

Remerciements

Nous tenons à remercier tout particulièrement notre tutrice de travail diplômée, Madame Jacqueline Gremaud, pour son grand soutien ainsi que sa disponibilité. De par ses cours et nos discussions, elle a réussi à susciter en nous un vif intérêt ainsi que de la motivation pour la réalisation de ce travail. Nous souhaitons aussi la remercier chaleureusement pour son aide et ses conseils dans la recherche d'ouvrages.

Nous tenons aussi à adresser un tout grand merci aux dix enseignants qui nous ont consacré du temps en participant à nos entretiens. Grâce à leurs pratiques déclarées, nous avons pu obtenir réponses à notre question de recherche.

Nos remerciements s'adressent également à notre professeur, Monsieur Jérôme Schumacher, pour sa précieuse aide dans le traitement des références.

Finalement, nous exprimons notre gratitude à Brigitte Gauderon et Anne Brechbühl Favre qui ont consacré du temps pour la relecture de notre travail.

Résumé

Le système scolaire fribourgeois s'inscrit dans une période de transition avec l'arrivée de nouvelles législations touchant le domaine de l'intégration et de l'inclusion. Dans le cadre d'une scolarisation d'un élève en situation de handicap dans le cursus ordinaire, l'enseignant titulaire est amené à collaborer avec un enseignant spécialisé. Notre question de recherche s'intitule donc : « *La collaboration entre un enseignant titulaire et un enseignant spécialisé dans une perspective inclusive : Quels en sont les facilitateurs et les freins ?* ».

Pour mener cette enquête de type qualitatif, nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés auprès de cinq duos pédagogiques. Leurs pratiques déclarées nous ont permis d'identifier des facilitateurs et des freins à la collaboration.

Suite à cette recherche, nous avons constaté qu'il n'existe pas de recette miracle pour collaborer. Cependant, nous avons élaboré une modélisation de la collaboration regroupant des conditions favorables à un partenariat et permettant aux enseignants d'avoir conscience des facteurs influençant la qualité de celui-ci.

Mots clés

Collaboration

Facilitateurs

Freins

Inclusion

Enseignant titulaire

Enseignant spécialisé

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Mots clés	3
1. Introduction	6
2. Contexte théorique et problématique	7
2.1. Introduction	7
2.2. Contexte en Suisse et à Fribourg	8
2.2.1. Cadre légal	8
2.2.2. Mesures d'aide	10
2.2.3. Situation actuelle	11
2.3. Histoire du statut de l'élève en situation de handicap	14
2.4. De l'intégration vers l'inclusion	16
2.4.1. Intégration scolaire : définitions et principes	16
2.4.2. Intégration et inclusion : rupture ou continuité ?	17
2.5. Equipe pédagogique au sein d'une école à visée inclusive	18
2.6. Collaboration entre enseignant titulaire et enseignant spécialisé	19
2.6.1. Cadre conceptuel de la collaboration	19
2.6.2. Rôles de l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé	20
2.6.3. Modalités de travail partagé	20
2.6.4. Conditions favorables et freins à une collaboration	22
2.7. Question de recherche et objectif	24
3. Méthode	25
3.1. Recherche qualitative	25
3.1.1. Sujets	26
3.1.2. Instrument de récolte des données	27
3.1.3. Déroulement.....	28
3.1.4. Limites	29
3.1.5. Catégories d'analyse.....	29
3.1.6. Codage des données	30

4. Présentation des résultats	30
4.1. Compréhension du concept de la collaboration	30
4.2. Pratiques collaboratives	32
4.3. Facilitateurs	36
4.4. Freins.....	38
4.5. Collaboration idéale	42
5. Interprétation et discussion des résultats	46
5.1. Intégration	46
5.2. Collaboration	48
5.2.1. Cadre conceptuel de la collaboration	48
5.2.2. Rôles des enseignants	49
5.2.3. Modalités de travail partagé	50
5.3. Facilitateurs et freins de la collaboration	51
5.4. Critique et synthèse des résultats	53
6. Conclusion.....	55
7. Références bibliographiques	57
8. Figures et tableaux	61
9. Déclaration sur l'honneur.....	63
10. Annexes	64
10.1. Protocole d'entretien	64
10.2. Retranscriptions des entretiens	67

1. Introduction

*« Celui qui marche seul va plus vite.
Mais celui qui marche avec un autre va plus loin. »*

Ce proverbe africain illustre avec justesse la thématique de la collaboration que nous allons aborder dans ce travail. Cette pratique appliquée dans de nombreux domaines devient de plus en plus nécessaire à l'école. Notre étude s'inscrit dans le cadre du système scolaire fribourgeois dans lequel les nombreux partenaires tels que les enseignants titulaires, les parents, les spécialistes sont amenés à collaborer.

Notre travail va se limiter à la collaboration entre enseignants titulaires et enseignants spécialisés. Ce choix est lié à la situation actuelle suisse et fribourgeoise. En effet, depuis l'apparition de nouvelles lois et conventions, comme par exemple l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, le nombre d'élèves en situation de handicap, intégrés dans les classes ordinaires, augmente constamment. Cette évolution influence et modifie le métier de l'enseignant titulaire qui est alors amené à ouvrir les portes de sa classe et ainsi à collaborer avec un enseignant spécialisé. Notre travail s'inscrit dans une perspective inclusive en raison des prescriptions qui émanent de ces nouvelles lois et conventions.

Cette thématique actuelle mérite d'être étudiée puisque la collaboration fait partie intégrante du cahier des charges des enseignants. Ces derniers doivent être en mesure de s'adapter afin de faire face ensemble à une situation d'intégration. La collaboration est influencée par différents facteurs et comporte de nombreux enjeux. Elle ne se résume pas à rassembler deux éducateurs auprès d'un élève. C'est pourquoi nous trouvons intéressant de répondre à la question suivante : *« La collaboration entre un enseignant titulaire et un enseignant spécialisé dans une perspective inclusive : Quels en sont les facilitateurs et les freins ? »*.

Lors de nos stages, nous avons été confrontées à différentes situations de collaboration et nous avons constaté que chaque enseignant avait sa propre stratégie pour collaborer. En tant que futures enseignantes et face à cette réalité du terrain, il nous semble important d'être capables d'établir une relation de qualité avec son partenaire et d'assumer la prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers. La réalisation de ce travail ainsi que notre futur projet de formation dans

le département de la pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg nous permettront d'obtenir des réponses face à ces deux défis.

Notre travail se composera d'abord d'une partie théorique présentant le contexte actuel et évolutif en Suisse et à Fribourg. Puis, nous expliquerons et différencierons les concepts de l'intégration et de l'inclusion et nous aborderons la thématique de la collaboration en y décrivant son cadre conceptuel, ses modalités ainsi que ses conditions favorables et freins. Ensuite, nous récolterons les pratiques déclarées d'enseignants au sujet de la mise en œuvre de leur collaboration. Finalement, ces rencontres seront présentées, analysées et interprétées afin de déceler des facilitateurs et des freins à cette pratique.

2. Contexte théorique et problématique

2.1. Introduction

Dans la partie théorique de ce travail, il importe de prendre connaissance des différents propos des auteurs ayant traité les sujets de l'intégration, de l'inclusion et de la collaboration entre enseignants titulaires et enseignants spécialisés. L'intégration et la collaboration sont des concepts complexes. Il est impossible de définir exactement le concept de l'intégration et d'y obtenir une unique définition puisque celui-ci évolue dans le temps et à travers la société. Comme l'expliquent Rousseau et al. (2013), ce terme est polysémique. Les auteurs définissent l'intégration en y associant différentes terminologies et significations (intégration scolaire, école intégrative, inclusion, enseignement inclusif, etc.) et en y apportant leur propre vision. De plus, la collaboration entre enseignants peut être considérée et mise en pratique de diverses façons. Face à cette hétérogénéité des points de vue et des mises en pratiques, nous décidons de nous limiter à quelques principaux auteurs et de nous référer aux prescriptions qui émanent des conventions établies sur le plan national et international.

Dans ce premier chapitre, nous nous intéresserons aux prescriptions légales qui gouvernent les valeurs et les buts de notre institution fribourgeoise concernant une école pour tous, une école intégrative à visée inclusive. En nous référant aux décisions prises par les politiques éducatives et en nous appuyant sur la conception de différents auteurs, nous tenterons de cibler les facilitateurs et les freins d'une collaboration.

2.2. Contexte en Suisse et à Fribourg

2.2.1. Cadre légal

Quels sont les principaux événements déclencheurs qui ont permis au système scolaire d'évoluer et d'acquérir un statut intégratif ? À partir des années 80, de nouvelles lois et conventions à caractère international sont édictées. Elles encouragent la société à « mettre l'individu et ses droits au centre, à reconnaître le droit à une pleine participation des personnes et à combattre les situations d'exclusion et les attitudes discriminatoires » (Noël, 2014, p. 11). Ces écrits mettent l'accent « sur le mouvement de normalisation et sur le concept de qualité de vie [des individus présentant un handicap] » (Pull, 2010, p. 13). Les événements politiques majeurs et internationaux décrits ci-dessous influencent le système scolaire en mettant en avant la valorisation des personnes déficientes, la prise en compte de la diversité ainsi que l'éducation considérée comme un droit pour tous.

En 1989, la Convention des Droits de l'Enfant est acceptée par l'Assemblée générale des Nations Unies. L'article 23 accorde de l'importance aux enfants mentalement ou physiquement handicapés en stipulant qu'ils ont le droit de faire partie activement de la société tout en étant respectés (Convention relative aux de droits de l'enfant, 1989). Cet écrit montre la volonté de nombreux pays, comme par exemple l'Allemagne, l'Espagne et la Suisse, d'avoir recours à l'intégration dans leur système scolaire (Pull, 2010).

Dès 1990, les organes politiques européens modifient radicalement leur façon de percevoir la prise en charge et le statut de l'enfant déficient. De ce nouveau regard découle des résolutions qui tentent de « faciliter l'intégration dans le système d'enseignement ordinaire des enfants présentant un handicap » (Pull, 2010, p. 19).

En 1994, la Conférence mondiale de Salamanque sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux représente une étape charnière dans ce changement de pensée. 92 gouvernements, dont la Suisse, et 25 organisations internationales approuvent cette déclaration ainsi que son quatrième article défendant la diversité des besoins particuliers ainsi que l'école intégratrice (Elliot et al., 2009).

Les participants de cette conférence ont proclamé que les enfants ayant des besoins spécifiques doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, celles-ci doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins (Tremblay, 2010, p. 46).

En acceptant cette déclaration, les pays présents à la conférence considèrent dès lors l'école intégrative comme un moyen permettant de combattre l'exclusion et les attitudes discriminatoires tout en reconnaissant le droit à l'éducation pour tous (Beauregard et Trépanier, 2010).

En 2008, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) organise la Conférence internationale de l'éducation. En 2009, elle publie l'ouvrage « Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation » présentant les recommandations sur l'éducation inclusive prescrites lors de la conférence et qui décrit l'éducation inclusive comme

un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants (...) et offrir à tous (...) des possibilités d'apprentissage. Son but est d'éliminer l'exclusion, qui est l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité (...) » (UNESCO, 2009, p. 4).

Au niveau national, les politiques ainsi que le système scolaire évoluent aussi et se veulent plus intégratifs. Le peuple suisse accepte en 2004 la RPT, Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (Département fédéral des finances et Conférence des gouvernements cantonaux, 2007).

Avant l'application de cette réforme, les élèves à besoins éducatifs particuliers étaient pris en charge par l'Assurance invalidité (AI). Dès 2008, le domaine de l'enseignement spécialisé, comme celui de l'enseignement ordinaire, est géré par les cantons (Pulzer-Graf, 2014). En se basant sur le Concept de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg, l'inspectrice de l'enseignement spécialisé Madame Kuenlin explique bien que l'élève en situation de handicap n'est plus considéré comme un invalide mais avant tout comme un écolier, égal à tous les autres enfants (2015).

Suite à cette réforme, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, en vigueur dès 2011, permet d'obtenir une unité entre les cantons et d'établir un cadre général d'application (Fuchs, 2013). Son article 2b. stipule que

les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2007, p. 2).

2.2.2. Mesures d'aide

Avant l'arrivée de la RPT, l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé étaient distinctement séparés. L'enseignement ordinaire était pris en charge par la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS) et l'enseignement spécialisé par le département de la santé (Fuchs, 2013). Ils pouvaient être comparés à deux pièces d'un puzzle encore non rattachées. Grâce à l'acceptation de la RPT, ces pièces se sont définitivement assemblées. Dès lors, tout enfant est considéré comme un élève ayant droit de faire partie de l'école ordinaire.

Le Concept de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg repose sur l'Accord intercantonal. Actuellement en voie de finalisation, il décrit « les lignes principales de l'organisation, des responsabilités, des offres et des procédures en matière de pédagogie spécialisée pour le canton de Fribourg » (DICS, 2015, p. 5). Lorsqu'un élève rencontre des difficultés durant sa scolarité, la DICS offre différentes mesures d'aide de pédagogie spécialisée : les mesures d'aide ordinaires (MAO), les mesures d'aide renforcées (MAR) et les mesures pédago-thérapeutiques.

Face à un élève présentant un risque d'échec scolaire et/ou des difficultés de comportement, le Service obligatoire de langue française (SEnOF), faisant partie de la DICS, proposera une MAO, comme par exemple une aide dispensée par un maître de classe de développement itinérant (MCDI). Cependant, les élèves en situation de handicap se verront attribués une MAR gérée par le Service d'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (SESAM). En 2008, la DICS s'est dotée de cette nouvelle structure afin de gérer plus efficacement le domaine de la pédagogie spécialisée (DICS, 2007). Ces élèves peuvent alors bénéficier de deux mesures d'aide renforcées différentes. Ils peuvent soit fréquenter une classe

spécialisée et être intégrés quelques jours par semaine dans une classe ordinaire, soit y être intégrés à plein temps. Les MAR sont des aides « de longue durée et d'intensité soutenue » (DICS, 2015, p. 9). Elles sont sous la responsabilité d'intervenants spécialisés, comme par exemple un enseignant d'intégration.

Les mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée (MAR) sont attribuées au terme d'une évaluation des besoins de l'enfant ou du jeune par une cellule d'évaluation indépendante de l'établissement scolaire (qu'il soit ordinaire ou spécialisé) et selon une procédure d'évaluation standardisée (PES) (DICS, 2015, p. 9).

Cette cellule indépendante, engagée par le SESAM, se compose d'une équipe pluridisciplinaire (psychologue, logopédiste, inspecteur de l'enseignement spécialisé, collaboratrices pédagogiques et spécialiste externe). L'évaluation des besoins de l'enfant en situation de handicap ne se résume plus uniquement à un résultat d'un test de quotient intellectuel (QI) mais prend aussi en compte les caractéristiques du contexte. En d'autres termes, l'équipe pluridisciplinaire ne se focalise plus seulement sur le niveau de performance et de fonctionnement de l'élève mais aussi sur ses ressources dans son environnement scolaire (DICS, 2015).

2.2.3. *Situation actuelle*

En Suisse, l'école se trouve actuellement dans une « phase de transition visant désormais à intégrer l'ensemble du domaine de la pédagogie spécialisée au mandat éducatif de l'école obligatoire » (Benoit et Angelucci, 2011, p. 107). Suite à l'acceptation de législations touchant le domaine de la pédagogie spécialisée et de l'intégration, le système scolaire devient davantage intégratif en privilégiant les solutions permettant aux élèves en situation de handicap de faire partie intégrante de l'école ordinaire (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2007). Face à l'ensemble de ces changements, deux conséquences logiques devraient en découler : l'augmentation des élèves en situation d'intégration et la diminution du nombre d'écoles spécialisées. Est-ce aujourd'hui réellement les conséquences survenues dans le canton de Fribourg ?

En se focalisant sur les données recensées par le Centre d'enseignement spécialisé et de logopédie de la Glâne (CESL/G) qui est un service d'intégration du canton de Fribourg, une évolution du nombre d'élèves intégrés dans les classes ordinaires est constatable.

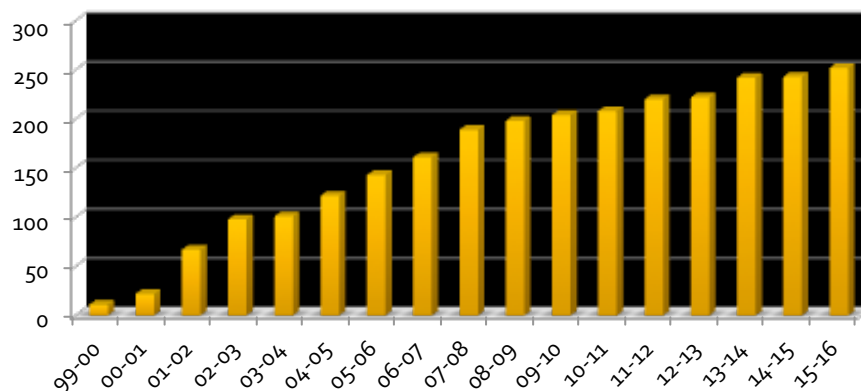


Figure 1 : Evolution du nombre d'élèves pris en charge par le SI depuis 1999 (Centre d'enseignement spécialisé et de logopédie de la Glâne, 2015)

Le graphique ci-dessus illustre l'évolution du nombre d'élèves pris en charge par ce service d'intégration. Suite à la mise en vigueur de la RPT, le nombre d'élèves intégrés dans le cursus ordinaire augmente constamment. En 2015, la barre des 250 élèves profitant d'une telle mesure d'aide a été atteinte.

Cependant, il est important d'avoir conscience que le Centre d'enseignement spécialisé et de logopédie de la Glâne (CESL/G) ne représente pas l'unique structure intégrant des élèves à l'école ordinaire dans le canton de Fribourg. Les élèves malvoyants ou aveugles ainsi que les élèves malentendants ou sourds sont pris en charge par deux autres services : Le CPHV - Centre pédagogique pour élèves handicapés de la vue et l'Institut Saint-Joseph. Il faut également ajouter l'ensemble des élèves pris en charge par le SESAM qui a son propre service d'intégration pour les élèves ayant d'autres besoins éducatifs particuliers (Centre d'enseignement spécialisé et de logopédie de la Glâne, 2014).

En analysant les données de ce service d'intégration, il serait alors censé de penser que l'ensemble des structures fribourgeoises et des autres cantons suit cette même augmentation des intégrations. Cette tendance amènerait alors à une diminution des écoles spécialisées. Cependant, le graphique ci-dessous démontre que ce n'est pas encore le cas.

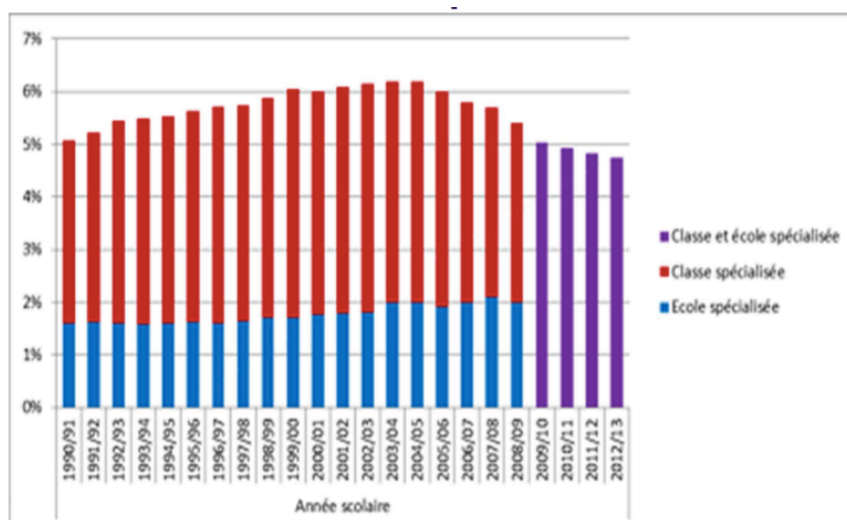


Figure 2 : L'évolution du pourcentage d'élève en pédagogie spécialisée séparative entre 1990 et 2013 (Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2014)

Pour mieux comprendre ce graphique, il est tout d'abord nécessaire de distinguer les termes suivants : classe spécialisée et école spécialisée. Les classes spécialisées font référence aux structures présentes pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, comme par exemple les classes de soutien ou les classes de langage. Par contre, les écoles spécialisées représentent les institutions accueillant les élèves en situation de handicap.

À partir de 2004, une diminution des fréquentations des élèves dans les classes spécialisées est visible. Malgré l'acceptation de la RPT et la modification des législations se rattachant au domaine de la pédagogie spécialisée ainsi qu'à celui de l'intégration, aucune baisse des écoles spécialisées n'est perceptible. Le nombre de ces structures séparatives restent quasi le même au fil des années.

Le recensement des données ainsi que les statistiques représentent la réalité du terrain ainsi que son paradoxe. Malgré une augmentation des intégrations, le nombre d'élèves fréquentant les écoles spécialisées ne diminue pas. Face à ce constat, diverses questions telles que « Qui sont les élèves continuant à être dirigés dans des structures séparatives ? », « Le système éducatif suisse adhère-t-il réellement à une visée inclusive ? » pourraient faire l'objet d'autres recherches actuelles, complexes et pertinentes.

Les données recensées dans le domaine de la pédagogie spécialisée dans le canton de Fribourg représentent avec justesse cette période de transition, de tremplin que vit notre institution. En effet, l'évolution du système scolaire est en pleine mouvance et les données sont encore incomplètes et floues.

2.3. Histoire du statut de l'élève en situation de handicap

Face à l'évolution des législations ainsi qu'à celle des procédures et mesures d'aide de pédagogie spécialisée, le statut de l'élève en situation de handicap évolue lui aussi. Pour mieux comprendre ce changement, une question se dégage : Quels sont les autres événements marquants qui ont permis à l'élève à besoins éducatifs particuliers d'obtenir un statut ainsi qu'une prise en charge plus intégratifs ?

Dans les années 60, la pédagogie spécialisée est en plein essor. Face à un nombre grandissant de structures séparatives, l'efficacité de cette pédagogie est remise en doute (Noël, 2014). Lesain-Delabarre (1996) caractérise cette période de « fièvre ségrégative » (cité dans Noël, 2014, p. 17) pendant laquelle les élèves en situation de handicap, perçus comme différents des élèves dit normaux, sont catégorisés à outrance. Par conséquent, ils sont directement dirigés dans des classes spéciales. Cette prise en charge correspond à un modèle médical qui se centre uniquement sur les incapacités de l'individu. Le déficit est considéré comme interne tandis que les facteurs externes ne sont pas pris en compte. L'école spécialisée tente donc de « réparer » l'élève exclu du système scolaire ordinaire (Beauregard et Trépanier, 2010).

À cette même période, Dunn publie son article « Special education for the mildly retarded. Is much of it justifiable ? » pour dénoncer l'inefficacité de la scolarisation séparée des élèves handicapés. Selon lui, l'enseignement spécialisé transfère les enfants déjà désavantagés d'un système ségrégué à un autre. Ces élèves sont alors constamment discriminés (Dunn, 1968). Ces années sont donc caractérisées par

un déplacement des centrations : d'une préoccupation traditionnellement centrée sur la personne considérée comme handicapée dans une approche dite individuelle (...) vers une centration sur l'interaction entre la personne et son environnement dans le cadre d'un modèle qualifié de biopsychosocial (Noël, 2014, p. 10).

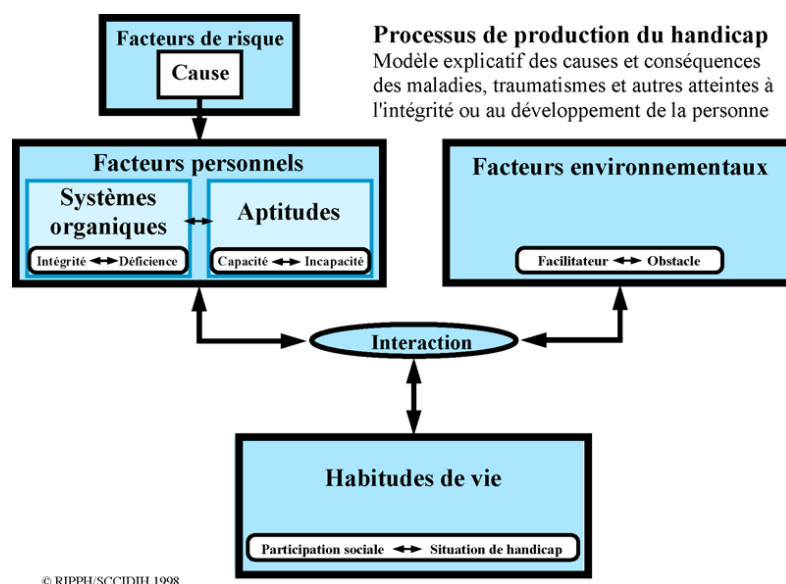


Figure 3 : Le modèle de Fougeyrollas et al. (Réseau international sur le Processus de production du handicap, 2016)

Le modèle de production du handicap de Fougeyrollas et al. (1998) se rattache à ce nouveau mouvement de pensée quant à la considération de l'élève présentant un handicap. Il représente une approche sociale moderne d'une situation de handicap perçue comme « le résultat situationnel d'un processus interactif impliquant deux séries de variables causales » (Paré et al., 2010, p. 265). Une telle situation dépend de l'interaction entre des facteurs personnels et environnementaux. En d'autres termes, il ne faut pas se contenter de considérer les difficultés de l'élève mais il est nécessaire de prendre en compte l'influence que peut avoir son environnement (Paré et al., 2010).

L'évolution de la conception du handicap modifie aussi la terminologie caractérisant les personnes déficientes (Noël, 2014). « Les qualificatifs mettant en évidence les manques et jetant un discrédit sur les personnes » laissent place à des termes mettant l'accent sur « le contexte en tant que facteur ayant également un impact sur l'adaptation de la personne » (Noël, 2014, p. 28). « Arriérés », « déviants » ou encore « idiots » sont remplacés par « besoins éducatifs particuliers ».

2.4. De l'intégration vers l'inclusion

Il est judicieux de nuancer ses propos lorsque l'on tente de définir le concept de l'intégration. En effet, l'intégration représente une manière de penser et d'agir. Elle peut être perçue comme un but à atteindre ou encore comme un moyen à mettre en pratique (Noël, 2014). Selon la philosophie de chacun, l'intégration scolaire peut prendre des tournures différentes et selon son intensité et sa mise en pratique, celle-ci se rapprochera davantage d'une visée inclusive ou au contraire ségrégative (Beauregard et Trépanier, 2010).

2.4.1. Intégration scolaire : définitions et principes

Legendre ainsi que De Anna et Plaisance définissent le concept de l'intégration scolaire en l'associant à une perspective inclusive. Selon ce premier auteur (2005), l'intégration représente

un processus qui consiste à offrir à un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des services adaptés à ses besoins, dans un environnement qui lui permet de participer aux activités de la majorité des élèves de son âge (p. 791).

De Anna et Plaisance la considèrent comme « un processus évolutif, jamais figé ni acquis une fois pour toute, toujours à construire en parallèle d'un véritable changement dans la culture et du système » (2009, cité dans Noël, 2014, p. 12). Ces définitions démontrent l'importance de l'adaptation du contexte scolaire et de celle de l'enseignement. De plus, elles se rapprochent de celle décrite dans le Concept de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg stipulant que

tout enfant et tout jeune à besoins éducatifs particuliers doit pouvoir suivre sa scolarité dans l'école de son quartier ou de son village dans la mesure de ses possibilités, en tenant compte de son environnement, de l'organisation scolaire (DICS, p. 6).

En effet, ce Concept préconise la mise en pratique d'une intégration dans une perspective inclusive en mettant l'accent sur l'adaptation du contexte scolaire dont les principes de base sont une école pour tous, le droit à fréquenter une école spécialisée adaptée à ses besoins, le droit à bénéficier des mesures d'aide dispensées par des professionnels hautement spécialisés, le droit à des aides coordonnées, le droit à une participation de l'enfant, du jeune et des parents et finalement le droit à la gratuité et à l'équité (DICS, 2015, p. 6).

2.4.2. Intégration et inclusion : rupture ou continuité ?

Beauregard et Trépanier (2010) envisagent l'intégration scolaire sur un continuum qui va de l'approche mainstreaming à l'inclusion totale.

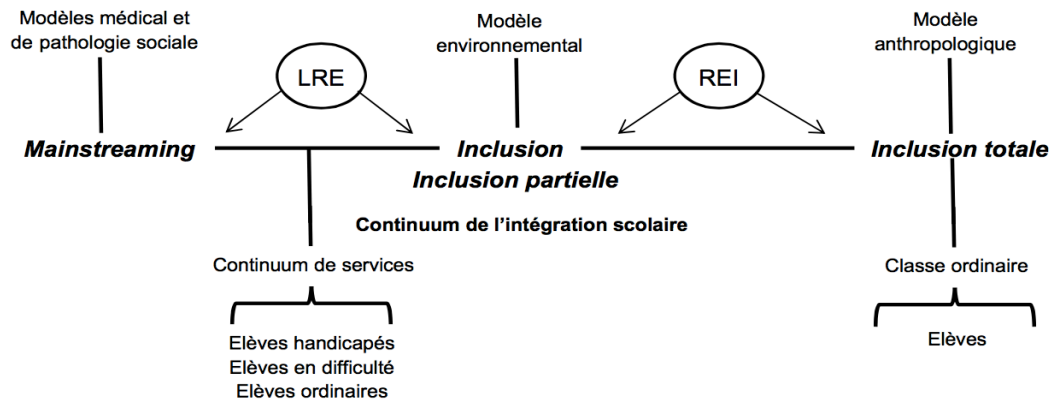


Figure 4 : Le réseau conceptuel de l'intégration scolaire (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 49)

Le mainstreaming se rattachant au modèle médical fait référence à une intégration normalisatrice. L'élève doit faire son possible pour devenir normal et s'adapter à son milieu scolaire (Belmont, 2003). Cependant, le modèle environnemental correspondant à l'inclusion ou à l'inclusion partielle prend en compte les caractéristiques individuelles de l'élève et aussi celles du contexte scolaire. Dans cette approche, l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé sont tous deux présents. À l'autre extrémité se situe l'inclusion totale où les interactions entre l'environnement et l'élève aboutissent à des facilitateurs ou des obstacles. Cette vision engendre la suppression des classes spécialisées (Beauregard et Trépanier, 2010).

Ce réseau conceptuel de l'intégration scolaire peut être envisagé d'une manière plus simplifiée avec uniquement deux pôles : intégration et inclusion (Noël, 2014). Premièrement, le modèle médical et le modèle environnemental se regroupent pour faire référence à l'intégration scolaire qui peut être définie comme

l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien indispensable (pédagogique, thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leur environnement sans avoir recours à la séparation scolaire (Bless, 2014, p. 14).

En fonction des aménagements et des convictions de l'enseignant, ses pratiques tendront davantage vers une perspective médicale, considérant l'élève en situation de handicap comme déficient, ou au contraire vers une perspective environnementale dans laquelle l'adaptation du contexte est prise en compte.

L'approche de Beauregard et Trépanier nommée « Inclusion totale » se rapporte à l'inclusion qui prend en compte les besoins de tous les élèves et pas uniquement ceux des élèves rencontrant des difficultés (Tremblay, 2010). Les différences représentent la norme. Ainsi, les élèves ne subissent plus de catégorisation et de discrimination (Beauregard et Trépanier, 2010).

Finalement, l'intégration scolaire peut être considérée comme un terme générique faisant référence à l'ensemble du continuum. Chaque situation d'intégration peut se situer vers l'un des deux pôles en fonction de l'interaction entre le contexte scolaire et l'élève et de leur adaptation. En conséquence, l'intégration et l'inclusion doivent être compris dans une continuité (Noël, 2014).

2.5. Equipe pédagogique au sein d'une école à visée inclusive

Pour le développement d'une école pour tous, il est nécessaire qu'une vision et une mission communes émergent au sein de l'équipe pédagogique. Les acteurs du système scolaire tels que la direction de l'établissement, les enseignants titulaires et les intervenants externes ont un rôle important dans la mise en place de pratiques inclusives (Rousseau, 2009). Comme l'explique Bless (2001), il est fondamental que tous les membres développent des attitudes positives à l'égard de la diversité. Cette manière de percevoir l'intégration représente un moteur pour sa mise en œuvre (cité dans Panchaud Mingrone et Lauper, 2001).

Une pratique inclusive « ne peut résulter de la volonté d'une seule personne » (Rousseau, 2009, p. 111). En effet, l'enseignant titulaire ne possède pas toutes les solutions et compétences pour répondre aux besoins d'un élève en situation de handicap. (Rousseau, 2009). Pour l'émergence d'une pédagogie inclusive, les acteurs du système scolaire doivent s'impliquer et s'engager. « L'école régulière se voit ainsi enrichie en ressources supplémentaires en matière de personnel et de savoir-faire » (Noël, 2014, p. 26). De ce fait, elle se doit aussi de relever un nouveau défi qui est la collaboration entre les membres de son équipe.

2.6. Collaboration entre enseignant titulaire et enseignant spécialisé

Aujourd'hui, face à une école qui se dit plus inclusive, les enseignants doivent réaliser les aménagements nécessaires afin de répondre aux besoins de tous et d'amener l'ensemble des élèves à l'acquisition des connaissances et compétences fondamentales (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2007).

L'inclusion ne signifie pas la simple intégration physique d'un élève à besoins spécifiques dans une classe, mais la mise en place d'une série de mesures ou de transformations rendant possible sa pleine participation (Tremblay, 2010, p. 57).

Selon Tremblay (2010), l'école inclusive doit remplir dix conditions pour répondre à la diversité et la valoriser : les valeurs et attitudes, l'engagement collectif, l'accès et le groupement, la qualité de l'enseignement, la différenciation, l'adaptation et la modification des pratiques éducatives, l'intervention directe à l'élève, la législation et les ressources, la collaboration entre professionnels et la formation (p. 58).

Le Concept de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg rejoint les propos de cet auteur quant à la nécessité de la collaboration dès l'introduction d'une mesure d'aide. Une MAO ou MAR amène d'autres professionnels que l'enseignant titulaire à intervenir dans la scolarisation de l'élève. L'ensemble de ces partenaires doit s'entraider et se concerter pour permettre à l'élève de s'intégrer au mieux dans son environnement (Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS, 2015).

2.6.1. Cadre conceptuel de la collaboration

Le concept de la collaboration est un processus complexe et vaste exigeant du temps, des ressources et de l'engagement (Borges et Pharand, 2011). Bush (2003) définit la collaboration comme une « notion plurielle qui recoupe la conversation, la discussion, la communication entre deux ou plusieurs enseignants dans un but orienté » (cité dans Borges et Pharand, 2011, p. 2). Autrement dit, la collaboration engage les enseignants à adopter une attitude respectueuse en dialoguant et en échangeant. Ensemble, les partenaires partagent des responsabilités, des prises de décisions et des risques (Labelle, 2004, cité dans Borges et Pharand, 2011).

« Pourquoi la collaboration entre enseignants est-elle perçue comme étant si importante dans les écoles de nos jours ? » (Borges et Pharand, 2011, p. 47). Selon Borges et Pharand (2011), la collaboration représente un « lieu privilégié où les enseignants découvrent une occasion unique de se développer professionnellement en faisant valoir leur identité » (p. 48). En d'autres termes, elle est « un outil indispensable à l'apprentissage des enseignants » (Cochran-Smith et Lytle, 1999; Fullan, 1992; Hargreaves et Fullan, 1992, cité dans Borges et Pharand, 2011, p. 47). En collaborant, les professionnels deviennent des praticiens réflexifs leur permettant d'adapter leurs pratiques pédagogiques afin de répondre aux besoins de tous les élèves. Par conséquent, l'enseignant s'enrichit professionnellement par le biais des interactions avec ses partenaires (Borges et Pharand, 2011).

2.6.2. Rôles de l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé

En raison de leurs compétences et connaissances professionnelles spécifiques, les enseignants endossent des rôles différents au sein de la collaboration qui se complètent. Le Concept de pédagogie spécialisée décrit les missions de chacun.

L'enseignant ordinaire est responsable de la gestion de la classe dont fait partie l'élève avec besoins éducatifs particuliers et de la prise en compte des besoins de cet enfant pour que celui-ci fasse partie intégrante de la classe et de l'établissement dans tous les apprentissages et les événements de la vie scolaire (DICS, 2015, p. 15).

L'enseignant spécialisé quant à lui élabore un projet pédagogique spécifique pour l'élève en intégration et met en place les adaptations nécessaires pour atteindre ces objectifs tout en concertant son partenaire (DICS, 2015). Son rôle est aussi « de partager [ses] connaissances, [ses] savoir-faire pour aider [l'enseignant titulaire] à développer [ses] compétences à s'occuper de ces enfants dans le cadre de la classe » (Belmont, 2003).

2.6.3. Modalités de travail partagé

D'après Marcel et al. (2007), « la figure traditionnelle de l'enseignant seul dans sa classe face à ses élèves est en train de se modifier peu à peu (...) » (p. 8). Cette profession évolue et se transforme pour devenir plus collective. L'enseignant de classe ordinaire est donc amené à travailler avec ses différents partenaires et principalement avec l'enseignant spécialisé. Marcel et al. différencient le partenariat en trois modalités selon le degré d'intensité du travail partagé (2007).

L'intensité minimale d'un partenariat correspond à la coordination. Les enseignants doivent agencer et ajuster mutuellement leurs actions. Lors de l'élaboration d'un plan d'action, l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé coordonnent leurs perceptions afin d'obtenir une représentation globale du projet dans le but d'intégrer au mieux l'élève à besoins éducatifs particuliers. Ce travail partagé est orchestré par un cadre législatif et administratif déterminé par les autorités. Par exemple, un enseignant spécialisé prenant en permanence l'élève en dehors de la classe pour réaliser un projet individualisé correspondrait à ce type de modalité (Marcel et al., 2007).

La deuxième modalité, la collaboration, se caractérise par une plus grande interdépendance entre les acteurs. Dans l'atteinte d'un but commun, les enseignants partagent un espace, un temps de travail et des ressources. Cette modalité de partenariat nécessite un travail conjoint pour la préparation des séquences d'enseignement. La communication, basée principalement sur le transfert d'informations, est l'une des composantes clés de la collaboration. Celle-ci peut donc être considérée comme une forme de coordination qui repose sur la communication entre les enseignants et sur un travail concerté. Cependant, chaque partenaire assume individuellement sa tâche face aux élèves. (Marcel et al., 2007).

« Pour que les pratiques collaboratives engagent l'enseignant au niveau de pratiques collectives, une étape doit être franchie : celle de la coopération » (Marcel et al., 2007, p. 11). Cette dernière modalité correspond à une action commune entre les enseignants qui sont dépendants l'un de l'autre. Ils agissent ensemble en partageant leurs compétences dans le but de répondre aux besoins de tous et d'intégrer l'élève dans de bonnes conditions (Pulzer-Graf, 2014). Un exemple de coopération est le coenseignement pendant lequel les enseignants animent ensemble une séquence (Benoit et Angelucci, 2011). Cette forme de travail se compose d'une co-instruction, d'une coplanification et d'une coévaluation (Murawski et Lochner, 2011, cité dans Benoit et Angelucci, 2011). Ce modèle de service intégré à la vie de la classe permet aux enseignants d'obtenir une vision globale du groupe qui n'est pas centrée uniquement sur l'élève en intégration (Gravel et Trépanier, 2010).

