

**Enseignante de soutien pédagogique spécialisé  
[SPS] dans le canton de Neuchâtel:  
une identité professionnelle en mouvement.**

---

Master en enseignement spécialisé – Volée 14-17

**Mémoire de Master de Christelle HIRSCHI NEUHAUS**

**Sous la direction de José RODRIGUEZ DIAZ**

**Bienne, avril 2018**

## Remerciements

A José Rodriguez-Diaz pour ses conseils et ses encouragements tout au long de ce travail.

A Jean-Claude Marguet (chef du SEO) et Philippe Willi (chef de l'OES) pour le temps pris pour répondre à mes questions.

A Jean-Marc, Adrien et Enora pour leur amour inconditionnel.

A Julie pour son soutien de toujours.

A Anna, Bastman, Vanes', Didine et Baptiste pour ce bout de chemin.

A mes élèves et mes collègues pour leur formation au quotidien.

Ainsi qu'à Céline pour son coup de pouce juste avant la ligne d'arrivée.

## Résumé et mots clés

### **Résumé :**

Comment définir son métier dans un contexte en mutation ?

Depuis plusieurs années maintenant, les pratiques de scolarisation des enfants en situation de handicap évoluent. D'une classe séparée en institution à une intégration dans les classes de leur quartier, les cadres légaux et les réflexions pédagogiques engendrent de nouvelles pratiques pour les enseignants et les enseignants spécialisés. Amenés à redéfinir leur métier, ces derniers doivent trouver leur place entre les attentes et les enjeux d'une école qui tente de mettre en place les jalons d'une scolarité plus inclusive.

Ce travail cherche à comprendre quels sont les enjeux d'un tel processus en faisant l'hypothèse qu'une meilleure compréhension de ceux-ci permet une meilleure intervention sur le terrain.

En passant en revue les éléments qui composent le métier d'enseignant spécialisé dans le contexte du soutien pédagogique spécialisé [SPS] tel qu'il existe dans le canton de Neuchâtel, cette recherche met en évidence la complexité d'un métier en mutation.

**Mots clés :** Enseignement spécialisé, soutien pédagogique spécialisé [SPS], Neuchâtel, collaboration, intégration/inclusion, évolution des pratiques, identité professionnelle, métier.

## Listes des figures

Figure 1: Différents rôles pour l'enseignant spécialisé selon Trépanier & Paré.....	13
Figure 2: Continuum de la collaboration.....	15
Figure 3: Types de coopération selon Ebersold.....	17
Figure 4: Schéma des quatre instances de Clot .....	21
Figure 5: Organigramme du Service de l'enseignement obligatoire .....	37
Figure 6: Procédure d'octroi du SPS .....	39
Figure 7: Organigramme de la Fondation des Perce-Neige .....	42
Figure 8: Brochure de présentation du SPS.....	46
Figure 9: Blason utilisé pour l'analyse de pratique .....	50

## Liste des annexes

Annexe 1 : Dynamiques régissant la coopération selon Ebersold.....	A
Annexe 2 : Grille comparative des textes de loi relatifs à la scolarisation des élèves avec des besoins éducatifs spécifiques. ....	B
Annexe 3 : Liste des cantons ayant adhéré au concordat sur la pédagogie spécialisée.....	E
Annexe 4 : Document de présentation du SPS de l'OES .....	F
Annexe 5 : Tableau récapitulatif des blasons.....	G

## Liste des abréviations

**AI** : Assurance invalidité

**AVS** : Auxiliaire de vie scolaire

**BEP** : Besoins éducatifs particuliers

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

**CDPH** : Convention relative aux droits des personnes handicapées

**CERFASY** : Centre de recherches familiales et systémiques

**CIF** : Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé

**DC** : Domaine de compétence

**DCES** : Domaine de compétence école spécialisée

**DEF** : Département de l'éducation et de la famille

**EE SPS** : Educatrice/enseignante de soutien pédagogique spécialisé

**LHand** : Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées

**OES** : Office de l'enseignement spécialisé

**PES** : Procédure d'évaluation standardisée

**PPI** : Projet pédagogique individualisé

**SEI** : Service éducatif itinérant

**SEO** : Service de l'enseignement obligatoire

**SPS** : Soutien pédagogique spécialisé

## Table des matières

Remerciements .....	ii
Résumé et mots clés .....	iii
Listes des figures.....	iv
Liste des annexes.....	v
Liste des abréviations .....	vi
Introduction .....	1
Chapitre 1 - Problématique.....	4
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche par rapport à l'enseignement spécialisé .....	4
1.1.1 Le handicap à l'école : cadre légal et pratique.....	5
1.1.2 Vers un changement des pratiques professionnelles .....	9
1.1.3 Enseignant et enseignant spécialisé : du cloisonnement à la collaboration .....	11
1.1.4 Des actes « prescrits » au niveau global au sens créé par les acteurs au travers des expériences et des interactions au niveau local .....	18
Chapitre 2 – Méthodologie .....	22
2.1 Question de recherche et hypothèses .....	22
2.2 Choix des outils : description et justification .....	23
Chapitre 3 – Analyse et résultats.....	27
3.1 Le cadre législatif .....	27
3.1.1 Les textes légaux .....	28
3.1.2 Les entités administratives neuchâteloises : Le service de l'enseignement obligatoire [SEO] et l'office de l'enseignement spécialisé [OES] .....	36
3.2 Fonctionnement du soutien pédagogique spécialisé [SPS] dans le canton de Neuchâtel .....	41
3.2.1 Le SPS handicap mental et trouble du spectre de l'autisme [SPS HM/TSA] .....	42
3.2.2 Une enseignante de SPS intervient dans votre classe .....	43
3.3 La nécessité de définir son métier .....	49
3.3.1 Définir son identité professionnelle pour agir .....	51
3.3.2 Le besoin de se situer par rapport aux autres EE SPS .....	53
3.3.3 L'expérience et le temps comme stabilisateur de l'identité professionnelle .....	55
3.3.4 Une pratique réflexive continue.....	57
3.4 Discussion des résultats .....	58
3.5 Critiques de la démarche .....	63
Conclusion et perspectives.....	65
Références bibliographiques .....	68

## Introduction

Dès le début de ma formation, je me suis beaucoup questionnée sur les relations entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé dans mon contexte professionnel de soutien pédagogique spécialisé [SPS] pour des enfants avec autisme ou handicap mental scolarisés en classe régulière.

