprimées par l'institution (Jouffroy, 2006) ou, de manière plus explicite, par le cahier des charges.

La construction du rôle de chacun·e des intervenant·e·s ne se limite cependant pas au cahier des charges. Elle est non seulement un élément primordial de la coopération, mais également un processus de négociation et de réajustement continu (Benoît & Angelucci, 2016). Pour les autrices, la clarification des rôles et des responsabilités s'opère également selon la personnalité, les attentes, les compétences des coenseignant·e·s, les objectifs d'apprentissage ainsi qu'en fonction des besoins des élèves et des professionnel·le·s (Benoît & Angelucci, 2016).

De ce fait, le coenseignement nécessite une modification des habitudes des enseignant·e·s ainsi qu'une variation des rôles et des configurations pour éviter de maintenir l'enseignant·e spécialisé· dans un rôle d'assistance. Gouttefarde (2023) relativise cependant cette vision en expliquant que la collaboration entre enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s revêt des enjeux de pouvoir et de contre-pouvoir, exercés tantôt par les un·e·s et tantôt par les autres. Pour l'autrice, ces tensions ne permettent pas de discuter des conflits de normes qui sont parfois le point nodal pour modifier les façons d'enseigner. C'est pourquoi tant les buts communs que les rôles respectifs et les responsabilités doivent être définis.

Arguelles et ses collègues (2000, cités dans Tremblay, 2013) résument les conditions préalables à la mise en place d'un coenseignement efficace :

1. Un moment commun pour la planification
2. La souplesse des enseignant·e·s et de l'administration scolaire
3. La capacité à prendre des risques
4. La clarté des rôles et des responsabilités
5. La compatibilité des personnalités
6. Les habiletés de communication
7. Le soutien de la direction
8. Répondre aux besoins des élèves
9. Évaluer les effets du coenseignement

Face à cette visée inclusive que prônent les autorités et l'injonction de la direction du Collège de transformer pratiquement complétement le dispositif de l'enseignement spécialisé, les attentes des professionnel·le·s de l'enseignement sont certainement autant nombreuses que diverses.

De ce fait, et afin de ne pas rester uniquement dans une logique intégrative, ce n'est pas seulement aux élèves de s'adapter à ces changements, mais bien aussi à notre Collège et ses intervenant·e·s de revoir les contours de l'accueil et de la prise en charge des élèves, avec et sans besoins particuliers. En plus des attentes de chacun·e, il y a aussi vraisemblablement des résistances au changement avec lesquelles il convient de composer. Un des buts de ce travail est, par conséquent, de chercher à proposer des modalités de collaboration qui répondent le mieux possible tant aux attentes des divers·e·s acteurs et actrices de l'école qu'à leurs besoins.

2.5. Question de recherche

Les différents éléments de la problématique, mis en évidence par la théorie, permettent de formuler la question de recherche suivante :

Quelles modalités de collaboration à visée inclusive permettent-t-elle aux enseignant·e·s spécialisé·e·s et régulier·ère·s de s'accorder entre eux et de répondre au mieux aux attentes de chacun·e, dans le respect de l'injonction de la direction où tout se fait en classe ?

Cette question regroupe plusieurs questions spécifiques qui seront autant de thèmes à aborder avec les professionnel·le·s du Collège :

- Comment les enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s perçoivent-ils l'injonction au changement de pratiques de l'enseignement spécialisé dans le Collège ?

- Quelle(s) forme(s) concrète(s) la collaboration entre enseignant·e·s spécialisé·e·s et enseignant·e·s ordinaires prend-t-elle ? Quels en sont les facilitateurs et les obstacles ?

- Quelle autre forme de collaboration pourrait être mise en place dans le Collège ? Avec quelles attentes et quels besoins ?

3. Méthodologie

3.1. Méthode choisie

Dans le cadre de ce travail, j'ai opté pour une méthode de recherche dite qualitative. Selon Bergman et ses collègues (2021), ce type de méthode semble particulièrement appropriée pour étudier la manière dont les individus donnent du sens à leur environnement et la façon dont ils évaluent leurs expériences. En outre, les recherches qualitatives peuvent aussi servir à analyser les pratiques, ce qui sera un des objectifs de mon travail. L'entretien apparaît dès lors comme un instrument d'investigation privilégié, dans la mesure où il permet de mettre en évidence des faits spécifiques à travers la parole des participants. Comme le soulignent Blanchet et Gotman (2007), l'enquête par entretien constitue un outil central pour explorer des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent à la fois les systèmes de représentations, entendues comme des constructions de pensée, et les pratiques sociales en tant qu'expériences vécues.

3.2. Outil de recueil des données

Afin de recueillir les données nécessaires à cette recherche, j'ai mené des entretiens semi-directifs avec des enseignant·e·s ordinaires et des enseignant·e·s spécialisé·e·s d'un Collège secondaire bernois de l'école obligatoire. Cet outil de recueil des données m'a paru adéquat dans la mesure où je souhaitais questionner les représentations et les pratiques des professionnel·e·s qui exercent dans cette école. Les entretiens individuels ont été privilégiés par rapport aux *focus groups* car j'avais l'impression qu'ils permettaient d'obtenir des discours formulés plus librement, sans être influencés par la dynamique de groupe. Toutefois, la mise en œuvre de cette démarche, a nécessité une attention particulière à plusieurs aspects. En premier lieu, un protocole d'enquête a été élaboré et ajusté en fonction des données recherchées. À cet effet, j'ai eu recours à un guide d'entretien plutôt structuré dans le but d'obtenir tant un discours librement formé par l'interviewé qu'un discours qui réponde à la question de recherche (Blanchet & Gotman, 2007). La grille d'entretien utilisée pour les interviews est présentée dans les annexes de ce travail (Annexe 1, p. 59). D'autre part, la posture adoptée dans cette recherche a impliqué la prise en compte de certains biais potentiels.

En effet, le fait de mener des entretiens au sein de mon propre établissement m'a placé dans une position de praticien-chercheur. Cette double posture, c'est-à-dire d'acteur engagé à la fois dans une pratique professionnelle de terrain et dans une recherche ayant pour objet et pour cadre son propre terrain, décrite par Albarello (2003), comporte des avantages comme des inconvénients. Elle a, d'un côté, le mérite de fournir un accès facilité au terrain ainsi qu'à la compréhension du contexte, mais elle a, dans le même temps, des limites, notamment en ce qui concerne la distance analytique et les effets possibles de proximité avec les participants. Afin de tenter d'éviter ce dernier biais, j'ai choisi de ne m'entretenir qu'avec des personnes avec lesquelles je ne collabore pas directement au quotidien dans les classes.

3.3. Participants

L'échantillon de convenance pour cette recherche est composé de six enseignant·e·s régulier·ère·s et deux enseignant·e·s spécialisé·e·s de l'établissement scolaire concerné. Afin de mettre en évidence la diversité des points de vue et les mécanismes qui les expliquent, j'ai sélectionné les enquêtés selon une logique de diversification maximale (Bréchon, 2011). J'ai donc eu un accès direct aux personnes avec qui réaliser les entretiens, puisqu'elles travaillent évidemment toutes dans le même établissement que moi. Un nombre suffisant de personnes a répondu à mon appel et j'ai pu formuler des critères de sexe, d'expérience et de fonctions. En ce qui concerne les enseignant·e·s ordinaires, trois femmes avec plus de dix années d'expérience et deux hommes avec moins de cinq ans d'expérience composent l'échantillon de convenance. Elles et ils exercent toutes et tous la fonction de maître·esse de classe avec des élèves de 9, 10 ou 11H. L'échantillon est complété par deux enseignant·e·s spécialisé·e·s, un homme et une femme tous·tes deux avec une expérience de cinq ans environ et qui interviennent plutôt avec des élèves de 10H et 11H.

Cette diversité de profils m'a permis d'appréhender des trajectoires professionnelles variées tout comme des expériences différenciées de collaboration. Il apparaissait en effet pertinent de confronter des points de vue de personnes ayant connu différents modes de collaboration, avant le changement de loi, à ceux de personnes plus récemment entrées dans les professions de l'enseignement. Un tableau récapitulatif des participant·e·s et de leur profil est présenté ci-dessous.

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des personnes interviewées dans le cadre de cette recherche

Entretien 1	Enseignant régulier	Expérience de plus de 5 ans
Entretien 2	Enseignant spécialisé	Expérience égale à 5 ans
Entretien 3	Enseignant régulier	Expérience de moins de 5 ans
Entretien 4	Enseignante spécialisée	Expérience égale à 5 ans
Entretien 5	Enseignante régulière	Expérience entre 5 et 10 ans
Entretien 6	Enseignante régulière	Expérience de plus de 10 ans
Entretien 7	Enseignante régulière	Expérience de plus de 10 ans
Entretien 8	Enseignant régulier	Expérience de moins de 5 ans

3.4. Analyse pour répondre à la question de recherche

L'analyse des données s'est centrée sur les discours produits par les personnes participantes lors des entretiens. Conformément aux recommandations de Blanchet et Gotman (2007), cette analyse s'est effectuée sur le corpus, c'est-à-dire sur l'ensemble des discours produits par mes collègues lors des entretiens, retranscrits de manière littérale à l'aide d'un logiciel (Sonix) avant d'être vérifiés et corrigés afin d'en garantir la fidélité. S'en sont suivies les phases de codage et de catégorisation, avec pour objectif l'interprétation et la modélisation des données recueillies. Pour cette recherche, cela a représenté le fait de décrire la vision de l'école et du nouveau fonctionnement de l'enseignement spécialisé qu'ont mes collègues, ainsi que de dégager des pistes d'élaboration dans l'optique de tenter de définir des modalités de collaboration à visée inclusive qui répondent aux attentes de chacun·e. Dans cette perspective, mon choix s'est porté sur une analyse thématique, qui, comme l'expliquent Paillé et Muchielli (2021), représente un outil précieux pour une première recherche. Pour ces auteurs, au cours d'une telle analyse, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode. Il s'agit donc de transposer un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, en rapport avec l'orientation de la recherche et de sa problématique. Les thèmes et les catégories d'analyse ont ainsi été définies d'une part selon les questions et sous-questions de recherche et d'autre part selon les réponses fournies par les personnes interviewées.

Une telle démarche a permis d'articuler une approche à la fois déductive, en s'appuyant sur les questions de recherche et le cadre théorique, et à la fois inductive, car construite à partir des propos des enseignant·e·s. Un tableau récapitulatif des dimensions, catégories et codes issus de l'analyse thématique est présenté ci-dessous.