2.6.4. Conditions favorables et freins à une collaboration

La collaboration est une « réalité fragile » (Hargreaves, 1994, cité dans Borges et Pharand, 2011, p. 222) et « conditionnelle » (Borges et Pharand, 2011, p. 222). En effet, sa mise en œuvre dépend « des réalités du terrain, notamment des ressources humaines à disposition, du degré d'enseignement et de la taille de l'établissement scolaire » (Benoit et Angelucci, 2011, p. 112). L'ensemble de ces réalités influence positivement ou au contraire freine la collaboration. Ces conditions favorables ou ces freins peuvent être classés selon différents facteurs : individuels et interpersonnels, de gestion et d'organisation et de formation (Benoit et Angelucci, 2011).

Premièrement, chaque enseignant a ses propres particularités pouvant avoir un effet sur la relation avec son collègue. Selon Benoit et Angelucci (2011), la personnalité des enseignants ainsi que leur compatibilité influencent directement le travail partagé. Ces auteurs utilisent l'expression du « mariage professionnel » (Benoit et Angelucci, 2011, p. 112) pour expliquer l'importance de la création d'une relation de confiance basée sur l'égalité des partenaires. Chacun doit être capable de s'adapter en faisant preuve de souplesse et de flexibilité. Une culture du compromis doit alors être adoptée (Benoit et Angelucci, 2011).

L'ouverture, la communication et la transparence sont d'autres aspects importants qui ont un impact direct sur les rapports sociaux entre les enseignants (Borges et Pharand, 2011). Chaque échange doit être basé sur un respect mutuel. Pulzer-Graf (2014) rejoint les propos de Benoit et Angelucci en insistant sur l'importance du partage de valeurs et de préoccupations communes au sujet de l'éducation et de l'enseignement. Il est positif lorsque les enseignants sont « sur la même longueur d'ondes » (Pulzer-Graf, 2014, p. 66).

D'autres facteurs individuels peuvent aussi avoir des incidences sur le partenariat comme l'expérience professionnelle et le sentiment de compétence. Plus un enseignant a des années d'expérience, plus il sera enclin à collaborer. De plus, un sentiment de compétence et de confiance en soi augmentera l'intensité d'un partenariat. La qualité du travail partagé dépend aussi de la participation volontaire. En effet, la collaboration sera plus efficace si le projet de soutien est mis en place par les acteurs et non imposée. Autrement dit, l'implication est une condition-cadre (Benoit et Angelucci, 2011).

Deuxièmement, des facteurs liés à l'organisation et à la gestion de l'élaboration d'un partenariat peuvent faciliter la collaboration. En effet, le responsable d'établissement joue un rôle essentiel. Tout d'abord, il doit offrir aux enseignants une bonne organisation pour leur éviter tout obstacle. Par exemple, l'établissement scolaire doit être en mesure d'apporter une structure adaptée avec des locaux adéquats. Si trop d'obstacles surviennent, les enseignants risquent de renoncer à leur collaboration. Le responsable d'établissement doit aussi vérifier que les enseignants accordent du temps pour la planification et les préparations en commun permettant de partager des ressources, de communiquer, de s'entraider, de se soutenir et de clarifier les rôles de chacun (Benoit et Angelucci, 2011).

Les pratiques intégratives bousculent les habitudes de fonctionnement des acteurs du système scolaire. « (...) Si la collaboration entre les enseignants réguliers et spécialisés ne va pas de soi, c'est aussi parce que cette séparation commence avec la structure des formations à l'université et dans les hautes écoles pédagogiques (...). » (Dieker et Murawski, 2003, cité dans Benoit et Angelucci, 2011, p. 115). Il serait nécessaire que de nouveaux apports soient présentés dans les deux formations et que celles-ci soient liées afin que les enseignants puissent « construire dès le départ, ensemble, les compétences nécessaires à la collaboration et au coenseignement » (Friend et al., 2010, cité dans Benoit et Angelucci, 2011, p. 115).

Par ailleurs, d'autres aspects peuvent avoir un effet négatif sur le déroulement de la collaboration. D'après Pulzer-Graf (2014), le refus de l'enseignant titulaire de la présence d'un tiers dans sa classe peut constituer une entrave au fonctionnement optimal. Une concurrence peut s'installer entre les enseignants lorsque ceux-ci ne perçoivent plus leur partenaire comme une ressource ou une aide mais au contraire comme un rival. Les enseignants ne considèrent plus les apports amenés par l'autre comme un bénéfice pour l'élève à besoins éducatifs particuliers et pour la classe mais au contraire comme une source de dévalorisation.

Il est essentiel que le duo pédagogique partage la même vision de l'intégration afin d'éviter qu'un des enseignants délègue totalement ses responsabilités à l'autre et qu'il ne s'implique plus.

Dans un de ses articles, Tremblay énumère une liste d'obstacles qui rejoint ceux cités par Pulzer-Graf.

Les risques principaux inhérents à une mise en place réussie de l'enseignement en collaboration peuvent être résumés comme suit : difficultés de rassembler les principaux participants, difficultés de communiquer au travers des pratiques qui nécessitent de s'adapter à toute une série d'approches et de personnalités ; manque d'objectifs clairs (...) ; manque de soutien de la part de la direction ; manque de préparation » (Tremblay, 2013, p. 32).

Aucun travail partagé n'est identique. Chaque situation est influencée par ces différents facteurs qui agissent dans certains cas comme des facilitateurs ou au contraire comme des freins.

2.7. Question de recherche et objectif

Au travers de nos lectures réalisées pour l'élaboration du cadre théorique, nous avons constaté qu'il n'existe pas de recette miracle pour une collaboration efficace. Les recherches nous ont montrées que différents facteurs peuvent avoir un impact positif ou au contraire négatif sur une collaboration.

Suite à ces apports théoriques, nous avons pu élaborer notre question de recherche s'intitulant « *La collaboration entre un enseignant titulaire et un enseignant spécialisé dans une perspective inclusive : Quels en sont les facilitateurs et les freins ?* ». Il est pertinent de réaliser une recherche autour de cette interrogation puisque la collaboration représente de nos jours une tâche incontournable pour les enseignants. Lorsque ceux-ci collaborent, ils sont libres de fonctionner comme ils le souhaitent. Il n'existe pas un « mode d'emploi » de la collaboration. De ce fait, il n'est pas toujours évident de travailler avec une tierce personne. L'objectif qui émane donc de cette interrogation est d'identifier les conditions favorables ainsi que les obstacles à une collaboration.

Pour éclaircir cette question de recherche, il est adéquat de rencontrer des professionnels sur le terrain afin de saisir leurs pratiques déclarées. Au chapitre 3 seront décrites toutes les indications concernant l'enquête ainsi que son déroulement.

3. Méthode

Dans cette partie, nous présentons la concrétisation de notre enquête. Nous avons choisi de mener une recherche qualitative en nous basant sur les pratiques déclarées d'enseignants titulaires et spécialisés afin d'identifier des facilitateurs et des freins à la collaboration. La description détaillée de notre plan d'enquête en facilitera la compréhension de présentation et d'interprétation des résultats.

3.1. Recherche qualitative

La recherche qualitative peut se définir en s'opposant à la recherche quantitative. Elle permet de comprendre en profondeur des situations humaines et sociales et de « découvrir le sens caché que les personnes donnent à la réalité qu'ils vivent » (Poisson, 1991, p. 13). Elle se construit autour d'une question de recherche. Faisant suite à l'élaboration du cadre théorique, son déroulement s'articule en deux phases : la collecte de données au travers d'entrevues et l'analyse inductive des données (Savoie-Zajc, 2000). Lors de cette dernière étape, les propos sont classifiés selon des catégories prédéfinies permettant de les structurer. Ces dernières sont ensuite mises en lien pour en interpréter les résultats.

L'approche quantitative quant à elle analyse des données précises dans le but de faire apparaître des lois, des généralisations, des relations, des causes-effets afin de trouver réponse à des hypothèses. L'instrument de collecte de données propre à cette démarche est le questionnaire (Boudreault, 2000).

Grâce à une recherche de type qualitatif, nous nous inscrivons dans une démarche compréhensive. Au travers de cette recherche, nous ne souhaitons pas généraliser et trouver des réponses à des hypothèses en vérifiant ce qui est juste ou faux mais au contraire saisir les pratiques des enseignants. De ce fait, les entretiens semi-dirigés sont plus propices à notre recherche que le questionnaire puisque les sujets interrogés peuvent détailler leurs réponses en prenant le temps d'y réfléchir.

3.1.1. Sujets

Nous avons décidé de nous entretenir avec cinq duos pédagogiques constitués d'un enseignant titulaire et d'un enseignant spécialisé. Notre recherche s'inscrit dans une perspective inclusive, c'est pourquoi nous nous sommes consacrées uniquement à la collaboration avec des enseignants spécialisés engagés par le SESAM (voir point 2.2.2). Tous ces professionnels accompagnent donc des élèves en situation de handicap. Trois des enseignants spécialisés ont auparavant pratiqué le métier d'enseignant titulaire. Une enseignante possède les deux formations mais n'a jamais été titulaire d'une classe ordinaire.

Afin de rendre notre enquête la plus riche possible, nous avons ciblé des sujets très différents. Tout d'abord, nous n'avons pas sélectionné de cycle en particulier. Les professionnels de notre échantillon recouvrent à eux seuls la quasi-totalité des degrés de l'école primaire. Nous avons rencontré six femmes et quatre hommes. Certains sont de jeunes enseignants tandis que d'autres arrivent bientôt à la fin de leur carrière professionnelle. De ce fait, le nombre d'années d'expérience varie. Finalement, notre panel se diversifie aussi d'un point de vue géographique. Deux duos pédagogiques travaillent à la campagne, deux autres dans l'agglomération de Fribourg et le dernier en ville.

Tableau 1 : Présentation générale des cas

Duo	Prénom d'emprunt	Profession	Cycle	Lieu
1	Bernadette	Enseignante titulaire	Cycle 1	Campagne
	Roland	Enseignant spécialisé		
2	Céline	Enseignante titulaire	Cycle 2	Ville
	Amandine	Enseignante spécialisée		
3	Julie	Enseignante titulaire	Cycle 1	Campagne
	Laurent	Enseignant spécialisé		
4	Simon	Enseignant titulaire	Cycle 2	Agglomération
	Pierre	Enseignant spécialisé		
5	Natacha	Enseignante titulaire	Cycle 2	Agglomération
	Madeleine	Enseignante spécialisée		

3.1.2. *Instrument de récolte des données*

Nous avons décidé de récolter nos données au travers d'entretiens semi-dirigés composés d'une série de questions-guides ouvertes. Ce protocole d'entretien est exposé en annexe au point 10.1.. Grâce à ce type de questionnement, nos entretiens n'étaient ni des conversations totalement libres ni des questionnaires rigides sans interaction. Ils étaient un juste milieu entre les deux. La personne rencontrée répondait aux questions tout en ayant la liberté d'ajouter des éléments.

Nos entrevues nous ont permis de recueillir les témoignages verbaux des enseignants et de saisir leurs représentations et leur compréhension de la collaboration dans une perspective inclusive. Cet outil est propice à notre recherche puisqu'il comporte divers avantages. En cas de doute et d'incompréhension, la personne interrogée tout comme le questionneur peut demander des informations complémentaires. Comme le dit Lamoureux (2000), « l'entrevue diminue le phénomène de non-réponse ou de réponse incompréhensible » (p. 147). Si besoin et avec des relances, le chercheur peut aussi inciter l'interviewé à la réflexion et aux détails de ses réponses. La concentration, l'éveil et l'écoute de sa part sont alors primordiaux (Quivy et Van Campenhoudt, 2006 ; Van der Maren, 2004). L'intérêt de l'entretien est donc la profondeur des informations recueillies (Lamoureux, 2000). De plus, une entrevue n'est jamais figée. Tout en restant dans une logique, le chercheur peut modifier l'ordre des questions selon le discours de la personne rencontrée. Il est toutefois impératif de « recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois [que l'interviewé] s'en écarte (...) de manière aussi naturelle que possible (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 174).

Bien que cette méthode semble souple, les propos du sujet ne sont pas complètement spontanés. Ils sont liés à la relation d'échange avec le chercheur et au contexte de l'entretien. Il faut aussi préciser qu'une totale neutralité de l'intervieweur n'est pas envisageable. Le contexte est alors un élément indispensable à prendre en compte pour l'analyse (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Il est aussi important de créer un climat de confiance avec le participant en se présentant et en prenant le temps de lui expliquer les modalités de l'entretien (Van der Maren, 2004). Lors des rencontres, nous avons aussi précisé que les propos récoltés seraient confidentiels et qu'aucun échange n'aurait lieu entre l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé. Nos entretiens restent anonymes.

3.1.3. Déroulement

Notre protocole d'entretien s'est construit autour de six thèmes, chaque thème ayant des objectifs et intentions différents.

Tableau 2 : Thèmes et objectifs du protocole d'entretien

Thèmes	Objectifs et intentions
Le parcours professionnel	Expliquer son parcours professionnel
Le contexte professionnel où a lieu la collaboration	Décrire le contexte professionnel de la collaboration
Le contexte intégratif	Décrire la situation d'intégration
La compréhension du concept de la collaboration	Expliquer sa compréhension du concept de la collaboration Expliciter ses représentations du concept de la collaboration Identifier les facilitateurs et les freins de la collaboration
Le fonctionnement de la collaboration	Décrire sa pratique collaborative Identifier les facilitateurs et les freins de la collaboration
La représentation du fonctionnement d'une collaboration « idéale »	Expliciter ses représentations de la collaboration « idéale »

Nous avons choisi de rencontrer les partenaires des duos pédagogiques séparément afin que les enseignants se sentent libres d'exprimer la réalité de leur collaboration sans devoir être confrontés à leur collègue. De plus, nous ne leur avons pas transmis les questions auparavant. Ainsi, les duos pédagogiques n'ont pas pu préparer leurs réponses, se concerter et peut-être s'influencer. Malgré certains désavantages, comme des réponses peut-être moins riches ou le risque d'une focalisation sur certains aspects de la collaboration, procéder de cette manière nous a permis d'obtenir des réponses spontanées. Grâce à celles-ci, nous pourrions peut-être percevoir l'importance que les enseignants accordent à certains facilitateurs et freins de la collaboration.

Nous nous sommes réparties les dix entretiens en fonction des lieux de rencontre et de notre disponibilité. La majorité d'entre eux s'est déroulée dans les établissements scolaires. Afin d'éviter que nos entretiens ressemblent à un interrogatoire (Van der Maren, 2004), nous avons accordé de l'importance à nos attitudes envers les interviewés. Avant de commencer, nous avons pris le temps de leur expliquer clairement le thème et l'objectif de notre recherche.

Les entretiens ont duré de façon variable : 15 minutes pour le plus court et 1h15 pour le plus long. Ces écarts sont dûs aux différents rythmes d'expression et de réflexion des sujets interrogés. Nous avons été attentives à ne pas les brusquer et à respecter les silences nécessaires à leur réflexion (Van der Maren, 2004). Ces entretiens enregistrés constituent donc les corpus d'analyse sur lesquels nous nous basons pour notre travail de recherche.

3.1.4. Limites

Notre recherche se limite aux propos de dix enseignants. Nous avons conscience que l'échantillon choisi ne représente pas la réalité vécue sur le terrain par l'ensemble des enseignants. Il est donc important d'éviter toute généralisation (Lamoureux, 2000).

De plus, la collaboration est un aspect du métier se rattachant à des relations humaines et professionnelles. Cette thématique peut donc être délicate à aborder pour les enseignants puisqu'elle comporte de nombreux enjeux, comme la réputation professionnelle, l'ambiance de travail ou encore la réussite scolaire de l'élève en intégration.

3.1.5. Catégories d'analyse

Après la retranscription de nos entretiens, nous avons pu déterminer nos catégories d'analyse en lien avec notre objectif de recherche. Une manière unique de définir le concept de la collaboration n'existe pas. De ce fait, il nous a été nécessaire de recueillir la propre définition des enseignants afin d'analyser correctement leurs pratiques déclarées, c'est pourquoi la première catégorie correspond à la compréhension de ce concept. De plus, lors de l'interprétation des résultats, nous pourrions peut-être constater des convergences ou des divergences entre les définitions présentes dans la littérature scientifique et celles données par les

enseignants. Deuxièmement, nous souhaitons recenser les pratiques collaboratives des sujets interrogés dans le but de saisir le fonctionnement de leur collaboration. La troisième catégorie fait référence aux facilitateurs et aux freins perçus par les enseignants interrogés. Finalement, nous nous intéresserons aux représentations que ces enseignants peuvent avoir de la collaboration « idéale » afin de découvrir d'autres conditions pouvant favoriser ou au contraire freiner la mise en œuvre de cette pratique.

3.1.6. Codage des données

Nous avons ensuite codé nos données en nous basant sur la même catégorisation des informations recueillies. Pour ce faire, nous avons procédé en deux étapes. Afin de faciliter le traitement des données sur ordinateur, nous avons d'abord travaillé avec un support papier en surlignant de différentes couleurs les propos des interviewés selon nos cinq catégories d'analyse. Puis, nous avons utilisé le logiciel HyperRESEARCH pour dégager des relations entre les propos des différents sujets et obtenir une meilleure vue d'ensemble.

4. Présentation des résultats

Dans ce chapitre, nous exposerons les résultats obtenus à la suite des dix entretiens. Afin d'en faciliter la lecture, nous les présenterons au travers des cinq catégories utilisées lors du codage et de divers tableaux. Des verbatim sont introduits dans cette partie afin de présenter les résultats le plus fidèlement possible et sans interprétation.

4.1. Compréhension du concept de la collaboration

La question concernant la compréhension du concept de la collaboration nous a permis de mieux saisir le sens que les enseignants accordent à cette pratique. En la formulant de cette manière « Si je vous dis « collaborer », à quoi pensez-vous ? », les interviewés ont répondu spontanément en citant les éléments qui leur paraissaient fondamentaux. En recueillant ces propos, nous avons obtenu une meilleure compréhension de la définition de chaque enseignant.

Tableau 3 : Sous-catégories du concept de la collaboration

Collaboration				
Elève au centre	Communication Echange	Travail conjoint	Vision commune	Adaptation

Neuf enseignants sur dix citent la communication et/ou l'échange lorsqu'ils abordent le sujet de la collaboration. Comme le dit Céline, « *la collaboration, c'est (...) bien communiquer ensemble. Quand je travaille, j'ai besoin qu'on me dise aussi ce qu'il s'est passé sur des choses particulières et vice-versa.* ». La communication et l'échange sont des termes ayant des significations proches. La notion de communication fait davantage référence aux échanges verbaux qui ont pour but de transmettre une information, tandis que l'échange correspond à un partage d'informations mais aussi à un partage de matériel, de ressources, etc. Pour Laurent, la collaboration est « *un travail régulier d'échange de points de vue, de recherche, de matériel. (...) Une collaboration qui va dans les deux sens.* ».

La majorité des enseignants considère la collaboration comme un travail partagé au bénéfice de l'élève en intégration. Celui-ci se situe au centre de leurs préoccupations comme l'exprime Laurent : « *Collaborer, c'est établir ensemble un projet pédagogique ou pédago-éducatif pour l'élève. Réfléchir ensemble à tout ce qu'on peut faire pour lui. Et choisir aussi ensemble les moyens pour y parvenir.* ».

Trois autres sujets rejoignent les propos de cet enseignant concernant la collaboration comprise comme un travail conjoint. C'est ensemble que certains enseignants spécialisés et enseignants titulaires réfléchissent, planifient, préparent et travaillent. De plus, ils apprennent à se connaître en clarifiant leurs attentes, leurs besoins ainsi que les objectifs à atteindre.

Trois enseignants spécialisés citent l'importance de la vision commune au sein d'une collaboration, c'est-à-dire de « *travailler dans une même direction* » ou d'« *aller dans le même sens* ». Finalement, quatre enseignants définissent la collaboration en abordant le sujet de l'adaptation, donc la prise en compte de son partenaire au sein de son travail. Ils évoquent alors l'idée de flexibilité et de compromis.

4.2. Pratiques collaboratives

Au travers des questions sur les pratiques collaboratives, nous avons l'intention de découvrir comment les enseignants titulaires et spécialisés mettent en œuvre leur collaboration dans une perspective inclusive.

Les tableaux ci-dessous présentent les résultats correspondant aux questions suivantes : « Décrivez-nous et expliquez-nous le contexte dans lequel a lieu votre collaboration ? », « Comment collaborez-vous avec votre partenaire ? » et « Comment vous y prenez-vous pour communiquer avec votre collègue ? ». Il est important d'avoir conscience que les résultats se limitent aux déclarations des enseignants et ne correspondent pas forcément à l'ensemble de leurs pratiques collaboratives.

Tous les enseignants interrogés déclarent communiquer et échanger lorsqu'ils collaborent. Les intentions qui se cachent derrière cette pratique divergent entre les différents sujets.

Tableau 4 : Intentions derrière les pratiques collaboratives : Communiquer – Echanger

Pratique collaborative	Enseignants		Pourquoi ? - Intentions
Communiquer Echanger	ES	Amandine	Organiser la collaboration avant la rentrée (attentes, prise de connaissance de la situation d'intégration)
			Recevoir rapidement avant le début de la séquence les informations nécessaires de la part de l'enseignant titulaire
			Réaliser un feedback
			Aborder des sujets plus particuliers à développer si besoin lors d'une réunion formelle
			Apporter des informations, des stratégies, des outils, des idées concrètes pour l'élève
	ET	Céline	Organiser la collaboration avant la rentrée (attentes, fonctionnement de la classe)
			Expliquer le programme et les planifications
			Recevoir le feedback de l'enseignant spécialisé
	ES	Laurent	Réaliser un feedback, échanger les observations réalisées durant la leçon
			Planifier les leçons suivantes
Faire le point de la situation			

	ET	Julie	Echanger des informations
			Maintenir le contact
	ES	Roland	Donner le maximum d'informations à l'enseignant titulaire pour rendre l'intégration possible
			Réaliser un bilan au sujet de l'élève et évaluer à nouveau la mesure d'aide renforcée
	ET	Bernadette	Donner les activités et les planifications à l'enseignant spécialisé
			Recevoir les propositions d'activités de l'enseignant spécialisé
	ES	Pierre	Aménager des solutions pour les élèves en difficulté
			Donner et recevoir des informations sur les élèves
			Recevoir les planifications et les objectifs
			Demander le programme pour s'organiser
			Apporter des outils pour l'élève en intégration
			Justifier ses choix
	ET	Simon	Donner les objectifs et expliquer le programme
			Donner des informations sur la situation de l'élève en classe (hors-présence de l'enseignant spécialisé)
			Donner le matériel nécessaire pour la réalisation d'une activité
	ES	Madeleine	Réaliser un feedback
			Expliquer ses attentes face à la collaboration
	ET	Natacha	Transmettre les objectifs
Demander le programme			

L'ensemble des duos pédagogiques parle des planifications. Les enseignants s'informent au sujet des objectifs visés, des activités préparées et à réaliser, du programme et ils s'échangent au besoin du matériel. Comme le dit Bernadette, « *si je juge qu'il y a quelque chose d'important à lui communiquer, comme par exemple je vais faire une activité où je sais que cet élève-là va vraiment avoir de la peine. Alors là, je lui envoie à l'avance, qu'il puisse peut-être préparer des choses supplémentaires. Et puis, quand je prévois peut-être de faire une séquence où on sépare la classe en deux, là on en discute à l'avance.* ».

Trois duos pédagogiques sur cinq utilisent les moments de discussion pour réaliser des retours sur ce qui s'est passé avec l'élève en intégration durant les séquences en classe ou celles réalisées en dehors du groupe-classe. « *Après les interventions individuelles qu'elle a avec l'élève, elle me donne toujours un retour de ce qui lui raconte, de ce qu'elle a travaillé, de vers où elle veut aller (...).* », explique Céline.

« *C'est aussi une collaboration par rapport à ce que je constate en classe quand lui il n'est pas là ou si j'ai des choses marquantes ou frappantes de la part de cet élève-là. Je vais lui toucher un mot et je vais dire que j'ai constaté ça, puis ça, etc.* ». La situation de Simon montre que les discussions au sein d'un duo pédagogique peuvent aussi véhiculer des informations concernant l'élève en intégration. En effet, trois duos déclarent aussi s'échanger de tels renseignements. Pour finir, deux enseignants spécialisés profitent de ces instants de discussion pour apporter à l'enseignant titulaire des stratégies et des outils à mettre en pratique en classe pour l'élève en intégration.

De plus, huit enseignants sur dix décrivent leurs contacts avec leur partenaire comme des moments brefs mais réguliers et constants. Amandine explique à ce propos : « *Chaque fois quand je viens, on prend toujours juste quelques minutes pour se dire s'il y a eu quelque chose de particulier. Moi, je lui explique aussi en deux mots ce que j'ai fait.* » et elle rajoute « *On a quand même des contacts très réguliers.* ». Quant à lui, Simon raconte : « *C'est beaucoup de contacts avant l'école, c'est beaucoup de contacts avant le cours où il passe, il vient me demander ce que je vais faire et je vais lui donner le matériel. C'est plutôt dans cet ordre d'idée-là. Il n'y a pas forcément des temps où on va se voir, prendre régulièrement une ou deux heures pour discuter.* ».

En étudiant les propos de l'ensemble des enseignants, nous avons remarqué que les deux partenaires n'avaient pas les mêmes rôles et tâches dans leur collaboration en raison de leurs différentes compétences professionnelles.

Tableau 5 : Intentions cachées des pratiques collaboratives : Répartition des rôles et tâches

Pratique collaborative	Enseignants		Rôles et tâches
Répartition des rôles et tâches	ES	Amandine	Apporter des outils, des stratégies, des idées concrètes à utiliser en classe
	ET	Céline	Transmettre le programme de la classe
	ES	Laurent	Apporter des idées pour rendre l'environnement adéquat pour l'intégration
	ET	Julie	Faire le lien entre la classe et l'enseignant spécialisé
	ES	Roland	Mettre en place le projet pédagogique individualisé
			Répondre aux interrogations de l'enseignant titulaire
	ET	Bernadette	Transmettre le programme de la classe et certaines activités
	ES	Pierre	Faciliter les apprentissages de l'élève dans la classe
			Conseiller, donner des pistes
	ET	Simon	Transmettre les activités, les évaluations, les objectifs et le programme
ES	Madeleine	Adapter les évaluations	
ET	Natacha	Transmettre les objectifs et les évaluations	

Les enseignants titulaires Céline, Bernadette, Simon et Natacha considèrent leur rôle comme celui de messenger. Ils transmettent les objectifs, le programme, les activités et les évaluations. L'ensemble des enseignants spécialisés, quant à eux, nous expliquent devoir faciliter les apprentissages de l'élève en intégration en apportant des adaptations, des outils, des stratégies, des pistes, etc. Leur rôle est davantage centré sur l'intégration.

Bien qu'ils aient des rôles distincts, les enseignants ont toutefois des tâches communes au sein de leur collaboration. Les deux participent à l'élaboration du projet pédagogique pour l'élève comme l'illustre Roland en disant : « *Au début de chaque année, on met en place un projet pédagogique individualisé pour cet enfant et pour l'élaborer, on coopère pas seulement avec l'enseignant mais aussi avec les parents.* ».

Chaque duo pédagogique collabore de manière différente, ce qui influence leur façon d'enseigner. Il est possible d'en créer quatre catégories pour distinguer les formes d'enseignement : un enseignement individuel avec l'élève en intégration hors de la classe, un enseignement individuel avec l'élève en intégration dans la classe, un enseignement en petit groupe et un coenseignement face à la classe entière.

Tableau 6 : Intentions cachées des pratiques collaboratives : Enseignement

Pratique collaborative	Enseignants	Formes d'enseignement			
		En individuel avec l'élève en intégration		En groupe	Classe
Enseignement		Enseignement hors classe	Enseignement dans la classe	Enseignement avec la moitié de la classe ou en petit groupe	Coenseignement
	Amandine	x		x	
	Roland	x	x	x	
	Madeleine	x	x	x	x
	Pierre	x			
	Laurent	x	x		

Les cinq enseignants spécialisés prennent l'élève hors de la classe pour réaliser des activités spécifiques à ses besoins. Roland, Madeleine et Laurent se rendent aussi dans la classe pour accompagner et aider leur élève. Diviser la classe correspond aussi au fonctionnement de certains duos. Dans ce cas, l'enseignant spécialisé ne s'occupe pas uniquement de son élève mais aussi d'autres enfants du groupe-classe. Parfois, le duo pédagogique de Madeleine et Natacha réalise aussi du coenseignement. Ensemble, elles animent une séquence d'enseignement-apprentissage à toute la classe.

4.3. Facilitateurs

Face à des questions de type « À vos yeux quels sont les facilitateurs dans votre collaboration ? » ou « Selon vous, quels sont les facilitateurs pour qu'une collaboration se passe bien ? », les personnes rencontrées ont identifié les conditions favorables à la mise en œuvre de cette pratique. En lisant leurs réponses et en fonction de leur fréquence, nous avons créé huit sous-catégories de facilitateurs présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 7 : Facilitateurs cités par les enseignants

Facilitateurs	Enseignants										Total
	A.	B.	C.	J.	L.	M.	N.	P.	R.	S.	
Compatibilité des personnalités		x		x		x	x	x	x	x	7
Communication Echange	x	x	x	x	x					x	6
Ouverture			x			x	x		x	x	5
Compromis Adaptation			x			x	x	x		x	5
Disponibilité	x				x			x		x	4
Vision commune	x			x			x	x			4
Efficacité des échanges	x		x				x	x			4
Contexte		x			x				x	x	4

« Je ne vous cache pas que ça dépend beaucoup de la personnalité de l'enseignante, en l'occurrence là c'est une jeune enseignante. Elle est adorable, très ouverte, donc on a aussi un petit peu la même façon d'enseigner, la même façon de voir les choses. ». Les propos de Natacha rejoignent l'avis de six autres enseignants concernant l'influence de la personnalité sur la qualité de la collaboration. Six enseignants sur dix abordent aussi la communication et l'échange comme facilitateurs et cinq enseignants citent l'ouverture. Ces facilitateurs sont présents dans les propos de Roland : « Ça peut arriver qu'il y ait des enseignants, on sent qu'entrer dans leur classe, c'est chez eux et pas chez nous. Très clairement. (...). Alors, si on est le bienvenu dans la classe, au milieu des enfants et inviter à coopérer, à faire des choses ensemble, la collaboration est beaucoup plus intense, beaucoup plus détendue et beaucoup plus riche, tout de suite. (...) L'enseignante si elle veut me demander différentes choses, modifier, aucun souci. Moi, je suis ouvert. ».

La moitié des enseignants considèrent aussi la flexibilité du partenaire comme une source pouvant faciliter la collaboration. Les enseignants qui s'adaptent et qui font des compromis facilitent le travail partagé. Pierre relève cette idée en disant qu'« il y a des concessions à faire des deux côtés » et qu'« il faut essayer de jongler au mieux avec les différences de chacun ».

La disponibilité des partenaires, le partage d'une vision commune concernant l'éducation en général, l'efficacité des échanges ou le contexte sont des éléments cités par quatre enseignants. Le contexte fait plus précisément référence aux infrastructures à disposition au sein de l'établissement ou encore aux déplacements réalisés par l'enseignant spécialisé.

Il existe aussi d'autres éléments qui apparaissent moins fréquemment dans les propos recueillis. Il s'agit de la confiance, de l'égalité entre les partenaires, du respect, de l'implication, de l'efficacité des échanges, de la présence, de la spontanéité, de l'entente et du soutien entre les partenaires, de la franchise, de l'humour, de la manière d'enseigner et de la présence.

4.4. Freins

Dans cette catégorie, nous exposons les propos des enseignants concernant les freins d'une collaboration. Cette énumération ne correspond pas uniquement aux freins rencontrés par les enseignants dans leur collaboration actuelle mais aussi aux freins potentiels.

Tableau 8 : Freins cités par le duo pédagogique 1

Duo pédagogique 1	
Amandine	Céline
Faible présence	Mauvaise entente entre les partenaires Manque d'ouverture Fonctionnement différent Manque de communication et d'échange Valeurs différentes

Ce duo pédagogique évoque uniquement des freins qui ont trait au caractère et à la personnalité. Amandine raconte qu'elle est présente à l'école trois unités par semaine uniquement. Comme elle nous l'explique, cette faible présence induit des échanges moins fréquents bien qu'ils soient tout de même efficaces. Selon Céline, « *s'il n'y a pas une bonne entente entre l'enseignante spécialisée de l'élève et la titulaire, c'est voué à l'échec* ». Bien que leur collaboration se déroule pour le mieux, elle mentionne également d'autres freins qui pourraient affaiblir une collaboration comme le manque d'ouverture, le fonctionnement différent des personnes, le manque de discussion et les valeurs différentes.

Tableau 9 : Freins cités par le duo pédagogique 2

Duo pédagogique 2	
Roland	Bernadette
Manque d'ouverture Manque de tolérance Craintes face à l'intégration Surcharge de travail Grands déplacements	Manque de communication et d'échange Faible investissement

Comme le duo pédagogique précédent, Roland et Bernadette citent aussi le manque de communication et d'échange ainsi que le manque d'ouverture comme freins potentiels. Roland ajoute aussi le manque de tolérance.

Cet enseignant spécialisé nous signale qu'il est aussi parfois confronté à la crainte des enseignants titulaires. Face à des élèves à besoins éducatifs particuliers, l'enseignant peut se sentir démuni : « *Pour certains, ça fait peur et à juste titre surtout. Ça fait toujours peur quand on doit faire quelque chose qu'on ne connaît pas ou qu'on n'a pas appris. Ce n'est pas du tout évident.* ». Selon lui, l'inconnu peut représenter un frein à la mise en œuvre d'une collaboration. De plus, cette pratique « *impose une charge assez lourde aux enseignants de classes régulières* » et peut donc représenter une contrainte. Roland parle aussi du contexte pouvant avoir une influence. Comme il l'explique, si un enseignant spécialisé suit des élèves dans des établissements différents, les déplacements peuvent rapidement freiner la collaboration avec les collègues.

L'enseignante titulaire quant à elle aborde l'importance de l'investissement de la part des partenaires. Dans sa situation, elle collabore avec Roland et avec un enseignant MCDI. Elle nous raconte qu'une collaboration se déroule moins bien que l'autre en raison de la passivité de son collègue. Selon elle, l'enseignant MCDI « *reste vraiment à côté de cet élève, passif. Il ne va pas intervenir comme Roland va le faire. Il ne m'a jamais proposé de prendre une partie de la classe.* ».

Tableau 10 : Freins cités par le duo pédagogique 3

Duo pédagogique 3	
Laurent	Julie
Manque de communication et d'échange Contexte Grands déplacements Faible disponibilité	Faible croyance en l'intégration Faible investissement Non-respect de ce qui est prévu Focalisation sur l'élève en intégration Manque de communication et d'échange Gêne Expérience professionnelle Contexte Faible disponibilité

Avec respect, Julie ose nous dévoiler la situation particulière qu'elle vit avec son collègue. D'après elle, l'enseignant spécialisé a baissé les bras et ne croit plus en cette intégration qui est, selon lui, prématurée. Sans le soutien de Laurent et du responsable d'établissement et avec la pression des collègues qui craignent d'accueillir cet élève dans leur classe, Julie et sa collègue se sentent seules. Selon elle, l'enseignement et l'attitude de son collègue sont influencés par ce manque de croyance face à la réussite de l'intégration de cet élève. Laurent ne s'investit pas suffisamment et ne respecte pas totalement les planifications : « *Nous, on lui avait dit ce qu'on attendait, qu'on aimerait qu'il participe le plus souvent à l'activité de la classe et puis concrètement, avec lui, ça ne se passe pas trop comme ça.* ». Ce verbatim nous montre aussi que Laurent prend en charge uniquement l'élève à besoins éducatifs particuliers. Face à cette réalité délicate, Julie exprime avoir de la peine à communiquer avec son collègue sur ce dysfonctionnement. Les deux enseignantes titulaires n'osent pas en parler à cause de l'expérience professionnelle de l'enseignant spécialisé.

Julie ne met pas uniquement la faute sur Laurent. Le contexte joue également un rôle. Puisqu'il travaille dans des établissements scolaires éloignés, il n'est pas souvent présent et donc peu disponible pour des échanges. Comme il le dit, « *(...) j'ai des déplacements, parfois de même 25 kilomètres d'une école à l'autre. L'inconvénient, c'est que l'enseignant spécialisé est relativement peu intégré. J'ai affaire à cinq équipes. Je suis intégré dans toutes mais pas autant que je l'aimerais.* ».

Tableau 11 : Freins cités par le duo pédagogique 4

Duo pédagogique 4	
Madeleine	Natacha
Manque de communication et d'échange	Incompatibilité des personnalités
Manque de spontanéité	Fonctionnement différent
Rôles flous et mal définis	Manque d'adaptation
Manque d'ouverture	Surcharge de travail
Incompatibilité des personnalités	Manque de temps
Mauvaise relation	
Vision différente	
Focalisation sur l'élève en intégration	

Madeleine et Natacha semblent satisfaites de leur collaboration. Toutes les deux nous en parlent positivement. Cependant, elles réfléchissent à des freins qui auraient pu gêner leurs pratiques. Pour ce faire, Madeleine parle de ses autres collaborations qui se déroulent parfois moins bien. *« Il y a des autres situations où c'est beaucoup plus difficile. Je dois m'adapter, aller chercher les informations, courir un petit peu à droite, à gauche. C'est plus spontané. C'est même des fois pas facile parce qu'on ne sait pas si on ose. On ne sait pas trop ce qu'on ose faire, ce qu'on ose dire donc ça c'est un peu plus difficile. Les choses ne sont pas claires. »*. Les freins cachés derrière ce verbatim sont le manque de communication et d'échange, le manque de spontanéité, ainsi que la gêne occasionnée par le manque de rôles bien définis entre les partenaires. Madeleine spécifie bien que toutes les collaborations fonctionnent différemment : *« Par contre, avec d'autres enseignants, je suis parfois le « pot de fleur » parce que ce sont des enseignants qui ont leur classe et qui pensent qu'ils n'ont pas forcément besoin de quelqu'un d'externe. Alors, je suis là uniquement pour mon élève. Et là, du coup, la collaboration est moins intense. »*.

Ces deux enseignantes évoquent aussi la nécessité d'une compatibilité entre les différentes personnalités. Natacha parle également de l'importance de faire preuve d'adaptation : *« ça pourrait être un frein (...) quelqu'un qui imposerait beaucoup sa façon de voir les choses »*. Face à l'intégration et à la collaboration, elle ajoute le risque d'une surcharge de travail en disant que *« c'est une chose à côté de tout le reste, puis c'est déjà énorme »*. De plus, le temps fait souvent défaut aux enseignants qui doivent faire preuve d'efficacité dans leur collaboration.