Dans le canton de Neuchâtel où je travaille, les mesures de SPS sont octroyées par l'Office de l'Enseignement Spécialisé [OES] qui mandate la Fondation des Perce-Neige<sup>1</sup> pour cette prestation. Une éducatrice/enseignante<sup>2</sup> de SPS [EE SPS] intervient alors entre 2 et 8 périodes dans la classe de l'enfant. Cette configuration de soutien vise à offrir une scolarité intégrée au milieu ordinaire à des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement en opposition à une scolarité séparative dans une école spécialisée. Le travail de l'enseignante de SPS est de favoriser l'intégration de l'élève en travaillant sur deux axes principaux : en classe avec le soutien à l'élève, l'enseignant et les autres élèves ; et hors du temps scolaire, pour la planification et l'évaluation avec l'enseignant, la coordination du réseau avec la famille et les différents partenaires (orthophoniste, ergothérapeute, etc.). Outre le travail d'enseignement à proprement parler avec l'élève, ce mandat comprend une part importante de négociation et de collaboration avec les autres acteurs scolaires.

Exerçant cette fonction depuis 6 ans, j'ai souvent été confrontée à des constellations très différentes de prise en charge de l'élève tant au niveau des modalités que par les relations avec le réseau. Des caractéristiques personnelles à la politique d'établissement en passant par la structure temporelle et spatiale ou encore la situation de l'enfant, je me retrouve, à chaque fois, face à un nouveau puzzle avec lequel je dois composer afin d'offrir la prise en charge la plus adaptée à *mes élèves*.

Sur le pas de la porte, dans les couloirs, à la salle des maîtres : je me suis régulièrement retrouvée face aux questionnements des enseignants « ordinaires » quant aux situations engendrées par l'intégration d'un élève avec des besoins spécifiques. Tantôt positives, tantôt négatives les remarques de mes collègues de l'ordinaire m'ont toujours interpellée sur mon rôle à jouer dans ces situations. Il ne s'agit pas de mener le « simple » débat « pour ou contre »

---

<sup>1</sup> J'expliquerai plus en détail ce fonctionnement plus loin dans le travail.

<sup>2</sup> J'utilise le féminin, car actuellement l'équipe est entièrement composée de femmes. Le terme éducatrice / enseignante est le terme utilisé pour décrire la fonction.

l'intégration qui ne servirait qu'à alimenter les arguments des uns ou des autres et n'amènerait que peu de réponses concrètes, mais plutôt de poser la complexité du système pour lui donner du sens.

Au commencement de ce travail, je me questionnais principalement sur la collaboration avec mes collègues dans les classes desquels j'intervenais. Oscillant parfois entre compréhension et rejet, tantôt ressource, tantôt élément d'opposition représentante d'une intégration vécue comme « à tout prix », j'avais de la peine à cerner mon propre rôle. Je portais des valeurs qui m'étaient propres, mais aussi celles des institutions au-dessus de moi ; voire la garante d'un cadre éthique encore plus large. Tout cela me donnant le sentiment de naviguer dans un cadre pas toujours très clair avec des partenaires directes qui ne semblaient pas être plus au clair que moi. C'est donc ce besoin de donner du sens à ma pratique dans mon quotidien qui est à la base de cette recherche. Une nécessité de (re)définir les contours d'un métier subissant des pressions internes et externes pour lui redonner un contenant et me permettre d'agir de façon plus réflexive.

A l'instar de mon sentiment, j'ai choisi de construire ce travail comme un puzzle formé de plusieurs pièces. Il est évident que chacune des pièces pourraient faire l'objet d'un travail de recherche approfondi. Mon but ici n'est pas de traiter le sujet de façon exhaustive, mais plus modestement de comprendre le fonctionnement du soutien scolaire spécialisé tel qu'il est mis en place dans le canton où je travaille et d'en comprendre les mécanismes pour me permettre de mieux définir ma propre identité professionnelle au quotidien.

La première partie du travail s'intéressera aux mutations du métier d'enseignant spécialisé en lien avec la scolarisation de tous les élèves en milieu ordinaire. Du cloisonnement en institution à l'idéal d'une scolarisation dite inclusive.

Ce premier niveau m'amènera à considérer les relations de collaboration entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé.

Une fois ces deux niveaux explicités, je vais présenter la manière dont ils interagissent entre eux pour en comprendre les enjeux notamment au niveau de la définition du métier et de l'identité des enseignants spécialisés.

Cette recherche a été réalisée au sein même de mon activité professionnelle, de par cette nature, elle se veut compréhensive et réflexive. Elle a été menée de manière inductive avec de nombreux aller-retour entre théorie et pratique.

La seconde partie du travail mettra en lien les apports théoriques avec la pratique du SPS dans le canton de Neuchâtel afin de comprendre les éléments qui composent l'identité professionnelle des EE SPS.

## Chapitre 1 - Problématique

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

Dans le contexte global actuel de scolarisation pour tous, le débat : « pour ou contre l'intégration d'enfants avec des besoins éducatifs particuliers » semble maintenant dépassé. Il fait place à de nouveaux questionnements autour du rôle des acteurs de la vie scolaire qui sont peu à peu amenés à redéfinir leur métier. L'hétérogénéité devenant la norme dans les classes du système dit « ordinaire », il est essentiel que les enseignants aient un espace pour penser cette redéfinition identitaire. Dans ce même lieu, d'autres acteurs, eux aussi en mutation, cherchent à trouver une place dans un système où seul l'enseignant était maître à bord. L'enseignant spécialisé appelé à soutenir des élèves avec des besoins spécifiques liés soit à un handicap soit à des difficultés d'apprentissage quitte son « institution » ou sa « classe de soutien » pour *s'intégrer* lui aussi dans un système scolaire en mouvement. Son rôle n'est plus seulement d'être l'enseignant de tel ou tel qui a des difficultés, mais il doit négocier et définir son identité professionnelle dans un processus complexe composé de prescriptions institutionnelles à un niveau global et de pratiques quotidiennes qui se réinventent au niveau local. Ce processus fait-il sens dans un mouvement cherchant à développer une société plus inclusive ? Comme le décrit Ebersold (2010) :

La scolarisation en milieu ordinaire des personnes handicapées est indissociable de politiques publiques ambitionnant de rendre le système éducatif plus performant et soucieux de la réussite de tout élève indépendamment de ses aptitudes, de sa particularité, de son origine sociale ou de son appartenance ethnique » (p.320).