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des dimensions, catégories et codes issus de l'analyse thématique

Dimensions	Catégories	Résultats
Perception de l'injonction de la direction	Effets positifs de la coprésence en classe	Baisse de la frustration Meilleures connaissance des élèves et de leurs besoins Différenciation Co-pilotage, co-responsabilité Activités plus ambitieuses Gestion de classe (calme, diminution du bruit) Baisse du ratio élèves-enseignants Permet de prendre le temps d'observer, d'analyser
	Effets négatifs de la coprésence	Pression à la performance Perte de liberté
	Cadre institutionnel et flou des rôles	Différences de statut chez les ES Pas de formation à la collaboration Manque de base commune, pas de forces unies Pas de lignes directrices, pas de description de fonctions Interprétation subjective de la collaboration
Modalités de collaboration		Co-intervention interne Co-intervention externe Coenseignement
	Facilitateurs	Affinité Ouverture Implication dans la collaboration Moments d'échanges réguliers Observation Communication Références de classes Limiter le nombre d'intervenants
	Obstacles	Horaires Intervention sur des leçons qui ne reflètent pas le besoin des élèves Imposition des horaires Non-choix des interventions et des collaborations Problèmes de comportement, délégation à l'ES
Autres formes de collaboration	Attentes	Transmission des connaissances spécialisées Définition de moments formels et réguliers de collaboration Expertise pour répondre aux besoins spécialisés des élèves Regard d'expert sur le matériel pédagogique, sur les évaluations pour adaptation
	Idéal	Anticipation de l'année scolaire suivante, préparation commune Observation durant le premier trimestre afin de définir ou redéfinir les besoins Mutualisation des ressources Interventions sur les branches principales (cours à niveaux) Limitation du nombre d'intervenants dans une même classe Suivre une classe tout au long du cycle 3, mêmes duos/trios Projet pédagogique de classe Règles claires, protocole de collaboration Débriefings réguliers

3.5. Type de recherche

Cette recherche s'inscrit principalement dans une démarche de type descriptif à visée compréhensive. C'est ainsi plus précisément une recherche descriptive au sens d'Astolfi (1993), car elle a pour objectif de décrire des faits, des objets, des événements et des comportements dans un contexte donné. Outre son objectif principal de description, elle a une visée complémentaire de comprendre et d'expliquer (Astolfi, 1993). Cette recherche tente donc de faire émerger la description faite par les individus de leur monde professionnel ainsi que la compréhension ou l'explication que les personnes ont de ce monde. Par ailleurs, cette recherche s'inspire également en partie du type pragmatique, car elle vise la recherche de dispositifs ou de procédés plus efficients, de possibilités plus favorables afin de favoriser le développement de modalités de collaboration mieux adaptées tant aux besoins des différent·e·s intervenant·e·s de l'établissement qu'aux besoins des élèves.

Ainsi, l'articulation entre visée descriptive, compréhensive et pragmatique reflète un positionnement de recherche ancré dans la réalité professionnelle, cherchant à la fois à en rendre compte de la manière la plus rigoureuse possible ainsi qu'à tenter de contribuer à son évolution.

4. Résultats, interprétation et discussion

Les résultats de cette recherche sont présentés et structurés ci-dessous en réponse à la question de recherche et aux trois sous-questions spécifiques. Les étapes de l'interprétation et de la discussion suivront directement, à chaque section, la description des résultats. En outre, une discussion conclusive sera présentée à l'aide d'un modèle spécifique dans un chapitre ultérieur avant que ne soit présentée une conclusion à proprement parler.

4.1. La perception de l'injonction au changement

Comment les enseignants ordinaires et spécialisés perçoivent-ils l'injonction au changement de pratiques de l'enseignement spécialisé dans le Collège ?

Dans le Collège, les enseignant·e·s, toutes fonctions confondues, perçoivent l'injonction du « tout en classe » de manière plutôt positive. La majorité des personnes répondantes semblent en adéquation avec les valeurs et les finalités liées à cette nouvelle forme de travail davantage inclusive. Il convient de souligner que certaines personnes pratiquaient déjà des modalités de collaboration qui allaient dans ce sens avant l'injonction au changement prononcé par la direction d'école.

L'enseignant spécialisé décrit la manière dont la nouvelle forme de l'enseignement spécialisé s'est mise en place dans le Collège, émergeant également des besoins des enseignant·e·s et des élèves :

> *3E : Il y a des idées qui ont émergé, des tendances aussi qu'on a essayé de ... qui ont été essayées, on a essayé de les mettre en place. Notamment cette idée de travailler dans les classes, parce que voilà, on voyait aussi qu'au niveau des besoins des classes G notamment, les soutiens en classe étaient … étaient hyper importants, étaient aussi demandés par les enseignants et par les élèves* (E2, 3)[1]

[1] E2 = Entretien 2, 3 = Tour de parole 3

Une enseignante régulière parle du changement de pratiques comme d'une nécessité afin d'éviter l'exclusion :

> *3E : Alors sur le principe, je trouve que l'idée est bonne. Parce que si l'idée c'est précisément d'être une école inclusive, alors il faut le faire. Parce que si on sort les élèves à besoins particuliers avec l'enseignant spécialisé, ben c'est de la « déclusion ». Je ne sais pas de quoi... Il faut ... De quoi il faut qualifier ça, mais on serait … ce serait complètement contre-productif* (E6, 3).

Selon ces extraits d'entretien, l'idée d'une collaboration à l'intérieur même des classes semble donc être plutôt acceptée sur le fond par les différent·e·s intervenant·e·s de l'école, du moins pour les personnes qui ont répondu positivement à l'invitation aux entretiens. Pour détailler cette acceptation, les enseignant·e·s des deux fonctions soulignent de nombreux effets positifs à la coprésence en classe de deux personnes au même moment. En effet, toutes les personnes interviewées décrivent des éléments positifs de cette présence de deux professionnel·le·s au même moment dans la classe, tels que la diminution du ratio élèves-enseignant·e·s, un partage des responsabilités, une différenciation facilitée ou encore une meilleure gestion du groupe et de ses besoins.

Une enseignante régulière exprime une baisse de la frustration grâce justement à la diminution du ratio élèves-enseignants :

> *12E : Oh ben ça ! Je me sens moins frustrée auprès des élèves, je trouve que ça permet de leur répondre à plus d'élèves parce qu'il y a des demandes dans mes cours (E5, 12).*

Un enseignant spécialisé mentionne une meilleure connaissance des élèves et une réaction plus rapide face aux difficultés rencontrées :

> *10E : Ben moi les élèves, j'ai l'impression de mieux les connaître, de cerner plus facilement où ça bloque. Et puis de pouvoir réagir un peu plus rapidement (E2, 10).*

Un enseignant régulier décrit une ambition à la hausse tout comme une responsabilité partagée :

> *28E : Le fait qu'on soit deux en classe c'est pratique pour justement… on peut faire des activités déjà un peu plus ambitieuses parce qu'on a plus de moyens pour gérer les ressources. Donc, de cela en découle que … on est plus rassuré quand on est devant, à savoir qu'il y a quelqu'un qui est là au cas où. (E3, 28).*

29E : Et sur les élèves, parce que … il y a deux personnes et sur nous parce que on est deux à avoir préparé la même chose. Donc on a quelque part la responsabilité qui est sur les deux… au lieu de … une personne. (E3, 29).

Une autre enseignante régulière image cette coprésence d'une enseignante spécialisée comme un facteur favorisant la différenciation en classe :

23E : Euh… en fait moi ce que je trouve hyper intéressant, c'est que … c'est une autre approche. Et puis je lui ai demandé : « mais toi tu amènerais ça comment ? Est-ce que tu as des tips dans les stratégies d'apprentissage aussi ? ». Je trouve qu'elle a des outils que moi je n'ai pas. Elle est très créative et tout-à-coup, elle amène une petite capsule vidéo pour expliquer quelque chose. Moi j'ai moins cette imagination-là (E7, 23).

La différenciation permise par la présence d'une deuxième personne en classe est également imagée par cet autre enseignant régulier :

8E : Ça donne aussi deux façons d'expliquer les choses. Si les élèves ne comprennent pas, par exemple, le collègue a une autre vision de la chose, il peut l'expliquer autrement. Ce qui fait que ça parle plus à certains élèves (E1, 8).

Cet autre enseignant régulier explique l'influence positive de la co-présence en classe en termes de gestion du groupe :

26E : Alors ce qui est bien, c'est que. Peut-être qu'en matière de gestion de classe, il y a quand même une forme de... On fait un peu le nombre même si on n'est que deux. (…). Donc là, j'ai l'impression que quand même, on est quand même, on est deux paires d'yeux à surveiller cette classe. (E8, 26)

Ces points positifs de la co-présence en classe sont relatés dans la littérature sur le sujet, notamment par Tremblay (2013) qui voit dans cette forme davantage inclusive de collaboration un moyen de satisfaire les besoins de tous les élèves, avec ou sans besoins particuliers.

Les enseignant·e·s, ordinaires et spécialisés, peuvent ainsi consacrer davantage de temps et d'énergie à la différenciation pédagogique et à l'utilisation des stratégies d'apprentissage. La gestion du groupe et de la discipline s'en trouvent de fait facilitées (Tremblay, 2013).

Une enseignante exprime cependant une vision un peu plus nuancée de la présence d'une autre personne à ses côtés :

> *6E : L'aspect le plus négatif, qui est pour moi le plus difficile à vivre, c'est le fait que quand il y a quelqu'un qui est dans ma classe. Je ne me sens pas libre d'un certain nombre de choses que je ferais peut-être si l'enseignant spécialisé n'était pas là. Il y a une pression à la performance liée au regard de l'adulte tiers, et ça, ce n'est pas toujours facile (E6, 6).*

C'est là le risque exprimé auparavant par Gouttefarde (2023) lorsqu'elle décrit le métier d'enseignant·e spécialisé·e qui est en construction ou en reconstruction dans les nouvelles formes de pratiques davantage inclusives. L'autrice explique que les enseignant·e·s spécialisé·e·s, pour prendre ou reprendre la main sur leur travail, et ainsi mobiliser les enseignant·e·s ordinaires, afin d'influencer certaines pratiques dans le souci de répondre aux besoins spécifiques de certain·e·s élèves, sont amené·e·s à exercer différentes formes de pouvoir. Prévenir ces luttes de pouvoir est justement un des enjeux de la définition et de la négociation des rôles de chacun·e.

4.2. Cadre institutionnel et flou des rôles

Nous l'avons vu ci-dessus, si les différent·e·s intervenant·e·s du Collège voient passablement d'éléments positifs au changement de pratiques, notamment du point de vue de la co-présence en classe, les avis sont unanimement plus nuancés en ce qui concerne le cadre institutionnel et le manque de clarté des rôles de chacun·e.