Tableau 12 : Freins cités par le duo pédagogique 5

Duo pédagogique 5	
Pierre	Simon
Système scolaire Manque de temps Manque de compromis Réalité différente des deux professions Vision différente Fonctionnement différent Incompatibilité des personnalités Faible disponibilité	Faible disponibilité Faible investissement

Pierre décèle des freins dans sa collaboration. Selon lui, « *le système actuel n'aide pas à la collaboration* ». Le degré de scolarisation de l'élève en intégration influence grandement le travail partagé : « *Plus on monte au niveau du primaire, justement en 7-8H, plus la collaboration peut être difficile parce qu'on se rapproche de cet examen [de la PPO], et c'est là où il faut driller, il faut que ça daille. Alors, il y a toujours ce côté un peu « course ».* ». Par conséquent, cette situation engendre un manque de temps.

Il souligne aussi les différentes réalités que vivent les enseignants spécialisés et les enseignants titulaires. Face à leur métier et à leur personnalité, chaque enseignant adopte une vision ou un fonctionnement différent pouvant entraver la mise en œuvre de la collaboration. « *Si tout de suite j'arrive et que je lui montre que j'ai des idéaux qui ne collent pas du tout à sa manière de fonctionner, on risque de rentrer dans une dynamique où lui, il va vouloir défendre sa position. On n'a pas la même personnalité disons.* ». Pierre rejoint les dires de Natacha et Madeleine quant à l'incompatibilité des personnalités. Dans son duo, les différences personnelles ne facilitent pas le travail partagé.

4.5. Collaboration idéale

Pour enrichir les propos des enseignants et pour les pousser à la réflexion, nous leur avons aussi posé des questions en lien avec leur représentation d'une collaboration idéale. Après la lecture des retranscriptions de l'ensemble des entrevues, nous avons constaté que les enseignants citent des éléments touchant trois domaines : les enseignants, l'élève et le travail partagé.

Tableau 13 : Conditions favorables dans une collaboration idéale concernant les enseignants

Enseignants	
Conditions favorables	Formation initiale
	Compétences de l'enseignant
	Compréhension et représentation du métier du collègue
	Formation continue
	Vision et attentes communes

Dans le contexte d'une collaboration idéale, deux enseignants abordent le sujet de la formation. Selon eux, une intégration requiert de la part des enseignants une grande palette de connaissances et de compétences. De ce fait, la formation initiale et la formation continue jouent un rôle majeur. Comme l'explique Roland, « *il faut continuellement se mettre à jour* ». De plus, selon lui et Simon, il est nécessaire que les enseignants spécialisés aient une représentation du métier d'enseignant titulaire et vice-versa. Simon ajoute qu'il est important que l'enseignant spécialisé sache comment fonctionne une classe. Pour cela, comme le dit Roland, « *il faudrait que tous les enseignants spécialisés aient été avant enseignants réguliers pour bien se représenter le travail qui est fait en classe* ». Selon eux, l'expérience professionnelle permet donc aux enseignants d'obtenir une vision commune et d'avoir des attentes similaires. Par conséquent, les deux partenaires comprennent mieux la réalité du terrain de l'autre.

Tableau 14 : Conditions favorables dans une collaboration idéale concernant les élèves

Elèves	
Conditions favorables	Objectifs communs
	Elève au centre de la collaboration
	Enseignement à visée inclusive
	Coenseignement

Dans un idéal, tous les enseignants devraient percevoir la collaboration comme une pratique bénéfique pour l'élève en intégration. Une enseignante spécialisée s'exprime à ce sujet : « *Si on collabore, c'est pour le bien de l'élève* ». Comme le souligne aussi Natacha, « *mettre l'enfant au centre et avoir les mêmes objectifs par rapport à l'enfant* » permet de faciliter la collaboration et l'intégration.

Pour y parvenir, les enseignants rédigent le projet pédagogique. Ainsi, ils obtiennent des objectifs communs et clairs. Julie cite à ce propos : « *Pour moi, l'idéal c'est que l'enseignant vienne avec des attentes, des objectifs, qu'il ait un réel projet pour cet enfant quand il est là.* ».

En répondant aux questions liées à la collaboration idéale, quatre enseignants révèlent qu'elle doit correspondre à des pratiques à visée inclusive, comme par exemple un enseignement où l'élève en intégration participe majoritairement aux activités avec le groupe-classe. Pierre intègre dans ses propos cette perspective inclusive : « *des fois de prendre cet élève dans une dynamique avec des autres élèves, ça permet d'envisager le problème d'une autre manière* ». Dans cette même optique, Julie souligne qu'il faut « *tirer sur la même corde. Cette même corde, c'est [l'élève en intégration], on veut tendre à ce qu'il soit un élève parmi les élèves* ». Selon elle, comme Laurent et Pierre, l'idéal serait même d'appliquer du coenseignement. Grâce à cette pratique, dit Julie, « *l'enfant à mon avis, aurait toute ses chances* ».

Tableau 15 : Conditions favorables dans une collaboration idéale concernant le travail partagé

Travail partagé	
Conditions favorables	Communication et échange
	Régularité
	Ouverture
	Confiance
	Franchise
	Spontanéité
	Temps
	Disponibilité
	Présence dans l'établissement

Dans le domaine touchant le travail partagé, sept enseignants sur dix citent comme ingrédient facilitant la collaboration la communication et l'échange. Certains d'entre eux, dont Simon, nous informent qu'il est bénéfique que les échanges soient réguliers et constants.

Il nous dit : *« une situation idéale, c'est un peu celle qu'on vit là, dans le sens où on arrive très bien à communiquer, il est tout le temps-là, on peut régler des problèmes dans des petits moments. C'est assez rapide. Je peux moi lui dire directement s'il y a quelque chose. On peut agir dans l'instant. On ne va pas perdre du temps. On va réagir à chaud. »*.

Six enseignants attribuent aux conditions favorables des caractéristiques propres aux personnes telles que l'ouverture, la confiance, la franchise et la spontanéité. Les enseignants distinguent deux types d'ouverture. Céline, Laurent, Madeleine et Pierre parlent de l'ouverture d'esprit tandis qu'Amandine pense à l'accueil en classe.

La confiance est aussi présente chez Amandine, Bernadette, Natacha et Pierre. Pour pouvoir intervenir au mieux auprès de l'élève, il est nécessaire selon eux que chaque partenaire ait confiance en son collègue. Bernadette nous explique donner régulièrement la moitié de sa classe à l'enseignant spécialisé car elle peut lui faire confiance : *« Il va faire son travail. Il le fait vraiment avec conscience. Il n'est pas seulement là pour [l'élève en intégration], il est aussi là pour les autres enfants. »*.

La franchise est également évoquée comme facilitateur par quatre des enseignants interrogés. *« Savoir dire aussi si on trouve que ce n'est pas une collaboration saine, qu'il y a quelque chose qui nous dérange »* permet, selon Bernadette, d'obtenir de meilleurs échanges. Madeleine rajoute l'importance d'une collaboration naturelle et spontanée : *« c'est qu'on ne pense pas qu'on est en train de collaborer, que ça soit naturel. On devrait tous parler naturellement et ne pas avoir de tabous entre les enseignants. »*. Elle résume ainsi les conditions idéales à une collaboration : *« Imaginons qu'on a une petite casserole : échange, ça c'est logique, spontanéité, naturel, personnalité, complicité aussi, ouverture d'esprit. Mais aussi du temps, de l'envie et puis penser que c'est pour le bien des élèves au fond. »*.

Le temps apparaît aussi chez Roland comme une condition essentielle de la collaboration. Pour gagner en efficacité et en temps, il faudrait, selon lui, que l'enseignant spécialisé soit toujours dans le même établissement. *« Si on veut encore aller plus loin dans l'idéal, chaque fois qu'il y a une intégration, pour l'enseignant de classe régulière, il devrait y avoir dans son temps de travail un moment de décharge pour coopérer. »*.

La nécessité de la présence de l'enseignant spécialisé dans l'établissement est aussi relevée par Roland, Simon et Laurent. Simon vit déjà cette situation qu'il trouve bénéfique : « *Le fait qu'il soit déjà dans ce bâtiment-là, ça enlève beaucoup de situations qui pourraient apporter des problèmes.* ». Par conséquent, ces enseignants accordent de l'importance à la promiscuité, à l'aménagement spatial et temporel.

5. Interprétation et discussion des résultats

Nous présentons dans ce chapitre notre interprétation des résultats obtenus. Tout d'abord, nous analyserons les données récoltées en établissant des liens avec les éléments théoriques soulevés dans la première partie de notre travail. Puis, nous émettrons des réponses à notre question de recherche en nous appuyant sur les catégories utilisées dans la présentation des résultats. Finalement, tout en restant critiques face au recueil restreint des données et ainsi qu'à l'échantillonnage des sujets choisis, nous mènerons une discussion sur la signification de nos résultats ainsi qu'une synthèse de ceux-ci.

5.1. Intégration

Notre recherche se base sur le système scolaire actuel fribourgeois. Les enseignants titulaires accueillent dans leur classe un nombre croissant d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils doivent donc parfaire leurs connaissances et adapter leurs pratiques.

Au travers des entretiens que nous avons décrits dans le point 4.2. se dégagent quatre formes d'enseignement : un enseignement individuel hors classe, un enseignement individuel dans la classe, un enseignement en petits groupes ou encore un coenseignement. Nous avons conscience de la faiblesse de notre interprétation puisque notre analyse se fonde uniquement sur les propos des sujets interrogés et non sur l'observation de faits. En analysant les données recueillies, nous remarquons que deux groupes se dégagent : les pratiques intégratives et celles à visée inclusive. Ces résultats peuvent être mis en lien avec le réseau conceptuel de l'intégration scolaire de Beauregard et Trépanier (2010) exposé au point 2.4.2.. Selon eux, l'intégration peut être envisagée sur un continuum qui, de manière simplifiée, est constitué de deux pôles : l'intégration et l'inclusion.

Sur les cinq duos pédagogiques rencontrés, deux d'entre eux concernent le pôle de l'intégration. Les duos Simon-Pierre et Julie-Laurent sont davantage focalisés sur les incapacités de l'élève en intégration. L'enseignant spécialisé réalise principalement de l'enseignement individuel. En sa présence, l'élève ne participe majoritairement pas aux activités du groupe.

Au contraire, les trois autres duos tendent vers de l'inclusion en intégrant davantage l'élève en situation de handicap au groupe-classe. Comme expliqué lors de la présentation des résultats, les enseignants se partagent parfois la classe ou réalisent du coenseignement. D'après leurs propos, nous pouvons supposer qu'ils considèrent l'environnement scolaire de l'élève comme ayant un impact sur l'intégration. La tâche revient donc aux enseignants qui doivent adapter le contexte afin de répondre adéquatement aux besoins de tous.

Face à ces différentes pratiques, il serait intéressant de prolonger notre réflexion quant à la question de l'influence qu'un enseignant peut avoir sur son collègue. Les pratiques intégratives ou à visée inclusive des enseignants correspondent-elles à un choix mutuel ou au contraire à l'influence d'un enseignant ? La formation joue-t-elle un rôle quant au choix des pratiques ? Ces interrogations pourraient être l'objet de recherches complémentaires.

En analysant les pratiques des enseignants, il nous semble adéquat de tisser des liens avec l'élément théorique du carré dialectique de la différence culturelle de Ogay et Edelman (2011, cité dans Gremion et al., 2013).

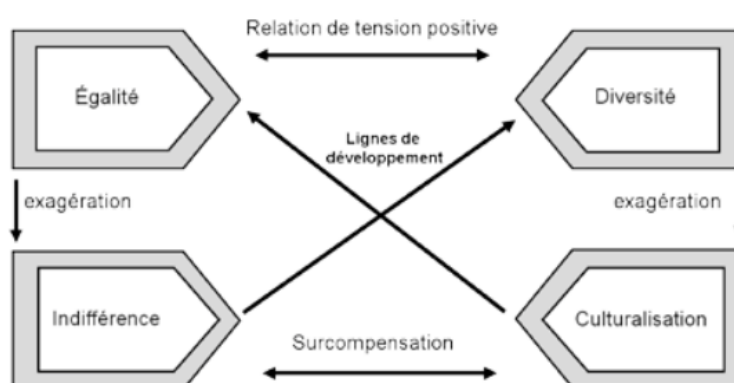


Figure 5 : Le carré dialectique de la différence culturelle (Ogay et Edelman, 2011, cité dans Gremion et al., 2013, p. 56)

Il fait référence aux différences culturelles et il peut aussi être pris en compte dans le cadre de la pédagogie spécialisée et plus précisément lors de la prise de la charge d'un élève en situation de handicap. En éducation interculturelle, un excès de la valeur de l'égalité mène à l'indifférence, tandis qu'une exagération de la valeur de la diversité conduit à la culturalisation. Dans le domaine de la pédagogie spécialisée, la culturalisation laisse place à l'handicapisation qui résume l'individu à ses déficiences (Gremion et al., 2013). En tant qu'enseignant, il est indispensable de trouver un équilibre entre les valeurs d'égalité et de diversité afin d'arriver à des pratiques inclusives (Noël, 2014).

Ce concept théorique explique que les trois duos pédagogiques cités précédemment collaborent effectivement dans une approche inclusive. Dans les classes des duos Céline-Amandine, Bernadette-Roland et Natacha-Madeleine, les élèves en situation de handicap prennent souvent part aux activités réalisées par les autres élèves. Bien que ceux-ci soient souvent intégrés au groupe-classe, les enseignants spécialisés ne négligent pas leurs besoins spécifiques. Ils ont conscience qu'il est parfois bénéfique que certaines notions ou compétences soient travaillées individuellement. Nous constatons donc que les enseignants arrivent à trouver un juste milieu entre les pôles : égalité et diversité. L'élève fait partie intégrante de la classe tout en bénéficiant d'adaptations particulières.

Cette première partie interprétant les pratiques collaboratives des enseignants nous permet de créer les fondements de notre analyse en saisissant leurs perspectives.

5.2. Collaboration

5.2.1. Cadre conceptuel de la collaboration

Grâce au questionnaire sur la compréhension du concept de la collaboration, nous pouvons déceler des éléments que les enseignants considèrent comme favorables à une collaboration. En analysant leurs définitions, il nous est donc possible d'obtenir une ébauche de réponse à notre question de recherche et de tisser des liens avec celles de la littérature scientifique.

En définissant spontanément le concept de la collaboration, les enseignants abordent vraisemblablement des éléments leur paraissant fondamentaux. Ils incluent dans leur explication la communication et les échanges, cités comme essentiels.

De plus, selon eux, la collaboration se voit facilitée si les deux enseignants la perçoivent comme une pratique au bénéfice des élèves. Ils abordent aussi le sujet de la vision commune en expliquant l'importance de réaliser un travail conjoint agencé autour d'un but commun. Finalement, ils signalent la nécessité d'être flexible et d'être capable de faire des compromis au sein d'une collaboration. Par conséquent, les facilitateurs cachés derrière ces définitions correspondent à la communication, à la perception commune de la collaboration au bénéfice des élèves, à la vision commune et à l'adaptation de chacun.

Certains facilitateurs décelés dans les définitions des enseignants se retrouvent aussi dans celles de Borges et Pharand (2011) et de Bush (2003). Les convergences avec Borges et Pharand sont la communication et la vision commune entre les partenaires. Avec la définition de Bush, nous constatons que neuf enseignants la rejoignent en insistant sur la communication et les échanges. Finalement, l'importance d'un but commun est présent aussi bien dans les définitions des sujets que dans celle de Bush.

5.2.2. Rôles des enseignants

Comme expliqué dans le cadre théorique, la DICS décrit dans le Concept de pédagogie spécialisée les rôles de l'enseignant titulaire et ceux de l'enseignant spécialisé dans le cadre d'une collaboration. Chaque partenaire a ses propres tâches et compétences professionnelles qui se complètent pour le bien de l'élève (DICS, 2015).

En étudiant les propos des enseignants, nous constatons que la réalité du terrain correspond aux déclarations de la DICS. Comme décrit dans le tableau 5, chaque enseignant réalise ses propres tâches. Nous remarquons que les rôles et tâches de chacun sont clairement définis. Cette clarté des rôles est un facilitateur de la collaboration. En effet, en travaillant conjointement et en fonction de leurs compétences spécifiques, les enseignants s'entraident, se complètent et réalisent finalement une collaboration plus intense qui répond aux besoins de tous.

5.2.3. *Modalités de travail partagé*

L'analyse des pratiques collaboratives nous permet de situer les partenariats des enseignants dans une des trois modalités décrites par Marcel et al. (2007). Nous pouvons aussi identifier des facilitateurs permettant d'aboutir à une collaboration plus intense et donc d'accéder à une modalité de travail partagé supérieure.

D'après les propos recueillis, nous déduisons que le duo pédagogique de Simon-Pierre réalise de la coordination. Malgré un plan d'action commun pour l'intégration de leur élève, Pierre doit entièrement s'adapter aux décisions prises par son collègue. Il est donc obligé de réaliser en permanence un enseignement individuel en dehors de la classe. Leur travail partagé est peu intense en raison de leur faible niveau d'échange. De par cette situation, nous constatons que l'absence d'adaptation et de flexibilité de la part des deux enseignants peut freiner l'intensité d'une collaboration. Mais, si les enseignants réalisent leur collaboration autour de buts partagés et d'un plan d'actions commun, cette pratique sera plus intense.

L'intensité du travail partagé de trois autres duos pédagogiques est plus importante. Les enseignants réalisent une coordination qui repose sur la communication ainsi que sur un travail concerté (Marcel et al., 2007). Ils mettent en place une collaboration se basant principalement sur le partage et les échanges.

En préparant certaines séquences ensemble et en animant des leçons conjointement, Madeleine et Natacha sont interdépendantes et réalisent donc de la coopération. Elles consacrent régulièrement du temps pour les préparations et les planifications de séquences. De plus, elles se partagent un espace de travail commun. En atteignant cette modalité de travail partagé, nous pouvons en conclure que le temps et les locaux à disposition ont une influence sur leur partenariat.

En établissant le cadre conceptuel de la collaboration et en définissant les rôles des enseignants, nous avons déjà pu identifier des facilitateurs comme la communication, la vision commune, l'adaptation, le travail conjoint, la clarté des rôles, les buts partagés, le plan d'action commun, la concertation, le partage, les locaux ainsi que le temps.

5.3. Facilitateurs et freins de la collaboration

Nous arrivons maintenant au cœur de notre travail. En effet, cette partie nous permet de finaliser la réponse à notre question de recherche. Nous compléterons la liste des conditions favorables à la collaboration afin que celle-ci soit la plus exhaustive possible et relèverons des freins à cette pratique. Pour ce faire, nous nous basons tout d'abord sur les facilitateurs et freins présents dans les propos des enseignants. De plus, la dernière partie des entrevues correspondant à la collaboration idéale nous permet de compléter notre liste puisque les enseignants ont pu enrichir leurs réponses en énumérant d'autres conditions potentielles.

Après analyse des résultats obtenus, nous constatons que les éléments cités par les enseignants peuvent être classés selon trois catégories : les facteurs personnels et interpersonnels, de gestion et d'organisation, et de formation. Ce classement rejoint celui effectué dans les travaux de Benoit et Angelucci (2011).

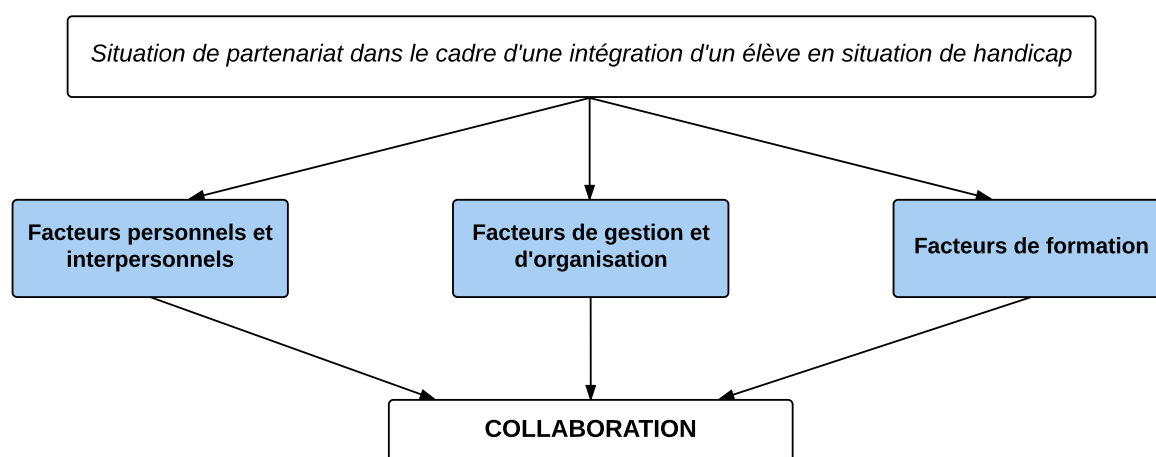


Figure 6 : Facteurs ayant une influence sur la collaboration

Premièrement, les sujets interrogés accordent de l'importance aux conditions touchant le domaine personnel et relationnel. À notre liste s'ajoute donc les personnalités et leur compatibilité, l'ouverture, la franchise et l'implication de chacun. Les enseignants citent aussi la confiance, l'égalité, le respect mutuel, ainsi que le partage de valeurs et de préoccupations communes. De plus, ils abordent l'importance du soutien entre les partenaires, la régularité et l'efficacité des échanges, la spontanéité et l'entente entre les collègues. Les résultats nous démontrent aussi que si les enseignants sont compétents, qu'ils ont les mêmes

représentations du métier et que leur enseignement se ressemble, leur collaboration se verra facilitée. La croyance en l'intégration et la collaboration perçue comme une pratique bénéfique à l'élève à besoins éducatifs particuliers représentent aussi deux autres conditions favorisant une collaboration. Finalement, comme dans beaucoup de situations quotidiennes, l'humour et la dérision peuvent être la clé du succès !

Deuxièmement, nous remarquons dans nos résultats l'influence des facteurs de gestion et d'organisation. Les infrastructures ont un impact sur la qualité et l'intensité de la collaboration. Les entretiens rejoignent les propos de Benoit et Angelucci (2011) en montrant que la disponibilité et la présence du collègue sont indispensables pour une collaboration de qualité.

Enfin, grâce aux questions concernant la collaboration idéale, certains enseignants abordent aussi le domaine de la formation. Selon eux, la formation initiale et la formation continue aident les enseignants à développer leurs compétences collaboratives.

Pour évoquer les freins d'une collaboration, il est sensé de s'appuyer sur la liste des facilitateurs. Dans chaque situation, les facteurs agissent selon une intensité différente. Par exemple, l'adaptation venant d'être décrite comme un élément favorisant peut aussi devenir un frein si l'enseignant fait preuve de peu de flexibilité. Lorsqu'un enseignant spécialisé arrive dans la classe en imposant sa manière de fonctionner, il risque de brusquer son collègue et de freiner la collaboration. Par conséquent, les facilitateurs décrits ci-dessus peuvent être également perçus comme des freins.

D'autres éléments pouvant freiner un partenariat émergent des entretiens. Les enseignants mentionnent la surcharge de travail et la crainte de faire face à l'intégration d'un élève en situation de handicap. La formation continue pourrait leur apporter des compétences et connaissances spécifiques à ce sujet. De plus, une focalisation sur l'élève en intégration peut affaiblir la collaboration. Une ouverture sur le coenseignement n'est à ce moment-là pas possible. Enfin, si les partenaires n'arrivent pas à définir et à clarifier leurs rôles, ils rencontreront des difficultés à travailler ensemble. Certains enseignants expliquent aussi devoir faire face à des collègues ne respectant pas les aménagements pourtant prévus pour l'élève en intégration.

D'autres freins touchant le contexte de la collaboration ont été évoqués par les enseignants. Nous constatons que le responsable d'établissement, ainsi que les collègues, exercent parfois une pression sur les deux enseignants en charge de l'intégration pouvant nuire au travail partagé. Les entretiens effectués reflètent aussi les propos de Benoit et Angelucci (2011) en nous montrant que le système scolaire et le degré d'enseignement influencent directement la collaboration. En effet, dans le cycle 2, l'exigence des programmes et la pression des examens freinent les enseignants à collaborer par peur de manquer de temps avec les autres élèves. Finalement, quelques enseignants éprouvent un sentiment d'infériorité face à l'expérience professionnelle de leur collègue. L'enseignant manque d'assurance parfois afin de partager ses ressentis.

5.4. Critique et synthèse des résultats

Après l'interprétation des résultats, nous constatons que le questionnaire réalisé auprès des enseignants était adapté puisqu'il nous a permis d'obtenir une liste exhaustive des conditions favorables et des freins à la collaboration. Nous n'aurions pas obtenu ces résultats en demandant aux enseignants de citer uniquement des facilitateurs et des freins à cette pratique. Toutes les questions permettaient aux enseignants d'étayer leurs propos.

Il est nécessaire de rappeler que notre recherche se base sur les propos de seulement dix enseignants. Malgré ce nombre restreint ne nous permettant pas de généraliser nos résultats, les informations récoltées en retranscrivant fidèlement les propos recueillis sont riches et pertinentes.

Cependant, nous ne pouvons pas écarter le fait que certaines limites aient influé sur notre recherche. Par exemple, les réponses des enseignants ont pu être influencées par le phénomène de désirabilité sociale (Lamoureux, 2000). En parlant de la collaboration, les enseignants ont peut-être inconsciemment souhaité améliorer leur image en décrivant leur pratique comme idéale. Ce phénomène démontre les enjeux qui s'inscrivent autour de cette pratique complexe.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons été confrontées à ce phénomène de désirabilité sociale. En effet, l'enseignant spécialisé Pierre a attendu la fin de l'enregistrement de l'entretien pour nous parler des problèmes qu'il rencontre avec son collègue. Au moment de la retranscription, nous avons constaté que Pierre ne se

rendait pas compte qu'à ce moment le second appareil d'enregistrement était encore allumé. Après un entretien téléphonique lui faisant part de ce constat et le rappel que ses propos restaient anonymes, il a accepté que nous les utilisions pour notre travail. Cet incident nous incite à remettre en question la qualité du témoignage du collègue de Pierre. Est-ce que Simon a aussi omis d'exposer des difficultés rencontrées ? Au vu de ce constat, il est important de relativiser les résultats obtenus.

Finalement, pour obtenir une meilleure vue d'ensemble des facilitateurs et des freins relevés lors de notre recherche, voici un modèle les classant selon des facteurs personnels et interpersonnels, des facteurs de gestion et d'organisation et des facteurs de formation. Nous avons créé des sous-catégories correspondant aux traits de la personnalité, au travail conjoint ainsi qu'à la communication et l'échange, afin d'avoir une meilleure compréhension des conditions favorisant cette pratique dans le domaine personnel et interpersonnel.

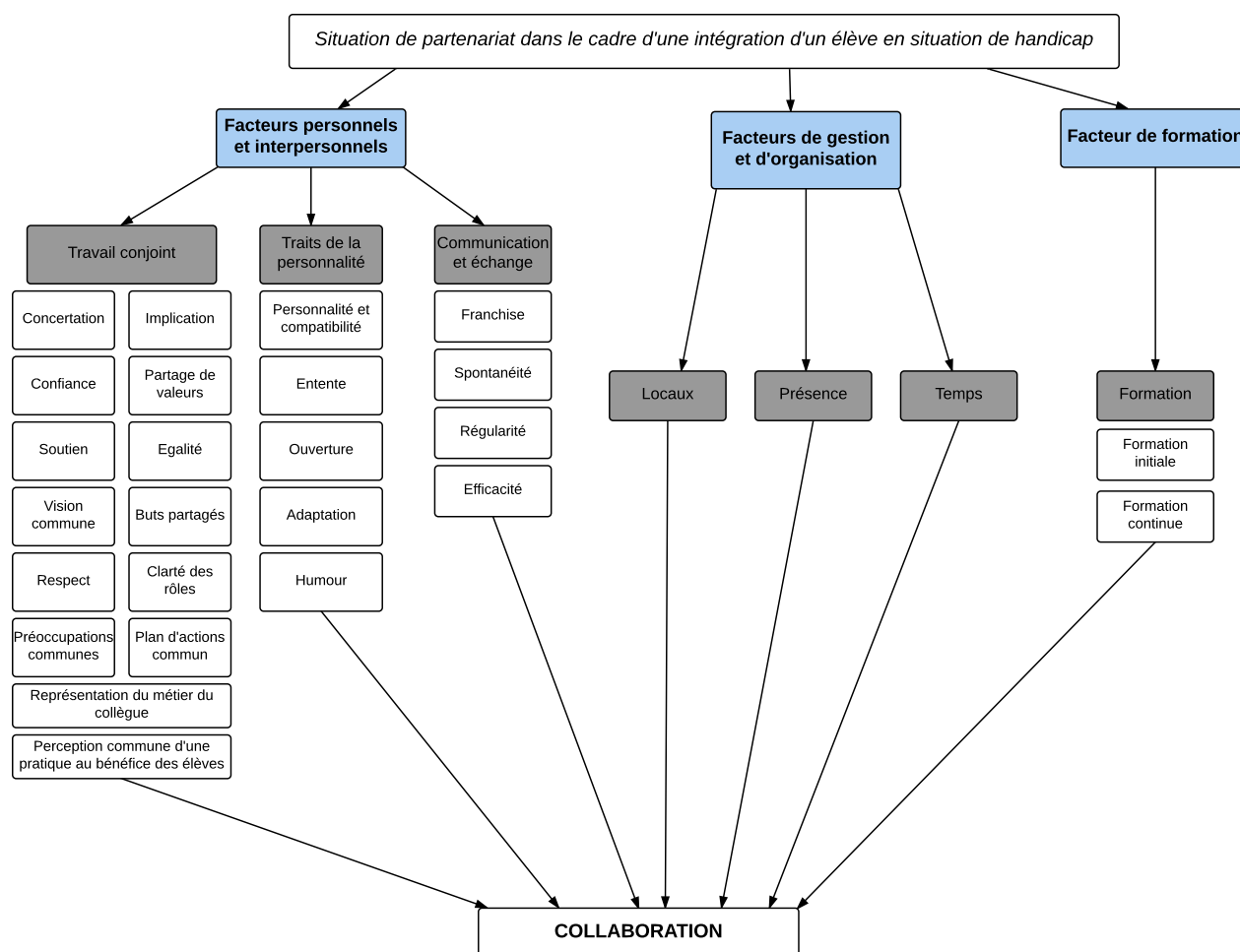


Figure 7 : Modélisation des conditions favorables à la collaboration

6. Conclusion

« Pour parvenir à ce que vous ne savez pas, allez où vous ne savez pas. »

Avant de débiter ce travail, nous n'avions qu'un vague concept de la collaboration. Comme l'explique Jean de la Croix, notre méconnaissance de ce sujet nous a motivées à nous plonger au cœur de cette recherche. Grâce aux dix enseignants fribourgeois interrogés, nous avons dressé une liste de facteurs ayant un impact sur la collaboration entre un enseignant titulaire et un enseignant spécialisé dans une perspective inclusive. Ce sont des facteurs personnels et interpersonnels, de gestion et d'organisation et finalement, de formation. Leur connaissance peut aider les professionnels à ajuster leurs pratiques, à s'adapter aux personnes ainsi qu'au contexte de leur collaboration.

À partir de cette liste, nous avons aussi pu élaborer un modèle recensant les conditions favorables à une telle collaboration. Afin de l'interpréter avec justesse, il est nécessaire d'avoir conscience que si l'une de ces conditions n'est pas présente, celle-ci peut alors constituer un frein à la collaboration.

Quelques difficultés ont parsemé notre travail. Durant la recherche de références, nous avons été confrontées à la grande palette d'ouvrages et d'articles traitant ce domaine. Nous avons donc dû sélectionner les documents jugés les plus pertinents pour constituer notre cadre théorique. Cette recherche nous a permis d'acquérir une base théorique pour l'élaboration d'entretiens fructueux, répondant adéquatement à notre problématique. De plus, durant les rencontres avec les enseignants, nous avons parfois été confrontées au phénomène de désirabilité sociale. Nous avons noté la réticence qu'éprouvent quelques enseignants à dévoiler les failles de leur relation. Il leur était difficile de rapporter objectivement la réalité de leur collaboration. Finalement, entre la rédaction de la partie théorique et la partie empirique de ce travail, nous avons dû être attentives à prendre du recul afin de ne pas être influencées par les concepts théoriques présents dans la littérature scientifique lors de notre analyse.

Ce travail nous a permis d'acquérir de nombreuses connaissances concernant la démarche scientifique de type qualitatif. Nous avons découvert les réalités du déroulement d'une telle recherche avec les difficultés rencontrées, la satisfaction des résultats obtenus et la prise de conscience des limites. En réalisant notre travail en duo, nous avons développé notre collaboration. Nous avons constaté que la liste de facilitateurs s'appliquait aussi à notre partenariat. En effet, des facteurs personnels et interpersonnels ainsi que des facteurs de gestion et d'organisation ont influencé notre collaboration. Nous avons fait preuve de flexibilité et de compromis. De plus, la confiance et le soutien qui régnaient au cœur de notre partenariat nous ont permis d'aboutir à une collaboration de qualité. Concernant l'organisation de notre travail, nous avons par exemple concilié les jours et lieux de rencontres. L'ouverture d'esprit de chacune nous a donc permis de travailler efficacement. De ce fait, nous constatons que les conditions présentes dans le modèle influencent tout type de travail partagé et pas seulement celui entre un enseignant titulaire et un enseignant spécialisé dans le cadre d'une intégration.

En tant que futures enseignantes et face au contexte intégratif actuel, nous serons amenées à travailler avec des enseignants spécialisés. Pour répondre aux besoins de nos élèves, nous devons faire preuve d'adaptation afin d'aboutir à une collaboration efficace. De plus, pour intégrer les élèves à besoins éducatifs particuliers dans nos futures classes, nous avons pris conscience qu'il est nécessaire d'adopter une posture à visée inclusive, en trouvant un juste équilibre entre l'égalité, tous les enfants sont avant tout des élèves et la diversité, chaque enfant a ses propres besoins.

Nous remarquons aussi qu'il serait pertinent d'étendre notre investigation en interrogeant un panel d'enseignants plus grand afin d'ajuster et d'enrichir la modélisation de la collaboration. De plus, notre recherche soulève de nouveaux questionnements touchant le vaste domaine de la collaboration. Il serait envisageable de s'intéresser au ressenti de futurs et jeunes enseignants quant à leurs compétences collaboratives développées durant leur formation initiale en se posant la question suivante : « Les futurs et jeunes enseignants fribourgeois du primaire se sentent-ils suffisamment formés et prêts pour collaborer avec des enseignants spécialisés dans le cadre d'une intégration ? ».

7. Références bibliographiques

Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration... Mais où donc se situe l'inclusion ?. In N. Trépanier, & M. Paré (Dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 31-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Belmont, B. (2003). Intégration, inclusion et pédagogie. Récupéré le 12 décembre 2015, de <http://eduscol.education.fr/cid45895/integration-inclusion-et-pedagogie.html>.

Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept du coenseignement en contexte inclusif. *Education et francophonie*, 39(2), 105-121.

Bless, G. (2014). Intégration scolaire : Aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous, Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 13-26). Lucerne : Edition SZH/CSPS.

Borges, C., & Pharand, J. (2011). La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bouderault, P. (2000). La recherche quantitative. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 141-170). Sherbrooke : Editions du CRP.

Centre d'enseignement spécialisé et de logopédie de la Glâne. (2014). Autres services d'intégration. *Service d'intégration*. Récupéré le 2 février 2016, de <http://cesg.ch/autres-service-dintegration-du-canton-de-fribourg/>.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Heiden : CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation sur la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Berne : CDIP.

Convention relative aux droits de l'enfant. (1989). Récupéré le 14 novembre 2015, de <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/index.html>.

De Anna, L., & Plaisance, E. (2009). Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés. *Recherche et formation*, (61), 55-70.

Département fédéral des finances & Conférence des gouvernements cantonaux. (2007). *Réforme de la péréquation et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT)*. Berne : DFF, CdC.

DICS. (2007). *Rapport d'activité du conseil d'Etat pour l'année 2007 concernant la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport*. Fribourg : Direction de l'instruction, de la culture et du sport.

DICS. (2015). *Concept de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg*. Fribourg : Direction de l'instruction, de la culture et du sport.

DICS. (2016). Nouvelle loi scolaire – Informations aux enseignants. Récupéré le 2 février 2016, de http://www.fr.ch/dics/fr/pub/aspects_juridiques/nouvelle_loi_scolaire_informa.html.

Dunn, L. (1968). Special education for the mildly retarded. Is much of it justifiable ?. *Exceptional Children*, 35, 5-22.

Elliot, N., Doxey, E., & Stephenson, V. (2009). *L'école inclusive*. Montréal : Chenelière Education.

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2011). Enseignement spécialisé. Récupéré le 13 janvier 2016, de <http://www.szh.ch/fr/Plateforme-dinformation-pour-la-pdagogie-specialise-en-Suisse/Statistiques/Enseignement-specialis/page34437.aspx>.

Fuchs, G. (2013). La cantonalisation de l'enseignement spécialisé. *Education ch*, (1), 4-6.

Gravel, C., & Trépanier, N. (2010). Le coenseignement : comment l'appliquer ?. In N. Trépanier, & M. Paré (Dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 257-271). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gremion, M., Noël, I., & Ogay, T. (2013). Education interculturelle et pédagogie spécialisée : tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 53-69.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Guérin.

Legendre, R. (Dir.). (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e Ed.). Montréal : Guérin.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Montréal : De Boeck.

Noël, I. (2014). Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Thèse de Doctorat. Université de Fribourg, Faculté des Lettres.

Panchaud Mingrone, I., & Lauper, H. (2001). *Intégration : l'école en changement*. Berne : Haupt.

Paré, C., Rémillard, M.-B., Parent, G., & Piché, J.-P. (2010). Le modèle du processus de production du handicap de Fougeyrollas. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 265-286). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Poisson, Y. (1991). La recherche qualitative ? In Y. Poisson (Dir.), *La recherche qualitative en éducation* (pp. 7-20). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pull, J. (2010). *Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus ?*. Paris : L'Hamattan.

Pulzer-Graf, P. (2014). Quel rôle pour le renfort pédagogique dans l'intégration ? Analyse d'un nouveau dispositif destiné à soutenir la scolarisation d'élèves à besoins particuliers dans l'enseignement régulier. Rapport de recherche. Renens : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (9), 97-115.

Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Editions du CRP.

Tremblay, P. (2010). *Inclusion scolaire. Dispositifs pratiques et pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.

Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 26-33.

UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

8. Figures et tableaux

Figures

Figure 1 : Evolution du nombre d'élèves pris en charge par le SI depuis 1999 (Centre d'enseignement spécialisé et de logopédie de la Glâne, 2015)	12
Figure 2 : L'évolution du pourcentage d'élève en pédagogie spécialisée séparative entre 1990 et 2013 (Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2014)	13
Figure 3 : Le modèle de Fougeyrollas et al. (Réseau international sur le Processus de production du handicap, 2016)	15
Figure 4 : Le réseau conceptuel de l'intégration scolaire (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 49)	17
Figure 5 : Le carré dialectique de la différence culturelle (Ogay et Edelman, 2011, cité dans Gremion et al., 2013, p. 56)	47
Figure 6 : Facteurs ayant une influence sur la collaboration	51
Figure 7 : Modélisation des conditions favorables à la collaboration.....	54

Tableaux

Tableau 1 : Présentation générale des cas	26
Tableau 2 : Thèmes et objectifs du protocole d'entretien	28
Tableau 3 : Sous-catégories du concept de la collaboration	31
Tableau 4 : Intentions derrière les pratiques collaboratives : Communiquer – Echanger	32
Tableau 5 : Intentions cachées des pratiques collaboratives : Répartition des rôles et tâches	35
Tableau 6 : Intentions cachées des pratiques collaboratives : Enseignement	36
Tableau 7 : Facilitateurs cités par les enseignants	37
Tableau 8 : Freins cités par le duo pédagogique 1	38
Tableau 9 : Freins cités par le duo pédagogique 2	39
Tableau 10 : Freins cités par le duo pédagogique 3	40
Tableau 11 : Freins cités par le duo pédagogique 4	41
Tableau 12 : Freins cités par le duo pédagogique 5	42
Tableau 13 : Conditions favorables dans une collaboration idéale concernant les enseignants	43
Tableau 14 : Conditions favorables dans une collaboration idéale concernant les élèves	43
Tableau 15 : Conditions favorables dans une collaboration idéale concernant le travail partagé	44

9. Déclaration sur l'honneur

Nous, soussignées Catherine Gauderon et Manon Favre, attestons avoir réalisé ce travail par nos propres moyens et sans aucune aide non autorisée.

Catherine Gauderon

Manon Favre

Fribourg, le 5 avril 2016

10. Annexes

10.1. Protocole d'entretien

PROBLEMATIQUE POUR L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGE	
Thème de la recherche	La collaboration entre un enseignant titulaire et un enseignant spécialisé dans une perspective inclusive
Question de recherche générale	La collaboration entre un enseignant titulaire et un enseignant spécialisé dans une perspective inclusive : <i>Quels en sont les facilitateurs et les freins ?</i>
Objectifs de recherche spécifiques	<p>À travers ces entretiens, nous nous basons sur les discours des enseignants. Nous ne souhaitons pas les observer mais au contraire recueillir leurs pratiques déclarées et saisir leurs représentations de leur collaboration.</p> <p>Les objectifs des entretiens :</p> <ul style="list-style-type: none">- Expliquer son parcours professionnel- Décrire le contexte intégratif de sa collaboration- Expliquer sa propre compréhension du concept de la collaboration- Expliciter ses représentations du concept de la collaboration- Décrire sa pratique collaborative- Identifier les facilitateurs et les freins de la collaboration- Expliquer sa représentation du fonctionnement d'une collaboration entre un enseignant titulaire et un enseignant spécialisé dans une vision idéale


 PROTOCOLE DE L'ENTRETIEN POUR **L'ENSEIGNANT SPECIALISE ET TITULAIRE**

Question de recherche générale : La collaboration entre un enseignant titulaire et un enseignant spécialisé dans une perspective inclusive : *Quels en sont les facilitateurs et les freins ?*

Remarques	À préciser en début d'entretien : <ul style="list-style-type: none"> - <i>Entretien anonyme et confidentiel</i> - <i>Aucun échange entre les deux entretiens (enseignant titulaire et enseignant spécialisé)</i> 	
Objectifs spécifiques de recherche	Questions d'entretien	Intentions et hypothèses
Le parcours professionnel de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Depuis combien de temps pratiquez-vous ce métier ? 	<i>Prise de contact avec l'enseignant</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Avez-vous déjà vécu d'autres situations d'intégration durant votre parcours professionnel ?</i> 	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Avez-vous été auparavant enseignant titulaire d'une classe ordinaire ou avez-vous pratiqué une autre profession ?</i> 	
Le contexte professionnel où a lieu la collaboration	<ul style="list-style-type: none"> • Décrivez-nous et expliquez-nous le contexte dans lequel a lieu votre collaboration ? 	<i>Est-ce que l'écosystème joue un rôle de facilitateur ou de frein sur la collaboration ?</i>
	<i>Réponses attendues :</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Etablissement (lieu) ? ○ Déplacement ? ○ Responsable d'établissement ? ○ Locaux à disposition ? ○ Planning ? 	
Le contexte intégratif	<ul style="list-style-type: none"> • À vos yeux, quelles ressources sont indispensables aux besoins de votre élève dans son contexte scolaire ? 	<i>Description de la situation d'intégration</i>
La compréhension du concept de la collaboration de l'interviewé	<ul style="list-style-type: none"> • Si je vous dis « collaborer », à quoi pensez-vous ? <p><i>Si besoin de clarification, poser la question avec une tournure différente :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment comprenez-vous le concept de la collaboration ?</i> 	<i>Comprendre comment l'enseignant perçoit et définit ce concept</i> <i>Saisir les facilitateurs et les freins d'une collaboration</i>

Le fonctionnement de la collaboration	<ul style="list-style-type: none"> • Comment collaborez-vous avec votre partenaire ? <p><i>Si besoin de clarification, poser la question avec une tournure différente :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pouvez-vous nous décrire votre pratique collaborative ?</i> 	<p><i>Poser une question ouverte pour éviter d'influencer l'interviewé</i></p> <p><i>Relever les points qu'il considère importants dans la collaboration avec son collègue</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Sur une échelle de 1 à 10, comment évalueriez-vous l'intensité de ce travail partagé ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Qu'est-ce qui vous fait mettre ce nombre ? 	<p><i>Comprendre l'impression de l'interviewé concernant l'intensité du travail partagé</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> • À vos yeux, quels sont les facilitateurs et les freins dans votre collaboration ? 	<p><i>Saisir de la vision de l'interviewé concernant les facilitateurs et les freins dans sa collaboration</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Comment vous y prenez-vous pour communiquer avec votre collègue ? 	<p><i>Découvrir les moyens de communication utilisé par l'interviewé et son partenaire</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Comment percevez-vous votre rôle dans cette collaboration ? 	<p><i>Comprendre la répartition rôles du duo</i></p>
Les représentations du fonctionnement d'une « collaboration idéale » entre un enseignant titulaire et un enseignant spécialisé	<ul style="list-style-type: none"> • Pour vous, qu'est-ce qu'une « collaboration idéale » ? 	<p><i>Comprendre les représentations d'une collaboration « idéale » perçue par l'enseignant</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Pour vous, quel est le contexte idéal pour une collaboration ? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Selon vous, quels ingrédients favorisent-ils une collaboration idéale ? 	

10.2 *Retranscriptions des entretiens*

Retranscription de l'entretien de Bernadette (ET).....	68
Retranscription de l'entretien de Roland (ES)	76
Retranscription de l'entretien de Céline (ET).....	88
Retranscription de l'entretien d'Amandine (ES)	94
Retranscription de l'entretien de Julie (ET)	101
Retranscription de l'entretien de Laurent (ES)	112
Retranscription de l'entretien de Simon (ET).....	121
Retranscription de l'entretien de Pierre (ES)	128
Retranscription de l'entretien de Natacha (ET).....	142
Retranscription de l'entretien de Madeleine (ES)	148

1 **Retranscription de l'entretien de Bernadette (ET)**

2 *Sylvain = Elève en situation d'intégration*

3 *Roland = Enseignant spécialisé*

4 *Bernadette = Enseignante titulaire*

5 *J. = Lieu*

6

7 **Question 1 – DEPUIS COMBIEN DE TEMPS PRATIQUES-TU CE METIER ?**

8 Depuis 2 ans. J'ai fini la HEP, il y a 2 ans.

9

10 **Question 2 – AVANT CETTE SITUATION D'INTEGRATION, AS-TU DEJA VECU**
11 **D'AUTRES SITUATIONS D'INTEGRATION ?**

12 Non, c'est la première.

13

14 **Question 3 – EST-CE QUE TU AS PRATIQUE UNE AUTRE PROFESSION**
15 **AVANT CELLE-CI ?**

16 Non.

17

18 **Question 4 – PAR RAPPORT AU CONTEXTE PROFESSIONNEL OÙ A LIEU LA**
19 **COLLABORATION, EST-CE TU PEUX ME DECRICRE ET M'EXPLIQUER CE**
20 **CONTEXTE ?**

21 Tu dis la collaboration avec Roland ?

22

23 **– OUI.**

24 Au niveau de l'établissement, il vient en classe. Il prend mon élève dans la classe. Il
25 reste dans la classe.

26 Et puis, s'il juge qu'il y a une matière qu'il devrait retravailler avec lui, alors là il se
27 déplace. Mais, il y a des locaux.

28

29 **– AVEZ-VOUS DES LOCAUX À DISPOSITION ?**

30 On a des locaux à disposition, oui.

31 – **COMBIEN DE FOIS VIENT-IL EN CLASSE ?**

32 6 unités.

33

34 **Question 5 – PAR RAPPORT AU CONTEXTE INTEGRATIF : À TES YEUX,**
35 **QUELLES RESSOURCES SONT INDISPENSABLES AUX BESOINS DE L'ELEVE**
36 **EN SITUATION D'INTEGRATION ?**

37 Alors quelles ressources tu dis ?

38

39 – **OUI. QU'EST-CE QUI EST VRAIMENT INDISPENSABLE POUR SON**
40 **INTEGRATION ?**

41 Ce n'est pas au niveau comportemental, mais c'est vraiment au niveau cognitif qu'il a
42 de la peine. Il a constamment besoin d'une personne qui soit à côté et qui lui
43 décortique les étapes, si tu veux. C'est un élève qui est très visuel. Donc, il a
44 vraiment besoin d'avoir un enseignant à côté qui va écouter les consignes avec lui et
45 qui va lui montrer les étapes. Parce que lui, dès qu'il y a une consigne qui est
46 vraiment trop compliquée, trop longue, ça va lui passer par-dessus. Il a vraiment
47 besoin de quelqu'un qui soit à côté, qu'il lui rappelle ce qu'il doit faire mais étape par
48 étape.

49

50 Et puis, voilà, comme il est très visuel, il a aussi beaucoup besoin que l'enseignant lui
51 amène des supports supplémentaires. Ça peut être par exemple des bouliers. Il a
52 besoin de manipuler. Ça passe beaucoup par le toucher chez lui.

53

54 **EST-CE QUE ROLAND C'EST SON PILIER ? EST-CE ROLAND S'OCCUPE**
55 **AUSSI DES AUTRES ELEVES ?**

56 Oui, s'il voit que ça se passe bien avec cet élève, il va aller chez d'autres enfants. Et
57 ça arrive aussi qu'on partage la classe en deux. Donc lui va prendre son élève qu'il a
58 en intégration dans son groupe. C'est aussi pour montrer, voilà, qu'il n'y a pas
59 forcément que lui qui a besoin de Roland. Donc, aussi pour la perspective
60 d'intégration.

61

62 **Question 5 – SI JE DIS « COLLABORER », À QUOI CA TE FAIT PENSER ?**
63 **ARRIVERAIS-TU ME DONNER TA PROPRE UNE DEFINITION ?**

64 C'est surtout l'échange. Avec Roland, on échange énormément, que ça soit par mail
65 ou quand je juge que je fais une activité qu'il faudrait qu'il voit lui, avant, pour pouvoir
66 expliquer à l'élève, je lui envoie par mail pour qu'il puisse regarder.

67

68 Après lui, il me propose aussi des activités où il me dit : « Tiens, on pourrait diviser la
69 classe en deux ! ». Il n'est pas là juste pour être à côté de mon élève, il y a vraiment
70 un échange entre nous, des leçons qu'on va faire, du travail que je vais donner.
71 Alors, c'est vraiment l'échange entre deux enseignants.

72

73 **Question 6 – COMMENT COLLABOREZ-VOUS ENSEMBLE ?**

74 Tu aimerais quoi exactement ?

75

76 **– COMMENT FAITES-VOUS POUR PLANIFIER LES SEQUENCES**
77 **D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ?**

78 Alors, c'est surtout moi qui planifie. Alors, en général, il vient sans trop savoir ce que
79 je vais faire. Si je juge qu'il y a quelque chose d'important à lui communiquer, comme
80 par exemple je vais faire une activité où je sais que cet élève-là va vraiment avoir de
81 la peine. Alors là, je lui envoie à l'avance, que lui puisse peut-être préparer des
82 choses supplémentaires. Et puis, quand je prévois peut-être de faire une séquence
83 où on sépare la classe en deux, là on en discute à l'avance.

84

85 **– EST-CE QUE IL SUIT TES DECISIONS ?**

86 Oui, lui il suit.

87

88 **Question 7 – SUR UNE ECHELLE DE 1 À 10, COMMENT EVALUERAIS-TU CE**
89 **TRAVAIL PARTAGE ?**

90 Non, je dirais 2-3. Non, vraiment c'est juste un mail envoyé. C'est vraiment rien de
91 conséquent.

92

93 **Question 8 – QUELS SONT LES ELEMENTS QUI FACILITENT VOTRE**
94 **COLLABORATION ?**

95 La communication et l'échange.

96

97 – **EST-CE QUE LE FAIT QUE ÇA SOIT AVEC ROLAND, ÇA A UNE**
98 **INCIDENCE ? SI ÇA AVAIT ETE UNE AUTRE PERSONNE, ÇA AURAIT**
99 **CHANGE QUELQUE CHOSE ?**

100 Alors disons, j'ai un autre enseignant qui vient en classe, un MCDI. Alors la
101 collaboration n'est pas du tout la même. Lui, il vient pendant son heure, il a 50
102 minutes. Il vient pendant ces 50 minutes, il reste vraiment à côté de cet élève, passif.
103 Il ne va pas intervenir comme Roland va le faire. Il ne m'a jamais proposé de prendre
104 une partie de la classe. Ça dépend aussi de l'enseignant spécialisé et de son
105 implication quand il vient.

106

107 – **MAIS PAR EXEMPLE QUAND ROLAND SORT DE LA CLASSE AVEC**
108 **L'ELEVE, EST-CE TON CHOIX ?**

109 Non, c'est lui qui me dit. Il continue le programme adapté. L'élève suit quand même
110 scolairement ce que l'on fait maintenant. Mais comme il répète la 3H, Roland se dit
111 parfois : « Ah ben là, il a déjà vu, il maîtrise bien et on avance autre chose. ».

112 – **ROLAND DECIDE S'IL VEUT RESTER EN CLASSE OU SORTIR LE**
113 **MATIN ?**

114 Il regarde un peu ce que je fais, il arrive et me dit : « Tu fais quoi ? ». Je lui explique
115 et il décide s'il prend Sylvain dehors ou pas quand je fais ça avec la classe.

116

117 – **VOUS NE VOUS VOYEZ PAS UNE FOIS PAR SEMAINE POUR PLANIFIER**
118 **LA SEMAINE SUIVANTE ?**

119 Non, pas du tout.

120

121

122 – **QUELS SONT LES FREINS À VOTRE COLLABORATION ?**

123 C'est tellement une bonne collaboration que c'est un peu dur. Alors,
124 personnellement, je n'en ai pas.

125

126 Mais, je réfléchis à ce qui pourrait freiner une collaboration. Alors, je dirais un peu
127 comme le MCDI qui vient et qui ne s'implique pas. Il vient, il suit ce que je fais et il est
128 là uniquement pour l'élève. Il n'y a pas forcément de dialogue. Il ne me demande pas
129 ce que je fais. Il arrive et s'assied directement près de l'élève.

130

131 **IL NE CONNAIT DONC PAS LES OBJECTIFS DES SEQUENCES ?**

132 Non. Je dirais aussi la communication. Avec Roland, on parle énormément. La
133 communication peut être un frein.

134

135 **LA PERSONNALITE DE ROLAND JOUE-T-ELLE UN RÔLE ?**

136 Oui, énormément. On discute énormément.

137

138 **Question 9 – COMMENT COMMUNIQUEZ-VOUS ?**

139 Mails, parfois un petit SMS mais c'est surtout par oral.

140

141 – **AVANT QU'IL VIENNE ?**

142 Oui, environ 10 minutes. Et souvent après, il me demande par exemple ce que je
143 vais faire demain.

144

145 – **EST-CE QUE VOUS PRENEZ DES TEMPS D'ECHANGE PLUS**
146 **IMPORTANTS S'IL Y A DES ADAPTATIONS À FAIRE ?**

147 Oui.

148

149 **Question 10 – COMMENT PERÇOIS-TU TON RÔLE DANS CETTE**
150 **COLLABORATION ?**

151 Je dirais qu'il est quand même assez important car c'est moi qui planifie quand

152 même ce que je vais faire en classe et c'est à moi de lui communiquer. Je pense que
153 si je ne le faisais pas, il ne pourrait pas intervenir adéquatement auprès de Sylvain.

154

155 – **AUTREMENT DIT, ES-TU LA MENEUSE ?**

156 Quand même le meneur, je dirais. C'est un peu dur comme terme mais...

157

158 – **C'EST TOI QUI GUIDES ?**

159 C'est moi qui guide et il s'adapte.

160

161 **Question 11 – UNE COLLABORATION IDEALE, QU'EST-CE QUE ÇA SERAIT ?**

162 Une collaboration basée vraiment sur la communication, basée sur la confiance. Car
163 je lui donne aussi régulièrement la moitié de ma classe et je sais que je peux lui faire
164 confiance, qu'il va faire son travail. Il le fait vraiment avec conscience. Il n'est pas
165 seulement là pour Sylvain, il est aussi là pour les autres enfants.

166

167 – **ON SE RAPPROCHE DE L'INCLUSION ?**

168 Oui, vraiment.

169

170 – **EST-CE QU'IL Y AURAIT D'AUTRES ELEMENTS POUR UNE**
171 **COLLABORATION IDEALE ?**

172 Moi, je vois vraiment la communication, en grande ligne.

173

174 – **OSER DIRE LES CHOSES PEUT-ÊTRE ?**

175 Oser dire les choses si ça ne joue pas. Disons que là, je n'ai pas eu besoin de régler
176 des choses avec Roland mais oser être franc.

177

178 **Question 12 – QUEL EST LE CONTEXT IDEAL POUR UNE COLLABORATION ?**

179 Le contexte idéal, qu'est-ce que tu entends ?

180

181 – **PAR EXEMPLE, Y-A-T-IL DES FACTEURS LIES À L'ETABLISSEMENT**
182 **QUI JOUENT UN RÔLE ?**

183 Alors, oui, je pense que les infrastructures, c'est quand même important. Alors c'est
184 vrai que là, on n'a pas énormément de salles. Des fois, il va dans la salle de
185 bricolage ou dans la salle des maîtres. On a vraiment deux salles qu'il peut utiliser.
186 Quand, il prend que Sylvain, il peut aller dans la salle des maîtres. Mais, s'il prend la
187 moitié de la classe, je dois quand même m'organiser pour que la salle soit libre.
188 Voilà, je pense que les infrastructures c'est quand même important.

189

190 – **EST-CE QUE, PAR EXEMPLE, LE FAIT QU'IL NE SOIT PAS TOUT LE**
191 **TEMPS DANS CETTE ECOLE, EST-CE QUE CELA JOUE UN RÔLE ?**

192 Je ne vois pas. Il ne me compare pas et il ne me dit pas qu'à J., c'est mieux.

193

194 – **ET POUR UNE QUESTION DE DISPONIBILITE ?**

195 Non, ce n'est pas gênant.

196

197 **Question 13 – QUELS SONT LES INGREDIENTS QUI FAVORISERAIENT UNE**
198 **COLLABORATION IDEALE ?**

199 Donc toujours communication, confiance, échange, franchise, savoir dire aussi si on
200 trouve que ce n'est pas une collaboration saine, qu'il y a quelque chose qui nous
201 dérange.

202

203 – **EST-CE QU'IL Y A ENCORE QUELQUE CHOSE D'IMPORTANT SUR**
204 **VOTRE COLLABORATION À DIRE DONT IL N'Y AVAIT PAS FORCEMENT**
205 **DANS LES QUESTIONS ?**

206 Moi, ce qui m'a vraiment frappé, c'est le fait qu'il me propose de prendre une moitié
207 de la classe. Ça vient de lui. Il m'a dit : « Si vraiment tu vois qu'il y a une activité qui
208 demande qu'on ait vraiment des petits groupes, il n'y a pas de soucis, je le fais ! ».
209 Moi, je pensais qu'il n'était que là que pour Sylvain, mais je trouve que ce n'est pas
210 bête. Et je trouve dans l'idée d'inclure Sylvain au sein de la classe, c'est positif.

211 – **IL Y A PEUT ÊTRE AUSSI MOINS L'ETIQUETTE : ROLAND EST**
212 **UNIQUEMENT LÀ POUR SYLVAIN ?**

213 D'ailleurs, ils ne le disent pas. Les autres enfants voient qu'il est là pour Sylvain. Mais
214 c'est Roland, ce n'est pas celui qui vient pour Sylvain mais c'est simplement Roland.

215

216 – **SI ROLAND NE VOUS AVEZ PAS PROPOSE DE PARTAGER LA CLASSE,**
217 **AURAI-TU EU L'IDEE ?**

218 Alors moi, ce ne me serait pas venu à l'esprit. J'ai toujours eu à l'idée que les
219 enseignants qui intervenaient dans la classe pour un élève, restent avec cet élève-là.
220 Je ne savais pas qu'on pouvait imaginer une collaboration plus large où il prend la
221 moitié de la classe.

222

223 – **EST-CE QUE ÇA VOUS ARRIVE DE FAIRE DU CO-ENSEIGNEMENT ?**

224 Non, co-enseignement non. Mais, il ne se gêne pas non plus s'il y a quelque chose à
225 rajouter, il le dit. Mais, on n'a jamais animé une leçon les deux ensemble.

226

227 – **PAR RAPPORT AUX ELEVES, VOS RÔLES SONT BIEN DEFINIS ? PAR**
228 **EXEMPLE SI ROLAND EST DANS LA CLASSE, LES ELEVES VONT**
229 **VENIR VERS TOI OU VERS ROLAND ?**

230 Ils vont venir vers moi. Mais, quand ils sont avec Roland, c'est tout autant
231 respectueux. Ils ne vont pas profiter. Ils savent que c'est un enseignant.

1 **Retranscription de l'entretien de Roland (ES)**

2 *Sylvain = Elève en situation d'intégration*

3 *Roland = Enseignant spécialisé*

4 *Bernadette = Enseignante titulaire*

5 *J. = Lieu n°1*

6 *E. = Lieu n°2*

7 *L. = Lieu n°3*

8

9 **Question 1 – PAR RAPPORT À VOTRE PARCOURS PROFESSIONNEL, DEPUIS**
10 **COMBIEN DE TEMPS PRATIQUEZ-VOUS CE METIER D'ENSEIGNANT**
11 **SPECIALISE ?**

12 Alors d'enseignant spécialisé, cela fait 17 ans que je le pratique.

13

14 **Question 2 – AUPARAVANT, AVEZ-VOUS ETE ENSEIGNANT D'UNE CLASSE**
15 **ORDINAIRE ?**

16 Ouais, j'ai d'abord été pendant 14 ans, au départ, enseignant de classe régulière. Et
17 puis après, j'ai eu la proposition de faire une formation de MCDI, maître de classe de
18 développement. C'est pas tout à fait de l'enseignement spécialisé mais c'est à mi-
19 chemin et j'ai donc fait cette formation. Et cela m'a beaucoup plu : le travail avec des
20 enfants qui avaient plus particulièrement des difficultés ; ce qui m'a incité droit après,
21 à continuer puis à faire toute la formation en pédagogie curative à l'université.

22

23 **Question 3 – LE CONTEXTE DANS LEQUEL VOUS TRAVAILLEZ : POUVEZ-**
24 **VOUS NOUS LE DECRIRE ?**

25 Le contexte est le suivant : les enfants dont on s'occupe au service d'intégration, ce
26 sont des enfants qui ont un handicap avéré et reconnu par l'assurance invalidité, cela
27 peut être un handicap mental ou un handicap physique ou les deux. Alors, on voit.

28

29 Avant que la loi n'ait changée, tous ces enfants, qui avaient un handicap avéré,
30 allaient automatiquement dans une école spécialisée, type les Buissonnets, etc. Mais
31 rien n'est tout blanc ou tout noir. Il y a des enfants qui sont lourdement handicapés et
32 pour lesquels c'est parfaitement justifié d'aller dans une école équipée spécialement
33 pour eux.

34 Mais pour des cas un peu plus légers, c'était quand même un peu rude de les
35 envoyer à l'extérieur de leur village ou de leur quartier, d'être éloignés de leurs
36 copains toute la journée, plus de retour à midi. C'était quand même un peu sévère.
37 Alors, il y a d'abord eu un projet et la loi est arrivée ensuite. Et cela permettait à des
38 enfants qui ont ces types de handicap d'intégrer une classe régulière, là où ils iraient
39 normalement, mais sans que la charge ne soit trop lourde pour le reste de la classe
40 d'une part et pour les enseignants réguliers d'autre part.

41
42 Raison pour laquelle, ensuite, on intervient. Ces enfants-là sont intégrés à 100%, pris
43 en charge à plein-temps. Notre travail, en tant qu'enseignants spécialisés, c'est bien
44 sûr d'aider les enfants, de faire des aménagements de programme si c'est
45 nécessaire et des appuis spécialisés dans leurs apprentissages et des fois aussi
46 pour le comportement et puis d'aider aussi les enseignants de classe régulière à y
47 comprendre quelque chose suivant le type de handicap.

48

49 **Question 4 – ET PAR RAPPORT AUX ETABLISSEMENTS OU VOUS**
50 **TRAVAILLEZ, VOUS ETES JUSTE A J. OU BIEN VOUS CIRCULEZ DANS**
51 **DIFFERENT ETABLISSEMENTS ?**

52 Quand j'ai commencé, il y avait 11 élèves francophones dans tous les cantons qui
53 étaient pris en charge. Cela nous faisait faire beaucoup de kilomètres car ils étaient
54 relativement dispersés. Ça ça fait, il y a 15 ans. Maintenant, c'est à peu près 260
55 élèves francophones qui sont pris en charge. On a donc des réseaux à couvrir
56 beaucoup plus petits. Ça m'est même eu arrivé d'être à plein temps dans une école
57 pas parce que je l'avais voulu en particulier mais parce qu'il se trouvait qu'il y avait 5-
58 6 enfants dans la même école et que ça me faisait un plein temps. Actuellement, par
59 exemple, je travaille à J. pour 3 élèves, j'ai 2 autres élèves à E. et puis, 1 à L. Donc
60 ça me fait de très gros déplacements mais 3 établissements, c'est déjà bien assez.

61
62 **– SI JE NE ME TROMPES PAS, C'EST PLUSIEURS CERCLES**
63 **SCOLAIRES ? EST-CE QUE POUR VOUS C'EST QUAND MÊME UNE**
64 **CONTRAINTE LE FAIT QUE ÇA SOIT DIFFERENTS RE ?**

65 Alors oui, il y a beaucoup de contraintes. Déjà, il n'y a personne qui a le même

66 horaire, il n'y a même pas tout le monde qui commence l'école à la même heure, les
67 récréations non plus, etc. Donc, il faut se faufiler entre ces différents horaires, sans
68 oublier tous les horaires particuliers, type religion, gymnastique, etc. Ça c'est
69 vraiment un exercice d'équilibriste pour arriver à faire un horaire, s'en sortir au fur et
70 à mesure de l'année. C'est pour ça qu'on essaie d'avoir le moins d'établissements
71 possibles. Ça rend les choses un petit peu plus simples.

72

73 **Question 5 – PAR RAPPORT À L'ÉLÈVE DE BERNADETTE, À VOS YEUX,**
74 **QUELLES SONT LES RESSOURCES QUI SONT INDISPENSABLES POUR CET**
75 **ELEVE DANS SON CONTEXTE SCOLAIRE ?**

76 Ses ressources propres ou ce qu'il faut mettre en œuvre ?

77

78 **– LES DEUX POUR QU'IL Y AIT POSSIBILITE D'INCLUSION.**

79 Pour qu'il y ait possibilité d'inclusion, c'est bien de discuter d'inclusion ou bien
80 d'intégration et de distinguer. Avant, on parlait beaucoup d'intégration et puis, en fait,
81 si on regarde ce que nous on fait, puis ça s'appelle service d'intégration, en fait, on
82 fait de l'inclusion, au sens propre du terme. Mais c'est la terminologie qui a évolué.

83 Pour cet enfant, les ressources à solliciter pour lui, en premier lieu, c'est la famille.
84 Pour lui, c'est très important. Mais pour chacun des élèves, si on n'a pas la famille
85 derrière, ça devient nettement plus compliqué. Ça le serait aussi dans une école
86 spécialisée mais là, on a vraiment besoin de leur concours, étant donné que l'on fait
87 une quantité d'aménagements particuliers. On fait du sur mesure, donc, on a besoin
88 de leur concours.

89

90 On a besoin aussi que l'enseignant ou les enseignants de la classe ordinaire
91 regardent avec bienveillance l'intégration. Pour certains, ça fait peur et à juste titre
92 surtout. Ça fait toujours peur quand on doit faire quelque chose qu'on ne connaît pas
93 ou qu'on n'a pas appris. Ce n'est pas du tout évident. Moi, j'ai régulièrement des
94 enseignants qui me disent : « Mais moi, je ne vais pas savoir faire. Je ne me suis,
95 par exemple, jamais occupé d'un enfant autiste. Je ne sais pas faire ». Ça fait peur.
96 Et puis après, au fur et à mesure, et c'est là aussi où notre travail est important, c'est
97 de donner le maximum d'informations aux enseignants de classes ordinaires pour

98 que ça soit possible. Et puis, en général, pas toujours mais vraiment souvent, au
99 bout de 2-3 mois, cette peur, elle s'est estompée. On se dit : « Finalement, j'y
100 comprends quelque chose et puis, ça marche pas si mal que ça. Je suis rassuré. ». Il
101 y a régulièrement des questions qui sont posées. Mais c'est vrai, ça impose une
102 charge assez lourde aux enseignants de classes régulières.

103

104 Les ressources pour cet élève-là, il n'y a rien de particulier au niveau physique.
105 Parce que, des fois, il y a des aménagements importants. On peut, par exemple,
106 demander qu'une classe déménage d'un étage à l'autre, ou bien, installer une rampe
107 pour éviter des escaliers à faire. Là, il n'y a rien de particuliers.

108

109 Ce qui a été nécessaire en l'absence d'un diagnostic clair, c'est de solliciter le corps
110 médical. Dans ce cas-là, d'abord, il a fallu d'abord suppléer les parents. Ça avait
111 donné l'impression d'être trop compliqué pour eux. Ils avaient bien un pédiatre mais
112 on n'était jamais allé au bout du diagnostic. Il n'y avait pas de diagnostic clair à la
113 base. On s'était entendu rapidement, nous, on avait dit, on a besoin d'y comprendre
114 quelque chose au point de vue scientifique. Les parents nous avaient dit oui mais
115 finalement, on a perdu 6 mois parce que euh. C'est leur, travail de le faire, alors j'ai
116 encore de la peine à dire si c'était un petit peu du laisser-aller ou bien aussi des
117 difficultés, de la compétence pour pouvoir le faire. Finalement, on s'est arrangé avec
118 les parents et c'est moi qui ai pris les devants. J'ai pris contact, avec leur accord
119 évidemment, avec le pédiatre. On a préparé une lettre de demande pour saisir le
120 CHUV avec l'unité de neuro-pédagogie chez eux. On a fait d'abord un premier bilan
121 qui a eu lieu en mars de cette année. Et puis, il y a justement, maintenant en
122 décembre, toute une série d'examens complémentaires qui doivent se terminer
123 mercredi prochain. Et puis là, on a déjà eu beaucoup plus d'informations et pas
124 seulement, le corps médical a décidé d'une médication pour cet enfant et puis, on a
125 une quantité d'informations très précises. Et on aura des précisions complémentaires
126 à partir de janvier quand les rapports seront à disposition.

127 Nous, c'est vraiment primordial de comprendre et de savoir qu'est ce qui est le plus
128 pertinent de faire, si on doit changer notre fusil d'épaule, si on doit faire plus attention
129 à un domaine qui, médicalement, nous aurait échappé. C'est vraiment pour ça qu'on
130 a besoin du diagnostic.

131 **Question 6 – SI JE VOUS DIS « COLLABORER », À QUOI PENSEZ-VOUS ?**

132 Travailler ensemble, alors ce n'est pas toujours si facile. D'abord, il faut apprendre à
133 se connaître avec l'autre enseignant, parce qu'il faut voir quelles représentations du
134 métier il a.

135 Et puis, surtout quand on est au tout début, comme on ne connaît pas l'enfant, ni l'un
136 ni l'autre, et bien, il faut un petit peu de temps pour savoir de quoi il en retourne. Et
137 après, on peut se dire qu'est-ce qu'on peut faire, qu'est-ce qui est plutôt de la
138 compétence de l'enseignant régulier qu'on va laisser faire et qu'est-ce qui est
139 strictement de la compétence de l'enseignant spécialisé, ce que je vais faire et puis,
140 au milieu, qu'est-ce qu'on peut faire ensemble.

141

142 **– L'IMPORTANCE DE DEFINIR QUAND MÊME CERTAINS RÔLES ?**

143 Oui, puis ça évolue. On discute, on discute et, au fur et à mesure qu'on connaît
144 mieux la situation et qu'on se connaît mieux les deux, et ben, on se dit : « Ah, eh bien
145 ça, on pourrait faire ensemble ! ». Par exemple, dans ce cas-là, au début, on a vu ce
146 qu'on pouvait faire et la chose la plus importante était de disposer de ce diagnostic.
147 Et après, on s'est rendu compte qu'il y avait forcément d'autres élèves qui ont aussi
148 des difficultés un peu particulières dans la classe et on peut les regrouper. On peut
149 partager la classe en deux, voire faire des ateliers différenciés. Au fur et à mesure
150 qu'on avance, on met les choses en place. Par exemple, l'enseignante, elle me
151 demande: « Est-ce que tu peux prendre la moitié de la classe pour faire telle chose
152 ou telle chose en math ou bien en français, etc. ? ». Et puis, on se partage le boulot
153 à ces occasions-là.

154

155 **– SI JE VOUS DIS AVEC D'AUTRES MOTS QUE C'EST UN TRAVAIL**
156 **JAMAIS FIGE, EVOLUTIF, C'EST CORRECT ?**

157 Oui, oui ce n'est jamais figé. Même si c'est très bien fait au début de l'année et on
158 pourrait se dire: « Voilà, on fait comme ça. ». Et puis, on fait un plan de bataille
159 ripoliné et qui fonctionne très bien au début. Il ne faut pas le garder comme fixe. À
160 moins qu'il n'y ait rien qui change, mais ça, ça ne marche jamais.

161

162 Ça évolue et après, on se dit : « Là, il faut qu'on fasse plutôt comme ça, là on peut
163 collaborer plus, ou bien tout d'un coup, un moment donné, il faut vraiment que telle
164 ou telle notion, je la travaille à fond avec cet élève-là parce que vraiment ça, ça fait
165 résistance. On fait évoluer au fur et à mesure.

166

167 – **VOUS M'AVEZ DIT, PAR EXEMPLE, QUE VOUS VOUS OCCUPIEZ**
168 **PARFOIS D'UN PETIT GROUPE, ALLEZ-VOUS AUSSI EN CLASSE ?**
169 **COMMENT COLLABOREZ-VOUS ET COMMENT CELA FONCTIONNE ?**

170 Je vais régulièrement en classe.

171

172 – **QUE POUR L'ELEVE EN INTEGRATION ?**

173 Dans la classe, j'y suis régulièrement. Au moins une fois par semaine, j'y suis. Parce
174 que c'est un mauvais système de venir juste chercher l'élève, l'extraire. On ne sait
175 rien de ce qui se passe en classe.

176 Les enfants se demandent: « Qu'est-ce qui se passe? ». Les enfants me connaissent
177 tous, je travaille avec eux. Ça stigmatise aussi beaucoup moins l'élève en question
178 parce que je travaille plus particulièrement avec lui, ça c'est sûr car ils ont bien vu
179 qu'il y a des difficultés particulières, mais je travaille régulièrement avec la moitié de
180 la classe ou avec un petit groupe. Pour eux. ça pose aucun souci. « Je sais pas faire
181 si je peux demander à la maîtresse, je peux aller demander à ce camarade. » Je fais
182 partie des meubles au bout d'un moment et puis, c'est ça qu'on veut. Et pour l'enfant
183 qui est pris en charge, il se dit : « Je ne suis quand même pas tout à fait une bête
184 curieuse, ou un type tellement spécial qu'il faille faire des choses rien que pour
185 moi. ». Et puis, ça détend bien l'atmosphère. L'élève fait bien partie de la classe mais
186 il y a forcément des questions : « Pourquoi tu fais-ci ? Pourquoi tu pars un moment
187 avec tel ou tel élève? ». Et bien au fur et à mesure, on répond. Evidemment, en
188 préservant le secret et puis, disons l'intimité de l'élève en question, mais les
189 réponses que l'on peut partager, on les donne. Et ça se fait très naturellement.

190

191 – **LES ENFANTS COMPRENNENT ?**

192 Oui, oui tout à fait.

193 **Question 7 – EST-CE QUE LA COLLABORATION VOUS DONNE BEAUCOUP DE**
194 **TRAVAIL ? SUR UNE ECHELLE DE 1 à 10, COMMENT EVALUERIEZ-VOUS**
195 **L'INTENSITE DE CE TRAVAIL PARTAGE ?**

196 Ah lala, de 1 à 10, ce n'est pas évident. Moi, je dirais entre 4 et 5. Ce n'est pas très
197 élevé. Etant donné que je suis itinérant d'abord, faut vraiment se bouger pour être à
198 disposition. J'ai été pendant plusieurs années à J., ici, à plein temps, c'est ce que
199 j'expliquais avant. Alors là, j'étais nettement plus à disposition. Parce que
200 physiquement, c'est beaucoup plus facile. Alors ça c'est déjà un frein à la
201 collaboration. Les enseignants de classe régulière ont du boulot. En fin de journée ou
202 à différents moments, même si on les arrête ces moments, il faut y aller. Donc, on
203 profite au maximum des temps de récréation. Moi, je n'ai pas de problème pour
204 pouvoir collaborer. On s'échange aussi des renseignements par mails, etc. Mais, je
205 ne mets pas plus que 4, voir 5 parce que ce n'est pas évident. Euh, je dirais que ça
206 soit souhaitable que ça soit plus important mais ça c'est une espèce d'idéal. Ce n'est
207 pas évident. Il ne faut pas non plus que, à cause d'une intégration, ça soit un boulot
208 mais famélique pour les enseignants de classe régulière car un moment donné, ça
209 devient révoltant donc, toujours à rajouter des choses et encore rajouter des choses.
210

211 **– MAIS, COMMENT CHOISISSEZ-VOUS QUEL OBJECTIF DOIT ETRE**
212 **ATTEINT OU PLUS TRAVAILLE AVEC CET ELEVE ? C'EST PENDANT**
213 **DES TEMPS D'ECHANGE OU PAR MAIL ?**

214 Mais, il y a un projet pédagogique qui est établi. Chaque année, au début de l'année,
215 on met en place un projet pédagogique individualisé pour cet enfant et pour
216 l'élaborer, on coopère, pas seulement avec l'enseignant mais aussi avec les parents.
217 Tout le réseau en discute. Puis, à un moment donné, ça donne la base. Après, il
218 évolue, d'accord. Mais c'est quand même la référence. Et puis, quand on arrive à la
219 fin de l'année, on fait un bilan complet et puis on décide ensemble : Est-ce que
220 l'année prochaine, on va continuer l'intégration car ça serait justifié ou bien il faut la
221 modifier cette intégration, ou bien alors il faut s'orienter vers une toute autre situation.
222 Si c'est plus difficile, proposer une classe spéciale ou... Mais alors ça, c'est
223 beaucoup plus facile de proposer, si ça va tellement bien de dire : « Et bien, on peut
224 diminuer, voir supprimer le projet d'intégration. ». Ça arrive ! Alors, ça c'est vraiment
225 plus facile. Les gens sont tout de suite plus d'accord.