A ces conditions, il est essentiel de bien comprendre dans quel cadre s'inscrivent ces pratiques, quel est le cadre prescrit et par qui ? Comment est-il perçu, pensé, compris et agit par les acteurs du terrain ? Le système étant à la fois préexistant et créé dans les interactions. Dans ce cas-là, les individus sont appelés à agir dans un cadre donné tout en étant eux-mêmes créateurs de ce système. Agir pour une scolarisation plus inclusive : oui, mais encore faut-il en comprendre le sens pour pouvoir faire son métier.

Dans un premier temps, ce travail va survoler la question du handicap à l'école. Il ne s'agit pas d'en refaire l'historique, mais une brève introduction, non exhaustive, qui permet de mieux

situer le contexte qui a poussé l'école à favoriser l'intégration d'élèves qui auparavant n'étaient pas considérés comme « éducatibles ».

Ce bref cheminement historique, me permettra, dans un deuxième temps, de considérer les changements engendrés par ce mode de scolarisation. Comment les enseignants et les enseignants spécialisés sont amenés à modifier leurs pratiques notamment dans la collaboration et à négocier leur identité professionnelle ?

### 1.1.1 Le handicap à l'école : cadre légal et pratique

#### *De l'exclusion à l'intégration et l'inclusion*

Historiquement, l'intégration scolaire prend son origine dans des mouvements sociaux des années 70 s'opposant aux pratiques ségrégatives qui consistaient à isoler les élèves en situation de handicap. Il s'agit donc, dans cette optique, de permettre à ces élèves d'être scolarisés, le plus possible, en milieu ordinaire avec des adaptations en fonction de leurs besoins. Avant cela, les enfants avec un handicap n'étaient pas considérés comme capables d'apprendre, ils étaient donc placés dans des institutions sans aucun projet particulier.

Peu à peu, ces élèves ont été « réintroduits » dans le milieu scolaire ordinaire. Le terme d'intégration est alors apparu pour désigner des élèves, relevant jusqu'ici uniquement de la pédagogie spécialisée, scolarisés dans les classes de leur village ou leur quartier.

Cependant comme le souligne Doré (2001), cette notion d'intégration a revêtu et revêt encore aujourd'hui de nombreuses réalités :

La notion d'intégration a été comprise de diverses façons lorsqu'appliquée au milieu scolaire. La notion d'intégration est aussi polysémique dans la mesure où les auteurs qui y recourent l'utilisent à plusieurs fins : tantôt pour déterminer une conception philosophique, tantôt pour désigner un mode d'organisation pédagogique. En plus, le concept d'intégration et le degré d'intégration peuvent-ils considérablement varier d'une expérience à l'autre (et donc, d'un écrit à l'autre). Sous la vocable "intégration", on peut retrouver aussi bien le cas de jeunes regroupés à l'intérieur d'une classe "spéciale" que le cas d'élèves intégrés dans les classes ordinaires (p.1).

Dans l'optique intégrative, l'enfant avec des besoins éducatifs particuliers est considéré comme devant suivre l'enseignement tel qu'il est avec des aides individuelles. C'est donc à l'élève de s'adapter au système scolaire.

Depuis quelques années, le terme « inclusion » vient également alimenter les débats sur le sujet. Ce terme pousse la réflexion au-delà des portes de l'école, comme le mentionne Armstrong (2001) : « l'objectif de l'éducation inclusive se réfère à un ensemble plus vaste de valeurs qui ont trait à une société plus tolérante et plus équitable dans laquelle la diversité et les différences entre les êtres humains seraient acceptées et célébrées » (p.89).

Il y a une grande opposition à la base entre les termes intégration et inclusion. L'inclusion requière une problématisation plus large que la simple adaptation structurelle de l'école.

L'inclusion est parfois vue comme impliquant en premier lieu le déplacement d'élèves en provenance de l'extérieur vers une école destinée à tous, avec l'idée qu'ils sont « inclus » dès lors qu'ils sont là. Cependant [...] l'inclusion implique la restructuration des cultures, des politiques et des pratiques dans les écoles de telle manière qu'elles prennent en compte la diversité des élèves dans leur contexte. (Booth et al. (2000, p.12) cité par Armstrong (2001, p.89)).

Là où l'intégration repose sur les manques de l'enfant que l'on cherche à combler, l'inclusion prend en compte la dimension socio-environnementale du handicap définit « comme une entrave à la participation, résultant de l'interaction entre des caractéristiques individuelles et les exigences du milieu. Elle met l'accent sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer pour réduire les obstacles aux apprentissages » (Plaisance et al. 2007, p.160).

Dans l'optique intégrative, « les élèves qui sont considérés comme « convenables » peuvent fréquenter l'école ordinaire » (Armstrong, 2001, p.90). La décision appartient aux professionnels jugeant l'aptitude des élèves à répondre ou non aux attentes de l'école. Cette situation engendre une vision déficitaire de l'élève, certes, il est présent physiquement dans la classe, mais il est accompagné de mesures de soutien qui lui sont spécifiques notamment une personne qui est engagée uniquement pour lui. Selon Armstrong, « c'est l'un des traits distinctifs (et le plus problématique) de l'intégration ; souvent, les écoles et les enseignants

ne veulent « accepter » un élève particulier dans les cours ordinaires que s'il est accompagné par un enseignant ou un assistant de soutien » (2001, p.90).