Questionnée justement sur son ressenti face à l'injonction de la direction, une enseignante régulière mentionne son besoin ainsi que son ressenti :

> *3E : Ce qui est un petit peu compliqué, c'est qu'il n'y a pas eu de guidelines… ou je ne sais pas de quoi il faut qualifier ça, pour expliquer comment cette collaboration devait se faire, ce qui fait qu'on nous a mis un peu face… face au truc en disant : « Let's go ! » Et puis peut être que ça aurait mérité un cadre ou une définition des fonctions de chacun (E6, 3).*
>
> *6E : Mais pour moi c'est lié au fait que, précisément, le cadre de la collaboration n'a pas été défini au préalable et donc on navigue à vue. Je pense que chacun fait du mieux qu'il peut… mais comme le cadre n'est pas défini, ça peut tendanciellement partir dans tous les sens (E6, 6).*

De son côté, un enseignant régulier parle d'une référence ou d'un mode d'emploi manquant :

> *38E : Et puis finalement, je n'ai pas vraiment de référence ou de mode d'emploi du rôle exact que doivent jouer les enseignants spécialisés. Et puis ma seule référence, c'est la personne avec qui je travaille. Et puis ben c'est difficile sans avoir de … de cahier des charges bien défini, de savoir ce qu'on peut attendre d'elle (E8, 38).*

Dans le même sens, un enseignant spécialisé exprime que cette non-clarté des rôles exerce une influence directe sur la collaboration :

> *15E : Moi j'ai quand même l'impression que tant que tous les enseignants ordinaires ne seront pas au clair sur ce qu'on est censé faire et tous, je pense que ce sera... Il y aura toujours une zone d'ombre, parce qu'actuellement on ne fait pas tous la même chose, mais on a le même mandat. Donc ça, je pense qu'il faudrait… et puis peut être créer un petit peu, un peu plus une émulation autour de … de la collaboration (E2, 15).*

Pour cette enseignante régulière, le flou peut être expliqué par les différences de formation ou d'approches des personnes exerçant la fonction d'enseignant·e spécialisé·e dans le Collège :

> *53E : Mais oui, peut être avoir une ligne plus ... une base plus commune. Mais après tu vois, tu prends l'exemple d'un collègue, pour lui c'est compliqué parce que… il dit clairement : « Dans certaines classes moi je ne me sens pas… je ne me sens pas les compétences. Moi je suis éduc' et puis dans tout ce qui est scolaire, j'ai de la peine à aider le jeune ». Et puis après les jeunes le ressentent (E7, 53).*

Une autre enseignante spécialisée poursuit dans ce sens en expliquant que les différences de pratiques entre les enseignant·e·s spécialisé·e·s ajoutent du flou :

> *25E : Non, parce qu'en plus chaque enseignant spécialisé fait quand même un peu chacun à sa manière. Et puis après ça c'est un peu compliqué. (E4, 25)*
>
> *30E : Moi, je pense que c'est un peu un manque de clarté dans le cahier des charges. Tant que ce n'est pas clair, chacun va pouvoir l'interpréter comme il le souhaite. (E4, 30)*

Deux éléments principaux ressortent donc de l'analyse thématique concernant ce point précis. Il semble y avoir, d'une part des fonctions qui semblent peu définies aux yeux des personnes interviewées, voire des différences liées aux statuts des personnes qui interviennent, et d'autre part des rôles et des interprétations qui varient.

Une partie d'explication peut résider dans le fait que depuis l'introduction de REVOS en 2022, d'autres actrices et acteurs que des personnes directement issues de l'enseignement ont fait leur apparition dans les écoles. La révision de la loi a entraîné une arrivée dans les établissements scolaires de personnes qui œuvraient auparavant dans des champs professionnels proches de l'école, telles que des psychologues ou des éducateurs et éducatrices spécialisé·e·s. Ces personnes exercent désormais la fonction d'enseignant·e spécialisé·e au sein des écoles obligatoires mais sans formation pédagogique ou sans diplôme d'enseignement reconnu. Ce phénomène peut être expliqué en premier lieu par le besoin de pallier le manque d'enseignant·e·s spécialisé·e·s. Depuis l'année 2023, le Canton de Berne, en tout cas pour sa partie germanophone, a par exemple mis sur pied des formations de base pour les personnes sans formation pédagogique[2]. Mais ces arrivées de nouveaux·elles professionnel·le·s peuvent également être expliquées par l'apparition, induite par la visée plus inclusive que la révision de la loi définit, d'un public d'élèves autrefois plutôt intégré dans des formes séparatives d'enseignement spécialisé. Dans ce sens, nombre de personnes issues des champs professionnels précités prennent des fonctions en enseignement spécialisé dans les écoles, ce qui peut créer des dilemmes ou des tensions inter-métiers (Frangieh et al., 2014).

> Il semble donc évident que l'école inclusive conduit à une transformation majeure des métiers. Ainsi, les éducateurs, les enseignants, les professionnels du soin sont issus de « mondes » qui possèdent à la fois des standards, des règles, des valeurs, des codes, des objectifs, des intérêts différents voire divergents et pour autant, ont à œuvrer ensemble pour rendre l'École et le travail scolaire accessibles à des enfants à besoins éducatifs particuliers. (Frangieh et al., 2014)

Cette apparition de professionnel·le·s provenant d'univers différents pourrait expliquer en partie les causes de la non-clarté des rôles que les personnes interviewées ont exprimée dans les verbatim cités précédemment.

[2] https://www.be.ch/fr/start/dienstleistungen/medien/medienmitteilungen.html?newsID=b14042a2-1f98-4278-b66a-8ebf96253e8b

La grande majorité de ces personnes aimeraient donc des définitions plus claires, non seulement des fonctions, mais également des rôles de chacun. Or, pour Jouffroy (2006), le risque d'un descriptif de fonction ou d'un cahier des charges trop défini amène non seulement à formaliser mais aussi à normaliser et à codifier les attentes sur la fonction. Dans ce sens, l'inconvénient serait de trop délimiter la fonction et, par incidence, de la limiter. Afin de se sortir de ce système, l'auteur estime qu'il convient de revaloriser l'initiative pour qu'au-delà de la fonction, la personne joue un rôle (Jouffroy, 2006). Le rôle permettrait donc la créativité, et, dans le cas des nouvelles pratiques collaboratives induites par l'inclusion, des initiatives individuelles sans nécessairement de cadre défini par la hiérarchie.

Pour répondre aux notions encore floues de la collaboration décrites ci-dessus, certaines personnes interviewées expriment le souhait que la direction de l'établissement formule des directives plus explicites concernant la manière dont les enseignant·e·s spécialisé·e·s et les enseignant·e·s ordinaires devraient collaborer au sein du Collège. Elles espèrent ainsi disposer d'un cadre plus lisible, qui clarifierait les attentes institutionnelles et réduirait les zones d'incertitude autour de la répartition des rôles. Comme le soulignent plusieurs auteurs (Benoît & Angelucci, 2016 ; Allenbach et al., 2023), les responsables hiérarchiques ont effectivement un rôle important à jouer dans la structuration de ces collaborations, soit en fixant des repères, soit en légitimant le travail collectif et en créant les conditions organisationnelles propices à son développement.

Afin d'éviter, d'une part, le malaise des enseignant·e·s ordinaires lorsque certaines tâches sont déléguées à l'enseignant·e spécialisé·e, et, d'autre part, le sentiment de ces derniers d'empiéter sur l'expertise de leurs collègues, Benoît et Angelucci (2016) considèrent qu'il est aidant que la direction assigne des fonctions professionnelles précises à chacun, en définissant un cahier des charges clair. Une telle clarification permettrait, en principe, de mieux délimiter les responsabilités, de prévenir certains malentendus et de réduire les tensions potentielles liées à des chevauchements de rôles. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment dans le cadre théorique, cette seule définition formelle des cahiers des charges ne suffit pas, pour ces autrices, à garantir l'émergence de pratiques collaboratives effectives.

Elles précisent encore que les professionnel·le·s de l'école gagneraient à institutionnaliser des moments d'échanges et de co-préparation formels, inscrits dans l'horaire, afin que ce temps soit réellement reconnu, protégé et disponible tout au long de l'année (Benoît & Angelucci, 2016). Sans cet ancrage temporel et organisationnel, la collaboration risque de rester ponctuelle, informelle et tributaire de la bonne volonté individuelle.

Dans la même veine, Allenbach et ses collègues (2023) expliquent que le travail collectif, pour qu'il soutienne véritablement l'activité de chacun·e dans une perspective inclusive, plutôt que de la complexifier, de l'alourdir ou de la disqualifier, ne découle pas automatiquement de l'imposition hiérarchique d'un modèle de service. Autrement dit, décréter un dispositif ou imposer une organisation ne suffit pas à produire, en pratique, une coopération porteuse de sens pour les acteurs et actrices. Selon cet auteur, le développement d'un travail collectif pertinent passe par l'investissement des professionnel·le·s eux-mêmes dans des processus de négociation de rôles, de fonctions et de significations, afin d'ajuster leurs relations et leurs manières de faire aux besoins de soutien de chacun·e, qu'il s'agisse des élèves ou des adultes (Allenbach et al., 2023). La coopération se construit ainsi au fil d'ajustements réciproques, plutôt que par simple application d'un modèle préétabli.

Pour ces mêmes auteurs, les personnes occupant une fonction hiérarchique, ou exerçant un leadership transversal au sein de l'établissement, peuvent toutefois jouer un rôle facilitateur décisif. Elles peuvent contribuer à organiser, à structurer et à légitimer ces processus d'élaboration collective de l'organisation du travail, en créant des espaces de discussion, en soutenant les initiatives collaboratives et en reconnaissant officiellement leur importance (Allenbach et al., 2023). Néanmoins, les personnes qui interviennent ensemble dans l'école ne sont pas de simples exécutantes des prescriptions. Elles peuvent elles-mêmes développer un leadership professionnel, notamment en prenant des initiatives, en facilitant les négociations entre collègues et en proposant des ajustements organisationnels. La dynamique collaborative résulte donc de l'articulation entre un cadrage institutionnel et un engagement actif des acteurs et actrices du terrain.

Gather-Thurler (2017) rappelle précisément que, si les personnes supérieurement hiérarchiques incarnent une certaine autorité formelle, elles disposent en réalité d'une influence limitée sur les pratiques pédagogiques quotidiennes des enseignant·e·s. Les personnes enseignantes bénéficient de ce fait d'une marge de manœuvre importante dans la manière dont elles conçoivent et organisent leur enseignement. Les personnes exerçant des fonctions hiérarchiques se consacrent généralement en priorité à des tâches administratives ou à la gestion du personnel, ce qui laisse précisément aux enseignant·e·s une large autonomie professionnelle. Dans ce contexte, il apparaît manifeste que le fait de prescrire une collaboration ne suffit pas, en soi, à faire émerger des pratiques réellement collaboratives (Allenbach et al., 2016). Pour ces auteurs et autrices, l'imposition d'une prescription de collaboration par la direction d'un établissement scolaire n'est donc ni suffisante, ni même nécessairement une condition indispensable au développement de pratiques collaboratives. Chacun·e des intervenant·e·s du Collège a un rôle à jouer dans la mise en place de pratiques innovantes ou plus inclusives, en s'appropriant ou en réinterprétant les orientations institutionnelles.

Ainsi, tout en restant dans le cadre légal, une certaine créativité en matière de liberté pédagogique demeure possible. Il existe en effet une grande liberté d'organisation laissée à la libre appréciation des intervenant·e·s de l'école, qui peuvent imaginer différentes configurations de soutien ou de collaboration à mettre en place dans leur quotidien professionnel. Le développement de pratiques à visée inclusive, notamment dans le Canton de Berne, peut par conséquent se faire sans qu'il soit nécessairement imposé de manière directive par la hiérarchie. Des initiatives locales, portées par des équipes ou des collectifs d'enseignant·e·s, peuvent émerger et se consolider en fonction des besoins identifiés sur le terrain.

La seule définition de lignes directrices générales ne suffit donc pas à promouvoir une véritable perspective inclusive. Pour y parvenir, Plaisance (2025) souligne que les enseignant·e·s jugent primordial de disposer non seulement d'orientations de principe, mais aussi d'orientations pratiques concrètes : des manières de faire, des procédures, des repères opérationnels, ainsi que des ressources et des aides adaptées. Pour l'auteur, c'est donc dans cette articulation entre principes, dispositifs et pratiques effectives que se joue la mise en œuvre d'une école plus inclusive (Plaisance, 2025).

Le chapitre suivant aborde justement la question des orientations pratiques, en les illustrant à travers les modalités de collaboration entre enseignant·e·s spécialisé·e·s et enseignant·e·s ordinaires dans le Collège, ainsi qu'au moyen d'une identification des facteurs qui soutiennent ou, au contraire, freinent ces collaborations.

4.3. Les modalités de collaboration

Quelle(s) forme(s) concrète(s) la collaboration entre enseignant·e·s et enseignant·e·s régulier·ère·s prend-t-elle ? Quels en sont les facilitateurs et les obstacles ?