226 Mais sur l'année, le projet pédagogique individualisé est le point de référence. Après,
227 si on veut changer quelque chose, on se dit : « Tel ou tel objectif, on l'avait mis mais
228 on change. ». On enfonce des portes ouvertes, c'est très facile. D'autres, on ne les a
229 pas mis car on n'a pas encore vu telle ou telle difficulté, puis on rajoute. Et ça se
230 modifie au fur et à mesure.

231

232 **Question 8 – VOUS AVEZ DIT QUE LA DISTANCE ETAIT UN FREIN POUR LA**
233 **COLLABORATION. À VOS YEUX QUELS SONT LES FACILITATEURS ET LES**
234 **FREINS DANS VOTRE COLLABORATION AVEC L'ENSEIGNANT TITULAIRE ?**

235 Facilitateurs, c'est la qualité des personnes que l'on a en face. Alors c'est à mon
236 sens, le plus grand facilitateur. Ça peut arriver qu'il y ait des enseignants, on sent
237 que, entrer dans leur classe, c'est chez eux et pas chez nous. Très clairement. Par
238 exemple à E., ce n'est exactement pas le cas. Alors, si on est le bienvenu dans la
239 classe, au milieu des enfants, et inviter à coopérer, à faire des choses ensemble. La
240 collaboration est beaucoup plus intense, beaucoup plus détendue et beaucoup plus
241 riche, tout de suite. C'est vraiment le cas, c'est très facile. L'enseignante si elle veut
242 me demander différentes choses, modifier, aucun souci. Moi, je suis ouvert. Moi, je
243 n'ai ressenti aucune complication de travailler avec elle. C'est vraiment le facilitateur
244 numéro 1, la personnalité et l'ouverture de la personne. Ce n'est pas son cas du tout,
245 Mais, il y a vraiment des enseignants qui disent : « Ben ma foi, j'ai un élève en
246 intégration mais c'est parce que je suis obligé ! ». Mais, ils le disent clairement : « Je
247 suis obligé et je ne peux pas faire autrement ! ». On est toléré mais sans plus. Alors
248 là, la qualité de la collaboration, elle est quand même plus tendue ou, en tout cas,
249 plus faible. Alors que là, ce n'est pas du tout le cas.

250

251 **– EST-CE QUE VOUS AVEZ DANS CHAQUE ECOLE, COMME À J., UNE**
252 **CLASSE POUR VOUS ?**

253 Alors là, c'est spécial. Ici, c'est une classe d'appui, elle n'est pas que à moi. Mais ça
254 veut dire que c'est organisé. Ça change, on peut l'employer pour un petit peu tout et
255 il y a un panneau de réservation.

256

257

258 – **EST-CE UNE AIDE D'AVOIR UN ENDROIT POUR TRAVAILLER ?**

259 Ah oui ! Très, très clairement. Par exemple, à L., j'ai aussi ça, à E., un tout petit mais
260 ça fonctionne. Et quand on partage la classe en deux, on peut aussi utiliser la salle
261 des maîtres qui est grande. Donc, je dirais qu'il n'y a pas de soucis majeurs au point
262 de vue matériel pour pouvoir organiser des coopérations.

263

264 **Question 9 – COMMENT COMMUNIQUEZ-VOUS AVEC VOTRE COLLEQUE ?**

265 Alors par mail, il y a pas mal de choses qui se passent. Pendant les récréations ou
266 pendant des moments de rencontre.

267

268 – **EST CE QUE VOUS PRENEZ LE TEMPS POUR DE LONGUES**
269 **RENCONTRES APRES L'ECOLE OU SUR LES MECREDIS APRES-MIDI ?**
270 **OU VOUS ESSAYEZ DE FAUFILER CES MOMENTS DE DISCUSSION ?**

271 Plutôt de faufiler, justement. C'est la différence au moment où j'étais par exemple à
272 plein temps à J. Là, on pouvait prendre des plages de temps sérieusement plus
273 importants. Mais il faut aussi dire que c'est tellement évident. Ça se passe tellement
274 bien. On n'a pas un énorme problème à résoudre. Mais c'était le cas l'année passée.
275 Ce ne sont pas les mêmes enseignantes parce qu'elles sont parties à la retraite, les
276 deux enseignantes qui s'occupaient de cet enfant. Mais c'était très compliqué et là
277 alors, on a dû prendre beaucoup de temps à côté. Pour résoudre une quantité de
278 problèmes, ça nous a pris vraiment beaucoup de temps. Tandis que là, la situation,
279 du fait du diagnostic, on a pu apaiser les choses et aujourd'hui, c'est une sorte de
280 petit train-train. On avance et c'est nettement moins compliqué que l'année passée.

281

282 **Question 10 – QUELS SONT VOS RÔLES DANS CETTE COLLABORATION ?**

283 Mon rôle premier, c'est vraiment de faire que l'enfant qui nous est confié, dont on sait
284 pertinemment que si on le met dans une classe régulière comme toute le monde, ça
285 ne va pas aller, c'est trop compliqué puis finalement, on va vers un échec assuré, et
286 bien, c'est de faire les aménagements nécessaires pour que ça soit possible pour lui
287 et que ça soit supportable pour les autres. Ce n'est pas toujours évident. Par
288 exemple, l'année passée, c'était très compliqué de ce point de vue-là. C'est du « sur
289 mesure », on regarde. S'il y a des problèmes de comportement et bien, il faut faire le

290 travail nécessaire pour que ça soit vivable pour tout le monde. Si c'est des problèmes
291 d'apprentissage, c'est nettement moins compliqué parce qu'on peut faire vraiment de
292 l'enseignement différencié. Mais c'est surtout les problèmes de comportement, les
293 problèmes d'image de soi, ce n'est pas évident pour un enfant de se rendre compte
294 qu'il travaille à l'école, qu'il se donne beaucoup de peine et puis, finalement, en
295 voyant ses camarades, il y arrive nettement moins bien, malgré qu'il se donne
296 beaucoup de peine. Des fois, c'est même révoltant pour eux parfois. Il y a parfois un
297 peu un sentiment d'injustice. Il faut expliquer et expliquer aux autres pourquoi on le
298 fait.

299

300 – **PAR RAPPORT À VOTRE DUO, VOUS M'AVEZ EXPLIQUÉ QUE VOUS**
301 **DEVEZ AMENER LES ADAPTATIONS, EST-CE QUE LES PROPOSITIONS**
302 **VIENNENT TOUJOURS DE VOUS ? AVEZ-VOUS UN PEU ENTRE**
303 **GUILLEMET LE RÔLE DE MENEUR DANS CETTE COLLABORATION ?**

304 Alors, au départ, je fais un certain nombre de propositions. C'est principalement moi
305 qui dois mettre en place le projet pédagogique individualisé. Mais bien sûr, ça suscite
306 des tas de questions et s'il y a des propositions et des questions de la part de
307 l'enseignant, je fais ce qui faut pour y répondre.

308

309 **Question 11 – QU'EST-CE QU'UNE « COLLABORATION IDEALE » ?**

310 Pour qu'elle soit idéale, la première chose c'est que les personnes s'entendent et se
311 reconnaissent compétentes l'une et l'autre. L'enseignant spécialisé reconnaisse
312 l'enseignant régulier compétent et vice-versa. Ça, c'est la première chose pour que
313 ça fonctionne bien. La deuxième chose, c'est plus compliqué. C'est un ensemble
314 d'éléments matériels qu'on pourrait aménager mieux. Ça serait idéal si l'enseignant
315 spécialisé était toujours dans le même établissement. Parce qu'il aurait naturellement
316 plus de temps. Si on veut encore aller plus loin dans l'idéal, chaque fois qu'il y a une
317 intégration, pour l'enseignant de classe régulière, il devrait y avoir dans son temps de
318 travail un moment de décharge pour coopérer.

319

320

321

322 **- SUR LES HEURES D'ECOLE ?**

323 Exactement, parce qu'on demande, depuis tellement d'années, aux enseignants de
324 classes régulières : il faut faire ça en plus, et ça en plus, puis encore ça en plus, etc.
325 Et puis, pour finir, ça on le rencontre, quand des enseignants mettent le haut-là, c'est
326 pas tellement forcément à cause de la personne qui arrive en plus mais à cause de
327 la surcharge de travail. Ce serait vraiment une reconnaissance. Il y a un enfant qui a
328 des difficultés très particulières, qui va demander du travail particulier, ok. Alors on
329 donne aussi du temps particulier pour pouvoir s'occuper de cette situation.

330

331 **Question 12 - ET LE CONTEXTE IDEAL ?**

332 Le même bâtiment. Puis ça réclame de la part des enseignants spécialisés une
333 grande palette de connaissances. Contexte idéal, il faudrait que tous les enseignants
334 spécialisés aient été avant, enseignants réguliers, pour bien se représenter le travail
335 qui est fait en classe. Ne pas avoir seulement le savoir théorique mais aussi pratique.
336 Et ensuite, une formation vraiment fouillée car il faut être enseignant spécialisé et
337 puis, il faut continuellement se mettre à jour. Je me rappelle, il y a quelques années,
338 ce n'était pas le cas avant, et tout d'un coup, ils nous ont dit qu'on devrait aussi
339 intégrer des enfants autistes. Moi, en pédagogie curative, l'autisme, ça représentait
340 un jour de formation. Je me suis dit : « Moi, je ne sais pas faire ! ». Mais je suis
341 l'enseignant spécialisé, alors je ne peux pas aller dire aux enseignants réguliers :
342 « Je ne sais pas faire ! ». J'ai eu de la chance. Il y a eu une première formation en
343 cours d'emploi pour mettre à jour les connaissances dans ce domaine-là. Mais, ça
344 m'a sauvé ! Parce que ça m'a permis vraiment d'accueillir un élève, ici, à J., depuis
345 l'école infantine jusqu'en 8H. Ça fait déjà un sacré bail ! Et quand il est arrivé, il est
346 même arrivé contre l'avis des médecins en disant : « Ça ne va pas aller, il va vous
347 retourner la classe. Je vous donne 3 mois et il est dehors ! ». Ben, ça fait 8 ans. Je
348 dis donc dans la situation idéale, c'est d'abord un enseignant qui a d'abord été un
349 enseignant de classe ordinaire et qu'il ait le panel le plus large possible. Parce que
350 pour les enseignants de classe régulière, ce qui est invivable, c'est le nombre de
351 spécialistes qui interviennent dans une classe. Alors, on pourra jamais être à la fois
352 psychologue, logopédiste, enseignant spécialisé puis je ne sais pas quoi encore.
353 Trop, c'est trop, ce n'est pas possible. Mais, on devrait s'arrêter à la psychologie
354 scolaire, à la logopédie et puis à l'enseignant spécialisé. Mais l'enseignant spécialisé

355 devrait pouvoir s'occuper de tout le reste et qu'il n'y ait pas encore un fractionnement.
356 Ça ne devient plus possible. Plus possible surtout pour l'élève en difficulté. Trop
357 d'intervenants, c'est néfaste et un immense réseau, ça perd du sens. L'idée
358 d'intégration ou d'inclusion veut alors plus rien dire, vu que tout est fractionné. L'idée,
359 c'est vraiment d'être dans la classe le plus longtemps possible avec des gens
360 compétents pour pouvoir faire le maximum de choses possibles au milieu des autres.
361 Mais c'est vrai qu'il reste des moments où c'est pertinent de travailler tout seul avec
362 tels ou tels élèves car ils ont des difficultés bien particulières. Je me souviens d'un
363 élève que je l'avais eu depuis l'école enfantine. Pour lui, apprendre à lire c'était très,
364 très compliqué. Arrivée en 3H, avec une méthode qui fait pas mal de place à
365 l'approche globale. C'était l'échec assuré. Pour les autres, ça fonctionnait très bien.
366 Alors, on s'est vraiment réparti le travail. Alors moi, pendant 2 ans, je lui ai fait tout
367 l'apprentissage de la lecture à côté.

368

369 – **AVEZ-VOUS PRIS DE TEMPS EN TEMPS AUSSI D'AUTRES ELEVES ?**

370 De temps en temps. Mais, alors là, c'était vraiment une méthode particulière jusqu'à
371 ce qu'il arrive à lire. Et au moment où techniquement il arrivait à lire, il arrivait à faire
372 un tas de choses avec les autres. Mais ça aurait été stupide d'amener tout le reste
373 de la classe à apprendre à lire de cette manière-là.

374

375 **Question 13 – POUR CONCLURE, QUELS INGREDIENTS FAVORISENT UNE**
376 **INTEGRATION IDEALE?**

377 Moi, je dirais la compétence. Si on intègre un enfant avec des difficultés sérieuses et
378 on l'intègre pour l'intégrer parce que c'est dans l'air du temps de faire de l'inclusion,
379 mais il n'y a pas les compétences derrière, ça risque de frustrer tout le monde. Ça
380 risque de foutre en l'air le reste de la classe, de frustrer les enseignants de classe
381 régulière qui se disent : « On nous met dans les bras une situation, on n'est pas
382 capable d'y faire face. Il y a un enseignant spécialisé, manifestement ça ne marche
383 pas. Alors qu'est-ce qu'on fait ? ». C'est la compétence qui est à mon sens vraiment
384 importante pour pouvoir y arriver .

1 **Retranscription de l'entretien de Céline (ET)**

2 *Ivan = Elève en intégration*

3 *Amandine = Enseignante spécialisée*

4 *Céline = Enseignante titulaire*

5

6 **Question 1 – DEPUIS COMBIEN DE TEMPS TU PRATIQUES CE METIER ?**

7 J'ai commencé en 1980 mais j'ai arrêté 10 ans. Ça fait combien tout ça ? 80 jusqu'en
8 l'an 2000, ça fait 20 ans... 35 ans moins 10 ça fait 25.

9

10 **Question 2 – ET PUIS, EST-CE QUE TU AS DÉJÀ VECU D'AUTRES**
11 **SITUATIONS D'INTEGRATION DANS TON PARCOURS PROFESSIONNEL ?**

12 D'intégration non, je n'en ai pas beaucoup. J'ai eu une fois une élève Asperger mais
13 qui a été suivie que 4 mois en fait par son enseignante spécialisée parce qu'elle allait
14 bien. Puis après, comme ce n'était pas une situation difficile, j'étais à même de m'en
15 occuper moi-même on va dire.

16

17 **– DONC C'EST LA PREMIERE ANNEE ?**

18 Oui, ouais je dirais.

19

20 **Question 3 – EST-CE QUE TU PEUX DECRIRE ET M'EXPLIQUER CE**
21 **CONTEXTE DANS LEQUEL A LIEU CETTE COLLABORATION ENTRE TOI ET**
22 **L'ENSEIGNANT SPECIALISE ?**

23 Mais le contexte tu veux dire quoi ? Comment on fait ?

24

25 **– LE CONTEXTE ÇA PEUT ÊTRE ICI, L'ETABLISSEMENT, PAR RAPPORT**
26 **AU RESPONSABLE D'ETABLISSEMENT, LES LOCAUX ?**

27 Ah, où on travaille en fait. Alors Amandine est 2 fois dans la classe. Une fois avec
28 moi et une fois avec la personne qui prend ma décharge. Et une fois, elle prend Ivan
29 seul où elle va dans une petite salle. Mais, les 2 fois où elle vient en classe, elle
30 prend en fait une moitié des élèves et puis, elle part.

31

32 – D'ACCORD, DONC C'EST TOUJOURS SELON LA MÊME
33 ORGANISATION ?

34 Voilà, c'est toujours la même organisation, oui.

35

36 – ET PUIS ÇA, C'EST VOUS QUI L'AVEZ FIXE ?

37 Oui, c'est nous qui l'avons fixé en fonction des besoins d'Ivan parce que c'est un
38 élève qui n'a pas de grand souci. Alors Amandine, elle tenait à le voir une fois en
39 individuel pour bien asseoir certaines choses qui ont besoin d'être assises pour
40 travailler avec lui et puis le reste du temps, comme il est capable de travailler en
41 groupe, alors elle prend un demi-groupe et puis, elle le voit bien dans un demi-
42 groupe. Sur son désir à elle aussi parce qu'elle préfère travailler avec un groupe
43 plutôt que d'être assise au fond de la classe.

44

45 **Question 4 – POUR TOI, QUELLES RESSOURCES SONT INDISPENSABLES**
46 **AUX BESOINS DE CET ELEVE DANS CE CONTEXTE SCOLAIRE ?**

47 Euh... Ressources relationnelles tu entends ?

48

49 – OUI, ÇA PEUT ÊTRE PLUSIEURS CHOSES.

50 Ouais, alors ressources relationnelles, je dirais qu'il faut être bien au courant des
51 besoins et du fonctionnement d'un enfant Asperger parce qu'il ne fonctionne pas tout
52 à fait comme les autres. Alors, il faut lui donner des consignes particulières. Il ne faut
53 pas être étonné quand il vient poser des questions un peu brutes comme ça. Et faut
54 être extrêmement attentive parce que c'est un élève qui ne comprend pas très bien, il
55 n'est pas très auditif et il aurait besoin qu'on lui explique les choses que pour lui, ce
56 qu'on ne peut pas faire tout le temps. Donc, de notre part, ça demande toujours une
57 espèce de focalisation sur lui, s'assurer qu'il ait compris ce qui a à faire, ça c'est une
58 chose.

59

60 Maintenant, du point de vue de l'enseignement pur, c'est un enfant qui a de grandes
61 facilités donc il n'a pas besoin d'un enseignement spécialisé, avec un programme
62 adapté ou des choses comme ça.

63 **Question 5 – SI JE TE DIS COLLABORER, À QUOI TE FAIT PENSER CE**
64 **TERME ?**

65 Alors, échanger et puis « relationner » avec son enseignante spécialisée, voilà. Dire
66 ses besoins, dire ses attentes, dire ce qu'on exige. Expliquer notre fonctionnement et
67 puis, voir en quoi l'autre est... disons en quoi l'enseignante est susceptible de
68 s'adapter. Et puis, si pour elle, il y a des choses qui ne sont pas possibles, on en
69 discute. Mais ça n'a pas posé de problème.

70

71 **– DONC LA RELATION EST TRES IMPORTANTE ?**

72 « Relationner » entre les deux, je dirais que c'est indispensable. S'il n'y a pas une
73 bonne entente entre l'enseignante spécialisée de l'élève et la titulaire ou le titulaire,
74 c'est voué à l'échec. Parce qu'il faut pouvoir aussi échanger non seulement sur les
75 matières à enseigner mais après il faut avoir des retours sur ce qui se passe durant
76 la semaine, sur ce qu'elle peut corriger, réexpliquer, induire, etc. Donc, faut arriver à
77 parler le même langage et puis voilà. Une bonne entente est souhaitée disons.

78

79 **Question 6 – COMMENT COLLABORES-TU AVEC CETTE PERSONNE ?**

80 Alors, on s'est vu pendant les vacances d'été quand on a su que c'était elle qui
81 assumerait le suivi de cet enfant. Et puis moi, je lui ai dit comment je fonctionnais en
82 classe, avec la classe on dira. Elle m'a proposé 3 plages pour travailler avec cet
83 élève alors on a cherché à voir quand les placer pour que ça soit judicieux pour tout
84 le monde. Il s'est trouvé que l'autre enseignante a proposé de le prendre sur le mardi
85 après-midi. Elle a accepté. On a trouvé ça intéressant comme ça elle pouvait
86 observer l'enfant avec 2 personnes différentes, voir les réactions, les interactions,
87 etc.

88

89 Et puis, on s'est mis d'accord sur la façon de travailler elle et moi, à savoir échanges
90 courts, bons et efficaces. Et après les interventions individuelles qu'elle a avec
91 l'élève, elle me donne toujours un retour de ce qui lui raconte, de ce qu'elle a
92 travaillé, de vers où elle veut aller, ses objectifs à elles. Mais, ça prend un quart
93 d'heure par semaine.

94

95 **Question 7 – SUR UNE ECHELLE DE 1 A 10, COMMENT TU EVALUERAIS**
96 **L'INTENSITE DE CE TRAVAIL PARTAGE ?**

97 Dans le sens, est-ce que c'est bénéfique ou pas l'échelle ?

98

99 **– L'INTENSITE, LA FORCE DE CE TRAVAIL.**

100 J'ai de la peine à dire parce que je dois réfléchir... On a tellement besoin de peu
101 parler parce qu'on est synchrone que c'est intense en échangeant peu. Je ne sais
102 pas quoi te dire d'autre.

103

104 Ça fonctionne très bien. Mais je ne sais pas si c'est la même chose que l'utilité de
105 cette personne par rapport à l'enfant Asperger.

106

107 **– JE PENSE QUE SI TU METS INTENSE... MÊME SI C'EST COURT, C'EST**
108 **INTENSE QUAND MÊME PARCE QUE VOUS VOUS COMPRENEZ...**

109 Si, court mais intense, c'est accepté, alors j'aurais envie de dire 10 sur 10... Ouais,
110 en tout cas avec elle.

111

112 **Question 8 – SELON TOI, QUELLES SONT LES FACILITATEURS POUR QUE LA**
113 **COLLABORATION SE PASSE BIEN ?**

114 L'ouverture de chacun. Ouais, je crois que ça c'est primordial.

115

116 Et l'accueil que le titulaire veut bien faire à cette personne. S'il n'y a pas ça, c'est
117 difficile de bien fonctionner. Et vice-versa, je dirais que de la part de l'autre, c'est de
118 l'adaptation, plus.

119

120 **– ET PUIS MAINTENANT LES FREINS ?**

121 Ce serait l'inverse. Le manque d'ouverture, le manque de discussion, le manque
122 d'échange, des valeurs différentes, un fonctionnement complètement différent, voilà.

123

124

125 **Question 9 – ET COMMENT TU T'Y PRENDS POUR COMMUNIQUER AVEC TA**
126 **COLLEQUE ?**

127 On parle. On se fait des rendez-vous si besoin. Et ça se fait tellement naturellement.
128 Alors, la première fois, ça été un rendez-vous par mail, logiquement on ne se
129 connaissait pas et puis après, ça a vraiment suivi naturellement. Une engage un bout
130 de conversation, l'autre la termine. Le lundi, on passe en général 10 minutes, quart
131 d'heure parce que là, elle voit l'élève en individuel. Elle fait un retour et les 2 autres
132 fois dans la semaine, en tout cas le mardi je ne la vois pas mais le jeudi elle est avec
133 moi. Alors, on a toujours un retour à la fin de la séance, si tu veux.

134

135 Et la matière qu'elle doit donner le jeudi alors c'est moi qui lui propose selon où j'en
136 suis dans le programme. On fait des maths. Alors ça, c'est par mail ou par
137 Whatsapp. Mais, ça n'a jamais posé problème, ça coule.

138

139 **Question 10 – COMMENT PERÇOIS-TU TON RÔLE DANS CETTE**
140 **COLLABORATION ?**

141 Alors mon rôle, je dirais qu'il n'est pas énorme à part le fait de toujours lui donner un
142 retour sur l'évolution de l'élève, de lui fournir la matière qui est à enseigner dans le
143 demi-groupe quand elle vient en classe et mes ressentis, voilà. Mais, il n'y a pas plus
144 d'importance que ça.

145

146 **– C'EST VRAIMENT UN ECHANGE À VALEUR EGALE.**

147 Valeur égale, ouais.

148

149 **Question 11 – SI ON SE FOCALISE SUR LA COLLABORATION IDEALE. POUR**
150 **TOI, QU'EST-CE QUE ÇA SERAIT ?**

151 Alors ça serait celle-ci !

152

153 **– ALORS TU VIS LA COLLABORATION IDEALE ?**

154 Ouais, alors avec elle, oui parce que c'est un hasard qu'on se comprenne vraiment
155 bien, qu'on a les mêmes attentes par rapport à l'élève, qu'on perçoit l'enfant de la

156 même manière, et qu'on déteste les « réunionites aigues » qui ne servent à rien !
157 Donc on prime vraiment l'efficacité et tout fonctionne. Ça n'a pas toujours été le cas
158 mais avec elle, c'est comme ça.

159

160 – **D'ACCORD. DONC PAR RAPPORT AU CONTEXTE, C'EST CE QUE TU**
161 **M'AS DIT AVANT. TOUT CE QUI EST ORGANISE, DONC DES MOMENTS**
162 **INDIVIDUELS, DES MOMENTS EN GROUPES...**

163 Voilà. Il y a un moment en individuel et 2 moments en groupes.

164

165 – **CAR QUAND AMANDINE SORT AVEC L'ELEVE, ELLE VA DANS UN**
166 **AUTRE BATIMENT?**

167 Alors, elle va dans un autre bâtiment le jeudi dans un petit local où elle est seule
168 avec les 7 enfants. Et puis, je crois que quand il y a l'autre enseignante, il me semble
169 avoir compris qu'elle allait dans une autre salle de classe.

170

171 **Question 12 – DONC POUR TOI, QUEL EST LE CONTEXTE IDEAL POUR UNE**
172 **COLLABORATION ?**

173 Je dirais celui-là.

174

175 – **DONC CE CONTEXTE, CETTE ORGANISATION, ÇA VA TRES BIEN ?**

176 Ça va très bien, oui.

177

178 **Question 13 – QUELS INGREDIENTS FAVORISENT UNE COLLABORATION**
179 **IDEALE ?**

180 Alors de l'ouverture, du partage, l'acceptation du fonctionnement de l'autre,
181 l'échange. Et puis verbaliser les choses, dire ses besoins. Ouais, je crois que c'est
182 vraiment ça.

1 **Retranscription de l'entretien d'Amandine (ES)**

2 *Ivan = Elève en intégration*

3 *Amandine = Enseignante spécialisée*

4 *Céline = Enseignante titulaire*

5

6 **Question 1 – DEPUIS COMBIEN DE TEMPS PRATIQUEZ-VOUS CE METIER**
7 **D'ENSEIGNANTE SPECIALISEE ?**

8 Alors, ça fait 2 ans que j'ai vraiment un poste fixe. Là, c'est la troisième année mais
9 avant j'ai fait une année de remplacement mais pas à 100%. Et puis, pas tout le
10 temps, toute l'année non plus.

11

12 **Question 2 – AVEZ-VOUS ETE AUPARAVANT ENSEIGNANT TITULAIRE D'UNE**
13 **CLASSE ORDINAIRE OU AVEZ-VOUS PRATIQUE UNE AUTRE PROFESSION ?**

14 Non, comme je l'ai dit, je n'ai pas été titulaire d'une classe. À côté, je suis animatrice
15 dans un musée.

16

17 **Question 3 – POUVEZ-VOUS ME DECRIRE LE CONTEXTE DANS LEQUEL À**
18 **LIEU VOTRE COLLABORATION ?**

19 Alors, moi je viens 3 fois par semaine à l'école où est intégré cet élève, donc 3 unités
20 par semaine aussi. Généralement, je le prends une fois par semaine en individuel
21 pour faire des choses un petit peu plus précises. Et puis, les 2 autres fois par
22 semaine, c'est en petit groupe. Donc, je prends souvent la moitié de la classe. On
23 travaille un petit peu comme ça.

24

25 Autrement, je me déplace tout le temps pour venir voir cet élève. C'est le seul élève
26 que je suis dans cet établissement scolaire, je n'en ai pas d'autre. Autrement, je suis
27 dans d'autres endroits. On travaille souvent de manière séparée. Quand je le prends
28 individuellement, j'ai une salle pour moi dans l'établissement scolaire pour travailler
29 des choses plus précises. Alors, c'est dans l'établissement scolaire mais pas dans le
30 même bâtiment. Il faut marcher quelques minutes, ce n'est pas très loin. Et puis
31 quand je prends la moitié de classe, on se sépare pour que ça soit plus agréable. Si
32 on est les deux à enseigner la même chose à côté, ce n'est pas non plus agréable.

33

34 **Question 4 – SELONS VOUS, QUELLES RESSOURCES SONT**
35 **INDISPENSABLES AUX BESOINS DE VOTRE ELEVE DANS SON CONTEXTE**
36 **SCOLAIRE ?**

37 Je dirais qu'il a besoin d'une attention particulière pour certaines choses des fois
38 assez précises. Par exemple, regarder qu'il soit vraiment présent dans la classe,
39 vraiment l'interpeller aussi pour qu'il puisse vraiment écouter et puis faire les choses
40 précisément. Donc, il y a quand même une petite attention particulière à avoir à côté
41 de lui.

42

43 Après c'est un élève qui n'a pas non plus de difficultés scolaires, donc il n'y a pas
44 non plus de ressources particulières au niveau scolaire. C'est plus au niveau des
45 stratégies, au niveau de la métacognition. Et puis de tout ce qui touche des choses
46 sociales. Ce sont des ressources qu'on va mettre autour de ces éléments-là.

47

48 **Question 5 – SI JE VOUS DIS « COLLABORER », À QUOI PENSEZ-VOUS ?**

49 Ça me fait penser à travailler ensemble. Dans ce cas-là, c'est travailler ensemble
50 autour d'un élève. Si je mets des choses en place, il faut qu'elles soient aussi
51 utilisées à l'école.

52

53 Donc, pour moi la collaboration c'est ça, travailler vraiment ensemble dans une
54 même direction, qu'on soit d'accord aussi sur les choses générales, les objectifs et
55 tout ça. Et puis aussi dans le sens, bien communiquer ensemble. Quand je travaille,
56 j'ai besoin qu'on me dise aussi ce qu'il s'est passé sur des choses particulières et
57 vice-versa.

58

59 **– DONC LA COMMUNICATION A UNE PLACE CENTRALE POUR ALLER**
60 **DANS LA MÊME DIRECTION AU NIVEAU DU TRAVAIL ?**

61 Oui exactement.

62

63

64

65 **Question 6 – COMMENT COLLABOREZ-VOUS AVEC VOTRE PARTENAIRE ?**

66 Alors nous au tout début de l'année, on s'est vu déjà pour discuter comment on
67 voulait mettre notre collaboration en place car c'était une nouvelle situation pour les
68 deux. Quand c'est que j'allais venir, parler plus des aspects organisationnels, des
69 éléments de l'élève qu'on avait.

70

71 Et puis ensuite, chaque fois quand je viens, on prend toujours juste quelques
72 minutes pour se dire s'il y a eu quelque chose de particulier. Moi, je lui explique aussi
73 en deux mots ce que j'ai fait. Et puis, on a toujours un jour par semaine où je sais
74 qu'on a un peu plus de temps si on a besoin. C'est fixé en fait. Mais si tout d'un coup
75 il y a des choses un petit peu plus particulières, on communique aussi par
76 messages, par SMS ou bien par téléphone.

77

78 **Question 7 – SUR UNE ECHELLE DE 1 À 10, COMMENT EVALUERIEZ-VOUS**
79 **L'INTENSITE DE CE TRAVAIL PARTAGE ?**

80 Est-ce que notre collaboration est intense ?

81

82 **– OUI.**

83 C'est l'intensité au niveau du temps ou au niveau de tout ?

84

85 **– PAS FORCEMENT QU'AU NIVEAU DU TEMPS.**

86 Si c'est 10 le plus intense, je dirais 8.

87

88 **– QU'EST-CE QUI VOUS FAIT METTRE CE NOMBRE ?**

89 Alors, on n'a pas forcément de grand contact. Voilà, on ne prend pas forcément
90 beaucoup de temps mais je dirais qu'on est efficace. On a quand même des contacts
91 très réguliers. Je viens que 3 fois par semaine, une unité chaque fois donc ce n'est
92 pas non plus souvent mais on a toujours un petit mot, quelque chose à se dire. On a
93 toujours une petite information à se donner. Et puis, j'ai tout le temps aussi les
94 informations nécessaires dont j'ai besoin.

95 Je n'ai jamais de surprise non plus en arrivant, aussi au niveau de l'organisation, des
96 changements d'horaires, des choses comme ça. Je suis toujours au courant aussi.
97 Donc c'est pour ça que je dis ça.

98

99 Après c'est vrai, on peut tout le temps faire mieux. C'est pour ça que je ne veux pas
100 non plus mettre 10 car ce n'est pas non plus parfait. C'est clair que des fois on
101 pourrait aussi imaginer d'autres projets ensemble ou travailler des fois plus
102 ensemble.

103

104 – POUR VOUS, C'EST VRAIMENT L'EFFICACITE ?

105 Pour moi, c'est ça qui est aussi important dans la collaboration. On peut parler des
106 heures et des heures d'une situation mais ça prend du temps pour tout le monde. Il
107 faut gérer le temps car on a tous d'autres choses à faire, je suis aussi d'autres
108 élèves.

109

110 **Question 8 – À VOS YEUX, QUELS SONT LES FACILITATEURS DANS VOTRE** 111 **COLLABORATION ?**

112 C'est la disponibilité de l'enseignant. Et puis, c'est une collaboration spontanée parce
113 que je n'ai pas non plus tout le temps besoin d'aller chercher les informations et vice-
114 versa. J'ai l'impression qu'on me donne les informations assez simplement. En
115 général, une collaboration simple parce que les choses sont claires, elles sont dites,
116 ce n'est pas très compliqué non plus.

117

118 – ET LES FREINS ?

119 La présence dans la classe parce que je ne viens finalement pas souvent. 3 fois par
120 semaine juste une unité, ce n'est pas énorme. Donc le frein c'est ça : petite
121 présence. Oui, on se côtoie peu. Les échanges sont moins fréquents mêmes s'ils
122 sont efficaces. Mais, c'est vrai que des fois quand on est dans une classe où on
123 côtoie aussi plus l'enseignant, plus les élèves, peut-être qu'on a une vision
124 commune, une vision de l'élève qui se met plus facilement en place.

125

126 **Question 9 – COMMENT VOUS Y PRENEZ-VOUS POUR COMMUNIQUER AVEC**
127 **VOTRE COLLEQUE ?**

128 Alors avant la classe, par SMS, par téléphone.

129

130 Sinon quand j'arrive en classe, l'enseignante prend toujours quelques minutes pour
131 me dire s'il y a quelque chose de particulier ou bien elle me dit « Ah non c'est bon.
132 Tu peux les prendre comme ça, c'est tout bon. ».

133

134 Et puis à la fin, je fais toujours aussi un petit feedback des autres élèves que je
135 prends dans les petits groupes. Donc, on a toujours ce moment-là qui est précis. Et
136 comme j'ai dit avant, on a une fois par semaine vraiment un moment où on peut
137 discuter facilement une demi-heure si on en a besoin ou plus.

138

139 Après on utilise aussi des fois les mails si on a des choses plus importantes. Et puis,
140 au niveau de la communication aussi, on a des réseaux pendant l'année avec les
141 autres intervenants. Et là, je dirais que c'est les moments clés avec les parents où on
142 peut vraiment mettre des choses en place et voir l'avis de tout le monde. Donc là,
143 c'est un moment de collaboration avec l'enseignante et d'autres personnes très
144 importantes. Et aussi un moment où on doit bien collaborer, c'est le moment de la
145 rédaction du projet pédagogique pour l'élève.

146

147 **– ÇA SE FAIT AVANT LA RENTREE OU PETIT À PETIT ?**

148 Alors ça se fait petit à petit. Nous généralement, ce projet on doit le rendre cette
149 période-là. Parce qu'au début, on ne connaît pas l'élève donc on a un temps
150 d'observation, c'est normal. En tout cas jusqu'aux vacances d'automne puis après
151 vers les vacances d'automne, on fait un réseau avec les parents.

152

153 Souvent avant le réseau, on essaie de rédiger les grandes lignes de ce rapport. Et
154 puis après le réseau, après aussi l'intervention et puis les différentes informations
155 qu'on a des autres intervenants, on va aussi remodifier un peu le projet et puis après
156 on le signe ensemble.

157 **– ET PUIS APRES VOUS LE METTEZ EN PLACE ?**

158 Oui, petit à petit, suivant les grands objectifs. Après c'est vraiment personnel. Il n'y a
159 pas vraiment de marge à suivre stricte. Il y a un canevas de projet avec des choses
160 qu'on doit mettre dedans ça c'est clair, ce qu'on doit respecter.

161 Mais après dans la manière dont on veut le faire, c'est égal. C'est selon les besoins
162 de l'élève, la collaboration qu'on a aussi, ce qui est possible en classe.

163

164 **Question 10 – COMMENT PERCEVEZ-VOUS VOTRE RÔLE DANS CETTE**
165 **COLLABORATION ?**

166 Je dirais que j'ai un rôle pour apporter d'autres outils et d'autres stratégies pour
167 l'élève et aussi pour l'enseignante, pour lui proposer des choses. J'ai peut-être un
168 autre regard vu par formation. Des fois, je travaille plus individuellement avec l'élève,
169 alors on parle de choses un peu plus précises. Donc, c'est un apport d'informations
170 et après le fait de donner des stratégies, des idées concrètes à utiliser en classe.

171

172 **Question 11 – POUR VOUS, QU'EST-CE QU'UNE « COLLABORATION**
173 **IDEALE » ?**

174 Ce serait vraiment travailler ensemble, se mettre d'accord sur les points, les choses.
175 Et puis qu'on puisse utiliser les mêmes outils. Que ce que je travaille en individuel
176 avec l'élève puisse être repris en classe et puis qu'on puisse aller dans une ligne,
177 dans la même direction pour soutenir l'élève la même chose.

178

179 **Question 12 – QUEL EST LE CONTEXTE IDEAL POUR UNE**
180 **COLLABORATION ?**

181 Pour moi, c'est déjà quelque chose un peu plus factuel. Déjà le bâtiment, qu'on
182 puisse avoir accès à certaines salles, ça c'est pas tout le temps facile. Ils y peuvent
183 rien, c'est petit, c'est serré et puis ça c'est un peu compliqué au niveau
184 organisationnel.

185

186 Après, c'est aussi l'accueil qu'on a en classe parce que ce n'est pas évident non plus
187 pour tous les enseignants d'accueillir quelqu'un d'autre en classe, qui va rester aussi
188 là.

189 Il y a aussi la confiance qu'on se fait dans une collaboration. J'ai besoin d'avoir
190 confiance en la personne et la personne a besoin d'avoir confiance en moi aussi.
191 Aussi quand on fait justement des petits groupes où je m'occupe aussi d'autres
192 élèves. Je dirais que ces éléments sont importants dans le contexte.