A contrario, « le modèle de l'éducation inclusive suppose l'acceptation du fait que tous les adultes présents dans la salle de classe sont là pour enseigner et soutenir tous les élèves, quelles que soient leurs différences » (idem). Cette perspective remet en question la vision défectologique de l'enfant avec un handicap et met le focus sur la collaboration à l'intérieur de l'équipe pédagogique pour répondre aux besoins de l'ensemble des élèves dans un cadre plus flexible.

En Angleterre, *l'index for inclusion* a été mis en place pour aider les écoles à orienter leurs pratiques dans le sens d'une éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2002). Ce « guide » propose aux écoles de mener une réflexion sur les obstacles aux apprentissages et à la participation<sup>1</sup> des élèves en lien avec l'environnement scolaire et de penser des moyens pour augmenter la capacité de l'école à prendre en compte la diversité. Les auteurs postulent que l'inclusion est un processus continu qui implique des changements. « C'est un idéal auquel les écoles peuvent aspirer, mais qu'elles n'atteindront jamais totalement. Cependant, l'inclusion s'installe dès que le processus d'augmentation de la participation est amorcé. Une école inclusive en est une qui est en mouvement » (p.3).

L'inclusion est donc un processus réflexif et pratique qui pousse les établissements scolaires vers une amélioration des conditions d'accueil de tous les enfants dans une vision plus globale au niveau de la société.

Dans un article sur la compensation des désavantages liés au handicap, Jost et Schnyder (2013) confirment que la vision d'une école inclusive et ouverte à tous s'est imposée au niveau international. « C'est pour tendre vers cet idéal que les solutions intégratives sont actuellement privilégiées au niveau des politiques scolaires » (p.36). L'école inclusive semble donc encore relever plus d'une vision théorique que d'une réalité des pratiques.

D'ailleurs, Booth et Ainscow (2002) expliquent que le concept de « besoins éducatifs spéciaux », en lui-même, a des limitations dans la mise en place d'une école inclusive. En effet, le risque de ces pratiques est d'avoir des attentes moins élevées envers ces élèves. Cette

---

<sup>1</sup> Le terme de participation est ici défini comme « le fait d'apprendre aux côtés des autres et de collaborer avec eux dans des expériences d'apprentissage qui sont partagées » (Booth et Ainscow, 2002, p.4).

question est également relevée par Jost et Schnyder (2013) pour qui la limite entre ceux qui ont droit aux mesures et ceux qui n'y ont pas droit n'est pas aisée et risque de créer une autre forme de discrimination envers ceux qui ne sont pas « assez handicapés ». On trouve ici la question du nivellement par le bas avec une redéfinition de la norme en visant le minimum. La notion d' « obstacles aux apprentissages et à la participation » de Booth et Ainscow (2013), propose de dépasser cette stigmatisation de certains élèves afin « d'améliorer l'éducation de n'importe quel élève » (p.5). Il s'agit d'identifier non pas les obstacles du handicap mais ceux qui existent entre les élèves, dans les contenus d'enseignement et les façons d'enseigner. Les auteurs proposent alors de se questionner sur les ressources à disposition et insistent sur le fait qu'il ne s'agit pas seulement de ressources financières. De même que pour les obstacles, les ressources sont « dans tous les aspects de l'école : chez les élèves, les parents, les communautés, et les enseignants, ainsi que dans les modifications des cultures, des politiques et des pratiques » (p.6). Ces ressources sont rarement identifiées comme telles et ne sont donc pas mobilisées de façon efficaces. « Il y a une abondance de connaissances, à l'intérieur d'une école, sur ce qui nuit aux apprentissages et à la participation des élèves, laquelle n'est pas toujours utilisée à son maximum » (idem).

D'autres chercheurs, comme Rodriguez-Diaz (2015), se questionnent également sur le flou sémantique entourant le terme « scolarité inclusive » et appuie la perspective d'Armstrong (2001) sur la nécessité d'un changement au niveau de la société de façon globale.

Plus qu'un problème de moyens humains et financiers, l'inclusion scolaire de tous les élèves souligne avant tout la nécessité d'un changement de regard basé sur un renouvellement des pratiques pédagogiques et partenariales ainsi que l'acceptation de la différence, problématique qui déborde le cadre stricto sensu de l'école et qui interroge la société en général. (p.9).

Cette perspective est également partagée par Ramel (2015), pour qui les déclarations internationales sur « l'éducation pour tous » ramènent la problématique de l'intégration en « se centrant sur les personnes handicapées ou ayant des besoins éducatifs spéciaux [...] le risque est ainsi important que l'éducation pour tous se limite à l'intégration de certains » (p.23).

Selon l'auteur, le flou sémantique maintenu par la Suisse notamment sur les termes intégration et inclusion « laisse à penser que l'on pourrait progresser vers l'inclusion en se contentant de promouvoir l'intégration » (p.24).

En outre, le simple fait de désigner l'élève comme ayant des besoins éducatifs particuliers et devant avoir un diagnostic pour bénéficier d'adaptations et de soutien renvoie à une approche biomédicale centrée sur ce qui fait défaut à l'individu. On reste dans l'intégration où l'élève n'a pas légitimement sa place dans le système. Cette vision entraîne une attribution des ressources à l'élève et non à la classe comme cela devrait être le cas dans une visée inclusive (Ramel, 2015). Le risque étant dans une période de transition d'un modèle à l'autre de maintenir le statu quo sous l'appellation ancienne de l'intégration ou plus récente de l'inclusion » (p.27). A l'instar de Rodriguez-Diaz (2015), Ramel (2015) conclut que le changement ne peut être uniquement une décision administrative mais qu'il s'agit d'un mouvement de fond qui « ne peut être porté que par la société dans son ensemble » (p.27).

### 1.1.2 Vers un changement des pratiques professionnelles

« Scolariser tous les élèves nécessite la mise en œuvre de réformes à différents niveaux. Celles-ci concernent aussi bien la formation, la place des élèves en situation de handicap que le cadre législatif » (Rodriguez-Diaz, 2015, p.11-12). Les changements doivent également avoir lieu au niveau très local des pratiques professionnelles.