Les entretiens ont mis au jour plusieurs modalités de collaboration entre enseignant·e·s spécialisé·e·s et enseignant·e·s ordinaires au sein de l'établissement scolaire choisi pour cette recherche. Sur les huit personnes interviewées, deux enseignants réguliers et un enseignant spécialisé affirment pratiquer une forme de coenseignement. Les autres enseignant·e·s ordinaires ainsi que la deuxième enseignante spécialisée pratiquent plutôt de la co-intervention interne, voire de la co-intervention externe par moments.

En ce qui concerne les co-interventions interne et externe, c'est un modèle de travail en petits groupes d'élèves qui est généralement pratiqué, bien que des interventions peuvent se faire de manière individuelle par moments. Les interventions se réalisent principalement auprès des élèves identifiés avec des besoins spécifiques regroupés pour un travail en sous-groupe, soit dans la classe soit hors de celle-ci. Il se peut que d'autres élèves de la classe, pas forcément identifié·e·s avec des besoins ou des mesures spécifiques, se joignent à ce petit groupe, mais les interventions restent prioritairement destinées aux élèves BEP. Une enseignante régulière, qui ne collabore actuellement plus directement avec une enseignante spécialisée cette année, explique le fonctionnement d'une collègue avec qui elle a collaboré l'année scolaire dernière :

> *20E : Alors pour le coup, on était plutôt à faire un petit groupe. Donc elle travaillait avec un petit groupe. Ouais. Et puis après on faisait une mise en commun par exemple. Ou bien moi je prenais le début en plénum et puis après sur un exercice, elle, elle allait faire l'exercice avec le petit groupe, après elle revenait, on corrigeait ensemble (E7, 20).*

Un enseignant régulier illustre une modalité de collaboration sous forme de co-intervention externe de cette manière :

> *19E : Là c'est différent. Là c'est plus dans l'appui individuel de certains élèves. Du coup, là, c'est plus moi qui fais le tout. Puis la personne, elle fait, c'est elle qui gère les différents élèves qui ont… qui ont besoin d'aide (E3, 19).*

Une autre enseignante régulière parle de la co-intervention interne qui concerne principalement les élèves identifiés à besoins spécifiques, mais qui peut ponctuellement s'élargir à d'autres élèves, sans que ce soit clairement défini :

> *5E : Alors en principe, pour un des cas, l'enseignant spécialisé qui est en classe est là pour deux élèves particulièrement. Ce qui n'empêche pas d'intervenir ponctuellement auprès d'autres élèves. Mais normalement, le focus est sur ces deux élèves qui ont … qui ont des besoins particuliers par rapport aux apprentissages, mais aussi par rapport aux compétences sociales (E6, 5).*

L'enseignante spécialisée explique son mode de fonctionnement à elle, qui est adapté aux demandes et aux besoins des élèves et qui tend soit vers de la co-intervention interne soit vers de la co-intervention externe :

> *3E : Assez rapidement avec les enseignants avec lesquels je collaborais, on avait pris le pli où soit je restais en classe, soit je prenais un groupe, mais pas forcément non plus que les élèves que je suivais. En général, c'était plutôt par rapport aux niveaux qui étaient soit différents ou alors des difficultés particulières (E4, 3).*

En ce qui concerne les pratiques qui se dirigent davantage vers le coenseignement, celui-ci se révèle être plutôt pratiqué sous la forme de l'un·e enseigne/l'autre observe ou l'un·e enseigne/l'autre aide. Comme décrit dans le cadre théorique, ces formes de coenseignement sont pour Tremblay (2013), les formes initiales de ce modèle de service avec un risque d'asymétrie entre les coenseignant·e·s. Lors des entretiens, il n'a, à aucun moment, été fait mention d'une forme plus élaborée de coenseignement lorsque les enseignants sont ensemble au même moment dans la classe.

Cependant, les deux enseignants ordinaires et l'enseignant spécialisé qui pratiquent une forme de coenseignement détaillent une collaboration tout au long du processus d'enseignement, de la préparation à l'évaluation. En parlant de la collaboration, l'enseignant spécialisé détaille :

> *5E : Ouais, alors elle peut prendre différentes formes ... suivant... J'ai l'impression que c'est très dépendant du temps que je passe avec eux en classe. Il y a par exemple en Français où je suis là cinq leçons par semaine. Et puis ça nous arrive… Chaque semaine on se retrouve quand même pour parler de … vers quoi on veut aller, qu'est-ce qu'on veut les faire travailler, comment on veut les faire travailler. Donc on se met d'accord. Moi j'apporte des éléments, on met ça en commun et puis on fait des leçons là-dessus (E2, 5).*

Des propos corroborés par l'enseignant régulier qui travaille justement en duo avec l'enseignant spécialisé lors des leçons de Français :

> *11E : En fait, on a souvent pris le modèle de se voir avant … de préparer les leçons de la semaine à l'avance, la semaine ou deux si on y arrive, à regarder un peu qu'est-ce qu'on peut faire, dans quelle direction on va. (…). Et puis après on essaie de construire quelque chose à partir de là. Entre souvent les méthodes un peu différentes de faire. Et puis moi qui ai… qui sait quel objectif on est censé atteindre pour arriver au bout de la séquence. Du coup, c'est souvent des constructions comme ça qu'on fait (E3, 11).*

Un autre enseignant régulier mentionne une préparation commune et une pratique de coenseignement qui peut parfois se faire en deux groupes distincts. Ces séparations en groupes sont possibles en coenseignement, par exemple lorsque les activités sont bruyantes ou qu'elles requièrent davantage d'espace, pour autant qu'elles restent occasionnelles (Friend & Cook, 1995, cités dans Tremblay, 2023) :

> 4E : *Alors Déjà avant les leçons. On peut… on se retrouve, on regarde quels exercices faudrait faire, on prépare. (…). Et devant la classe, ça nous arrive souvent de splitter la classe en deux et de collaborer. Comme ça chacun prend un groupe et puis on est plus performant, et puis les élèves attendent moins. Ouais ouais (E1, 4).*
>
> *5I : Quand tu dis splitter la classe, c'est dans la classe ou bien des fois c'est aussi à l'extérieur ? (E1, 5)*
>
> *5E : Euh… on essaye le plus souvent dans la classe, mais ça arrive aussi que les élèves aillent dans le corridor avec le prof... Ouais, donc l'enseignant spécialisé (E1, 5).*

Dans le Collège, malgré l'injonction explicite de la direction qui souhaite que l'essentiel du travail de soutien se déroule en classe, les modalités de collaboration et d'intervention restent donc relativement diverses et mouvantes, tantôt à l'intérieur des classe, tantôt à l'extérieur. Elles se construisent en fonction de plusieurs éléments contextuels, tels que la composition des classes, les profils des élèves, les habitudes professionnelles des enseignant·e·s ou encore la disponibilité des différent·e·s intervenant·e·s. Cette diversité montre à nouveau que les prescriptions institutionnelles ne suffisent pas, à elles seules, à uniformiser les pratiques, et que les actrices et acteurs s'approprient les directives en fonction de leur réalité quotidienne.

Pour certains auteurs, les modalités d'intervention offrant du soutien spécialisé en contexte scolaire inclusif se différencient notamment en fonction de leur cible, qu'il s'agisse de l'élève, de la classe dans son ensemble ou de l'enseignant, ainsi que du lieu dans lequel elles se déploient, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Elles permettent également de distinguer une aide fournie directement à l'élève d'un accompagnement plus indirect, par exemple en soutenant l'enseignant·e dans l'adaptation de ses pratiques (Trépanier et Paré, 2010, cités dans Benoît & Angelucci, 2016). Cette typologie met en évidence que le soutien spécialisé ne se réduit pas à une présence additionnelle auprès de l'élève, mais peut prendre des formes multiples visant à transformer l'environnement d'apprentissage.

Ainsi, pour prendre en compte cette complexité, les intervenant·e·s du Collège sont amené·e·s à réfléchir collectivement et à discuter des situations afin de choisir, au cas par cas, les modalités d'intervention les plus pertinentes. Ces choix dépendent des problématiques rencontrées, des ressources disponibles, mais aussi des représentations que chacun·e se fait de l'aide à apporter (Allenbach et al., 2016). Il s'agit dès lors de dépasser une lecture strictement centrée sur les modèles de services prédéfinis pour examiner concrètement les différentes formes d'intervention mises en œuvre, et montrer l'importance d'une certaine flexibilité dans leur sélection. Cette souplesse vise à répondre au plus près aux besoins spécifiques des élèves, plutôt qu'à appliquer de manière uniforme un dispositif standardisé.

Cette perspective pourrait contribuer à expliquer la pluralité des choix observés en matière de collaboration et de formes de soutien, telle qu'elle apparaît dans les propos des personnes interviewées.

Les entretiens montrent en effet une grande variété de configurations, que ce soit en termes de répartition des rôles, de présence en classe ou de lieux d'intervention, ce que confirme une enquête bernoise réalisée dans le cadre d'un travail de mémoire en formation secondaire (Gigon, 2025). Toutefois, si les modalités de collaboration sont diverses, elles renvoient toutes à une forme de travail conjoint entre les différent·e·s intervenant·e·s du Collège, même lorsque cette collaboration reste ponctuelle, informelle ou peu institutionnalisée.

Comme nous l'avons relevé précédemment, la perception plutôt positive de l'injonction de la direction transparaît à travers les éléments évoqués par les professionnel·le·s concernant les effets de la co-présence en classe. Pour rappel, cette co-présence est associée, par exemple, à un meilleur partage des observations, à un étayage plus fin des élèves ou encore à un sentiment de soutien mutuel entre collègues. Elle ne permet toutefois pas, à ce stade, de dégager l'existence d'une forme de collaboration clairement privilégiée au sein du Collège, qui ferait consensus et servirait de référence commune pour l'ensemble des intervenant·e·s. Autrement dit, l'accordage entre les professionnel·le·s demeure encore partiel et contextuel.

L'analyse des facilitateurs et des obstacles, présentée dans la section qui suit, permet de rendre compte plus précisément de cette complexité. Elle mettra en lumière les conditions qui favorisent l'émergence de collaborations plus structurées et durables, mais aussi les tensions, contraintes et résistances qui limitent la mise en place de modalités d'intervention véritablement concertées. Ce détour analytique est nécessaire pour comprendre pourquoi, malgré une injonction institutionnelle perçue positivement et des expériences de co-présence jugées globalement positives, aucune modalité de collaboration ne s'impose encore comme un modèle de services dominant au sein du Collège.