193

194 **Question 13 – SELON VOUS, QUELS INGREDIENTS FAVORISENT UNE**
195 **COLLABORATION IDEALE ?**

196 La première rencontre déjà. C'est vraiment important. Être clair aussi pour nos
197 attentes, les attentes qu'on a chacun. Être clair aussi sur les choses qu'on aimerait
198 avoir, d'autres choses qu'on aimerait peut-être moins avoir dans sa classe. Donc
199 toujours être transparent et puis clair quand il y a des choses qui ne vont pas.

200

201 La communication. Je dirais une communication vraiment régulière et puis précise,
202 de nouveau transparente, pas qu'il ait quelque chose qu'on n'ose pas dire à l'autre
203 personne. Si d'un coup la personne a eu quelque chose de dérangeant envers nous,
204 qu'elle ose nous le dire.

205

206 L'accueil général aussi qu'on a dans une classe...

207

208 Et aussi... L'ouverture.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32

Retranscription de l'entretien de Julie (ET)

Marc = Elève en situation d'intégration
Laurent = Enseignant spécialisé
Julie = Enseignante titulaire interrogée
Lucienne = Deuxième enseignante titulaire de la classe.
V. = Lieu

Question 1 – DEPUIS COMBIEN DE TEMPS PRATIQUEZ-VOUS CE METIER ?

C'est la onzième année.

Question 2 – EST-CE QUE VOUS AVEZ DEJA VECU D'AUTRES SITUATIONS D'INTEGRATION DANS VOTRE PARCOURS PROFESSIONNEL ?

Oui, Marc, c'est le troisième.

Question 3 – POUVEZ-VOUS ME DECRIRE LE CONTEXTE DANS LEQUEL A LIEU VOTRE COLLABORATION ?

Alors, il, Laurent vient 5 unités sur 14 où l'enfant est là.

– IL N'EST PAS TOUTE LA SEMAINE ICI DANS LA CLASSE ?

Non, vraiment pas. Il est là 2 unités le lundi matin, une unité le mardi après-midi et 2 unités le jeudi. Et, l'enfant est là tout le lundi matin, le mardi après-midi, le mercredi matin et le jeudi matin.

– EST-CE QUE VOUS AVEZ DES LOCAUX À DISPOSITION POUR QUE L'ENSEIGNANT SPECIALISE PRENNE CET ELEVE, COMMENT ÇA SE PASSE ?

Euh non. L'idée c'était vraiment plutôt qu'il travaille dans la classe avec nous. Après, ils peuvent dans l'établissement avoir des endroits. Je sais que Laurent, il prend des fois des élèves dans une salle. Il y aurait des locaux à disposition. Lui, ce qu'il fait de temps en temps, c'est d'aller dans le couloir parce qu'il y a vraiment un grand espace en plus mais l'idée principale c'est quand même qu'il intervienne dans la classe.

33 – **EST-CE QU'IL INTERVIENT QUE DANS CETTE ECOLE ?**

34 Non, il intervient dans beaucoup d'écoles, j'ai l'impression. Trois en tout cas donc il a
35 beaucoup de trajets à faire.

36

37 **Question 4 – SELON VOUS, QUELLES RESSOURCES SONT INDISPENSABLES**
38 **AUX BESOINS DE VOTRE ELEVE DANS SON CONTEXTE SCOLAIRE ?**

39 C'est un enfant qui a vraiment besoin d'aide, enfin d'un adulte, je dirais à 100% avec
40 lui vu son handicap. Et, c'est vraiment des choses basiques, éducationnelles dont il a
41 besoin. De lui dire stop, de le stimuler, de profiter de toutes les occasions qu'une
42 classe offre pour stimuler cet enfant. Pour qu'il rentre en contact avec les autres,
43 pour qu'il devienne de plus en plus autonome. Mais, au niveau de l'autonomie, c'est
44 d'arriver à enlever sa veste, de savoir où est son casier avec ses affaires. Et puis
45 aussi qu'il entraîne un rythme avec des rituels scolaires. Pour moi, ce serait déjà ça
46 en fait.

47

48 – **ET PUIS IL EST EN 1 OU 2H ?**

49 1H. Il a 4 ans.

50

51 – **SINON VA-T-IL DANS UNE INSTITUTION ?**

52 Alors, il était à la crèche du V. avant d'entrer à l'école et puis, il est aussi à l'accueil
53 extrascolaire ici. Cet enfant est pris en charge cinq jours sur sept en fait. Il y a juste
54 le lundi après-midi où il est avec ses parents. Il y a aussi certaines fois la SEI qui est
55 là donc il est pris en charge un peu près toute la semaine. Cette personne va à la
56 maison et puis elle travaille avec Marc depuis qu'il a trois mois.

57

58 **Question 5 – SI JE VOUS DIS « COLLABORER », À QUOI PENSEZ-VOUS ?**

59 Pour moi, ce serait l'idée d'avoir des discussions sur qu'est-ce qu'on aimerait mettre
60 en avant avec l'enfant, qu'est-ce qu'on aimerait qu'il développe dans un premier
61 temps et puis comment est-ce qu'on peut faire ensemble pour aider l'enfant à
62 atteindre tel ou tel objectif. Mais c'est surtout au niveau social et de vivre avec ses
63 copains dans un contexte scolaire et qu'il devienne, petit à petit, un petit élève.

64 – **DONC SE METTRE D'ACCORD AVEC L'AUTRE PERSONNE ?**

65 Oui, se mettre d'accord avec l'autre et puis qu'il ait discussion. Dans l'idéal, ce serait
66 qu'on puisse vraiment communiquer sur les attentes des uns, les attentes des autres.

67

68 Alors on l'a fait d'un point de vue très scolaire car lui devait remplir un plan par
69 rapport au plan d'études romand, quels étaient les objectifs pour Marc. Clairement, le
70 PER, pour moi, il est beaucoup trop éloigné des compétences de cet enfant. C'est un
71 enfant trisomique qui a un âge mental de 2 ans. Donc, le plan d'étude romand
72 demande des choses trop difficiles pour lui. Du coup, on a rempli un petit peu ça de
73 manière, selon mon point de vue, un peu aléatoire pour remplir des formulaires
74 administratifs.

75

76 Enfin moi, j'attendrais dans cette collaboration que lui, il vienne aussi avec des
77 objectifs. Nous, on lui avait dit ce qu'on attendait, qu'on aimerait qu'il participe le plus
78 souvent à l'activité de la classe et puis concrètement, avec lui, ça ne se passe pas
79 trop comme ça.

80

81 – **VOUS AVEZ DEJA DES AVIS UN PEU DIFFERENTS ?**

82 Alors, on n'en a pas discuté parce que c'est un sujet dont on discute en ce moment
83 avec l'autre enseignante titulaire, Lucienne, parce que c'est hyper délicat de discuter
84 de son attitude face à l'enfant parce qu'on a le sentiment qu'il a baissé les bras, qu'il
85 se dit que de toute façon il va retourner au Bosquet l'année prochaine. C'est un
86 gamin qui est hyper attachant, il est hyper chou mais il vient juste passer un petit peu
87 de bon temps. C'est mon interprétation et mon sentiment. On a un autre point de
88 comparaison vu que c'était tellement difficile vu qu'il était là trop peu d'unité en fait
89 pour nous aider. Parce qu'il est dans un contexte où il y avait encore 18 autres
90 enfants à côté qui avaient aussi pas mal de troubles. Au début de l'année, on a très
91 vite demandé de l'aide supplémentaire. Et on a une auxiliaire de vie qui vient en plus
92 de l'enseignant spécialisé maintenant. Et avec elle, c'est génial. Ça fonctionne
93 vraiment bien et l'enfant est tout différent avec elle qu'avec Laurent.

94

95

96 – **CETTE AUXILIAIRE VIENT TOUTES LES AUTRES UNITES ?**

97 Non, pas toutes mais une bonne partie. Elle vient quasi cinq unités, 4,5. Elle s'est
98 vraiment bien le prendre par rapport au métier d'élève. Je veux dire Laurent, il est
99 hyper chou avec mais c'est plus copain-copain. Et pour moi, Marc ne fait pas du tout
100 de progrès comme ça. Au contraire, il a très bien compris qu'avec Laurent, il pouvait
101 faire des choses qu'il n'a pas le droit de faire normalement. Et aussitôt qu'il est là, il
102 fait des bêtises comme un enfant qui a compris qu'il n'y a pas de limites.

103

104 **Question 6 – PAR RAPPORT À LA COLLABORATION AVEC LUI, VOUS FAITES**
105 **COMMENT ?**

106 On a eu au début de l'année une séance où on avait un peu fixé des objectifs par
107 rapport à l'autonomie mais c'est des petites choses concrètes. C'est tenir son crayon
108 moins fort, que ce soit plus canalisé. C'était mettre sa veste, enlever ses chaussures
109 tout seul. Être capable de rester un moment pendant qu'on fait une comptine, rester
110 avec nous dans le cercle. Enfin des petites choses comme ça. Remettre les
111 bouchons à ses feutres, ranger un jeu qu'il vient de sortir, enfin des choses comme
112 ça.

113

114 Et là clairement, il le fait plus, il ne tient pas ça alors qu'avec l'auxiliaire de vie ça
115 fonctionne.

116

117 – **DONC AVEC ELLE VOUS AVEZ AUSSI FIXE DES CHOSES ?**

118 Ouais, elle n'était pas là à la réunion mais elle sait. On lui dit, aussi on communique
119 facilement, enfin aussi après quand les enfants sont partis, comment ça s'est passé,
120 qu'est-ce qu'on pourrait faire, des choses comme ça.

121

122 **Question 7 – SUR UNE ECHELLE DE 1 À 10, COMMENT EVALUERIEZ-VOUS**
123 **L'INTENSITE DE CE TRAVAIL PARTAGE ?**

124 Pour moi c'est assez faible. Je dirais 3 ou 4 parce qu'on ne discute pas vraiment de
125 comment ça s'est passé. Des fois j'essaie de dire : « Ah oui, aujourd'hui il n'est pas
126 beaucoup venu avec nous. ». Laurent, il rigole en fait, il rigole de ça avec moi. Enfin,
127 il a plutôt une réaction : « C'est un petit coquin. ».

128 Parce qu'on n'a pas beaucoup de séances, on a des séances officielles avec le
129 réseau autour de cet enfant mais ce n'est pas énorme pour moi.

130

131 – **CE N'EST PAS SEULEMENT VOUS TROIS ?**

132 Non...

133

134 Il a pris une place administrativement parlant. Quand il y a eu 1-2 questions comme
135 ça d'ordre administrative. Par exemple, l'auxiliaire de vie c'est quand même grâce au
136 fait que je lui a demandé à son supérieur hiérarchique de venir voir. Et puis, le
137 supérieur hiérarchique est venu voir et puis, il en a eu pour son argent quand il était
138 là. Enfin, il a vite compris qu'il fallait. Je dirais qu'il a actionné ce que lui il connaît
139 dans son réseau. Ça oui.

140

141 Après, il y a une autre alerte où les parents ont commencé à dire, sans même que
142 nous ayons pris une quelconque décision, les parents disaient dans leur entourage :
143 « Ouais, ouais l'année prochaine il sera aux Buissonnets où je ne sais pas quoi ».
144 Puis là, il a aussi actionné le supérieur hiérarchique pour transmettre à la dame du
145 SEI que c'était pas tout à fait dans ce sens là que ça allait.

146

147 Des choses comme ça, il a actionné, c'est vrai. Après, là on est vraiment dans une
148 phase avec ma collègue où on se dit: « Comment lui dire ? ». Je crois qu'on est parti
149 toutes les deux du principe que nous, on a été complètement désarçonné par rapport
150 aux comportements de cet enfant.

151

152 – **LA COMMUNICATION DANS TOUT ÇA ?**

153 On essaie de garder le contact. Puis, c'est quelqu'un qu'on aime bien avec ma
154 collègue. C'est quelqu'un avec qui on est à l'aise, on sait qu'il y a des valeurs qui
155 sont partagées. Là, on ne comprend pas trop vers quoi c'est en train de bifurquer. Au
156 début, il a dit : « J'ai pas l'habitude des si petits ! ».

157

158

159 Puis on s'est dit, il tâtonne comme nous, il essaie de trouver. Il a amené beaucoup
160 de matériel au début pour essayer de le prendre à part. Et puis après, on a un peu dit
161 que notre objectif c'était qu'il fasse partie de la classe, qu'il s'insère. De cette phase
162 que j'appellerais « tâtonnement » pour tout le monde, il y a des choses qui sont mis
163 en place pour nous, pour la dame du SEI.

164

165 Et puis, j'ai l'impression qu'il va dans un autre sens maintenant. Il faut vraiment qu'on
166 s'asseye autour d'une table puis qu'on puisse discuter de ça. En même temps, c'est
167 délicat.

168

169 Il a une stagiaire justement. Je vais essayer de dire : « Qu'est-ce que t'as prévu pour
170 Marc avec ta stagiaire ? » Peut-être essayer de prendre ce biais-là pour pouvoir voir
171 s'il y a peut-être des choses qui nous échappent.

172

173 L'impression qu'il donne, c'est qu'il vient dans la classe avec aucune réelle intention
174 d'apprentissage pour cet enfant. Il vient le garder. Et puis encore, il ne le garde pas
175 complètement parce qu'il fait pleins de trucs où c'est nous qui devons lui dire stop.

176

177 On a beau essayé de tendre des perches. Je lui ai dit : « Tu sais, à la fin de la
178 matinée, je vais faire une comptine. C'est une comptine que Lucienne a trouvé
179 exprès pour Marc. Ce serait bien qu'à ce moment-là, il soit avec nous parce que c'est
180 quelque chose qu'il aime beaucoup, pour lequel il croche, les comptines, les petites
181 chansons. » Et puis, arrive la fin de la matinée et je dis : « On va faire une petite
182 comptine ». Marc part et je lui dis : « Viens ! ». Je suis déjà avec les autres. Laurent
183 vient s'asseoir avec nous mais ne va pas chercher l'enfant. C'est des petites choses
184 comme ça où je me sens dans une situation délicate car je me sens pas d'intervenir
185 là devant les enfants et dire : « Laurent, va chercher Marc ! ». Je n'ai pas
186 l'impression que ça soit mon rôle de faire ça. C'est délicat et c'est souvent des
187 situations comme ça.

188

189

190

191 Pour moi, c'est dommage parce que c'est un enfant qui comprend très bien les
192 limites. C'est d'abord un enfant avant d'être un enfant trisomique et il a clairement
193 compris qu'il pouvait lui marcher sur le ventre.

194

195 – **DU COUP, CE QU'IL SE PASSE MAINTENANT, ÇA ENTRAVE UN PEU**
196 **VOTRE COLLABORATION ?**

197 Oui, en tout cas, c'est le moment où on sent qu'on doit en parler. On doit recadrer,
198 revoir, discuter.

199

200 **Question 8 – À VOS YEUX, QUELS SONT LES FACILITATEURS DANS VOTRE**
201 **COLLABORATION ?**

202 C'est quelqu'un justement qui partage beaucoup nos idées autour du respect de
203 l'enfant, du développement de l'enfant. C'est quelqu'un avec qui on s'entend bien,
204 qu'on connaissait déjà avant. C'est quelqu'un avec qui on a souvent discuté de
205 pédagogies et de pleins d'autres choses. Et, c'était vraiment sympa. On ose vraiment
206 discuter ensemble. C'est la première fois qu'on travaille étroitement ensemble. Et ce
207 passé va nous aider à rediscuter franchement de ce qui se passe, je pense.

208

209 – **ET LES FREINS ?**

210 C'est peut-être le côté expérience. C'est quelqu'un qui a une énorme expérience de
211 travail. C'est alors de me sentir gênée que c'est moi qui doit lui dire : « J'aimerais que
212 tu... ». Il faudra que je trouve d'autres façons d'amener le propos. « Dans ce qu'on
213 avait prévu pour Marc, il me semble qu'on est entrain de dévier un peu des
214 objectifs. » Amener un peu comme ça. Je crois que c'est un respect pour
215 l'expérience qu'il a acquise.

216

217

218

219

220

221

222 Il y a aussi le contexte. J'ai l'impression que les seules personnes qui croient en
223 l'intégration de cet enfant, c'est ma collègue et moi, et Marc peut-être, et les copains
224 de classe. J'ai l'impression que les parents se sont déjà dits que de toute façon leur
225 enfant retournerait dans une école spécialisée. Laurent, j'ai le sentiment qu'il a aussi
226 baissé les bras de par ce fait là, que la SEI aussi. Elle trouve que le contexte ça ne
227 joue pas.

228

229 Après la responsable d'établissement aussi. Elle trouve que c'est beaucoup trop
230 lourd donc pour moi c'est aussi ça le frein. Est-ce que ça vaut vraiment la peine que
231 ma collègue et moi on se batte pour que cet enfant, il reste là. Après, on entend
232 aussi les collègues qui sont morts de trouille à l'idée d'avoir une fois cet enfant dans
233 la classe. Donc, moi j'ai l'impression de ramer à contre courant dans un fleuve. Je
234 me dis : « Est-ce que ça vaut vraiment la peine de se battre et de créer des vraies
235 discussions et des vraies tensions avec tout le monde ? » Parce qu'on est déjà en
236 janvier...

237

238 Je pense que ses valeurs l'amèneraient à aller dans le même sens que nous mais
239 j'ai l'impression qu'il se laisse un peu. C'est comme si ça l'embête d'avoir ce rôle de
240 celui qui doit le recadrer parce que c'est quand même ça. Si on s'occupe de Marc, ça
241 veut dire qu'on lui dit stop toutes les 3 secondes mais il accepte en même temps
242 qu'on le lui dise. L'auxiliaire de vie, elle passe une bonne partie du temps à aller le
243 rechercher.

244

245 C'est ces moments-là pour nous quand on doit parler de Marc et dire qu'on croit à ce
246 que cette intégration peut lui apporter, c'est ces moments où il s'assied avec les
247 autres, où il se met en rond avec le groupe. C'est des basiques que l'enfant a besoin,
248 des basiques sociaux. Du coup, c'est beaucoup plus difficile à mettre des mots.
249 Après il faut aussi trouver le juste milieu. On ne veut pas lui dire non plus à Laurent
250 que Marc fasse les activités avec les autres parce qu'il ne peut pas faire toutes les
251 activités. Ce n'est juste pas possible pour lui. Il faudrait lui dire : « Il faut que Marc
252 vienne le plus souvent possible avec les autres mais faut percevoir quand est-ce qu'il
253 peut, quand est-ce qu'il ne peut pas, quand est-ce qu'il est fatigué. »

254

255 On ne peut pas demander à quelqu'un de sentir ça, c'est ça qui est compliqué aussi
256 dans la discussion. C'est des petites choses où t'es obligé de voir par rapport au
257 moment, à l'enfant.

258

259 **Question 9 – COMMENT VOUS Y PRENEZ POUR COMMUNIQUER AVEC CET**
260 **ENSEIGNANT ?**

261 Dans la classe mais sinon non. Des fois, il reste 5 minutes. Sinon c'est pendant les
262 réseaux.

263 **Question 10 – COMMENT PERCEVEZ-VOUS VOTRE RÔLE DANS CETTE**
264 **COLLABORATION ?**

265 Je crois qu'on est celles qui continuent d'y croire. C'est aussi quelque chose qui a
266 bifurqué. Au départ, auprès de l'enfant, on n'avait pratiquement pas le temps de jouer
267 un rôle parce qu'il y a les autres élèves qui ont besoin de savoir ce qu'est être un
268 élève, c'est quoi rester assis ? Aujourd'hui, on a un peu plus de disponibilité pour
269 Marc. Notre rôle c'est de lui apprendre à être aussi un élève.

270

271 **– MAIS APRES PAR RAPPORT À L'ENSEIGNANT SPECIALISE ?**

272 Ça serait de faire du lien entre ce qu'on fait en classe et en fait d'intégrer l'enseignant
273 d'intégration un maximum dans la classe. Mais justement, il ne prend pas facilement.

274

275 Créer du lien avec l'ensemble de la classe, que ça ne soit pas juste quelqu'un qui
276 vient pour Marc. C'est un autre adulte qui est là dans la classe pour aider à un bon
277 fonctionnement. Et en fait ça marche pas parce que lui vient uniquement pour Marc
278 et encore. Il ne va rien dire aux autres enfants car ça ne le concerne pas. Alors, ça
279 on a déjà eu une fois une discussion là-dessus. Maintenant, il essaie de nous aider
280 un peu vis-à-vis des autres mais il ne se sent pas à l'aise dans ce rôle. Il ne le fait
281 pas du tout de manière spontanée et de manière aisée. C'est un équilibre
282 terriblement subtil à trouver entre les uns et les autres. Avec l'auxiliaire de vie c'est
283 possible.

284

285 Je ne demande pas, ce qui pourrait être le cas pour d'autres personnes, de
286 demander le programme avant, de savoir exactement ce qu'on va faire. C'est très

287 loin de mes attentes par rapport à lui. On a besoin de lui comme une présence
288 aidante pour aider Marc à participer à la classe. Si, un moment donné, il doit aller
289 dehors, c'est ok. C'est un cas hyper particulier. Les autres collaborations étaient
290 différentes.

291

292 Je me demande si une personne extérieure vient au moment où il y a Laurent et
293 Marc, si elle perçoit ce « quack ».

294

295 **Question 11 – POUR VOUS, QU'EST-CE QU'UNE « COLLABORATION**
296 **IDEALE » ?**

297 Pour moi, l'idéal c'est que l'enseignant vienne avec des attentes, des objectifs, qu'il
298 ait un réel projet pour cet enfant quand il est là.

299

300 J'ai l'impression que pour ma collègue c'était assez clair ce qu'on lui disait mais peut
301 être pas. Et puis qu'à la fin de la matinée, qu'on parle de ce qui a bien fonctionné
302 avec l'élève ou pas, de ce qui se passe. Revenir sur les progrès. Tirer la même
303 corde. Cette même corde, c'est Marc, on veut tendre à ce qu'il soit un élève parmi les
304 élèves. C'est un enfant qui doit faire des progrès, certes. Gentiment, on aimerait
305 tendre à ce qu'il ait de plus en plus de moments où on peut se réjouir qu'il ait été un
306 élève.

307

308 Je crois que Laurent n'y croit pas parce qu'il a très souvent dit qu'il aurait dû venir 2
309 ans plus tard. Il n'a pas tort. Il y a pleins d'aspects qui nous font dire que c'est trop
310 tôt encore. Mais maintenant, il est là, on fait avec.

311

312 On a tous exigé des choses de cet enfant et on voit bien quand c'est la limite.

313

314 Si l'enfant vient à l'école, c'est qu'on a une intention. Si on l'a mis à l'école, on a une
315 intention que ça devienne un écolier, qu'il fasse partie du groupe. Clairement, on voit
316 que dès qu'il fait partie du groupe, ça crée des liens avec les autres. Il développe
317 tellement de choses. On voit que ça fonctionne et c'est tellement dommage de ne
318 pas le faire.

319 **Question 12 – QUEL EST LE CONTEXTE IDEAL POUR UNE**
320 **COLLABORATION ?**

321 L'idéal, c'est clair que c'est du team-teaching. L'enfant à mon avis, il aurait toutes ses
322 chances.

323

324 **Question 13 – SELON VOUS, QUELS INGREDIENTS FAVORISENT UNE**
325 **COLLABORATION IDEALE ?**

326 C'est de la communication, des valeurs partagées, un contexte scolaire aidant,
327 favorable. Le cadre n'est pas adéquat.

328

329 Pour une intégration réussie, il y a vraiment beaucoup de facteurs qui entrent en
330 compte. Mais, on pourrait faire tellement mieux. Et, pour les enfants qui ont des
331 besoins spécifiques, c'est des pauvres et du coup les enseignants aussi. Donc, ça ne
332 fonctionne pas, donc, c'est difficile. Et après, ça crée que les enseignants pensent
333 que les intégrations, ce n'est pas bien.

1 **Retranscription de l'entretien de Laurent (ES)**

2 *Marc = Elève en situation d'intégration*

3 *Laurent = Enseignant spécialisé*

4 *Julie = Enseignante titulaire interrogée*

5 *Lucienne = Deuxième enseignante titulaire*

6 *V. = Lieu*

7

8 **Question 1 – DEPUIS COMBIEN DE TEMPS PRATIQUEZ-VOUS CE METIER**
9 **D'ENSEIGNANT SPECIALISE ?**

10 Dans le cadre du service d'intégration, vous dites ?

11

12 **– OUI.**

13 Ça fait 9 ans.

14

15 **Question 2 – EST-CE QUE VOUS AVEZ PRATIQUE UNE AUTRE PROFESSION ?**

16 Oui, j'ai été enseignant titulaire mais il y a assez longtemps. J'ai aussi travaillé dans
17 une institution pour enfants en situation de handicap, un établissement scolaire. Et à
18 la fin, pour l'intégration.

19

20 **Question 3 – PAR RAPPORT AU CONTEXTE PROFESSIONNEL OU À LIEU LA**
21 **COLLABORATION, EST-CE QUE VOUS POUVEZ NOUS LE DECRIRE ET NOUS**
22 **L'EXPLIQUER ?**

23 Moi, je travaille avec 5 élèves qui sont dans des établissements scolaires différents.
24 Et, l'élève en question, je le vois 3 fois pour 5 unités. Et je me déplace effectivement
25 d'une autre localité pour venir m'en occuper.

26

27 **– EST-CE QUE LES TRAJETS SONT LONGS ENTRE LES**
28 **ETABLISSEMENTS SCOLAIRES ?**

29 Entre 15 et 25 kilomètres.

30

31

32 **Question 4 – À VOS YEUX, QUELLES RESSOURCES SONT INDISPENSABLES**
33 **AUX BESOINS DE VOTRE ELEVE DANS SON CONTEXTE SCOLAIRE ?**

34 Vous voulez dire pour qu'il soit bien intégré ?

35

36 **– VOILÀ.**

37 Il a besoin d'un environnement adéquat et adapté, que ce soit sur le plan humain.
38 Plus sur le plan humain, je dirais que sur le plan de la classe ou du matériel.
39 Effectivement, si c'est une classe à effectif réduit et si les enseignants sont vraiment
40 partants dans le projet d'intégration, parce que là, c'est quand même une situation
41 assez particulière. C'est un enfant qui est très jeune et puis, voilà, c'est en fait
42 l'environnement qui est décisif.

43

44 **– POUR CET ELEVE QUEL ENVIRONNEMENT SERAIT NECESSAIRE ?**

45 Donc, il a besoin d'un environnement, je dirais, avec peu de stimulations externes.
46 Donc, relativement petit groupe, ça serait idéal. Et encore, des jouets solides. Il a
47 besoin pratiquement d'une personne-ressource à disposition en permanence.

48

49 **– ET CE N'EST PAS LE CAS ?**

50 Du coup, ce n'est pas le cas. C'est une situation qui est quand même particulière
51 d'un enfant trisomique de 4 ans qui arrive de la crèche. C'est une orientation, à mon
52 avis, prématurée. Donc, dès lors, il fallait mettre en place un contexte particulier et
53 exigeant.

54

55 **Question 5 – SI JE VOUS DIS COLLABORER, À QUOI PENSEZ-VOUS ?**

56 Collaborer, c'est établir ensemble un projet pédagogique, ou pédago-éducatif pour
57 l'élève. Réfléchir ensemble à tout ce qu'on peut faire ensemble pour lui. Et choisir
58 aussi ensemble les moyens pour y parvenir. C'est un travail régulier d'échange de
59 points de vue, de recherche, de matériel. Et aussi de la part de l'enseignant
60 spécialisé, c'est lorsque j'ai des idées que je pourrais leur donner pour le reste de la
61 classe, aussi. Une collaboration qui va dans les deux sens.

62

63 – **CE N'EST DONC PAS SE CONSACRER UNIQUEMENT À L'ELEVE MAIS**
64 **AUSSI À L'ELEVE ET SON CONTEXTE ?**

65 Oui, l'élève et sa classe. Et je suis aussi appelé à intervenir avec d'autres élèves en
66 même temps. On parle aussi de co-enseignement à certains moments. Mais, ça c'est
67 dans le cas idéal. Mais dans la situation présente, j'ai un élève qui me prend en fait
68 tout mon temps pratiquement, qui me laisse assez peu de temps pour faire des
69 activités avec d'autres élèves. Je vole parfois un petit peu quelques instants comme
70 ça, mais c'est difficile.

71

72 – **DANS CE CAS-LÀ, LE CO-ENSEIGNEMENT C'EST DIFFICILE MAIS DANS**
73 **LE CADRE D'UNE AUTRE INTEGRATION, EST-CE QUE CA VOUS**
74 **ARRIVE D'EN FAIRE PLUS REGULIEREMENT ?**

75 Oui, absolument.

76

77 – **ÇA VOUS ARRIVE DONC DE PRENDRE L'ELEVE À BESOINS**
78 **EDUCATIFS PARTICULIERS ET D'AUTRES ELEVES ?**

79 Et d'autres élèves en même temps, c'est encore ce que je viens de faire cet après-
80 midi avec 3 autres élèves.

81

82 – **ÇA VOUS ARRIVE DE FAIRE DU TEAM-TEACHING OU LES DEUX**
83 **ENSEIGNANTS, VOUS ET L'ENSEIGNANT TITULAIRE, SONT FACE À LA**
84 **CLASSE ?**

85 Euh, assez peu pour le moment. C'est une possibilité. Ça ce n'est pas encore
86 présenté jusqu'à maintenant mais je suis ouvert.

87

88 **Question 6 – COMMENT COLLABOREZ-VOUS AVEC L'ENSEIGNANT**
89 **TITULAIRE ?**

90 Alors, il y a des séances prévues assez régulièrement avec les enseignantes. La
91 première chose, avant le début des leçons ou après les leçons, on prend en tout cas
92 à chaque fois un quart d'heure à 20 minutes pour échanger, pour voir comment ça
93 s'est passé et mettre en place des choses pour les leçons suivantes.

94 Sinon, on organise assez régulièrement, tous les deux mois, des réunions avec les
95 intervenants.

96 – EN RESEAU ?

97 En réseau, mais les grands réseaux peut-être tous les 3 mois. Mais, par exemple, la
98 semaine prochaine, on a une réunion avec la logopédiste, le psychologue et puis les
99 enseignants, une autre fois peut-être avec les parents, etc. Mais, le réseau tous
100 ensemble a peut être lieu tous les 3 mois.

101

102 **Question 7 – SUR UNE ECHELLE DE 1 À 10, COMMENT EVALUERIEZ-VOUS** 103 **VOTRE TRAVAIL PARTAGE ?**

104 Moi, je dirais 3.

105

106 **POURQUOI CHOISISSEZ-VOUS CE NOMBRE ?**

107 Parce que ce n'est pas une surcharge, de loin pas. En même temps, il y a toujours
108 un effort. Ce n'est quand même pas toujours évident de savoir si on fait juste, si je
109 suis en adéquation avec les autres enseignants, je ne les vois pas non plus le reste
110 de la semaine. Et puis, je ne vois pas toujours tout ce qui s'est passé, je ne suis pas
111 toujours au courant de tout. Et puis parfois, j'espère toujours d'arriver au même
112 niveau, de reprendre le train, enfin d'avoir un peu la même vision, de s'accorder
113 comme ça. En l'occurrence, ça fonctionne plutôt bien mais je ne suis pas toujours
114 persuadée que je réponds à toutes les attentes. Je sens que les attentes sont assez
115 grandes et puis par rapport à cette situation, je ne peux peut-être pas répondre aussi
116 bien que je le souhaiterais à toutes les demandes qui sont faites.

117

118 – ÇA SERAIT QUOI PAR EXEMPLE ?

119 C'est un enfant qui n'a pas de langage verbal, c'est un enfant qui n'est pas très bien
120 socialisé. Enfin, on attend un petit peu de moi que j'aie des projets très concrets qui
121 soient évaluables aussi dans des temps donnés, ce qui est assez peu possible de
122 faire parce que c'est un élève avec lequel il faut changer d'activité un peu près toutes
123 les 5 minutes, qui a une forte personnalité aussi, qui a des besoins d'un tout petit
124 enfant.

125

126 Donc, c'est des choses qui se construisent vraiment sur le long terme. J'ai des
127 collègues qui comparent avec les autres élèves de la classe et puis, elles sont peut-
128 être un peu pressées parfois.

129 – **ELLE SE BASE SUR LA NORME UN PEU ?**

130 Voilà, exactement. Ça c'est une énorme pression finalement mais que tout le monde
131 a à l'école en général, de plus en plus.

132

133 **Question 8 – À VOS YEUX, QUELS SONT LES FACILITATEURS ET LES FREINS**
134 **DANS VOTRE COLLABORATION ?**

135 Ce qui facilite la collaboration, c'est de se rendre disponible de part et d'autre
136 lorsqu'on a des questions ou des choses à partager. C'est aussi l'établissement de
137 relation de confiance. Personne ne détient finalement le savoir absolu. C'est
138 l'échange d'informations, l'échange de dire tout ce qu'on sait. Par exemple, si
139 j'apprends quelque chose des parents, je transmets l'information. La communication,
140 ça c'est très facilitateur.

141

142 Et puis ce qui pourrait être un frein, ce serait qu'il n'ait pas cette communication.

143

144 – **EST-CE QUE C'EST LE CAS DANS CETTE COLLABORATION-LÀ ?**

145 Alors non, non. Dans cette collaboration, il y a effectivement une très bonne
146 collaboration. Je trouve que c'est bon.

147

148 – **EST-CE QU'IL Y A DES INGREDIENTS QUI SONT LES CLEFS DE LA**
149 **REUSSITE DANS CETTE COLLABORATION ?**

150 Savoir rire de soi-même et effectivement parfois des petites notes d'humour entre
151 collègues lorsqu'on arrive dans des situations. On arrive à en rire et à dire :
152 « Aujourd'hui, c'est comme ça et puis voilà. ». Un peu de dérision, ça, ça aide. En
153 tout cas, moi, ça m'aide énormément parce que tout n'est pas sérieux et tout n'est
154 pas tragique non plus.

155

156

157

158 **Question 9 – COMMENT VOUS COMMUNIQUEZ AVEC VOS COLLEGUES ?**

159 Alors, on communique par courriel. Dans la situation présente assez peu. Plutôt, on
160 se voit régulièrement après les leçons. C'est plutôt là que ça se passe le plus.

161 – **EST-CE QUE VOUS FAITES DES PETITS COUPS DE DISCUSSION OU**
162 **C'EST VRAIMENT DES REUNIONS ORGANISEES ?**

163 Alors les réunions organisées avec les collègues, on les fait plutôt avant les réseaux
164 pour préparer les réseaux. Mais les réunions formelles, on n'en fait assez peu
165 puisqu'on se voit et on échange en tout cas 3 fois par semaine nos informations
166 pendant un bon moment après les leçons.

167

168 – **DONC C'EST DU DIRECT, À CHAUD ?**

169 C'est du direct. Ce n'est pas du pas de porte. On prend un moment pour un petit peu
170 faire le point de la situation. Puis parfois c'est clair, on partage un repas ensemble ici
171 à l'école et ça nous permet de discuter de façon informelle.

172

173 – **COMMENT VOUS PLANIFIEZ VOS SEQUENCES ?**

174 Alors il y a un projet pédagogique qui est fait au départ.

175

176 – **EN COLLABORATION AVEC TOUT LE RESEAU ?**

177 Le réseau en fait est informé et il reçoit le projet. Mais en fait, le projet c'est
178 l'enseignant spécialisé qui le fait en collaboration avec les enseignants.

179

180 – **VOUS SUIVEZ CE PROJET-LÀ ?**

181 J'essaie de m'en inspirer le plus possible et puis de suivre quand même les objectifs
182 qui sont notés sur le projet. Du moment que l'enfant est sensé être intégré, moi,
183 j'amène en fait parfois des choses ou des activités pour travailler avec lui de façon
184 individuelle. Mais pour l'ensemble de la classe, c'est le programme, c'est les activités
185 normales de la classe qui suivent leur cours. Puis mon rôle est de faire en sorte de
186 l'aider à s'intégrer le mieux possible dans le cadre des activités de la classe.

187

188 – **VOUS ALLEZ PLUS SOUVENT DANS LA CLASSE OU VOUS LE PRENEZ**
189 **PLUS SOUVENT À L'EXTERIEUR DE LA CLASSE ?**

190 Alors dans cette situation-là, j'essaie le plus souvent dans la classe puisqu'un élève
191 qui est en intégration, il n'est pas en intégration pour qu'on le sorte de la classe
192 chaque fois que l'enseignant spécialisé vient. Donc le plus possible j'essaie de faire
193 en sorte qu'il participe à toutes les activités de la classe. Mais, par exemple cet
194 après-midi, il y avait les activités de numération. C'est beaucoup trop compliqué pour
195 lui. J'ai senti qu'il n'était pas à l'aise, qu'il avait envie de faire autre chose et puis on
196 est allé faire des activités dans un autre local, individuellement.
197

198 – **DONC LÀ C'EST UN PEU SUR LE MOMENT QUE VOUS REGARDEZ ?**

199 J'ai toujours en réserve un certain nombre d'activités à faire. J'utilise ou pas, en
200 fonction de ce qui se passe sur le moment. Je peux jamais vraiment savoir à l'avance
201 comment il va réagir ou comment il va prendre les choses, donc je dois être assez
202 réactif comme ça pour changer de programme, parfois assez rapidement.
203

204 **Question 10 – COMMENT PERCEVEZ-VOUS VOTRE RÔLE DANS CETTE**
205 **COLLABORATION ?**

206 Mon rôle, c'est simplement un rôle de partenaire avec les autres. Je crois qu'on est
207 les 3 enseignants dans cette situation sur le même plan. On essaie d'échanger. Donc
208 moi, je suis un élément du système. Je me considère vraiment comme tel, j'essaie
209 d'apporter des idées pour rendre l'environnement de la classe adéquat pour cette
210 intégration.
211

212 **Question 11 – POUR VOUS, QU'EST-CE QU'UNE « COLLABORATION**
213 **IDEALE » ?**

214 Je ne sais même pas si elle est souhaitable mais je pense que la collaboration idéale
215 ce serait peut-être de formaliser les rencontres. Je dirais une fois par mois. De
216 consacrer régulièrement du temps à faire un petit peu le point, de façon pas peut-
217 être juste après les leçons, peut-être à un autre moment où j'ai la tête reposée. On
218 est parfois encore un peu dans l'émotion, dans le stress. Les élèves viennent de
219 partir et tout et des fois les gens sont pressés de rentrer ou comme ça.
220

221 Ce serait peut-être bien de prévoir des moments à temps fixe pour un peu évaluer
222 notre travail. Mais en même temps, je n'ai pas ressenti un besoin de la part de mes
223 collègues de le faire.

224

225 Je trouve la situation plutôt satisfaisante telle qu'elle l'est actuellement. Je n'ai pas
226 l'impression qu'il y a des choses qui restent dans les oublis, qu'il y a des non-dits ou
227 des choses qui ne sont pas claires. En tout cas de mon côté. Je ne sais pas
228 comment les autres réagissent mais elles me le diraient. La collaboration idéale, je
229 ne pense pas que ce serait très différent de ce que je vis maintenant.