Sous l'influence des textes de loi promouvant l'intégration et l'égalité pour les personnes handicapées, la mission de l'école ordinaire est dans tous les cas appelée à s'étendre aux élèves à besoins particuliers et/ou en situation de handicap pour aller dans le sens d'une école pour tous, ou inclusive » (Jost & Schnyder, 2013, p.37).

Ainsi pour Ramel et Bonvin (2014), les changements idéologiques, sémantiques, politiques, légaux interpellent les pratiques professionnelles. Notamment « les perceptions qu'on les acteurs scolaires de leur rôle et de celui de l'école » (p.7). L'accueil de « tous les élèves » engendre un changement identitaire pour les enseignants. Pris entre les besoins de suivre le programme, d'obtenir des résultats et celui d'adapter leur pratique afin que tous réussissent y compris les élèves ayant des problématiques parfois lourdes. Cette double contrainte les

oblige à redéfinir leur manière de penser et d'agir, de se questionner sur « qu'est-ce qu'un enseignant ? » et donc sur « qui suis-je ? ».

Une étude menée par Doudin et al. (2009), explique que de nombreuses recherches ont permis de démontrer que l'intégration en classe régulière d'élèves avec des besoins particuliers offre plus d'avantages que d'inconvénients (p.ex. Peltier, 1997 ; Fraser et al., 1987 ; Katz & Mirenda, 2002 ; Haeberlin, 1998 cités par Doudin et al., 2009, p.13-14). La présence d'élèves avec des difficultés n'a pas d'incidence négative sur les apprentissages du reste de la classe et sur le plan social les élèves présentent des attitudes positives envers l'acceptation de la différence des autres et envers leurs propres faiblesses. Les compétences scolaires et sociales des élèves en difficulté sont meilleures. Les élèves sont moins marginalisés au niveau social et professionnel. En outre, sortir de l'étiquette « classe spéciale » est très difficile pour les enfants orientés en milieu spécialisé.

Malgré ces influences positives, une partie importante des enseignants s'opposent à cette pratique (selon l'étude, 33% sont pour la séparation, 45% ont un point de vue mixte et 22% sont en faveur de l'intégration). Selon les auteurs, une explication se trouve dans le risque d'épuisement professionnel. La pression de réussite et le stress engendré par des élèves en grandes difficultés, ajouté au sentiment d'isolement favorise le rejet de l'intégration. En effet, « les enseignants favorables à l'inclusion des élèves avec des besoins particuliers sont plus à risque d'épuisement professionnel et sont moins satisfaits du soutien reçu que les enseignants qui sont favorables à leur exclusion » (Doudin et al. 2009, p.11). Les enseignants interrogés mettent en avant le manque de temps, de compétences et de ressources ressenti face à ces élèves. Si elle est bénéfique tant pour les élèves en difficultés que pour tous les élèves de la classe, l'adoption d'une politique scolaire plus inclusive, ne devrait pas mettre en danger les enseignants. D'après les auteurs, les enseignants opposés à l'intégration chercheraient à se préserver du risque d'épuisement, il s'agirait donc d'un mécanisme de défense. Il convient donc de s'intéresser à la prévention de cet épuisement notamment par le soutien dont les enseignants peuvent bénéficier dans des situations professionnelles difficiles.

Les directives transmises par les autorités ne sont donc pas sans conséquences sur les pratiques puisqu'elles redéfinissent en partie le rôle et l'identité de l'enseignant. En outre, l'augmentation de l'hétérogénéité des élèves et la présence d'élèves avec des besoins

éducatifs et pédagogiques spécifiques amènent de nouveaux acteurs au sein de la classe, comme les enseignants spécialisés intervenant en milieu ordinaire.

### 1.1.3 Enseignant et enseignant spécialisé : du cloisonnement à la collaboration

En considérant les rencontres de plus en plus nombreuses entre la pédagogie dite : « traditionnelle » et la pédagogie spécialisée, il convient maintenant de s'interroger sur ce qui se passe concrètement dans les classes lorsque deux enseignants de cultures professionnelles différentes sont amenés à collaborer. Il ne s'agit pas de la thématique directe de ce travail de recherche, mais il est important de comprendre cette dimension collaborative, car elle a une influence directe sur la définition du rôle des enseignants et des enseignants spécialisés.

Plusieurs auteurs, notamment Temblay (2013) ou Trépanier & Paré (2010) ont bien décrit les différentes modalités de collaboration au sein de la classe, les avantages et inconvénients de chacune. Allenbach (2015) a mis en évidence les questions identitaires relatives à ces situations particulières. Il montre que pour l'un comme pour l'autre la définition des rôles passe par tout un processus de négociation qui est difficilement identifiés par les acteurs et très peu reconnu.

Alvarez et al. (2015), proposent le concept de *partenariat interprofessionnel* pour définir la rencontre entre plusieurs milieux professionnels englobés dans la scolarisation d'enfants avec des besoins éducatifs particuliers. Selon les auteurs, il y a trois facteurs principaux influençant la mise en place du partenariat interprofessionnel :

- un but commun ;
- un partenariat formalisé ;
- des relations démocratiques.

Le but commun est essentiel pour « orienter les actions des différents professionnels » (p.40), le partenariat formalisé sert à unifier le langage de tous les professionnels afin de « veiller à la clarté des rôles et des responsabilités de chaque collaborateur impliqué » (idem). Les relations démocratiques reposent sur l'engagement volontaire des partenaires afin de permettre « la reconnaissance des compétences respectives et la confiance en ce que chacun peut apporter » (p.41).

Etymologiquement, collaborer signifie « travailler avec », mais cette définition n'est pas suffisante pour saisir la variété et la complexité des pratiques. Il existe autant de façons de collaborer que d'enseignants.

Pour Temblay (2013), la collaboration s'articule autour de trois modèles de services. Premièrement, la consultation où l'enseignant spécialisé observe et donne des conseils, il n'y a pas d'interventions directes en classe.

Deuxièmement, la co-intervention où l'enseignant spécialisé intervient directement auprès de l'élève avec des besoins particuliers. L'enseignant régulier est responsable de la planification et de la gestion du travail en classe ou hors classe.