4.4. Facilitateurs et obstacles

En ce qui concerne les facilitateurs, plusieurs éléments liées aux relations interpersonnelles entre les intervenant·e·s sont mentionnés. Une enseignante souligne l'importance des liens entretenus par les personnes qui collaborent ainsi que l'ouverture nécessaire :

> *22E : Alors justement, quand il y a cette affinité, c'est … c'est … c'est hyper facile Donc ça, cette transparence, ben voilà, c'est le mot qui me vient, je pense que c'est… c'est primordial aussi que les élèves voient que ça matche. (E5, 22)*
>
> *55E : Il y a cette phase d'adaptation en fait, de voir comment l'autre fonctionne. Mais après, une fois que ça c'est fait… mais il doit … il doit y avoir cette ouverture en fait, c'est ça. Je pense qu'il faut discuter depuis le début. (E5, 55)*

Une enseignante régulière et un enseignant spécialisé mentionnent que l'implication personnelle des acteurs est un élément particulier facilitant la collaboration :

> *28E : On a été gâté avec la personne qui intervenait chez nous, très impliquée aussi dans le retour qu'on pouvait lui faire par rapport à des problématiques qu'elle prend la peine de réfléchir, qu'elle a, qu'elle vient avec des pistes. (E7, 28)*
>
> *13E : Ben peut être en montrant les bienfaits, en montrant tout le positif qu'on peut avoir sur le terrain, en classe et dans... Et dans la conception des leçons et dans le soutien qu'on peut apporter. (E2, 13)*

Les deux éléments les plus présents qui ressortent de l'analyse des entretiens concernant ce thème sont cependant la communication et le temps pris pour la collaboration. Une enseignante régulière mentionne ces deux éléments ainsi :

> *34E : Aussi que les que les gens soient d'accord de prendre sur leur temps. Et puis en fait, moi, le problème que je vois, il est là. C'est souvent à la der ... Alors se voir ou pas, mais en tout cas se transmettre les informations. Il faut avoir un échange. (E7, 34)*

Pour l'enseignante spécialisée, le manque de communication est justement cité comme un obstacle à la collaboration :

> *27E : Je dirais les obstacles principaux que je vois. Mais c'est tout bête, mais pour moi, par exemple, les enseignants spécialisés sont très peu en salle des maîtres et c'est là qu'on échange beaucoup. Je pense que ce qui est hyper important, c'est de communiquer pour pouvoir adapter tout ça. Et vu que j'ai l'impression que la communication entre enseignant spécialisé enseignant régulier est très compliquée et que du coup c'est un peu ça l'obstacle principal à avoir quelque chose qui roule bien. (E4, 27)*

En ce qui concerne les autres obstacles à la collaboration, les intervenant·e·s, toutes fonctions confondues, citent régulièrement le temps, les horaires, la non-ouverture de certain·e·s collègues ou la sur sollicitation d'autres collègues, ainsi que le nombre élevé de collaborations.

Trois enseignant·e·s ordinaires expriment les complications engendrées à leurs yeux par un trop grand nombre d'intervenant·e·s :

> *50E : Mais trop d'intervenants. Ouais non, ça, ça ouais, ça, ça complique. Ça complique vachement. (E5, 50)*

> *30E : Ouais, ben ouais, parce que je dois expliquer trois fois les mêmes choses. Oui, et puis c'est assez embêtant je trouve. Ouais, Alors que si c'est toujours la même personne, ben on sait où on en est. Même s'il a loupé une leçon ou l'autre, il sait quel thème on fait. Ouais. Et ça suit. (E1, 30)*

> *40E : Quand on est dans cette optique où … c'est toujours mieux qu'on ait le moins de personnes possible qui soient différentes avec la classe, parce que ça fait une cohésion qui est beaucoup plus forte que si on est tout le temps des gens différents. On n'arrive pas à mettre un lien efficace avec les élèves si c'est tout le temps quelqu'un de différent, puis la même chose si on veut pouvoir préparer une semaine d'une séquence entière, si on doit voir ça avec quatre ou cinq personnes différentes, ça devient un peu compliqué. D'où le truc de l'horaire... Si c'est une seule personne, on peut s'organiser beaucoup mieux tout le long, c'est sûr. (E3, 40)*

La question des horaires et de leur incidence sur la collaboration est reprise par cet enseignant régulier :

> *32E : L'année passée, on se voyait plus régulièrement parce que nos horaires respectifs s'y prêtaient mieux. Là, cette année, c'est un peu plus compliqué. On a peu d'heures blanches communes, mais on essaie quand même une fois toutes les deux semaines au moins, de faire un petit peu le point sur… sur la classe. (E8, 32)*

Une enseignante régulière explique une impression de sur sollicitation engendrée selon elle par une mauvaise répartition des ressources et la non-ouverture d'autres collègues :

> *20E : Après, je ne sais pas dans quelle autre matière les collègues sont présents, mais je me pose la question aussi de la répartition des forces un petit peu... Au niveau des matières, au niveau des enseignants. Après, je sais aussi que certains enseignants réguliers refusent la présence d'enseignants spécialisés. Ce qui fait peut-être qu'il y a des … des gens qui sont plus sollicités que d'autres. Moi entre autres. (E6, 20)*

Deux enseignants, une régulière et un spécialisé, mentionnent la non-ouverture de certain·e·s collègues en ces termes :

> *37E : Il y en a qui … il y en a qui sont hermétiques à ça … qui ont … qui n'ont pas envie d'avoir cette aide, ou parce qu'ils ont aussi l'impression que l'enseignant spécialisé ne devrait faire que de la discipline (E7, 37).*
>
> *12E : Je sais que c'est préférable pour moi que les élèves, les enseignants viennent me voir ou soient ouverts… à ce que je leur pose des question ou qu'ils partagent des choses avec moi. (…) Parce qu'il y a cette catégorie-là, d'enseignants qui ont des années d'expérience … qui … qui se disent : « Non, mais c'est ok, je n'ai besoin de personne » (E2, 12).*

Les propos recueillis concernant les obstacles ne divergent ainsi pas grandement des éléments présents dans la littérature sur le sujet.

> En effet, quelle que soit l'intention de collaborer des enseignants, de nombreuses complications sont décrites. Les obstacles évoqués sont essentiellement le manque de temps, l'horaire éclaté, les cloisonnements disciplinaires mais aussi le sentiment d'épuisement de certains, les difficultés de communication et une culture individualiste fortement ancrée dans le milieu scolaire (Borges & Lessard, 2007, cités dans Curchod-Ruedi et Doudin, 2015).

La question de la sur sollicitation de certain·e·s enseignant·e·s ordinaires est ambivalente. Elle peut être liée à la culture individualiste décrite ci-dessus, dans le sens où l'individualisme de certain·e·s enseignant·e·s régulier·ère·s force les enseignant·e·s spécialisé·e·s à se diriger vers des collègues plus ouverts à la collaboration. Mais cela dépend également de la perception de cette sur sollicitation.

En effet, lorsqu'elle est vécue comme un soutien, elle représente un élément positif, comme l'exprime cette enseignante régulière :

> 42E : Pour moi c'est… pour moi c'est bien. Je trouve dommage pour les autres, mais moi je prends. (…) Mais, mes six périodes de Maths en 10ème où j'ai… oui, j'ai tout le temps quelqu'un. Ben moi je trouve que je suis chanceuse. (E5, 42)

Certains obstacles et facilitateurs de la collaboration seront repris et développés dans le chapitre suivant qui traitera des attentes et des besoins des professionnel·le·s du Collège en termes de collaboration.

4.5. Autre forme de collaboration

Quelle autre forme de collaboration pourrait être mise en place dans le Collège ? Avec quelles attentes et quels besoins ?

Les personnes interviewées émettent principalement des attentes liées au manque de clarté des rôles décrit auparavant dans ce travail ainsi que des attentes pour répondre aux obstacles liés à la collaboration décrits au chapitre précédent.

Si elles ne formulent pas spécifiquement d'idées d'autres formes précises de collaboration à mettre en place dans le Collège, les personnes qui ont répondu aux entretiens décrivent leur idéal de collaboration dans la lignée de ce qu'elles pratiquent déjà. Dans ce sens, les personnes qui pratiquent plutôt de la co-intervention émettent des attentes d'optimisation de ce modèle de service. De leur côté, les personnes qui pratiquent une forme de coenseignement ont des désirs de collaboration vers une forme de coenseignement plus élaborée que celles utilisées jusqu'à présent. Cela rejoint une nouvelle fois les conclusions de l'enquête bernoise de Gigon (2025) qui mentionne que le coenseignement est une réalité bien vivante et appréciée dans le paysage scolaire francophone du Canton de Berne.

En ce qui concerne justement le coenseignement, l'enseignant régulier et l'enseignant spécialisé qui collaborent lors des leçons de Français aimeraient une collaboration encore plus soutenue sur le long terme en mutualisant toutes les ressources d'enseignement spécialisée dans une même classe.

Ceci représente ce que Tremblay (2023) nomme le coenseignement intensif puisqu'il serait dispensé sur plus de la moitié des heures hebdomadaires à l'horaire. L'enseignant spécialisé estime en outre qu'une collaboration avec les mêmes personnes sur un cycle entier pourrait être bénéfique :

> *20E : C'est rester avec eux pendant les trois ans de la neuvième à la 11e à faire ce cycle et pas changer chaque année. Et puis vraiment prendre du temps avant les vacances, préparer et puis être prêt. Tu arrives à la rentrée et tu te dis tu es prêt. Genre tu as six mois d'avance et puis c'est ok. Et puis chaque semaine tu te vois avec... Et puis un truc bien cadré. Ouais. Moi je pense que la collaboration idéale, ce serait … Ce serait arriver à un moment où les élèves ne font plus la différence entre l'ordinaire et le spécialisé. (E2, 20)*
>
> *22E : Et puis de se dire, ben j'ai douze leçons, j'en ferai six en Maths et six en Français et puis on va faire comme ça jusqu'à la fin de la 11H… avec un réel projet pédagogique derrière. (E2, 22)*

Son collègue enseignant ordinaire aurait le désir d'étendre la collaboration sur l'ensemble des leçons :

> *51E : Faudrait être constamment deux dans ce genre de classe. Après je ne sais pas… Enfin, personnellement, j'ai aussi enseigné dans des classes où ils étaient 28. On n'est pas trop de deux de pouvoir suivre les élèves plus efficacement. Enfin, il me semble que… actuellement, si on est ... c'est presque deux le minimum par classe maintenant. (E3, 51)*

Selon Gather-Thurler (2017), si l'on adhère à l'idée de confier un cycle d'apprentissage pluriannuel à une équipe pédagogique, les praticien·ne·s pourraient progressivement découvrir par eux-mêmes les avantages concrets de la coopération. Dans un tel cadre, les enseignant·e·s seraient amené·e·s à confronter leurs représentations, à partager leurs pratiques et à coconstruire des dispositifs d'enseignement, ce qui favoriserait une responsabilité plus collective vis-à-vis des apprentissages des élèves.

Cette dynamique pourrait alors les conduire à décloisonner leurs activités, à dépasser le fonctionnement traditionnel en classes fermées et à avancer vers une gestion encore plus collective du suivi des élèves et de l'organisation du travail scolaire. C'est précisément ce mouvement, allant d'une simple collaboration vers une véritable coresponsabilité pédagogique, qui semble être le but visé par ce duo de coenseignants.

Selon la même autrice, l'expérience montre toutefois qu'il peut exister, dans certains établissements, des équipes pédagogiques innovantes, capables de développer des pratiques de travail collectif relativement abouties. Cependant, elle souligne également que de nombreux·ses enseignant·e·s expérimenté·e·s préfèrent encore travailler seul·e·s dans leur classe, tant la coopération ne va pas de soi et peut parfois susciter davantage de tensions, de malentendus ou de charges supplémentaires que de solutions immédiates (Gather-Thurler, 2017).

Les réticences peuvent tenir, comme cela a été mentionné auparavant, à la crainte d'une perte d'autonomie professionnelle, à la difficulté de remettre en question ses pratiques ou encore à la complexité d'articuler des emplois du temps et des fonctionnements différents. Pour Gather-Thurler (2017), les obstacles majeurs à la coopération se situent donc moins dans la bonne volonté déclarée des acteurs et actrices que dans la capacité à instaurer des dispositifs permettant de coopérer dans la durée, de manière structurée et pragmatique, en tenant compte des contraintes organisationnelles et culturelles propres à chaque établissement.