230

231 **Question 12 – QUEL EST LE CONTEXTE IDEAL, LE CONTEXTE FAVORISANT**
232 **POUR UNE COLLABORATION ?**

233 Plus j'avance, plus je me dis que ce serait quand même plus intéressant de pouvoir
234 travailler dans la même école. Que dans une seule école en tout cas pas trop loin,
235 pas comme je fais, parce que là j'ai des déplacements, parfois de même 25
236 kilomètres d'une école à l'autre. L'inconvénient, c'est que l'enseignant spécialisé est
237 relativement peu intégré. J'ai affaire à 5 équipes. Je suis intégré dans toutes mais
238 pas autant que je l'aimerais. Peut-être des écoles où je me sens plus à la maison
239 que dans d'autres, où je suis plus celui qui arrive. Si par exemple, dans une école,
240 j'arrive à 8 heures du matin, je repars à 10 heures pour changer d'établissement, je
241 peux tout à fait passer l'année sans faire la connaissance des collègues parce que je
242 ne les vois jamais dans une récréation, je ne les vois pas. Je préférerais, avec le
243 temps, rester dans le même établissement, en tout cas dans le même cercle
244 scolaire.

245

246 **– ET EN PLUS DES BATIMENTS ?**

247 C'est de pouvoir travailler avec ces élèves-là dans des classes à effectif réduit. Ils
248 comptent déjà pour 3 élèves mais malgré tout, il y a parfois des élèves qui ont
249 d'autres difficultés dans la classe. Et puis, suivant le contexte de la classe, s'il y a
250 déjà une vingtaine d'élèves, c'est parfois un peu compliqué.

251

252

253

254 **Question 13 – SELON VOUS, QUELS INGREDIENTS FAVORISENT UNE**
255 **COLLABORATION IDEALE ?**

256 Il faut une pincée de sel, une pincée d'humour, des choses comme ça. Le respect du
257 travail des autres et puis l'esprit d'ouverture. C'est des grandes choses. Je pense
258 que c'est important de pas toujours se prendre au sérieux, pas trop, pas que.

259

260 **– EST-CE QUE VOUS AVEZ QUELQUE CHOSE À RAJOUTER SUR LA**
261 **COLLABORATION ?**

262 La collaboration, je la verrais ultérieurement aussi dans la manière dont les élèves
263 sont orientés pour ces projets d'intégration, parce qu'actuellement, j'ai parfois
264 l'impression que certains élèves sont orientés et puis que c'est pas forcément la
265 meilleure solution. On est dans un système assez lourd, c'est pas toujours très
266 flexible. Lorsqu'on voit qu'il y a peut-être une orientation qui n'est pas exactement
267 comme elle devrait être, c'est assez difficile de réagir. Une fois qu'une décision a été
268 prise pour 2 ans, par exemple, et de dire : « Après une année, écoutez, c'est très
269 difficile. Il faudrait prévoir autre chose ». Souvent, il s'agit d'un peu forcer et finir
270 jusqu'à que la décision soit échue. Ça pourrait être parfois un peu plus souple. Il
271 suffirait parfois que les gens qui orientent les enfants viennent les observer en classe
272 et pas seulement prendre des décisions sur dossier.

1 **Retranscription de l'entretien de Simon (ET)**

2 *Ludivine = Elève en situation d'intégration*

3 *Pierre = Enseignant spécialisé*

4 *Simon = Enseignant titulaire*

5

6 **Question 1 – DEPUIS COMBIEN DE TEMPS PRATIQUEZ-VOUS CE METIER**
7 **D'ENSEIGNANT ?**

8 Depuis 1992, 23 ans de service.

9

10 **Question 2 – AVEZ-VOUS VECU D'AUTRES SITUATIONS D'INTEGRATION**
11 **DANS VOTRE PARCOURS PROFESSIONNEL ?**

12 Là, c'est ma troisième. J'ai une intégration avec un handicap physique, c'était une
13 élève sourde. J'ai eu une intégration avec un handicap mental léger et puis là, c'est
14 aussi un handicap mental léger. Un peu comme ça, mental et physique, il y a un peu
15 des deux dans ce cas-là.

16

17 **Question 3 – POUVEZ-VOUS NOUS DECRIRE LE CONTEXTE DANS LEQUEL A**
18 **LIEU LA COLLABORATION ?**

19 Alors, tout simplement, c'est une élève dont on a changé en somme l'objectif de cette
20 intégration au mois de novembre quand on a eu une réunion de réseau. Jusqu'à
21 présent, l'idée de cette intégration c'était : l'élève qui avait comme but d'atteindre les
22 mêmes objectifs que la classe mais avec plus d'aide à côté. C'est ce qui avait été
23 décidé en 5H, 6H et en début de 7H. Et là, depuis novembre, on a changé notre
24 objectif, c'est-à-dire que c'est une élève qui aura un programme adapté. On a
25 constaté qu'atteindre les mêmes objectifs que le reste de la classe n'est plus du tout
26 jouable dans ce contexte-là.

27

28 **– L'ELEVE EST-IL TOUJOURS EN CLASSE ?**

29 Alors non. Bien souvent, l'enseignant qui s'occupe de cette élève prend cette élève
30 et travaille les mêmes objectifs que ce que je travaille avec la classe, mais peut être
31 de manière différente et plus lente. Il va rester plus longtemps sur un thème.

32

33 Si on prend un thème de maths, il nous faut 3-4 semaines, ça dépend du thème,
34 pour le passer en travers. Là, l'enseignant spécialisé, lui, il fera plus longtemps avec
35 l'élève. Mais, il travaille plutôt alors à l'extérieur, dans une salle de classe à lui.

36

37 – VOUS AVEZ VRAIMENT UN LIEU POUR ?

38 Il a une salle à lui, une salle d'appui. Il joue deux rôles dans notre école. Il est
39 enseignant d'intégration pour mon élève et en même temps, il est le MCDI, maître de
40 classe itinérant, pour l'école. Donc, les élèves qu'il suit aussi, il les prend dans son
41 local.

42

43 **Question 4 – À VOS YEUX, QUELLES RESSOURCES SONT INDISPENSABLES** 44 **AU BESOIN DE CET ELEVE ?**

45 C'est dur à dire. Cet élève a besoin vraiment de plus d'aide. Ce qui est dure dans
46 cette situation-là, c'est qu'on lutte un peu tout seul, c'est-à-dire que l'élève n'est pas
47 plus preneur que ça. Alors oui, on sent qu'il a besoin de plus d'aide, plus de temps,
48 enfin elle car c'est une élève. Mais, tout est un peu, en somme, caché par le fait
49 qu'actuellement, on lutte un peu tout seul dans cette situation. C'est donc de
50 vraiment dire qu'elle a là des besoins particuliers sur ça. Avec le contexte familial
51 aussi, c'est que pour l'instant on est, nous professionnels, seul pour lutter et on n'a
52 pas vraiment le répondant derrière. On tient la situation mais à bout de bras. On a les
53 parents et l'enfant qui se laisse un peu vivre, porter. Advienne que pourra, tranquille.

54

55 **Question 5 – SI JE VOUS DIS « COLLABORER », À QUOI PENSEZ-VOUS ?**

56 Ça dépend beaucoup. Si on prend juste dans le contexte de l'intégration, collaborer
57 c'est ...

58

59 – AVEC L'ENSEIGNANT SPECIALISE.

60 Le but de ce concept-là, c'est vraiment d'amener l'élève au maximum de ses
61 possibilités. Et là, l'enseignant spécialisé va se baser sur mon travail, c'est-à-dire que
62 moi je vais lui passer soit les activités que je vais faire en classe, soit les objectifs
63 pour des périodes de 2 mois.

64 Il connaît aussi tout le cheminement que nous on va faire. Donc, c'est vraiment une
65 grosse collaboration, on va dire au niveau 1 du travail. Je vais lui passer des
66 documents, je vais lui passer les objectifs. C'est aussi une collaboration par rapport à
67 ce que je constate en classe quand lui il n'est pas là ou si j'ai des choses marquantes
68 ou frappantes de la part de cet élève-là. Je vais lui toucher un mot et je vais dire que
69 j'ai constaté ça, puis ça, etc.

70

71 – ÇA PART PLUTÔT DE VOUS POUR ALLER VERS L'ENSEIGNANT 72 SPECIALISE ?

73 Voilà, c'est plutôt ça dans ce contexte-là pour l'instant.

74

75 Question 6 – COMMENT COLLABOREZ-VOUS ?

76 Alors, j'utilise cette collaboration pour beaucoup de choses, non seulement pour mon
77 élève en intégration, mais aussi pour une deuxième élève qui a aussi de très grosses
78 difficultés. Maintenant, on est aussi en train de regarder, de voir si elle doit aussi
79 passer en intégration ou pas. On doit faire toute une série de démarches. Donc, c'est
80 vrai que lui, il prend ces 2 élèves à part, où il va essayer de revoir ce que moi je vois,
81 pour leur donner une autre explication, plus dans du concret. Il va plus manipuler des
82 choses que là, en classe où on va avancer plus dans des théories, où on sera plus
83 abstrait.

84

85 Sinon, la collaboration avec lui comment ça se passe. C'est beaucoup de contact
86 avant l'école, c'est beaucoup de contact avant le cours où il passe, il vient me
87 demander ce que je vais faire et je vais lui donner le matériel. C'est plutôt dans cet
88 ordre d'idée là. Il n'y a pas forcément des temps où on va se voir, prendre
89 régulièrement 1 ou 2 heures pour discuter.

90

91 C'EST PLUS QUAND VOUS VOUS CROISEZ DANS LA JOURNEE ?

92 Voilà, disons qu'on se croise régulièrement. Après, on a des réseaux. Typiquement,
93 là, on a eu un réseau pour cette élève. Donc, c'est-à-dire, ça fait le maître
94 d'intégration, l'élève, la maman, le psychologue, le logo et puis moi-même. Alors, là,
95 on a régulièrement, enfin régulièrement, en tout cas entre 1 ou 2 par année.

96 On se voit tous ensemble pour discuter si il faut changer ou pas par rapport au
97 concept. Exactement, ce que l'on a fait au mois de novembre où on a vu que c'était
98 plus possible de continuer comme ça. Vouloir atteindre impérativement les objectifs
99 identiques au reste de la classe, avec sa progression, c'était injouable.

100

101 **Question 7 – SUR UNE ECHELLE DE 1 À 10, COMMENT EVALUERIEZ-VOUS**
102 **L'INTENSITE DE CE TRAVAIL PARTAGE ?**

103 Je dirais pas forcément beaucoup. Je ne pourrais dire sur une échelle. Il faut dire, si
104 je reparle simplement de la collaboration, on collabore aussi beaucoup entre les
105 autres classes de 7-8H, par forcément dans de l'échange de classe, mais beaucoup
106 dans du travail au départ. C'est vrai que là ça fait depuis plusieurs années où j'ai
107 l'habitude de collaborer avec d'autres personnes. Alors pour moi, ce n'est pas
108 forcément une charge de travail supplémentaire. C'est vraiment une habitude. Avec
109 les collègues de 7-8H, cela fait 7 ans que l'on collabore, qu'on travaille ensemble,
110 que l'on planifie ensemble, on s'échange du matériel.

111

112 **– LE FAIT QUE ÇA SOIT UN ENSEIGNANT SPECIALISE, ÇA NE VOUS**
113 **DEMANDE PAS PLUS DE TEMPS ?**

114 Non, non car il a commencé comme nous. Il travaillait à 20% dans une classe. Il a
115 été enseignant puis il a fait la formation. Euh, non ça ne demande pas forcément
116 plus de temps. Ce que j'ai aussi dit, c'est que je n'ai pas qu'un seul élève, j'en ai 25.
117 Je ne peux pas forcément donner une quantité de temps astronomique que pour
118 cette élève-là car j'en ai quand même 24 autres qui suivent derrière. Donc, je ne
119 peux pas donner plus, voilà. Le temps que ça me prend, pour moi, ce n'est pas une
120 surcharge de travail.

121

122 Voilà, je sais que c'est juste avant la classe. Il va passer et va me demander ce que
123 je vais faire cet après-midi et je vais lui expliquer ce que j'ai prévu. Si on fait une
124 évaluation, je vais lui donner cette évaluation car c'est la même. Je ne vais pas
125 forcément faire un travail supplémentaire ou un travail différent pour cet élève. Donc,
126 là, c'est les mêmes évaluations.

127

128 Par contre, c'est lui qui prend alors l'élève et qui va travailler avec, qui va donner des
129 explications supplémentaires, d'autres outils ou d'utiliser les outils qu'il a fait avec
130 elle. Mais, pour moi, ce n'est pas forcément, proprement dit, grosse surcharge de
131 travail.

132

133 **Question 8 – À VOS YEUX, QUELS SONT LES FACILITATEURS ET LES FREINS**
134 **DANS VOTRE COLLABORATION ?**

135 Bon, ce qui va faciliter, c'est un enseignant qui est sur place, tous les jours à l'école
136 vu qu'il fait en même temps MCDI. Ça, ça aide beaucoup.

137

138 En plus, il est un tiers du temps que pour ma classe vu qu'il y a cette intégration donc
139 je le vois souvent. Le fait de le voir régulièrement, on n'a pas besoin de se rencontrer
140 très souvent. On peut discuter à la récréation, avant l'école et s'il faut après l'école,
141 histoire de 5-10 minutes.

142

143 **– DES COURTS MOMENTS MAIS REGULIERS ?**

144 Voilà. Le fait qu'il soit sur place continuellement, c'est aussi quelque chose qui va
145 faciliter le travail. Ça va nous éviter de devoir prendre rendez-vous, de se voir, etc.

146

147 Ce qui va freiner, c'est qu'il fait en même temps MCDI. Il s'occupe de plusieurs
148 élèves, ça peut aussi être un frein. Parce qu'il n'a pas forcément l'habitude, ce qui est
149 logique, moi j'en ai 25. Il ne peut pas toujours donner la même énergie pour son
150 élève, ce qui est normal.

151

152 **Question 9 – COMMENT COMMUNIQUEZ-VOUS AVEC VOTRE COLLEQUE ?**

153 Oral. Sinon, il peut m'envoyer par mail. Si on a des documents à se transmettre c'est
154 par mail ou oral ou je fais une photocopie en plus et je la lui donne. Mais bien
155 souvent c'est par mail ou par oral. L'avantage c'est qu'on est dans le même bâtiment
156 donc on se voit continuellement. Ça c'est un gros avantage.

157

158

159 **Question 10 – COMMENT PERCEVEZ-VOUS VOTRE RÔLE DANS CETTE**
160 **COLLABORATION ?**

161 Je dirais que mon rôle c'est quand même d'essayer de faire au maximum, qu'on
162 essaie de garde la ligne, on va dire, du circuit normal. C'est vrai que c'est moi le
163 premier qui dit : « Mais écoute, là on a le souci, continuer le projet comme c'était
164 prévu ce n'est plus possible par rapport à l'avancement de la classe. ». On était en
165 train de créer un grand écart. Et c'était plus possible. J'essaie de dire : « Attention,
166 voilà on a une ligne, on a des objectifs à atteindre. ». Je sais qu'elle est en
167 intégration mais il faut quand même essayer d'avoir quelque chose qui soit assez
168 logique. Il ne faudrait pas que ce soit une élève qui soit complètement à côté au
169 niveau programme ou autre de la classe.

170

171 **– EST-CE CORRECT DE DIRE QUE VOUS FAITES LE LIEN ENTRE LE PER,**
172 **L'ELEVE ET L'ENSEIGNANT SPECIALISE ?**

173 Ça peut être un peu ça, exactement. Avec ses difficultés, on va aller alléger son
174 travail, on va alléger les objectifs mais qu'elle essaie d'avoir le même train que la
175 classe, que ça ne soit pas totalement différent.

176

177 **Question 11 – QU'EST-CE QU'UNE COLLABORATION IDEALE ?**

178 Je pense ce que là, ce qu'on a comme collaboration, le fait c'est ce que je disais au
179 départ, le fait qu'il soit déjà dans ce bâtiment-là, ça enlève beaucoup de situations
180 qui pourraient apporter des problèmes. C'est-à-dire que si je vois quelque chose, je
181 peux lui dire très rapidement, je peux dire le même jour, voire le lendemain. Il n'y a
182 pas que du scolaire, il y aussi dans son attitude qu'il peut y avoir des problèmes. On
183 peut très rapidement corriger ou apporter une adaptation.

184

185 Je dirais un situation idéale, c'est un peu celle qu'on vit là, dans le sens où on arrive
186 très bien communiquer, il est tout le temps-là, on peut régler des problèmes dans
187 des petits moments. C'est assez rapide. Je peux moi lui dire directement s'il y a
188 quelque chose. On peut agir dans l'instant. On ne va pas perdre du temps. On va
189 réagir à chaud.

190

191 – **COMME VOUS AVEZ DÉJÀ VECU DIFFÉRENTES SITUATIONS**
192 **D'INTEGRATION, EST-CE QUE LA PERSONNALITE JOUE UN ROLE ?**

193 Oui, ça joue un rôle. Il faut quand même une personne qui soit débrouille, qui amène
194 aussi quelque chose. Il ne faudrait pas qu'il soit quelqu'un où on doit tout amener sur
195 un plateau, lui faire son travail. La personnalité de l'enseignant de l'intégration doit
196 aussi apporter quelque chose.

197

198 **Question 12 – QUEL EST LE CONTEXTE IDEAL D'UNE COLLABORATION ?**

199 Les deux personnes s'entendent bien, c'est déjà un premier point important surtout
200 pour le bien de l'enfant. Je pense qu'il faut aussi que la personne qui fasse
201 l'intégration ait une bonne idée de ce qu'est une classe. Pas qu'elle ait l'habitude de
202 travailler tout seul avec un élève. Mais qu'elle sache comment ça fonctionne une
203 classe en entier. Avoir une représentation de mon métier. Il y a des choses qu'on
204 peut mettre sur pied, mais ça doit être réalisable dans le cadre d'une classe.

205

206 **Question 13 – POUVEZ-VOUS CITER QUELQUES INGREDIENTS QUI**
207 **FAVORISENT UNE COLLABORATION ?**

208 Un bon contact, un bon échange, une personne ouverte, c'est-à-dire quelqu'un qui
209 est capable de changer son attitude, sa vision. Ce n'est pas parce que le projet au
210 départ était comme ça qu'il doit rester figé. Etre ouvert d'esprit, on va dire.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32

Retranscription de l'entretien de Pierre (ES)

Ludivine = Elève en situation d'intégration

Pierre = Enseignant spécialisé

Simon = Enseignant titulaire

Question 1 – DEPUIS COMBIEN DE TEMPS PRATIQUEZ-VOUS CE METIER ?

J'étais déjà engagé officiellement il y a 3 ans en arrière mais j'avais pas encore fini ma formation parce que moi j'étais enseignant régulier avant. Et puis, je m'intéressais beaucoup à pouvoir aider des élèves en difficulté mais dans le cadre de la classe régulière c'est difficile. Je me suis intéressé à la formation MCDI mais on m'avait dit à l'époque, ça c'était il y a 5-6 ans en arrière, que ceux qui faisaient la formation MCDI, on allait gentiment leur proposer de faire la formation Master car c'était plus reconnu. Alors, j'ai fait un master directement. Donc ça fait 3 ans.

Question 2 – AUPARAVANT, VOUS AVEZ ETE COMBIEN DE TEMPS ENSEIGNANT TITULAIRE ?

Ça fait 20 ans que je suis dans le cadre de l'enseignement primaire.

Question 3 – EST-CE QUE VOUS POUVEZ-VOUS ME DECRIRE LE CONTEXTE DANS LEQUEL A LIEU VOTRE COLLABORATION ?

Alors chez lui, j'ai 4 élèves qui sont suivis pour des difficultés en MCDI, disons des mesures restreintes. Et puis une élève en intégration qui est suivie pour des mesures renforcées. J'ai une double casquette. Je suis aussi engagé pour le service d'intégration.

– PAR EXEMPLE, PAR RAPPORT À L'ETABLISSEMENT, LES DEPLACEMENTS... LE CONTEXTE LARGE ?

Dans la collaboration avec Simon, je peux vous expliquer ce que j'ai fait. Chaque enseignant est différent, donc son enseignement est très bien organisé, disons il y a une dimension très cartésienne qui me permet de bien m'organiser de mon côté. Par contre, il y a un côté un peu plus..., mais ce n'est pas une faute que je lui reproche.

33 Mais il y a cet examen de la PPO, puis ça réduit souvent l'enseignement à quelque
34 chose d'assez normatif où il faut le programme. Donc forcément dans les idéaux, on
35 a envie d'adhérer à l'inclusion. C'est-à-dire qu'avant c'était l'intégration, donc on
36 intégrait un élève qui était différent. Maintenant, l'inclusion c'est le concept que la
37 différence c'est la norme. Mais à force de constater que c'est encore très théorique.
38 C'est difficile surtout avec un examen comme ça parce qu'il y a l'attente des parents,
39 des élèves qui sont au taquet, qui veulent absolument réussir leur examen au mieux.

40

41 J'ai convenu un jeu avec les élèves où chacun a un rôle spécifique. En fait, quand ils
42 vont en classe, ils sont en mode « spy », le mot espion en anglais. En fait, ils ont un
43 petit carnet et ce sont des espions qui vont chercher des informations. Parce que des
44 fois, je leur mets des missions. Je leur pose un problème et ils doivent me dire
45 comment ils peuvent résoudre ça car en fait j'ai tout le programme. Je sais ce qu'ils
46 vont faire pendant la semaine. Ils ont une amorce. Ils sont plus concernés par ce
47 qu'ils voient en classe. Il y a d'autres modes aussi. Je leur donne des défis qu'ils
48 doivent résoudre seul ou en équipe.

49

50 Pour moi, ce qui est important, c'est de développer des habiletés coopératives,
51 d'aller aider son camarade. L'entraide, tout ça. C'est les valeurs que je veux mettre
52 en avant. Quand on maîtrise quelque chose, on le fait bénéficier aux autres. Ce
53 qu'on voit encore beaucoup dans les classes, c'est plutôt des tableaux qui montrent
54 que tel ou tel élève a fait tout ça avec des renforcements. Et c'est basé sur des
55 modèles assez compétitifs. Ça marche mais le futur, ce n'est pas ça. Alors c'est pour
56 ça qu'il faut du temps pour instaurer.

57

58 **Question 4 – SELONS VOUS, QUELLES RESSOURCES SONT**
59 **INDISPENSABLES AUX BESOINS DE VOTRE ELEVE DANS SON CONTEXTE**
60 **SCOLAIRE ?**

61 Je crée des outils avec eux. Ils en créent aussi et ils se partagent, etc. Je vais un peu
62 au champ de bataille et puis j'essaie au maximum de leur donner des aides qui leur
63 permettent de tenir au mieux le coup quand ils vont en classe et puis qu'ils arrivent à
64 suivre. Je pense que l'élève en intégration a un besoin de gagner un peu en
65 confiance en soi.

66 C'est vrai que le fait qu'on soit toujours en train de courir pour cet examen, l'erreur
67 est vraiment considérée comme chose à éviter, comme une tare. Et c'est un peu
68 dommage car je pense qu'avec les erreurs, on peut apprendre beaucoup, voire
69 même plus. Ils sont formatés comme ça. Ils veulent absolument montrer qu'ils
70 savent.

71
72 Justement, je mets de l'importance sur l'erreur et sur le temps. Il est important de
73 sensibiliser les élèves à une autre forme du vivre ensemble. Du coup avec ce
74 problème de temps, je comprends pas mal l'enseignant régulier car j'ai aussi été
75 dans ce rôle-là. C'est vrai qu'il y a un rocher entre les idéaux théoriques et la réalité
76 du terrain.

77

78 **Question 5 – SI JE VOUS DIS « COLLABORER », À QUOI PENSEZ-VOUS ?**

79 Il faut beaucoup d'écoute. On peut avoir des idées qui nous semblent vraiment
80 primordiales mais il y a vraiment la réalité de l'autre. Si on a des discussions
81 territoriales où chacun défend son truc ça va pas être génial. Après, il y a des
82 concessions à faire des deux côtés.

83
84 Il y a des éléments qui facilitent les choses. La confiance qu'on crée l'un envers
85 l'autre parce que j'ai, des fois, remarqué que quand je venais dans la classe, les
86 enseignants avaient des fois un peu peur parce qu'ils croyaient que je pouvais avoir
87 un jugement sur leur travail et c'est pas du tout le cas. Je leur ai fait comprendre que
88 j'étais uniquement une aide et qu'en aucun cas je n'allais pas juger leur travail. Mais
89 c'est normal... Quand il y a quelqu'un dans la classe, on est moins libre. Mais alors je
90 mettais de l'importance à ça, à la confiance.

91
92 Un autre facilitateur, c'est la disponibilité. C'est vrai que des fois, il faut prendre du
93 temps pour discuter de certains élèves. Il faut voir ce qu'on peut aménager pour
94 certains élèves et puis si l'enseignant spécialisé ou l'enseignant régulier dit : « J'ai
95 pas le temps... ». Enfin, qu'il a d'autres priorités, ça crée des problèmes.

96

97

98 Il y a aussi le fait que l'enseignant, il considère l'élève dont je m'occupe comme son
99 élève, comme un individu constituant de sa classe. Ce qui arrive des fois, c'est que
100 c'est un élève qui a un peu des problèmes. C'est un peu comme une bagnole qu'on
101 va parquer au garage pour qu'on la répare. Moi je suis le garagiste et puis je me
102 débrouille. Ce n'est pas le but. Je viens là pour faciliter les apprentissages de l'élève
103 dans le cadre de sa classe. C'est pour ça qu'on parle d'inclusion. Mais l'inclusion en
104 soi, on n'en est encore à des années lumière. Déjà, l'intégration c'est « vache »,
105 c'est-à-dire que les élèves qui ont des difficultés, on essaie de les intégrer à la norme
106 parce que le programme c'est la norme. Ils restent toujours dans le programme. Quoi
107 qu'on dise, c'est toujours normatif comme système. Donc, on essaie d'intégrer ces
108 élèves.

109

110 Une chose qui est moins bien maintenant... Si l'enseignant il décide de dédouaner la
111 responsabilité qu'il a de ses élèves. Je veux dire... c'est les tiens d'élèves. S'il n'est
112 pas disponible, ça crée ce genre de situation. Justement, tout à coup moi, je fais ma
113 classe, je vais à mon rythme... Ceux qui ont loupé le train, voilà quoi. Je les envoie
114 chez toi et ma foi, on verra s'ils arrivent. C'est un peu le problème. Mais encore une
115 fois, dans ce contexte-là, ce n'est pas évident. Il faut avoir le courage de changer un
116 peu et ça prend du temps.

117

118 **Question 6 – COMMENT COLLABOREZ-VOUS AVEC VOTRE PARTENAIRE ?**

119 Lui, il a des feuilles d'objectifs avec les périodes par deux mois. Et puis je me base
120 là-dessus, sur ce qui me semble essentiel pour essayer d'aider les élèves au
121 maximum. J'essaie de marteler un petit peu ce qui me semble important. Dans ces
122 notions-là, il y a effectivement des compétences à développer qui sont justement
123 plus relatives au travail de l'enseignant spécialisé. Des fois, je dois prendre des
124 autres chemins avec ces élèves en difficulté.

125

126 **– LES OBJECTIFS, C'EST VOUS QUI LES CHOISISSEZ OU VOUS** 127 **REGARDEZ ENSEMBLE AVEC VOTRE COLLEGE ?**

128 Non, pour le moment, on essaie de garder les mêmes objectifs. Par exemple,
129 l'enseignant m'envoie les évaluations à l'avance et puis, moi, en fonction de ce que

130 j'ai pu faire, j'adapte les objectifs et les évaluations. Je suis pour le travail d'équipe.
131 On essaie vraiment, avec les élèves que je suis, d'être comme des chercheurs, de
132 travailler ensemble et de construire ensemble le savoir.

133

134 – VOUS ÊTES DES FOIS DANS LA CLASSE ?

135 J'ai été 1 ou 2 fois mais c'est vrai qu'il y a des urgences. Certains élèves ont des gros
136 retards, des grosses lacunes alors des fois, le travail que j'ai à faire, de fond, je dois
137 le faire à l'extérieur parce que je fais vraiment quelque chose.

138

139 – MAIS POUR CHOISIR CE QUE VOUS ALLEZ FAIRE, VOUS CONSULTEZ 140 VOTRE COLLEGE ?

141 Alors je lui demande toujours ce qu'il va faire dans sa journée. En fonction de ça,
142 j'organise un peu qui je prends à tel moment car j'ai tant d'heures à disposition. Dans
143 le cadre de cette classe, l'enseignant régulier, il a un mode de fonctionnement qu'est
144 le sien, qu'est très huilé et pour moi, je vais par petites étapes. Il y a aussi une autre
145 prof d'appui qui vient des fois... Je dois dire qu'on ne fait pas beaucoup de
146 coenseignement. J'ai fait de la formation continue là-dessus et je trouve qu'il y a
147 beaucoup de choses qui sont biens. J'aimerais faire ça un peu plus mais j'essaie
148 d'avancer avec la confiance, en respectant l'autre, d'y aller par étape.

149

150 **Question 7 – SELON VOUS, QUELS SONT LES FACILITATEURS ET LES** 151 **FREINS DANS CETTE COLLABORATION ?**

152 Ce qui est très agréable c'est l'organisation de sa classe. Ça me permet, moi, de
153 prévoir à l'avance comment est-ce que je peux travailler avec les élèves. Les
154 évaluations sont souvent déjà faites donc ça me permet de voir sur quoi l'enseignant
155 veut mettre plus l'accent. Donc, de voir chez les élèves, par rapport aux troubles
156 d'apprentissage, sur quoi je vais mettre plus l'accent. Ça permet aux élèves de
157 gagner un peu en confiance. C'est en fait beaucoup. Indirectement, ça développe un
158 meilleur rapport entre l'élève et l'image qu'il reçoit de lui-même de l'école, le rapport
159 école-élève si on veut. Et puis, cette relation que l'élève développe avec l'école
160 devient plus saine parce qu'il voit qu'il a des compétences, que ça va mieux.

161 Donc ce système bien organisé qu'il a, ça me permet de bien préparer les élèves,
162 donc c'est un facilitateur.

163

164 Les freins, je dirais que c'est qu'on n'a pas tellement de temps. On est toujours en
165 train de courir. Avec certains élèves, c'est le grand écart. Je leur laisse du temps
166 pour développer leurs outils et ça développe plein de trucs mais je suis obligé de
167 booster un petit peu parce qu'il faut quand même qu'ils aient un outil.
168 Le système actuel n'aide pas à la collaboration. Disons que les formations continues
169 que j'ai faites, c'est toujours beau à entendre, collaboration et tout ça, mais je pense
170 qu'on peut faire plus. J'y vais par petite étape.

171

172 – EST-CE QUE ÇA CHANGE SELON AVEC QUI VOUS ÊTES ?

173 Oui bien sûr, de toute façon, ça c'est clair. C'est pour ça que j'ai dit qu'il est important
174 pour moi d'instaurer un climat de confiance. Si tout de suite j'arrive et que je lui
175 montre que j'ai des idéaux qui ne collent pas du tout à sa manière de fonctionner, on
176 risque de rentrer dans une dynamique où lui, il va vouloir défendre sa position. On
177 n'a pas la même personnalité disons.

178

179 Ce que j'aime beaucoup, ce qui fonctionne bien chez lui, il a un système qui peut
180 gérer avec une grande efficacité et un grand groupe. On n'a pas le même dialogue,
181 on ne peut pas avoir le même discours quand on gère un grand groupe ou quand on
182 travaille avec un petit groupe. Il y a le côté un peu... haha. Il n'y a pas de nom, il n'y a
183 rien ? C'est bon ?

184

185 – NON, IL N'Y A PAS DE NOM.

186 C'est un peu militaire, il n'y a pas de bruit dans la classe parce que moi j'étais
187 enseignant régulier. J'aimais bien le silence, et tout, mais c'est vrai que je devais plus
188 lutter pour avoir le silence. Mais aussi indirectement, je laissais une autre place aux
189 élèves mais après j'en paie aussi les conséquences parce qu'il fallait ramer pour que
190 ça aille. Les travaux de groupe, les interactions entre élèves et tout... Quand on est
191 beaucoup, c'est beaucoup plus difficile à gérer.

192 Pour certains élèves, il y a quand même certaines notions qui ne sont pas en place
193 pour ce qui est du respect ou bien... ça prend du temps. C'est des bonnes
194 dispositions de travail dans cette classe pour la concentration, pour l'attention mais
195 ça, je crache pas dessus parce que je trouve c'est vraiment bien. Il y a aussi l'autre
196 revers de la médaille quand on dit qu'il faut respecter les rythmes et tout. Tout à
197 coup, l'élève, il écrit un peu comme il veut, il ne souligne pas à la règle, etc. Non. La
198 vie c'est pas ça. Il y a des normes, des exigences, un cadre. Et ce n'est pas l'aider à
199 progresser que toujours adapter l'environnement à l'élève. Non, non, c'est l'élève qui
200 doit comprendre l'environnement dans lequel il est et essayer d'évoluer dans cet
201 environnement. C'est ça la définition de l'intelligence, en tout cas celle qui me
202 convient le plus. Si on adapte toujours l'environnement à l'élève, il ne fait pas
203 vraiment de progrès. Après, effectivement, pour permettre à chacun d'évoluer, on est
204 quand même obligé de proposer d'autres chemins. Mais faut pas être dans l'autre
205 extrême parce que moi, par exemple cette élève que j'ai en intégration, je trouve
206 qu'au début, elle avait beaucoup d'aides, elle avait plus d'heures, et tout, et je lui ai
207 fait comprendre que ce n'est pas mon job. Déjà au début, elle était en chaise
208 roulante, après elle avait des béquilles et elle voulait les garder tout le temps. Et puis
209 moi, j'ai discuté avec la fille qui faisait la psychomotricité. Elle pouvait faire tous les
210 mouvements, il n'y avait pas de problème. Elle pouvait marcher. Je lui ai dit : « Si tu
211 marches tout le temps avec tes béquilles, ça va t'empêcher de faire vraiment des
212 progrès. ». Dans l'enseignement, j'essaie de faire la même chose. Les pousser à
213 développer leur capacité, à s'adapter à l'environnement et puis, aller de l'avant. C'est
214 plus pour qu'ils puissent au mieux se développer en tant qu'individu. C'est le
215 constructivisme, c'est Piaget, ça me parle.

216

217 Pour revenir à ce que je trouve bien, il y a ce côté positif. Il y a un cadre où c'est très
218 clair. Les règles sont très, très claires. C'est un climat de travail qui est très studieux.
219 Je trouve bien après, effectivement, pour ce qui est de l'adaptation des autres élèves
220 qui ont besoin d'autres alternatives pour s'adapter, ça c'est encore une paire de
221 manches.

222

223

224 – **SI JE RESUME UN PEU CE QUE VOUS ME DITES, SI JE COMPRENDS**
225 **BIEN : EST-CE QUE LE FAIT QUE VOUS AVEZ DES VISIONS**
226 **DIFFERENTES, EST-CE QUE CA REND VOTRE TRAVAIL UN PEU PLUS**
227 **DIFFICILE ?**

228 Oui, si on avait la même vision, on ferait différemment. Mais moi, je me sers de ses
229 qualités à lui et j'essaie d'utiliser les miennes pour faire le meilleur boulot possible.
230 Moi, j'ai été aussi longtemps enseignant régulier et puis, je connais cette réalité. Je
231 sais qu'il faut avancer dans le programme. Il n'y a pas de miracle non plus. Si on était
232 les deux à proposer un environnement qui soit autre... Si tout d'un coup on ne
233 répond pas aux exigences du programme, on risque de passer pour des mauvais
234 enseignants.

235
236 Il faut essayer de jongler au mieux avec les différences de chacun. Dans le cas très
237 particulier de la collaboration avec Simon, les élèves à la traîne, les erreurs, voilà
238 c'est le truc à éviter. C'est la course. Dans mon domaine à moi, c'est un peu
239 l'antithèse. Pour moi, c'est important que le gamin, il se trompe, qu'il prenne le temps
240 de se tromper comme il faut, qu'il confronte ses représentations. Oser prendre du
241 temps pour faire des manipulations. Il faut que les enfants donnent du sens. Ce
242 qu'on fait à l'école, c'est qu'on essaie au mieux de faire ce transfert. La plupart des
243 élèves que j'ai, ils ont des difficultés avec ce transfert. Mais souvent, ils ont
244 beaucoup de difficulté avec cette capacité à rentrer dans ces codes, de rentrer dans
245 le domaine de l'abstraction. Ce que je fais, c'est de retourner dans le réel et de
246 redonner du sens au code. Ça prend du temps. Surtout en 7-8, là, la manipulation,
247 c'est cher payé. J'en fais des fois mais je suis stressé moi aussi. On est tendu, donc
248 ce n'est pas facile.

249
250 **Question 8 – SUR UNE ECHELLE DE 1 À 10, COMMENT EVALUERIEZ-VOUS**
251 **L'INTENSITE DE CE TRAVAIL PARTAGE ?**

252 Avec Simon, pas beaucoup. Je mettrais 4. Dans l'idéal, il faudrait plus. C'est-à-dire
253 que des fois, il y a certaines leçons qu'on pourrait concevoir, mais c'est aussi mon
254 rôle, ensemble où on va développer des habiletés coopératives et on va les faire
255 travailler ensemble. Les élèves en difficulté avec les autres, etc. Le fait qu'il soit
256 super bien organisé, c'est un facilitateur et ça ne prend pas beaucoup de temps.

257 Si je mets 4, c'est plus pour dire qu'on pourrait mettre un peu plus pour que ça
258 devienne un peu plus du coenseignement.

259

260 **Question 9 – COMMENT VOUS Y PRENEZ-VOUS POUR COMMUNIQUER AVEC**
261 **VOTRE COLLEQUE ?**

262 En fait, chaque fois que je le croise. Assez spontanément, comme ça.

263 – **MAIS PAS FORCEMENT DES REUNIONS ?**

264 Non. Il y a des réunions de réseau bien sûr, mais ...

265

266 – **POUR ELABORER LES LECONS PAS FORCEMENT ?**

267 Non, justement, parce que je me base sur son système qui est très bien organisé et
268 puis là, je lui dis : « Je vais plutôt prendre cet élève. » et je propose après certains
269 travaux aussi en classe pour tel élève, etc. Donc, c'est assez fluide mais pour moi,
270 on va gagner si on fait du coenseignement.

271

272 – **ÇA SERAIT L'IDEAL ?**

273 Je pense ouais. Il faudrait arriver à ça.

274

275 **Question 10 – COMMENT PERCEVEZ-VOUS VOTRE RÔLE DANS CETTE**
276 **COLLABORATION ?**

277 Le côté que j'essaie d'éviter mais malheureusement des fois c'est un peu le cas...
278 J'ai un petit peu le rôle du mécano qui vient réparer ce qui marche pas. Ce n'est pas
279 un circuit, dans la classe, où on tourne à toute vitesse. Dès qu'il y a un problème, on
280 arrive, on change les pneus et puis hop, c'est reparti. J'ai plus de temps pour essayer
281 de comprendre de quoi l'élève a besoin, qu'est-ce qu'il faut mettre en place. Après,
282 moi, j'explique ce que j'ai vu, ce que j'ai découvert à l'enseignant et puis, j'explique
283 pourquoi j'ai mis tel outil en classe pour qu'il puisse l'utiliser en classe.