Et troisièmement, le co-enseignement, il s'agit d'un « travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou plusieurs professionnels partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques » (p.28).

Trépanier & Paré (2010) précisent différents rôles au sein de la classe pour l'enseignant spécialisé. Allant du soutien à côté de l'élève où l'enseignant ordinaire est seul responsable de la planification et de la progression des apprentissages, l'enseignant spécialisé est là uniquement pour l'élève, à un réel partage des responsabilités et de la planification entre les deux enseignants. La collaboration se fait donc à des degrés variables et les rôles peuvent être échangés.

Les auteurs proposent de résumer les différents types de collaboration comme suit :

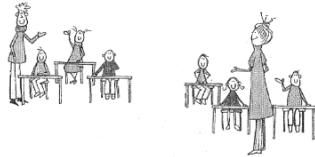
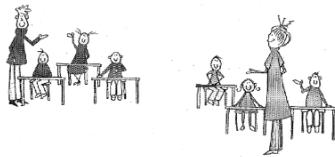
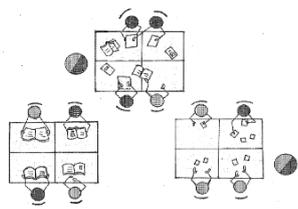
<p>L'enseignant titulaire gère le groupe-classe, L'enseignant spécialisé intervient auprès d'un ou plusieurs élèves ciblés selon les besoins. Les rôles peuvent être inversés.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Le co-enseignement en soutien</b></p> 
<p>Les deux enseignants enseignent le même contenu à deux sous-groupes du même groupe-classe. Il s'agit, dans ce cas, de favoriser les échanges dans un groupe plus petit. Dans cette configuration, il est important de planifier ensemble les objectifs d'apprentissage.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Deux enseignants, deux sous-groupes hétérogènes, un même contenu.</b></p> 
<p>L'enseignant spécialisé reprend le contenu enseigné avec un sous-groupe d'élève en difficulté. L'enseignant titulaire poursuit sa leçon avec le reste du groupe-classe.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Deux enseignants, deux sous-groupes homogènes, un enseignant complémentaire.</b></p> 
<p>Les élèves travaillent en sous-groupes autour d'activités différentes (en atelier). Les co-enseignants naviguent en fonction des besoins ou peuvent rester liés à un des ateliers. Cette configuration exige une planification commune des contenus d'apprentissage.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Des sous-groupes multiples, des contenus variables.</b></p> 
<p>L'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé enseignent en équipe un même contenu à l'ensemble du groupe-classe. Dans ce modèle, la planification et l'intervention sont conjointes, ce qui exige une bonne coordination entre les enseignants.</p>	<p style="text-align: center;"><b>L'enseignement en équipe.</b></p> 

Figure 1: Différents rôles pour l'enseignant spécialisé selon Trépanier & Paré

Actuellement, la majeure partie du soutien en classe donné par des enseignants spécialisés s'articule autour du modèle de co-intervention, la planification et la responsabilité de la classe restent dans les mains de l'enseignant titulaire (Tremblay, 2013). Cependant, il est intéressant de noter que dans un idéal d'école inclusive, le rôle de l'enseignant spécialisé s'élargit pour se fondre au sein du groupe-classe et plus seulement comme une différenciation pour un seul élève. Le modèle de co-enseignement est donc appelé à se diffuser dans les pratiques.

Pour Tremblay, « chacune des configurations présente des avantages et des inconvénients qu'il faut prendre en compte selon les besoins des élèves de la classe, mais également selon le degré de maturité de la relation professionnelle et humaine entre co-enseignants » (p.29). Il existe donc une dimension humaine importante dans la relation entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé. Le rôle de l'enseignant change avec l'idéologie inclusive, mais il est également obligé de changer sa façon de travailler. « Le co-enseignement contrevient à la forme scolaire et aux « vieilles » habitudes solitaires des enseignants, seuls maîtres dans leur classe qui doivent partager désormais leur espace, leur liberté pédagogique, les réussites comme les échecs » (idem, p.32). Comme l'inclusion, la collaboration revêt une part d'idéal vers lequel tendre et qui doit encore être réfléchi par les acteurs afin qu'ils puissent se l'approprier.

A la lumière de ces considérations, il serait intéressant d'imaginer une sorte de continuum de la collaboration en lien avec le niveau d'intégration de l'élève en situation de handicap en classe ordinaire. On pourrait imaginer deux axes permettant de considérer les deux facteurs de manière dépendante. L'exclusion complète sans collaboration entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé se situant en bas à gauche et un idéal de société inclusive sans école spécialisée et une collaboration maximale en haut à droite. Dans le cadre supérieur droit, l'enseignant et l'enseignant spécialisé sont au même niveau, se partageant les tâches et les responsabilités de la classe. Ils planifient et conçoivent ensemble les apprentissages de la classe en tenant compte de l'hétérogénéité des élèves. Ils travaillent de manière complémentaire selon les compétences de chacun. La flèche jaune indique la corrélation entre les deux variables.