Les attentes des personnes interviewées, décrites ci-dessous, vont précisément dans ce sens, puisqu'elles expriment le besoin de trouver des modalités concrètes et réalistes pour installer une collaboration plus pérenne et plus ancrée dans le quotidien du travail enseignant. Il s'agit pour elles de dépasser les formes ponctuelles d'entraide ou de simple coordination pour se rapprocher de ce que Marcel et ses collègues (2007) désignent comme une véritable coopération, impliquant une interdépendance assumée entre les personnes, une mutualisation des responsabilités et une articulation explicite des tâches autour d'objectifs communs.

Dans cette perspective, le projet porté par ce duo d'enseignants peut être compris comme une tentative de structurer, à partir de leurs besoins et de leur contexte spécifique, une forme de travail collectif qui tende vers une coopération professionnelle au sens fort, telle que théorisée par Marcel et ses collègues (2007).

En ce qui concerne justement la coopération, une enseignante spécialisée serait pour tenter l'expérience de l'enseignement en parallèle décrit dans le cadre théorique comme une version un peu plus élaborée du coenseignement :

> *23E : Mais peut être qu'idéalement ce serait vraiment séparer la classe en deux. Mais rester dans le groupe-classe et avoir chaque fois des deux côtés un enseignant qui intervient, qui aide. Et puis comme ça on peut échanger aussi, comme ça on est sûr que les deux groupes d'élèves ont la même base de données en fait. (E4, 2)*

Par rapport aux attentes, les personnes interviewées mentionnent surtout des éléments organisationnels afin de rendre la collaboration plus efficiente. Une enseignante régulière mentionne à nouveau son besoin d'un cadre précis pour la collaboration en ajoutant un temps défini, une formation à la collaboration ainsi qu'une anticipation pour l'année scolaire suivante :

> *16E : Le temps de collaboration définitivement, un cadre. (…) Et puis fondamentalement, de la formation continue. (E6, 16)*
>
> *21E : Il faudrait beaucoup plus d'anticipation et de préparation. Et puis ce sont des choses qui devraient se faire avant le début de l'année scolaire. (E6, 21)*

Dans le sens de ce que Benoît et Angelucci (2016) proposaient lors qu'elles parlaient d'une institutionnalisation de temps formels d'échanges et de collaboration, l'enseignant spécialisé exprime ses attentes sous cette forme :

> *16E : Mais des choses, des espaces de communication et d'échanges très définis, très clairs, où on vient, on dépose des choses et puis on peut aussi parler et puis définir, je ne sais pas apporter plein de thèmes différents. Et puis ça, ça manque. (E2, 16)*

Il convient également de relever que certaines attentes d'enseignant·e·s régulier·ère·s semblent aller dans le sens d'une délégation des difficultés des élèves aux enseignant·e·s spécialisé·e·s. Les pistes suggérées par les personnes interviewées vont ainsi vers une division claire du travail entre les deux partenaires ou vers la mise en place d'une classe ressource à l'extérieur des classes régulières afin de soulager les enseignant·e·s ordinaires. Il s'agit là de pistes qui s'éloignent d'une visée inclusive. Une enseignante régulière donne cet exemple lorsqu'elle parle des élèves à difficultés de comportement :

> *5E : Il y a de plus en plus d'élèves qui « pètent un câble » ou qui ont des crises d'angoisse. On n'a pas de structures dans les dans les écoles actuelles pour pouvoir les faire sortir un petit moment. Donc, je pense qu'il va falloir quand même qu'on réfléchisse à une... Une cellule, un sas de décompression, je n'en sais rien… (E7, 5).*

Plusieurs enseignant·e·s ordinaires se prononcent en faveur d'une division claire du travail entre les deux co-intervenant·e·s. Un enseignant régulier exprime ce souhait en ces mots :

> *45E : Je pense que c'est … ça serait la meilleure manière de profiter de la présence d'un enseignant spécialisé en classe, c'est que vraiment que … que tout ce qui concerne les besoins particuliers, bah ça soit son boulot (E8, 45).*

Ce même enseignant régulier mentionne en outre son besoin d'expertise et d'adaptation du matériel pédagogique par une enseignante spécialisée avec qui il collabore :

> *31E : Qu'elle porte son… son regard d'experte sur mon matériel pédagogique. Et puis qu'elle puisse l'adapter ou me proposer de l'adapter pour qu'il soit, qu'il corresponde au mieux aux besoins des élèves (E8, 31).*

Une autre enseignante régulière mentionne également son besoin d'adaptation du matériel, voire des évaluations :

> *26E : On pourrait dire l'enseignant régulier fait l'évaluation régulière, L'enseignant spécialisé l'adapte parce que peut-être il est plus compétent pour ça, parce qu'il a des connaissances (E6, 26).*

Une troisième enseignante régulière exprime des attentes similaires qui vont dans la transmission de connaissances spécialisées :

> *2E : J'attends … j'attendrais plus de l'enseignant spécialisé, plus qu'il m'amène ses connaissances de spécialisé justement … d'approches différentes ou de points de vue … enfin d'outils que je n'ai pas.*

Ces extraits d'entretien mettent en exergue une volonté de partage des tâches plutôt que des compétences. Or, Jordan et Stanovich (2001, cités dans Pelgrims et al., 2017) révèlent notamment à quel point les enseignant·e·s ordinaires différencient leur enseignement et s'engagent dans des interactions à intention didactique avec l'élève à intégrer lorsque les compétences sont partagées avec les enseignant·e·s spécialisé·e·s. Ceci pour autant que les enseignant·e·s ordinaires considèrent l'enseignant en charge du soutien, non pas comme spécialiste d'un trouble à qui l'on délègue la responsabilité de l'élève, mais comme collègue enseignant·e coresponsable des apprentissages et disposant de compétences plus approfondies des obstacles et des leviers menant les élèves à les surmonter (Jordan & Stanovich, 2001, cités dans Pelgrims et al., 2017). C'est donc davantage vers un partage des compétences et des responsabilités qu'il conviendrait de se diriger pour mettre en place des pratiques davantage inclusives.

Allenbach et ses collègues (2023) considèrent cela comme un des enjeux de l'inclusion afin de sortir du cercle vicieux suivant :

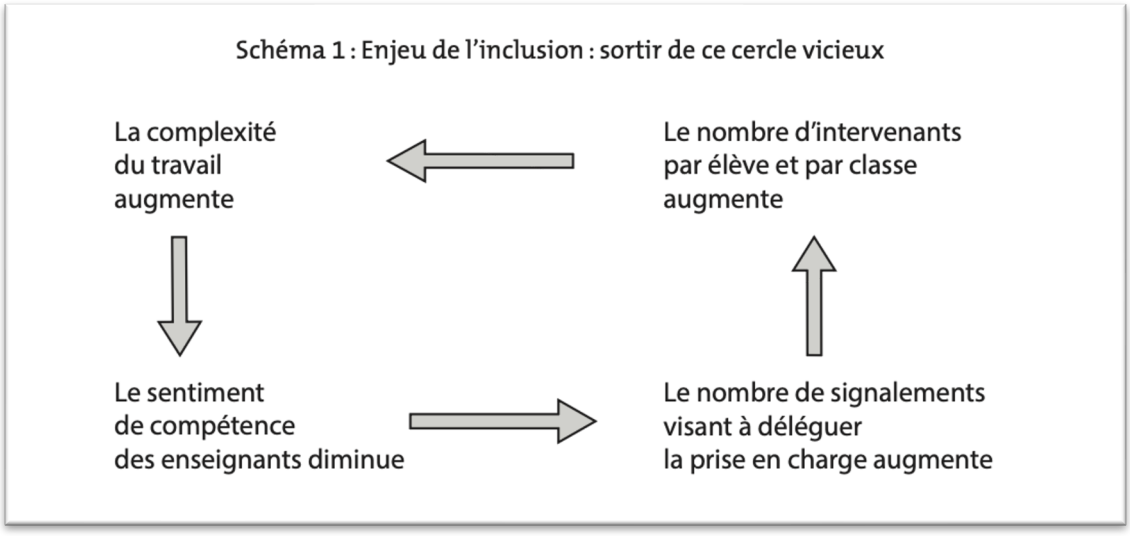


Figure 2 : Schéma des enjeux de l'inclusion, tiré de Allenbach et ses collègues (2023)

D’après les auteurs, la sollicitation des enseignant·e·s spécialisé·e·s dans une organisation du travail négociée entre les acteurs, afin de soutenir réellement l’activité de chacun et non une simple délégation des prises en charge, permettrait de réduire en partie la complexité du travail et augmenter le sentiment de compétence de chacun. Ce serait ainsi un tissu relationnel qui se construit, sur lequel s’appuyer pour relever ensemble les défis de l’éducation inclusive. (Allenbach et al., 2023).

5. Discussion conclusive

Une partie de la discussion a déjà été réalisée ci-dessus à chaque section et à chaque réponse aux sous-questions de recherche. Pour poursuivre et terminer la discussion, il apparaît toutefois intéressant d'utiliser le modèle présenté et développé par Granger et Dubé (2015) dans leur recherche sur la définition de la fonction d'enseignant-ressource dans le secondaire. La discussion conclusive qui suit s'oriente vers une redéfinition des sphères d'intervention pour une inclusion effective.