284

285 – **COMME VOUS M'EXPLIQUEZ, EST-CE QU'ON POURRAIT DIRE QUE**
286 **VOUS AURIEZ UN RÔLE DE GUIDE ?**

287 Euh non. Je dirais plutôt de conseiller. Je fais des propositions. Lui, il est plutôt dans
288 son programme à fond. Donc, je dirais c'est lui le guide dans son truc. Après par
289 rapport aux élèves qui ont des difficultés, je donne des pistes.

290

291 – **VOUS DEVEZ SUIVRE ?**

292 Oui, ce qu'il a décidé. Mais bon là, je lui mets pas la faute... Comment dire... C'est
293 difficile de mettre un grain dans cette mécanique qui tourne à toute vitesse. « Ecoute,
294 attends, on prend le temps là. » Lui, il est tout à fait au clair. Tel ou tel élève est en
295 intégration, a des difficultés. Ce que je ne veux pas, c'est que ce soit : « Cet élève a
296 des difficultés donc hop. » Pour moi, c'est important qu'il comprenne que c'est son
297 élève, qu'il fait partie de sa classe. Moi, je viens pour aider à ce que cet élève soit
298 bien dans cette classe. Parce qu'on a tendance, après, à dire de l'élève en
299 intégration : « Il fait ce qu'il peut, on va le pousser au maximum mais... » C'est les
300 discours qu'on entend à fond en tant qu'enseignant spécialisé. Ce n'est pas toujours
301 évident.

302

303 Il y a beaucoup de choses que j'ai envie de changer. Ma collaboration avec Simon
304 est quand même un peu liée au système dans lequel on est. Effectivement, lui, il a
305 quand même une personnalité qui est très... euh voilà, militaire, donc caricaturale.
306 Puis moi, je suis pas trop comme ça, effectivement. Mais je cherche vraiment à lui
307 montrer que j'accepte comment il est. J'y vais cool pour créer ce lien de confiance,
308 pour pas qu'on soit en conflit.

309

310 **Question 11 – POUR VOUS, QU'EST-CE QU'UNE « COLLABORATION**
311 **IDEALE » ? QUELS INGREDIENTS FAVORISENT UNE « COLLABORATION**
312 **IDEALE » ?**

313 J'ai déjà dit avant mais c'est la confiance et la connaissance des points forts et des
314 points faibles de chacun parce qu'on est là pour essayer d'avancer au mieux, avec
315 cette équipe de gamins. Des fois, je pourrais me rendre utile différemment.

316

317 Oui, je dois prendre tel élève qui a été signalé mais des fois de prendre cet élève
318 dans une dynamique avec des autres élèves, ça permet d'envisager le problème
319 d'une autre manière. Le regard de l'autre, que le collègue peut avoir sur la situation,
320 si des fois je suis en classe, c'est aussi une source en plus. Tout ça, ça s'enrichit.
321 Alors ça, je pense que ça serait l'idéal. Beaucoup plus d'ouverture.

322 – PEUT-ÊTRE OUVRIR SA CLASSE AUSSI ?

323 Absolument.

324

325 Vraiment que le partage des connaissances, des compétences, ce soit la force, la
326 règle. Pour moi, c'est l'idéal.

327

328 **Question 12 – QUEL EST LE CONTEXTE IDEAL POUR UNE** 329 **COLLABORATION ?**

330 Effectivement, plus on monte au niveau du primaire, justement en 7-8H, plus la
331 collaboration peut être difficile parce que on se rapproche de cet examen, et c'est là
332 où il faut driller, il faut que ça daille. Alors, il y a toujours ce côté un peu « course ».
333 Alors je dirais, dans les plus petits niveaux, là, on a plus le temps et on insiste plus.
334 Et là, c'est très important d'essayer de mettre en place vraiment les dispositions qui
335 permettent à l'enfant de construire ses apprentissages. Parce que souvent, on leur
336 donne des trucs et tout d'un coup, on voit en 5-6H que ces représentations sont très
337 fragiles. Alors, je dois prendre un monstre temps pour déconstruire leurs
338 représentations. Repartir au niveau de la manipulation et puis reconstruire leurs
339 représentations. Déjà en 5-6H, ça « daille » déjà pas mal mais on a plus de temps
340 disons. Ce contexte-là, il est mieux. Je dirais que le contexte idéal, c'est gentiment
341 avoir le courage d'oser la collaboration, d'oser prendre plus de temps pour certaines
342 activités, oser vraiment la différenciation un peu comme une ruche où chacun
343 travaille et tout. Mais ça, ça demande pas mal d'énergie et pas mal de temps. Mais
344 si, par exemple, on peut être deux enseignants, par exemple si je peux être dans la
345 classe, on peut s'organiser pour que ça soit plus en place.

346

347 – **PEUT-ÊTRE UN PEU CHANGER DES FOIS LES METHODES C'EST ÇA ?**

348 Ouais. Je prends des fois des groupes. Quand j'ai fait des formations continues pour
349 le coenseignement, c'était un peu la Mecque. Je sentais que j'étais un peu mauvais
350 disciple. Je trouve qu'il n'y a pas de recette. Il faut essayer chaque fois de se
351 positionner, d'essayer de trouver qu'est-ce qu'il a besoin, à chaque situation.

352

353 Je me rappelle quand j'étais en stage, à l'époque, dans le cadre de l'enseignement
354 spécialisé. Ce qui était prévu pour cet élève, c'était qu'on l'intègre de plus en plus à
355 la classe. Donc, on faisait des trucs en classe. Ce que j'ai vu avec ce gamin, c'est
356 que tous les stimuli extérieurs le touchaient plus que le travail qu'on se faisait. Donc
357 le fait d'avoir son camarade à côté de lui. On arrivait rien à construire. Je pense que
358 ça vaudrait mieux qu'on lui mette un cadre où on limite à fond les stimuli et on lui
359 permet de se concentrer sur une chose. Après, en classe, j'ai plus eu besoin de lui
360 donner des cours d'appui. Après, il a arrêté les cours d'appui. Même qu'une fois, la
361 prof m'a dit qu'il a fini une fiche avant tout le monde. C'était génial. Pour le gamin,
362 c'était super.

363

364 Le fait que je prenne un moment pour construire des choses qui n'étaient pas en
365 place et donner un cadre qui était mieux pour lui, c'était bénéfique. Le
366 coenseignement, je pense c'est super mais pour moi il n'y a pas de recette.

367

368 – **VOTRE FAÇON DE VOIR LES CHOSES INFLUENCE VOTRE**
369 **COLLABORATION ?**

370 Oui, oui, bien sûr. J'ai ma personnalité et tout. C'est vrai que je ne vais pas vraiment
371 « crack boum dedans » et des fois, ça pourrait être utile d'aller plus « crack boum
372 dedans ».

373 Mais, ça j'apprends aussi.

374

375

376

377 – **DANS CETTE SITUATION VOUS VOUS ADAPTEZ ?**

378 Oui, pour l'instant, je fais beaucoup ça. C'est pour ça que je dis, je mets à 4 car ça
379 pourrait être mieux. Moi, mon objectif, c'est qu'on aille quand même plus vers du
380 coenseignement.

381

382 – **IL Y A LES NOTIONS DE COLLABORATION ET DE COOPERATION, JE**
383 **NE SAIS PAS SI VOUS EN FAITE UNE DISTINCTION. ON POURRAIT**
384 **DIRE QU'AVEC SIMON VOUS FAITES DE LA COLLABORATION MAIS**
385 **VOUS, VOUS AVEZ COMME OBJECTIF DE FAIRE DE LA COOPERATION**
386 **?**

387 Oui, tout à fait, c'est ça. Qu'on arrive à des buts communs. Moi, ce que j'essaie de
388 faire, c'est de développer des habiletés coopératives, c'est plus que de la
389 collaboration. C'est ce que j'ai mis au niveau des élèves, mais, pour moi, la
390 coopération c'est le futur. Ça prend du temps, on n'y est pas encore.

391

392 Parfois, il faut aussi accepter que, des fois, il y a des coups d'Etat à faire, s'imposer ;
393 un peu plus que ce que je fais moi. Pour le moment, c'est comme ça.

394 – **EST-CE QU'AVEC LES AUTRES ENSEIGNANTS TITULAIRES VOUS**
395 **COLLABOREZ DIFFEREMMENT ? EST-CE QUE VOUS FONCTIONNEZ**
396 **DIFFEREMMENT ?**

397 Oui, c'est différent. Chez les plus petits, je vais plus facilement dans la classe. Ça
398 permet aussi de voir comment ils se comportent en classe, etc. Je pense que le
399 degré joue un rôle quand même, parce que plus on monte dans les degrés, plus
400 c'est la course. Donc, il y a le degré, oui, et puis, il y a toute façon le type
401 d'enseignant.

402

403 La personnalité joue un rôle. Il a la personnalité qu'il y a. Ca fait longtemps que je le
404 connais mais, comment dire, je sais pas si je lui fais peur ou trop quoi, mais c'est pas
405 évident. J'ai un autre enseignant homme qui était là pour donner des cours d'appui
406 qui m'a posé des questions au sujet de Simon : « Est-ce qu'il a quelque chose contre
407 moi ? ». J'ai dis non, non. C'est normal. Il peut être très, très froid.

408 – EST-CE QUE SIMON DIS : « C'EST MA CLASSE ICI » ?

409 Non, non mais parfois, il peut être très ouvert des fois. Il m'étonne par sa froideur et
410 puis, par sa gentillesse des fois. Je dois apprendre à le connaître un peu plus. Mais,
411 comme je dois bosser avec lui, j'essaie de faire au mieux. J'essaie de lui montrer que
412 je ne vais pas aller à l'encontre de ce qu'il veut faire, car il est très vite, euh, c'est
413 comme ça. C'est pour ça que je prends du temps avec lui.

414

415 Pour en revenir à ce Monsieur qui disait, il avait été assez surpris quoi. Avec d'autres
416 enseignants, il est très ouvert, il plaisante et tout. C'est le truc, alors plaisanter avec
417 moi, ça il ne fera jamais.

418

419 C'est quand même un rapport humain. C'est aussi un paramètre auquel il faut tenir
420 compte. D'où l'importance de la confiance dans une collaboration. Je pense que c'est
421 important. Pour le moment, j'essaie de faire vraiment au mieux, je pourrais de toute
422 façon pas pouvoir le changer. C'est maintenant que je balance les trucs quand il n'y
423 a plus l'enregistrement. C'est clair, je pense que vous l'aurez compris, il est dans une
424 dynamique qui est très basée sur un système qui est encore sur la compétition. On y
425 va, on fonce. Tu montes dans le train, tu as loupé ton train, ben voilà quoi. Moi, je
426 réfléchis beaucoup ça et je l'excuse aussi par tout ce qui est lié au système. Parce
427 que j'ai été enseignant et que ce n'est pas évident vraiment. Mais, en faisant une
428 méta-analyse et qu'on prend du recul, il y a vraiment des questions de fond pour moi
429 qui sont importantes, sur le rôle qu'on a en tant qu'enseignant. En fait, je débute ici,
430 alors j'y vais gentiment. La confiance aide énormément. Moi, je me dis que si ça
431 fonctionne pas tellement, je me dis voilà, c'est purement un rapport professionnel.
432 On ne travaille pas avec des machines, ce qu'on est, comment on est, ça se
433 transmet aussi. Les enfants sentent aussi ce qu'il y a entre les enseignants

1 **Retranscription de l'entretien de Natacha (ET)**

2 *Louis = Premier élève en situation d'intégration*

3 *Léa = Deuxième élève en situation d'intégration*

4 *Madeleine = Enseignante spécialisée*

5 *Natacha = Enseignante titulaire*

6 *A. = Lieu n°1*

7

8 **Question 1 – DEPUIS COMBIEN DE TEMPS PRATIQUEZ-VOUS CE METIER ?**

9 Alors, le métier d'enseignante, ça fait plus de vingt ans maintenant. J'ai commencé
10 par les petits. J'ai eu des 1-2ème pendant une dizaine d'années et puis j'ai changé
11 aussi de cercle scolaire. J'ai aussi eu mes propres enfants donc j'ai travaillé à temps
12 partiel et puis finalement de fil en aiguilles, j'ai changé de degré.

13

14 **Question 2 – AVANT CETTE SITUATION D'INTEGRATION, AVEZ-VOUS DÉJÀ**
15 **VECU D'AUTRES SITUATIONS D'INTEGRATION ?**

16 Oui, surtout ici à A., on va dire. Pas tellement auparavant. Oui, ici ça fait 2-3 ans que
17 ça fonctionne.

18

19 **Question 3 – POUVEZ-VOUS ME DECRIRE, M'EXPLIQUER LE CONTEXTE**
20 **DANS LEQUEL A LIEU VOTRE COLLABORATION AVEC L'ENSEIGNANTE**
21 **SPECIALISEE ?**

22 À quel moment est-ce qu'on collabore... C'est un petit peu ça la question?

23

24 **– OÙ EST-CE QUE VOUS COLLABOREZ, COMMENT VOUS FAITES ?**

25 Alors, ça se fait de manière très spontanée.

26

27 Puis, je ne vous cache pas que ça dépend beaucoup de la personnalité de
28 l'enseignante, en l'occurrence là c'est une jeune enseignante. Elle est adorable, très
29 ouverte donc on a aussi un petit peu la même façon d'enseigner, la même façon de
30 voir les choses.

31

32 Donc ça se fait de manière très naturelle. Ça se fait par mail parfois. Parfois, on
33 discute un moment avant la leçon, le jour qui précède comme elle vient tous les jours
34 vu qu'on a 2 enfants en intégration.

35

36 – **DU COUP, ÇA SE PASSE DANS CE PETIT LOCAL-LÀ ?**

37 Oui, jamais ailleurs.

38

39 – **ET PUIS POUR LES DEPLACEMENTS ?**

40 Comme elle est là pratiquement tous les jours, donc ce n'est pas un problème pour
41 nous de nous rencontrer. Mais, on essaie de se voir avant les heures ou après les
42 heures où elle appuie un enfant.

43

44 – **ELLE INTERVIENT COMBIEN DE FOIS POUR CHAQUE ELEVE ?**

45 Alors, là elle intervient 4 heures pour chaque élève. Mais, justement elle les prend
46 parfois ensemble. Il y a des moments où elle les prend en individuel, séparément.
47 Parfois, elle les prend en individuel, ensemble. Très souvent, elle les accompagne en
48 classe.

49

50 **Question 4 – À VOS YEUX, QUELLES RESSOURCES SONT INDISPENSABLES**
51 **AUX BESOINS DE VOS ELEVES DANS CE CONTEXTE SCOLAIRE ?**

52 Alors, ils n'ont pas de ressources, de moyens particuliers. Je dirais au niveau des
53 locaux. Donc, une place disponible, une flexibilité. Peut-être un aménagement
54 particulier en classe au niveau des bureaux donc on fait en sorte que les bureaux
55 soient accessibles, facilement accessibles. Alors, souvent on les mettait l'un à côté
56 de l'autre pour que la maîtresse puisse tourner autour ou alors, on les met devant ou
57 alors tout dernière, que ça soit plus aisé pour elle.

58

59 **Question 5 – SI JE VOUS DIS COLLABORER, À QUOI PENSEZ-VOUS ?**

60 Alors, on collabore beaucoup mais justement de manière très spontanée et naturelle.

61

62 – **MAIS JUSTEMENT, COMMENT COMPREENEZ-VOUS CE CONCEPT DE**
63 **COLLABORATION ?**

64 Alors, il y en a plusieurs. Alors, le premier basique, c'est « Ecoute, voilà pendant
65 cette heure-là, je vais prendre tel et tel élève à 8h en individuel, puis je viendrai en
66 classe pour voir comment ça se passe avec l'autre. Au niveau organisationnel, ça se
67 passe comme ça.

68

69 Après nous les objectifs, il nous faut parfois plus de temps car elle me demande
70 quels sont les objectifs. Je les lui transmets. Alors, soit elle adapte mes objectifs pour
71 chaque enfant qu'elle prend en individuel, soit elle fait tout autre chose, ça dépend.
72 Ca dépend des jours et des besoins et des objectifs.

73

74 Il arrive aussi qu'on fasse du coenseignement. Donc qu'elle enseigne avec moi en
75 classe.

76

77 – **ARRIVERIEZ-VOUS À ME DONNER UNE DEFINITION DE**
78 **COLLABORER ? OU DES TERMES QUI SE RAPPORTENT À CE**
79 **CONCEPT ?**

80 Pour moi, c'est déjà une bonne entente. Fixer des objectifs en commun, des moyens.
81 On fait aussi pas mal d'évaluations ensemble donc on a des échanges par mail très
82 souvent durant la semaine. Donc, si je fais une évaluation de maths, je la lui envoie,
83 elle va l'adapter.

84

85 Donc collaboration, c'est égal à échange, mail, SMS, téléphone. Oui, c'est quand
86 même pas mal de temps de collaboration. C'est quand même un investissement en
87 plus du reste, un investissement personnel je dirais.

88

89 **Question 6 – COMMENT COLLABOREZ-VOUS AVEC VOTRE PARTENAIRE ?**

90 Oui, alors tout cet échange avant, après la classe, les objectifs. Un échange direct
91 par le mail, par les SMS. On s'échange des évaluations. C'est les moyens de
92 communication actuelles quoi.

93 **Question 7 – SUR UNE ECHELLE DE 1 A 10, COMMENT EVALUERIEZ-VOUS**
94 **CETTE INTENSITE DE CE TRAVAIL PARTAGE ?**

95 C'est difficile parce qu'on est obligé de le comparer par rapport à une autre
96 collaboration... Donc c'est difficile de donner une réponse-là. Pour être efficace, je
97 dirais, il faut 10 sur 10. Si je dois être honnête, maintenant parfois on est pressé, on
98 a tellement d'autres choses à faire qu'on n'est peut-être pas tout à fait aussi efficaces
99 donc je dirais 7 sur 10.

100

101 **Question 8 – SELON VOUS, QUELLES SONT LES FACILITATEURS D'UNE**
102 **COLLABORATION ?**

103 Ça c'est certain que c'est la personne, ce qu'elle offre, son ouverture d'esprit, sa
104 façon d'être, ça c'est sûr. Après son professionnalisme, c'est certain aussi. Je pense
105 que c'est nécessaire qu'elle sache quand même où elle va parce que voilà c'est son
106 métier. Souvent elle me dit : « Voilà je fais ça. Toi tu t'occupes de cette partie-là ».
107 Donc ça, ça facilite beaucoup le travail, elle est très claire dans ce qu'elle fait.

108

109 **– DONC LA CLARTE ?**

110 La clarté de la personne, de ses objectifs à elle, à côté des miens.

111

112 **– ET PUIS LES FREINS MAINTENANT ?**

113 Les freins, bah c'est une chose à côté de tout le reste, puis c'est déjà énorme. Moi, je
114 travaille à 50% et c'est vrai qu'en comptant mes heures, je fais un 100% passé. Donc
115 cette collaboration, elle est passionnante, c'est sûr. J'ai oublié aussi les entretiens,
116 tous les entretiens, les réseaux. Donc ça, ça se rajoute et ça se prépare quand on a
117 les parents. On a souvent la logopédiste ou l'ergothérapeute qui vient avec. Donc
118 c'est quand même pas mal de préparation. Donc le frein c'est le manque de temps
119 en fait. Mais voilà, ça c'est un petit peu le métier qui fait ça. Il n'y a pas tellement
120 d'autres freins je dirais.

121

122

123

124 – AVANT VOUS M'AVEZ PARLE DE LA PERSONNALITE. DONC SI CETTE
125 PERSONNE NE VOUS CONVIENT PAS DANS SA FACON DE
126 TRAVAILLER ?

127 Je pense que ça pourrait être un frein. Par exemple, quelqu'un qui imposerait
128 beaucoup sa façon de voir les choses ou peut être quelqu'un, ça c'est vrai que ça
129 m'amène à dire... Ce qui me met très à l'aise avec cette personne là, c'est que c'est
130 quelqu'un qui ne juge absolument pas. Donc, elle vient en classe, elle s'adapte à
131 toutes les situations. Elle n'est pas là pour me juger ni pour juger personne d'ailleurs.
132 Et je sens ça très fort chez elle. Il y a un grand respect de notre profession. Et ça, je
133 pense que c'est très important. Donc, ça pourrait être un frein si on avait quelqu'un
134 qui se mettrait à nous dire : « En fait je pense que tu ne fais pas juste ! ». Je pense
135 qu'on est loin de faire tout juste mais elle est très ouverte.

136

137 **Question 9 – ET COMMENT VOUS Y PRENEZ-VOUS POUR COMMUNIQUER**
138 **AVEC VOTRE COLLEQUE ?**

139 La plupart du temps par mail et de vive voix. Elle est toujours très disponible, donc
140 en fait elle vient toujours un quart d'heure avant la leçon et c'est sûr que c'est là
141 qu'on a les échange les plus efficaces.

142

143 **Question 10 – COMMENT VOUS PERCEVEZ-VOUS VOTRE RÔLE DANS CETTE**
144 **COLLABORATION ?**

145 Je pense qu'il est important quand même parce qu'elle me demande toujours, elle
146 vient regarder mon journal. Elle me demande toujours où j'en suis, ce que je vais
147 faire même la semaine prochaine pour qu'elle puisse anticiper, quand est-ce que je
148 vais préparer mes évaluations. Donc moi, je dois être très au clair sur les objectifs et
149 l'évolution des choses.

150

151 **Question 11 – SELON VOUS, QU'EST-CE QUE LA COLLABORATION IDEALE ?**

152 Je la vis pratiquement. C'est regarder dans la même direction. Je pense aussi mettre
153 l'enfant au centre et avoir les mêmes objectifs par rapport à l'enfant.

154

155

156 Donc c'est quelqu'un qui a vraiment le souci du bien-être de l'enfant qu'est le mien
157 aussi. Donc elle ne s'agace pas avec des futilités. Par exemple, l'enfant qui écrirait
158 mal. Les choses qui sont superflues, elle les balaie. Elle va vraiment à l'essentiel.
159 Elle vise le bien-être de l'enfant.

160

161 C'est quelqu'un de sérieux quand même. Donc, elle fait ses rapports vraiment de
162 manière très efficace, elle nous les montre.

163

164 – POUR LES RESEAUX ?

165 Avant les réseaux, elle nous montre toujours ses rapports qui font 7-8 pages c'est
166 impressionnant pour chaque enfant. C'est hyper détaillé et elle nous demande
167 toujours si on veut rajouter ou modifier quelque chose. Donc là, on se sent prise en
168 compte aussi, c'est très agréable. C'est très rare qu'on modifie parce que c'est
169 tellement parfait que... voilà on n'a plus qu'à approuver.

170

171 **Question 12 – ET POUR VOUS, QUEL EST LE CONTEXTE IDEAL POUR UNE** 172 **COLLABORATION ?**

173 Confiance, professionnalisme des deux côtés.

174

175 **Question 13 – QUELS SONT LES INGREDIENTS QUI FAVORISENT UNE** 176 **COLLABORATION IDEALE ?**

177 La disponibilité quand même parce que c'est vrai que parfois on a autre chose à faire
178 mais il faut le faire et puis j'y tiens aussi.

179

180 Puis, je dirais envie d'accompagner l'enfant au mieux parce que c'est vrai que
181 l'enfant dépend complètement de nous et de nos décisions. Surtout en 8H où on doit
182 les orienter par rapport à une exigence de base ou en classe de développement. Par
183 exemple, il y a des décisions vraiment très importantes qui se prennent et là, c'est
184 vrai que notre avis, on a une sacré responsabilité. L'avenir de l'enfant dépend un
185 petit peu de notre avis à ce moment-là quand même on va dire.

1 **Retranscription de l'entretien de Madeleine (ES)**

2 *Louis = Premier élève en situation d'intégration*

3 *Léa = Deuxième élève en situation d'intégration*

4 *Madeleine = Enseignante spécialisée*

5 *Natacha = Enseignante titulaire*

6

7 **Question 1 – DEPUIS COMBIEN DE TEMPS PRATIQUEZ-VOUS CE METIER**
8 **D'ENSEIGNANTE SPECIALISEE ?**

9 Alors, c'est ma deuxième année.

10

11 **Question 2 – AVEZ-VOUS ETE AUPARAVANT ENSEIGNANT TITULAIRE D'UNE**
12 **CLASSE ORDINAIRE OU AVEZ-VOUS PRATIQUEZ UNE AUTRE PROFESSION ?**

13 Non, en fait j'ai fini la HEP en 2011 et après j'ai fait directement le master de
14 l'enseignement spécialisé. J'ai eu pas mal de remplacements mais je n'ai pas eu une
15 classe à moi. J'ai fait une décharge mais c'était une après-midi par semaine.

16

17 **Question 3 – EST-CE QUE VOUS POUVEZ-VOUS ME DECRIRE LE CONTEXTE**
18 **DANS LEQUEL A LIEU VOTRE COLLABORATION ?**

19 Je prends toujours contact avec les enseignants pendant l'été pour faire justement
20 l'horaire, pour connaître leurs horaires pour que je puisse faire le mien. On évite de
21 venir pendant le dessin, la gym, tout ça. Et puis c'est vrai qu'on les suit beaucoup
22 pour français, maths. Donc l'idéal, c'est qu'on arrive à gérer l'horaire de cette
23 manière.

24

25 Au niveau de l'établissement, on a ce local, on a une autre salle de classe où je
26 prends souvent la moitié des élèves en général deux fois par semaine, on sépare la
27 classe en deux. On fait le même cours mais en parallèle donc il y a pas mal de
28 collaboration.

29

30

31

32 – **EST-CE QUE ÇA CHANGE QUELQUE CHOSE VU QU'IL Y A 2 ELEVES EN**
33 **INTEGRATION DANS LA CLASSE ?**

34 J'ai un élève que je laisse assez indépendant dans le sens où son soutien va bientôt
35 se terminer donc là j'essaie de..., pourtant il a 4 unités mais j'essaie vraiment d'être
36 un minimum présente pour lui comme ça, il peut être aussi un peu plus autonome.

37

38 Par contre, j'ai un autre élève qui demande beaucoup. Alors c'est vrai que je la
39 prends trois fois en individuel pendant la semaine.

40

41 Et puis, quand on sépare la classe, c'est surtout en français donc elle peut suivre le
42 français. Mais en maths, il y a pas mal de thèmes qu'elle ne suit pas alors là c'est
43 mieux de la sortir et de faire quelque chose avec elle ou certains thèmes de maths,
44 elle arrive quand même à suivre avec les autres avec un petit soutien derrière donc
45 là, je reste en classe.

46

47 – **DONC ÇA, C'EST SELON LE PROGRAMME QUE VOUS AVEZ ADAPTE ?**

48 Voilà, elle a un programme adapté. Par exemple pour la calculation, elle a tout un
49 programme adapté. Donc là, dès qu'ils font de la calculation, je préfère sortir. Il y a
50 un tel décalage que ça sert à rien qu'elle reste en classe. Mais, par exemple, les
51 thèmes de géométrie, alors là, je reste en classe parce que l'essentiel, c'est
52 l'intégration, de quand même pas tout le temps les sortir de classe.

53

54 **Question 4 – SELONS VOUS, QUELLES RESSOURCES SONT**
55 **INDISPENSABLES AUX BESOINS DE VOTRE ELEVE DANS SON CONTEXTE**
56 **SCOLAIRE ?**

57 Pour qu'ils soient intégrés de la meilleure manière ?

58

59 – **OUI.**

60 Alors, je pense que c'est des objectifs adaptés qui sont à leur niveau. Rien qu'ils
61 sentent qu'ils peuvent quand même arriver à progresser à leur niveau. Pas qu'on
62 garde les objectifs comme tout le monde car là ils sont vite perdus.

63 Ça peut être aussi le matériel ou pas forcément?

64

65 – **OUI, PAR EXEMPLE.**

66 Si c'est un handicap physique, c'est clair que là on va devoir mettre en place des
67 adaptations. Là, il faut organiser un pupitre supplémentaire, peut-être un ordinateur.
68 Donc, on organise.

69

70 Après, pour les élèves avec un retard mental, ça va dépendre de ce dont ils ont
71 besoin. On peut mettre pleins de choses en place. Ça dépend du profil de l'élève.

72

73 **Question 5 – SI JE VOUS DIS « COLLABORER », À QUOI PENSEZ-VOUS ?**

74 Avoir des moments de discussion avec l'enseignant. Collaborer pour moi, ce n'est
75 pas quelque chose dont on devrait réfléchir. La collaboration, pour moi, c'est quelque
76 chose qui doit être assez naturelle. Par exemple, avec la situation que j'ai là, on se
77 dit pas il faut collaborer. On se dit pas à un moment donné il faut collaborer. Ça se
78 fait vraiment d'une manière naturelle et en fait il y a vraiment tout qui roule parce
79 qu'on ne se pose pas forcément de questions sur comment collaborer.

80

81 Après avec certains enseignants, ça va être moins naturel. Du coup, là il va falloir
82 quand même créer des espaces où on se dit : « Là il faut qu'on parle ! » Mais en
83 général, je trouve que ça se fait assez naturellement.

84

85 Je n'ai pas une expérience non plus sur des années mais j'ai jamais fixé un horaire
86 en disant : « Voilà, maintenant à ce moment-là, il faut qu'on parle de ça ! ». Par
87 exemple, fixer le mardi à midi. Il y a toujours des imprévus, c'est assez spontané en
88 fait.

89

90 Alors ce que veut dire la collaboration, c'est aller dans le même sens, travailler en
91 réseau, que tout le monde sache ce qu'on veut pour cet élève, qu'on aille tous dans
92 le même sens parce que si moi je dis quelque chose et l'enseignant dit autre chose,
93 l'élève est perdu. Avoir les mêmes attentes est hyper important en fait.

94 Donc, ça ça fait aussi partie de la collaboration.

95

96 Et puis avoir une certaine ouverture d'esprit parce que finalement on a peut-être des
97 manières de penser différentes et puis, se dire que peut-être la nôtre c'est pas la
98 meilleure. Ça fait aussi partie de la collaboration, ouais faire des compromis, faire
99 des expériences.

100

101 **Question 6 – COMMENT COLLABOREZ-VOUS AVEC VOTRE PARTENAIRE ?**

102 Alors, par exemple, pour certaines leçons qu'on donne en parallèle mais la même
103 leçon, on regarde ensemble la leçon. On développe un petit peu la leçon ensemble
104 et puis après, on se sépare. On regarde un peu les objectifs qu'on veut atteindre
105 pour cette leçon et les différentes étapes, enfin faire le côté didactique de la leçon.

106 Ensuite, elles m'informent ou je leur informe à chaque fois qu'il y a quelque chose qui
107 se passe avec mes élèves. Il y a à chaque fois un retour... En fait, je les vois tous les
108 jours. Donc, tous les jours elles peuvent me dire ce qu'il s'est passé avec mon élève.
109 Et puis moi, si je suis en individuel, je leur dit aussi ce qui s'est passé. En fait, on
110 parle tout le temps, donc c'est pour ça qu'il n'y a pas besoin de ces moments. Même
111 pendant la classe, on échange. C'est des échanges assez constants.

112

113 **Question 7 – SUR UNE ECHELLE DE 1 À 10, COMMENT EVALUERIEZ-VOUS** 114 **L'INTENSITE DE CE TRAVAIL PARTAGE ?**

115 Ce n'est pas au niveau du temps ?

116

117 – **NON PAS FORCEMENT.**

118 Franchement, c'est le top. Je pense qu'on peut toujours mieux faire donc 8.

119

120 – **QU'EST-CE QUI VOUS FAIT METTRE CE NOMBRE ?**

121 C'est parce qu'on peut mieux faire sinon je pourrais dire 10 parce que franchement
122 ça se passe super bien. Après, je pense ce qui fait aussi une bonne collaboration,
123 c'est aussi la personnalité et puis c'est vrai que dans certaines situations, je dois
124 m'adapter.

125 Et là, je n'ai pas besoin de m'adapter parce qu'on a des personnalités qui
126 fonctionnent donc ça va. Après, certaines collaborations, je dois m'adapter.

127

128 **Question 8 – À VOS YEUX, QUELS SONT LES FACILITATEURS ET LES FREINS**
129 **DANS VOTRE COLLABORATION ?**

130 Les facilitateurs, c'est ce que j'ai dit avant : la personnalité des enseignants, leur
131 manière d'enseigner un petit peu aussi, ça peut faciliter la collaboration. L'ouverture
132 d'esprit que ce soit d'un côté comme de l'autre. Aussi les attentes qu'on a par rapport
133 à nos élèves qui sont au service d'intégration. Si on a les mêmes attentes, ça facilite
134 aussi la collaboration.

135

136 Les freins... Je trouve qu'il y a tellement tout qui se joue autour de... Enfin c'est
137 comme dans la vie, c'est la personnalité de la personne, la relation avec l'enseignant.
138 Après est-ce qu'il est prêt à ce qu'une enseignante vienne dans sa classe. Si je me
139 mets dans la peau de l'enseignant, est-ce qu'il est prêt à entendre des remarques de
140 l'enseignant spécialisé qui peuvent parfois vexer. Il y a des deux côtés... Autant du
141 côté de l'enseignant spécialisé où on doit faire attention, autant de l'autre côté. Je
142 pense que ça vient surtout de la personnalité des gens et leur côté pédagogue. On a
143 tous une manière de voir l'éducation, l'enseignement.

144

145 **Question 9 – COMMENT VOUS Y PRENEZ-VOUS POUR COMMUNIQUER AVEC**
146 **VOTRE COLLEQUE ?**

147 Alors, on communique tout par oral. Parfois des SMS avec une des deux
148 enseignantes. Très peu de mails vu qu'on se voit tous les jours. C'est toujours de la
149 communication orale. Et puis, ça se passe plutôt bien.

150

151 **– ALORS C'EST UNE COMMUNICATION SPONTANEE COMME VOUS**
152 **M'AVEZ DIT AVANT ?**

153 Je vais vers elle quand j'ai quelque chose à lui dire. Il n'y a pas de moment planifié
154 comme je l'ai dit avant.

155

156 Puis en fait, ça se fait assez naturellement. On s'est pas dit au début de l'année :
157 « Moi je dois partir. ». Maintenant je sais qu'à midi, on n'a pas trop le temps, elles ont
158 aussi remarquées. Du coup, ce n'est pas à ce moment-là qu'on va se parler.

159

160 **Question 10 – COMMENT PERCEVEZ-VOUS VOTRE RÔLE DANS CETTE**
161 **COLLABORATION ?**

162 Dans cette situation?

163

164 – **OUI.**

165 Parce que là c'est une situation facile haha. Alors, mon rôle dans cette collaboration,
166 c'est déjà au début de l'année. Moi, ce que je dis aux enseignants, c'est que je trouve
167 important que je sois là pas uniquement pour les élèves mais pour tous les élèves et
168 que les échanges c'est super important.

169 Je fais toujours une mini réunion au début de l'année pour voir nos attentes par
170 rapport justement à cette collaboration, est-ce qu'ils sont prêts à discuter. Je vais pas
171 fixer des moments mais leur dire quand même qu'il va avoir des échanges.

172

173 Je pense que l'enseignant spécialisé, il doit pas mal se « plier ». C'est un terme un
174 petit fort mais c'est pas par rapport à cette collaboration. Je n'ai pas besoin, je n'ai
175 pas un rôle précis dans cette collaboration.

176

177 – **DONC C'EST LE MÊME RÔLE ?**

178 Ouais, c'est valeur égale. Comme je dis, ça se fait vraiment naturellement.

179

180 – **COMME J'AI CRU COMPRENDRE, CE N'EST PAS FORCEMENT**
181 **TOUJOURS LA MÊME CHOSE ?**

182 Oui, il y a des autres situations où c'est beaucoup plus difficile. Je dois m'adapter,
183 aller chercher les informations, courir un petit peu à droite, à gauche. C'est plus
184 spontané. C'est même des fois pas facile parce qu'on ne sait pas si on ose. On ne
185 sait pas trop ce qu'on ose faire, ce qu'on ose dire donc ça c'est un peu plus difficile.

186 Les choses ne sont pas claires.

187

188 Comme je dis toujours aux enseignants au début de l'année, je suis là pas que pour
189 mes élèves mais pour tous les élèves, que je suis prête à prendre d'autres élèves qui
190 ont des difficultés, que je suis prête à moi une fois enseigner et l'autre qui prend mon
191 rôle. Enfin toutes les formes possibles, que je suis ouverte à tout ça. Donc les
192 enseignants sont au courant au début de l'année. Mais après, ici, ça s'est passé
193 naturellement car les enseignantes ont su m'utiliser.

194

195 Par contre, avec d'autres enseignants, je suis parfois le « pot de fleur » parce que ce
196 sont des enseignants qui ont leur classe et qui pensent qu'ils n'ont pas forcément
197 besoin de quelqu'un d'externe. Alors, je suis là uniquement pour mon élève. Et là, du
198 coup, la collaboration est moins intense parce que... être là uniquement pour ton
199 élève, oui c'est bien mais je trouve cool quand on peut être deux enseignants pour
200 plusieurs élèves. Je pense que si on arrive à atteindre ça, c'est bien.

201

202 Après ça va des deux sens. Peut-être qu'il y a certains enseignants spécialisés qui
203 vont plus être basés sur leur élève... J'en sais rien, je parle pour moi. Il y a des deux
204 côtés.

205

206 **Question 11 – POUR VOUS, QU'EST-CE QU'UNE « COLLABORATION**
207 **IDEALE » ?**

208 C'est avoir des échanges constructifs sur les différents élèves, s'entendre sur des
209 objectifs qu'on veut atteindre, soit pour mon élève, soit pour les autres, s'entendre
210 sur les attentes, avoir ce côté naturel, la spontanéité.

211

212 Je pense que la collaboration idéale, c'est qu'on ne pense pas qu'on est entrain de
213 collaborer, que ça soit naturel. On devrait tous parler naturellement et ne pas avoir
214 de tabous entre les enseignants.

215

216

217

218 **Question 12 – QUEL EST LE CONTEXTE IDEAL POUR UNE**
219 **COLLABORATION ?**

220 Je pense que c'est important qu'il n'ait pas les élèves mais ça c'est logique. Enfin,
221 qu'ils n'entendent pas forcément ce qu'on dit, que ça reste dans le cadre de l'école.

222 Je pense aussi les ressentis. On ressent des fois quand une personne est stressée,
223 qu'elle a passé une mauvaise journée, qu'elle n'a pas envie de parler alors on va
224 éviter d'aller trop ce jour là parler ou collaborer avec. Qu'on soit les deux d'accord de
225 parler à ce moment-là, pas qu'il en ait un qui ait son bus. Enfin, je pense qu'on est
226 assez grand pour se dire, qu'il ait un contexte serein.

227

228 **Question 13 – SELON VOUS, QUELS INGREDIENTS FAVORISENT UNE**
229 **COLLABORATION IDEALE ?**

230 Alors, imaginons qu'on a une petite casserole : échange, ça c'est logique,
231 spontanéité, naturel, personnalité, complicité aussi, ouverture d'esprit. Mais aussi du
232 temps, de l'envie et puis penser que c'est pour le bien des élèves au fond. Si on
233 collabore, c'est pour le bien de l'élève.