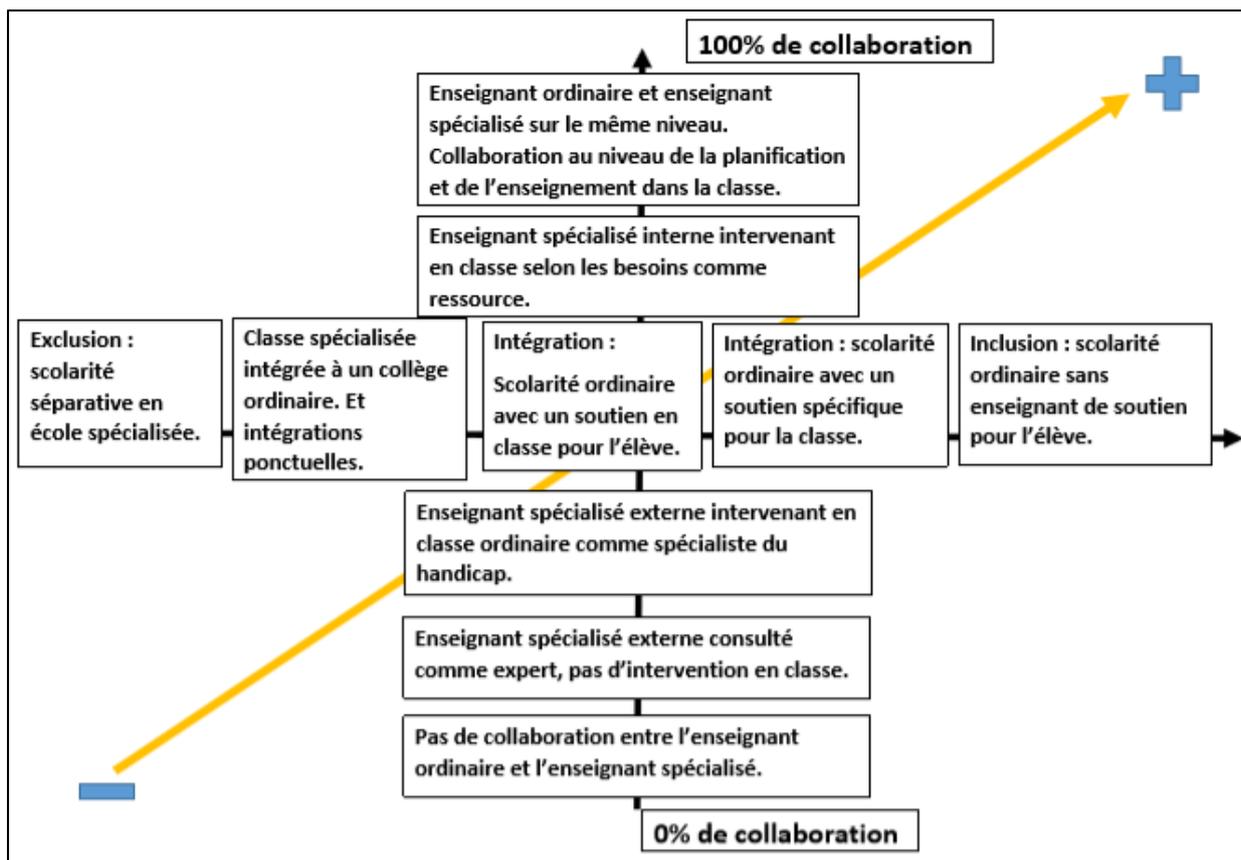


Figure 2: Continuum de la collaboration

A la lumière de ces considérations théoriques, il apparaît que le concept d'intégration est en mutation pour tendre vers un concept plus global de société inclusive, où le système scolaire doit être pensé et conçu pour accueillir tous les élèves peu importe leur origine, leur difficulté ou leur handicap. De ce fait, le métier d'enseignant est, lui aussi, en train de changer. L'identité professionnelle des enseignants doit se redéfinir en lien avec les nouvelles missions de l'école. L'enseignant n'est plus seul maître à bord et doit chercher des ressources et de nouveaux partenaires (parfois imposés) dans une démarche collaborative polymorphe. Dans ce même ordre d'idée, l'intervention de l'enseignant spécialisé se déplace également, il n'est plus uniquement centré sur le soutien à un élève, mais sur le fonctionnement du système dans lequel cet élève évolue.

Dans cette vision Ebersold (2008) invite à se questionner sur « l'aptitude des acteurs en présence à « faire environnement » pour rendre l'école physiquement, pédagogiquement et socialement accessible, et organiser les modes d'enseignement et d'intervention autour d'un

processus personnalisé de scolarisation plaçant le devenir scolaire et social de l'élève au centre des préoccupations » (p.193).

Selon Ebersold, les acteurs sont amenés à construire les conditions favorables à la réussite de l'élève à travers des liens permettant une vision globale de l'élève et d'agir pour favoriser sa scolarité. Une absence de liens pouvant avoir comme conséquence le report des difficultés sur l'élève et son milieu familial. Il précise que : « les relations individuelles ne mettent pas uniquement en jeu des individus, mais aussi des acteurs dont l'action est inscrite dans des contingences organisationnelles, dont la pratique se rapporte à des cultures professionnelles historiquement et socialement construites et pour lesquels la scolarisation d'enfants à besoins éducatifs particuliers n'est pas dénuée d'enjeux » (p.195).

L'étude menée par Ebersold, bien que réalisée en France, n'est pas dénuée de sens dans le contexte Suisse. Il propose un modèle en deux axes pour rendre compte des types de coopération mis en place par les enseignants, les parents et les assistants de vie scolaire [AVS] dans le cadre de la scolarisation d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers.

Sur un axe horizontal, l'extrémité gauche représente une perspective environnementale. Dans cette vision, l'AVS veille à rapprocher les points de vue, à ébranler les préjugés, à dissiper les malentendus et cherche : « à réunir les conditions permettant à l'enseignant d'agir, aux parents d'être confiants dans la scolarisation de leur enfant et à celui-ci d'être motivé » (Ebersold, 2008, p.196). Il est perçu comme une « courroie de transmission » qui garantit la cohérence et la continuité du processus éducatif.

L'extrémité droite de l'axe horizontal représente une perspective individuelle où l'AVS est perçu comme un spécialiste de la relation d'aide aux élèves en difficulté. L'enfant est associé à « un élève à problèmes dont la légitimité scolaire dépend de la présence d'un tiers capable de résoudre et/ou d'atténuer les « problèmes » en les rapprochant des exigences scolaires et en veillant à son intégration dans le groupe classe » (idem, p.196). Dans cette perspective, l'enseignant demande au tiers de lever les obstacles qu'il rencontre « dans sa progression pédagogique en adaptant « les exercices et les activités » aux particularités de l'enfant, en réunissant les conditions permettant de « pallier ses difficultés et de faciliter son intégration dans le milieu scolaire ordinaire », en aidant l'enseignant « à gérer sa classe, à le décharger

lorsque des enfants ont des difficultés ». L'assistant de vie scolaire assume une part de décharge d'un travail non scolaire.