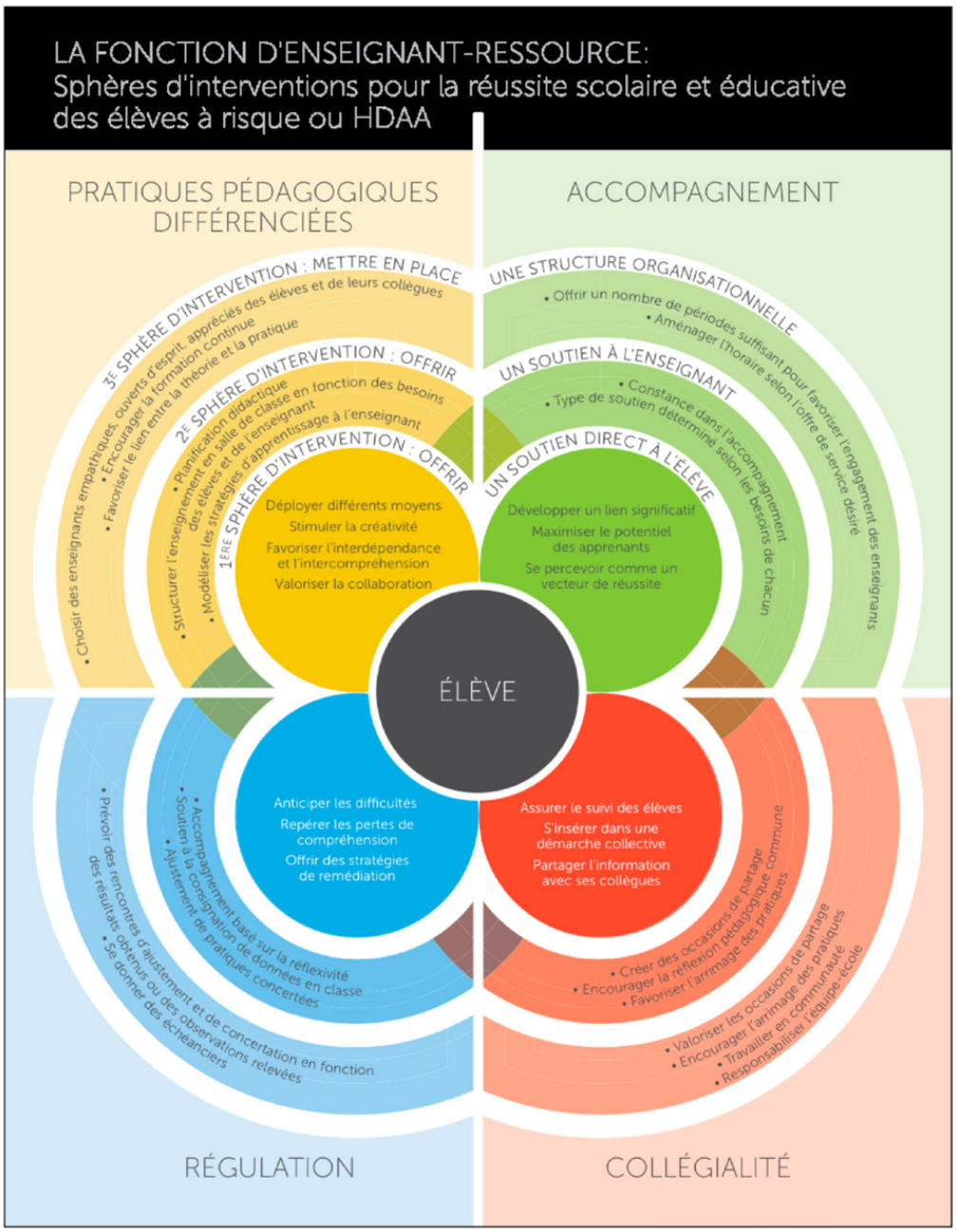


Figure 3 : Schéma des sphères d'intervention des personnes ressources, tiré de Granger et Dubé (2015)

L’analyse des entretiens révèle que la mise en œuvre de l’école inclusive au sein du Collège ne se réduit pas à une simple application de directives hiérarchiques. Elle s’apparente davantage à une négociation constante entre les acteurs et actrices. En reprenant le schéma des sphères d’intervention des personnes ressources de Granger et Dubé (2015), nous pouvons observer comment les pratiques actuelles, les besoins exprimés et les obstacles identifiés s’articulent autour des 4 pôles du modèle pour saisir l’état de la fonction réelle de l’enseignant·e-ressource dans le Collège.

1. Pratiques pédagogiques différenciées : Entre idéal de coenseignement et réalité de la co-intervention

Le premier pôle, celui des pratiques pédagogiques, met en lumière un écart significatif entre l’injonction institutionnelle du « tout en classe » et la réalité du terrain. Si la perception du changement par les différent·e·s professionnel·le·s est globalement positive, motivée par une certaine adhésion aux valeurs inclusives et la volonté d’éviter l’exclusion (section 4.1), les modalités concrètes restent plutôt hétérogènes (section 4.3). Les données montrent une prédominance des pratiques de co-intervention (interne ou externe) sur le coenseignement pleinement assumé. La présence de deux adultes en classe au même moment est plébiscitée pour ses vertus immédiates telles que la réduction du ratio élèves-enseignant·e, une gestion de classe facilitée ainsi que la possibilité de différenciation « à chaud » (section 4.1).

Cependant, comme le suggère le modèle de Granger et Dubé (2015), la pratique oscille encore souvent entre un soutien ciblé sur des élèves à besoins particuliers (BEP) et une véritable co-construction pédagogique. L’obstacle majeur réside avant tout, semble-t-il, dans le manque de temps commun pour la préparation. Alors que les duos les plus aboutis, notamment celui formé pour les leçons de Français, aspirent à un coenseignement intensif sur le cycle complet, la majorité des collaborations restent ponctuelles ou réactives. La différenciation pédagogique, bien que facilitée par la présence d’un·e second·e adulte, dépend encore trop de l’improvisation ou de la bonne volonté individuelle plutôt que d’une planification systémique. L’interdépendance et l’intercompréhension des différent·e·s partenaires ne sont ainsi pas encore pleinement favorisées.

2. **Accompagnement : La nécessité de clarifier les rôles pour soutenir l'élève et l'enseignant·e**

Le pôle de l'accompagnement est directement impacté par le flou institutionnel identifié (section 4.2.). Le modèle proposé ci-dessus distingue le soutien à l'élève du soutien à l'enseignant·e. Or, les entretiens menés pour cette recherche révèlent une confusion fréquente entre ces deux niveaux. D'une part, le soutien direct à l'élève est effectif, permettant une réactivité accrue et un lien significatif. D'autre part, le soutien à l'enseignant·e ordinaire reste inégal. Certain·e·s enseignant·e·s ordinaires expriment un besoin clair de transfert de compétences (« qu'elle apporte son regard d'experte », section 4.5), tandis que d'autres tendent vers une délégation pure et simple des élèves en difficulté, risquant de reproduire les mécanismes d'exclusion que l'inclusion vise justement à combattre.

Ce flou des rôles, exacerbé par l'arrivée de professionnel·le·s issu·e·s de filières variées à la suite de la révision de la loi (REVOS 2020), crée une insécurité professionnelle et des tensions inter-métiers. L'absence de cahier des charges précis conduit à une « navigation à vue » (section 4.2), où la qualité de l'accompagnement dépend largement de la personnalité des acteurs plutôt que d'une structure clairement définie. Comme le soulignent Benoît et Angelucci (2016), sans clarification des fonctions, le risque est grand de voir l'enseignant·e spécialisé·e devenir un·e simple exécutant·e ou, à l'inverse, un·e concurrent·e dans la classe.

3. **Régulation : Le temps et la communication comme leviers organisationnels**

Le pôle de la régulation, entendue ici comme la capacité à anticiper, ajuster et évaluer les pratiques, apparaît comme le point de friction principal. Les facilitateurs et obstacles identifiés (section 4.4) pointent unanimement vers des contraintes organisationnelles inhérentes au contexte d'un Collège secondaire : nombreux intervenants, emploi du temps éclaté, manque d'heures blanches communes et sur sollicitation de certaines actrices et acteurs. La régulation efficace nécessite du temps formel, institutionnalisé et protégé. Or, les échanges se font souvent dans l'urgence ou de manière informelle, ce qui limite la portée réflexive de la collaboration.

Les enseignant·e·s expriment un besoin vital d'anticipation (préparer avant le début de l'année, définir des cycles longs, effectuer des formations pour la collaboration) dans le but de passer d'une logique de « pompier » (gérer la crise) à une logique de prévention et de partage du projet pédagogique.

Sans cette régulation organisationnelle et une anticipation des difficultés, la collaboration reste fragile. La diversité des intervenant·e·s, si elle n'est pas coordonnée par des temps de synthèse réguliers et formalisés, peut même devenir contre-productive, fragmentant le suivi de l'élève et alourdissant la charge cognitive des enseignant·e·s ordinaires qui doivent multiplier les interfaces de communication.

4. Collégialité : De l'affinité personnelle à la culture collaborative

Ensuite, le pôle de la collégialité traverse l'ensemble du dispositif. Les résultats montrent que la réussite de la collaboration repose encore largement sur l'affinité interpersonnelle et l'ouverture d'esprit des individus (« que ça matche », « que les enseignants viennent me voir ou soient ouverts » section 4.4). Si cette dimension humaine est un facilitateur puissant, elle constitue aussi un risque de précarité institutionnelle : la collaboration devient alors dépendante de la présence de personnes spécifiques et non d'une culture d'établissement. Le défi pour le Collège est de transformer cette collégialité « subie » ou « choisie » en une réelle collégialité institutionnelle.

Cela implique de créer des espaces formels de discussion où les tensions, les différences de conception (entre soin et pédagogie, par exemple) et les enjeux de pouvoir peuvent être négociés ouvertement. Comme le suggèrent Allenbach et ses collègues (2023), le leadership ne doit pas seulement venir de la direction, mais émerger des équipes elles-mêmes pour co-construire le sens de leur travail commun.

Enfin, et surtout, l'élève se trouve au centre d'un système qu'il convient de rééquilibrer. Dans cette perspective, le dispositif doit évoluer d'une logique de moyens additionnels (ajouter un adulte dans la classe) vers une logique de transformation effective des pratiques.

Cette évolution permettrait non seulement une clarification des rôles, dans le but de valoriser l'expertise de chacun·e sans cloisonner les interventions, mais également une régulation temporelle qui reconnaisse le temps de co-conception pédagogique ainsi qu'une collégialité structurée dépassant l'affinité personnelle. Ceci dans le but d'évoluer vers une culture de la responsabilité collective pour la réussite de tou·te·s les élèves.

Les autrices affirment encore que dans le secondaire, la culture organisationnelle du chacun pour soi ne peut être transformée en quelques mois voire quelques années (Granger et Dubé, 2015). Il s'agit d'une travail qui prend du temps et c'est pourquoi les trois sphères d'interventions invitent les écoles et leurs équipes pédagogiques à s'engager dans un cheminement continu sur le long terme. Elles permettent également aux acteurs et actrices de les adapter selon les besoins de leur milieu scolaire.

6. Conclusion

Ce travail de mémoire de fin de formation en pédagogie spécialisée s'inscrit dans un contexte de transformations à la suite de l'entrée en vigueur de REVOS 2020 et une volonté politique de se diriger vers une école davantage inclusive. Au sein du Collège étudié, cette orientation s'est traduite depuis l'année dernière par une injonction de la direction au « tout en classe », c'est-à-dire de déplacer les interventions des enseignant·e·s spécialisé·e·s des dispositifs séparatifs vers des formes de collaboration avec les enseignant·e·s ordinaires dans les classes. Dans ce cadre, cette recherche visait à déterminer et à comprendre quelles modalités de collaboration à visée inclusive permettent aux enseignant·e·s spécialisé·e·s et ordinaires de s'accorder entre eux et de répondre tant aux attentes de chacun·e qu'à l'injonction de la direction d'école.

Afin de répondre à cette question, une démarche qualitative à l'aide d'entretiens semi-directifs a été effectuée auprès de six enseignant·e·s régulier·ère·s et deux enseignant·e·s spécialisé·e·s du Collège, choisi·e·s selon une logique de diversification maximale. L'analyse thématique des verbatim a permis d'articuler les résultats autour de trois axes issus de la théorie et des sous-questions de recherche, à savoir la perception au changement des personnes interviewées, les modalités de collaboration effectivement mises en œuvre, ainsi que les attentes et besoins des acteurs et actrices dans un idéal de collaboration.

Le premier constat concerne la perception plutôt positive de l'injonction de la direction lorsqu'elle est envisagée sous l'angle des valeurs et des finalités. Les personnes interviewées se reconnaissent plutôt largement dans l'idée d'une école qui tente de moins exclure et qui intègre les élèves à besoins particuliers dans les classes ordinaires. De ce point de vue, la co-présence en classe d'un·e enseignant·e ordinaire et d'un·e enseignant·e spécialisé·e est un levier important. Elle permet de diminuer le ration élève-enseignant·e, de mieux connaître les élèves et leurs besoins, de différencier davantage, de concevoir des activités plus ambitieuses et de mieux gérer le groupe-classe. Cette co-présence en classe peut toutefois également être un lieu de tensions où se créent des enjeux de pouvoir entre les protagonistes.

Un deuxième résultat important concerne la diversité des modalités de collaboration en place dans le Collège. Malgré l'injonction explicite de « tout faire en classe », les pratiques se situent encore passablement du point de vue de la co-intervention (interne et externe), même si des formes de co-enseignement commencent à s'installer dans le Collège. Le risque d'asymétrie des rôles décrit par plusieurs auteurs et autrices dans ce travail reste ainsi encore présent.

De ce point de vue, le flou institutionnel autour des rôles constitue un autre résultat important. Des cahiers des charges peu explicites, voire absents, et une certaine diversité des profils des enseignant·e·s spécialisé·e·s renforcent l'hétérogénéité des pratiques. Dans ce contexte, les attentes des enseignant·e·s, toutes fonctions confondues, peuvent être parfois contradictoires. D'un autre côté, les contraintes organisationnelles apparaissent également comme des obstacles à la mise en œuvre de collaboration pérennes. La multiplicité des intervenant·e·s en classe, les horaires éclatés, le manque de plages horaires communes pour la planification conjointe, la sur sollicitation de certaines personnes et l'absence de temps de collaboration institutionnalisé contribuent à fragiliser les pratiques. La collaboration repose dès lors sur la bonne volonté individuelle plutôt que sur une véritable culture d'établissement. Le risque est que les pratiques davantage inclusives restent marginales et dépendantes de quelques personnes ressources qui pourraient s'épuiser si la situation venait à perdurer.

Dans ce sens, l'exploration faite dans ce travail d'une partie de la réalité du terrain face à l'idéal de l'école inclusive démontre que le chemin vers une école pour toutes et tous est encore long. Cependant, certains leviers d'action ont tout de même pu être identifiés au cours de ce travail. En conséquence, plusieurs pistes peuvent être formulées dans le but de faire de la collaboration entre enseignant·e·s spécialisé·e·s et enseignant·e·s ordinaires un véritable objet de réflexion partagé et non une simple injonction descendante. Dans ce sens, une clarification des rôles, l'introduction de moments formels de concertation, l'institutionnalisation d'espaces de discussion collective, la stabilité des duos ou trios sur un cycle entier, la reconnaissance du temps de co-préparation ainsi qu'une anticipation des besoins afin de passer d'une logique de pompier à une logique de prévention, pourraient être autant d'éléments sur lesquels travailler dans le but de mettre sur pieds un véritable projet pédagogique partagé.

D’un point de vue plus personnel, ce travail, s’il n’a pas constitué une avancée majeure d’un point de vue scientifique puisque les résultats ne diffèrent pas grandement de ce que la littérature sur le sujet contenait déjà, m’aura tout de même permis de me familiariser avec un processus de recherche. La thématique de la collaboration entre enseignant·e·s spécialisé·e·s et enseignant·e·s ordinaires aura traversé toute ma formation en pédagogie spécialisée et j’avais à cœur de l’explorer davantage en tentant de trouver certaines réponses à mes questionnements et préoccupations.

La mise et la remise en question sont, de mon point de vue, des éléments essentiels à la professionnalisation et la réalisation de ce travail m’aura permis de forger un peu plus mon identité professionnelle d’enseignant spécialisé et de me constituer personne-ressource dans mon établissement. Cette recherche aura également permis d’ouvrir certains espaces de discussions avec mes collègues, ce qui suscitera peut-être des réflexions et initiera un changement de pratiques. Cela dépendra cependant de la manière dont seront médiatisés les résultats et de comment ils seront pris en compte pour une éventuelle base de discussion dans le Collège.

Pour aller plus loin en termes de perspectives ou de recommandations de recherche sur le sujet, il pourrait être intéressant soit d’aller questionner les élèves BEP sur leurs représentations de l’inclusion scolaire et avec quelle modalité de collaboration entre professionnel·le·s elles et ils sont le plus à l’aise, soit d’étudier plus en profondeur et sur le long terme un duo de coenseignement comme celui formé dans le Collège lors des leçons de Français.

7. Bibliographie

Albarello, L. (2003). *Devenir praticien-chercheur*. De Boeck Supérieur.

Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée,* 1*,* 21-28*.*

Allenbach, M., Duchesne, H. Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 87-121. https://id.erudit.org/iderudit/1036895ar

Allenbach, M., Gabola, P., Leblanc, M. & Rebetez, F. (2023). Quels soutiens au développement de pratiques inclusives ? *La nouvelle revue - Éducation et* société inclusives, 95(1), 91-109. https://doi.org/10.3917/nresi.095.0091.

Angelucci V., Bovey L., Durler H., Losego P., & Sotirov A. (2025). *Au nom de l'inclusion : Les contradictions d'une ambition scolaire*. Sociologie de l'éducation. Épistémé. https://doi.org/10.55430/8022LBHDVA01

Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*,103, 5-18.

Benoit, H. (2014). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation,* 65(1), 189-204. https://doi.org/10.3917/nras.065.0189.

Benoît, V., & Angelucci, V. (2016). Le coenseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi et comment ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée,* 3, 48-54.

Bergman, M. M., Eberle, T. S., Flick, U., Förster, T., Horber, E., Maeder, C., Mottier, V., Nadai, E., Rolshoven, J., Seale, C., & Widmer, J. (2021). *Manifest zur Bedeutung, Qualitätsbeurteilung und Lehre der Methoden qualitativer Sozialforschung*. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.5084687

Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes*. L'entretien (2e éd.). Armand Colin.

Bréchon, P. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Presses universitaires de Grenoble. https://doi.org/10.3917/pug.abria.2011.01.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP] (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. https://www.irdp.ch/data/secure/2230/document/concordat_pedagogie-specialisee.pdf

Conseil exécutif du Canton de Berne (2018). *Pédagogie spécialisée, Rapport du Conseil exécutif*.

Cruz, C. (2010, 15 décembre). *Les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) : « vers une école de l'inclusion »*. [Animation pédagogique]. IEN-Circonscription de Cagnes-sur-Mer, Saint-Laurent du Var. https://louviers.circonscription.ac-normandie.fr/IMG/pdf/animation_bep.pdf

Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2015). Soutien social et supervision. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 51-57.

Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.curon.2006.01

Frangieh, B. Mérini, C., & Thomazet, S. (2014). Comment les enseignants spécialisés envisagent-ils leur place dans l'école inclusive ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 4,* 34-41.

Gather-Thurler, M. (2017, 7-8 mars). *Pourquoi et comment assurer une continuité dans les pratiques enseignantes relatives à la différenciation pédagogique ?* [Présentation]. Conférence de consensus du CNESCO, Paris.

Gigon, R. (2025). *Le coenseignement dans la partie francophone du canton de Berne* [Mémoire de Master en formation secondaire, HEP-BEJUNE]. https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/333091

Gouttefarde, A. (2023). Relation de collaboration et de pouvoir entre enseignant·e·s spécialisé·e·s et enseignant·e·s ordinaires au sein de l'école inclusive. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften,* 45*,* 242-252. DOI:10.25656/01:28795;10.24452/sjer.45.3.2

Granger, N. & Dubé, F. (2015). Définir la fonction d'enseignant-ressource dans le secondaire : une recherche-action formation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70, 1-16.

Gremion, L. (2021). Inclusion scolaire. In P.-F. Coen & E. Runtz-Christan, *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin*, (pp. 144-147). Éditions Loisirs et pédagogie.

Gremion, F., & Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation : pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. Dans N. Chatelain, C. Miserez-Caperos et G. Steffen (dir.), *Interagir dans la diversité à l'école : regards pluriels* (pp. 13-28). Éditions HEP-BEJUNE. https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6895.pdf

Gremion, F., Gremion, L., Monney C., & Matthey, M.-P. (2024). *Inclusion scolaire et inégalités : perspectives plurielles et bilan sur les défis*. Editions HEP-Bejune. DOI : 10.37027/HEPBEJUNE/UVHD6844

Jouffroy, G. (2006). *L'analyse institutionnelle des outils essentiels pour le management*. Synergence.

Kronenberg, B. (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz : Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. Bern : SBFI und EDK. https://edudoc.ch/record/221116

Marcel, J.-F., Dupriez, V., & Perisset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoud & M. Tardif, (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-17). De Boeck Université.

Ordonnance bernoise du 19 septembre 2007 régissant les mesures de pédagogie spécialisée ordinaires et les mesures de soutien relevant de l'offre ordinaire de l'école obligatoire (OMO) (RSB 432.271.1 ; état le 10 juin 2024)

Ordonnance bernoise du 10 novembre 2021 sur l'offre spécialisée de l'école obligatoire (OOSEO) (RSB 432.282 ; état le 10 juin 2024)

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines*. Armand Colin

Pelgrims G., Delorme, C., Emery, R., & Fera, X. (2017). Soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire : dilemmes auxquels des enseignants spécialisés sont confrontés dans leur travail. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22-29.

Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon A., & Schneider C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 37*, 159-164. DOI : 10.3917/nras.037.0159

Plaisance, É. (2025). *De la raison inclusive à une éthique de la reconnaissance : Défis internationaux des politiques et pratiques d'éducation inclusive*. Érès. https://shs.cairn.info/de-la-raison-inclusive-a-une-ethique-de-la-reconnaissance--9782749282817?lang=fr.

Prud'homme, L., Duschesne H., Bonvin, P., & Vienneau R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck supérieur.

Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité. Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 35(1)*, 71-90. DOI:10.25656/01:10288

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation,* 34(1), 123–139. https://doi.org/10.7202/018993ar

Thomazet, S. & Merini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation,* 70-71(2)*,* 137-148. https://doi.org/10.3917/nras.070.0137.

Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 2*, 26-33*.*

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : Condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, *23*(3), 33. https://doi.org/10.18162/fp.2015.276

Tremblay, P. (2023). *Coenseignement*. Les sciences de l'éducation aujourd'hui. Academia

Unesco (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

Unesco (2016). Éducation 2030. *Déclaration d'Incheon et cadre d'action vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf

Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 51-64. https://doi.org/10.3917/agora.087.0051.

Annexes

Annexe 1 : grille d'entretien

Grille d'entretien

	Questions	Relances	Thématiques
1.	Pouvez-vous me parler brièvement de votre parcours et de votre fonction actuelle au sein du Collège ?		Ouverture
2.	Comment décririez-vous la façon dont la nouvelle forme de collaboration davantage inclusive entre ES et ER s'est mise en place dans l'établissement ?	Comment vous positionnez-vous par rapport à ce changement où tout doit se faire en classe ?	Représentations Perceptions
3.	Concrètement, quelle forme prend la collaboration entre ES et ER dans votre pratique ?		Modalités de collaboration Soutien Co-intervention Inclusion Coenseignement
4.	De quelle manière l'ES intervient-elle·il en classe ?	Auprès d'un élève, d'un groupe d'élèves, de la classe entière ?	Niveaux d'intervention
5.	Qu'est-ce que cette présence à deux en classe change concrètement pour vous dans votre pratique ?	En positif ? En négatif ?	
6.	Qu'attendez-vous de l'ES, respectivement de l'ER ?		Attentes
7.	Quels sont les éléments facilitateurs de cette forme de collaboration plus inclusive ?		Facilitateurs
8.	Quels en sont les obstacles ?		Obstacles
9.	Avez-vous d'autres idées de formes de collaboration entre ES et ER qui pourraient être mises en place dans le Collège ?	Quelle forme de collaboration verriez-vous dans l'idéal ?	Pistes Conclusion