Sur l'axe vertical, Ebersold oppose une « logique *organisiocentrique* » à une « logique *polycentrique* » des modes de coopération entre les acteurs.

La logique *organisiocentrique* (partie supérieure de l'axe) est « une conception rapportant prioritairement les modalités de coopération aux contingences internes à l'école » (p.198)

Alors que la logique *polycentrique* (partie inférieure de l'axe) relie, quant à elle, « les modalités de coopération à l'articulation des rationalités propre à l'école, la famille ainsi qu'aux autres acteurs impliqués dans le processus de scolarisation » (idem).

Afin de visualiser le modèle proposé par Ebersold, j'ai réalisé le schéma suivant en m'inspirant de celui proposé dans l'article (schéma original en annexe 1).

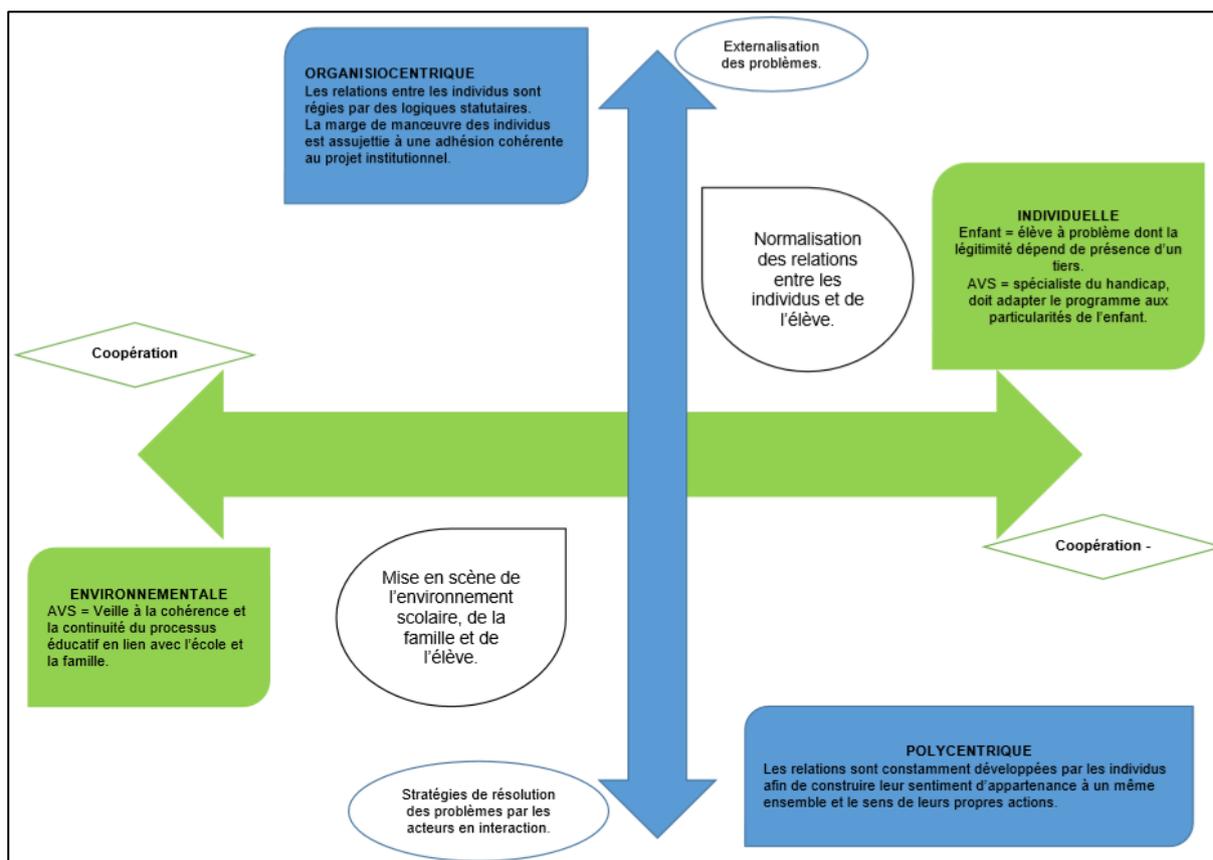


Figure 3: Types de coopération selon Ebersold

L'opposition sur l'axe vertical montre que « les possibilités et les modes de coopération sont liés aux enjeux identitaires [...] Il n'y a pas d'individus dissociés de leur environnement institutionnel et d'environnement institutionnels sans individus » (Ebersold, 2008, p. 197-198).

Il convient donc de considérer que la collaboration est un espace de relations traversé par des enjeux professionnels et institutionnels inscrits dans un environnement politique, économique et social qui se répercute sur les actions concrètes des individus.

#### 1.1.4 Des actes « prescrits » au niveau global au sens créé par les acteurs au travers des expériences et des interactions au niveau local

Les changements induits par l'intégration poussent les acteurs de l'école à une variété de transformations allant du réaménagement du temps d'enseignement à la gestion du groupe en passant par l'organisation spatiale ou encore l'organisation du spectacle de fin d'année. Comme l'explique St-Vincent (2013), ces mutations peuvent se heurter aux conceptions des individus, à leurs valeurs personnelles et professionnelles. La multiplication des interactions avec des acteurs externes, comme c'est le cas pour un enseignant spécialisé qui intervient en classe : « représente un propice à l'apparition de conflits de valeurs et de principes » (St-Vincent, 2013, p.7). Ces divergences éthiques, telles qu'elles sont nommées par l'auteure, implique un travail de résolution en équipe : « c'est une quête de sens partagé dans l'action » (idem). Notons que ce sont ces divergences qui permettent de susciter la remise en question et donc de faire avancer les conceptions et les pratiques, pour autant que les acteurs jouent le jeu.

Les politiques d'intégration d'élèves ayant des difficultés que doivent mettre en place certains milieux de l'éducation font émerger des problèmes éthiques. La résolution de tels problèmes complexes, qui suscitent des conflits de valeurs et de principes et qui n'ont pas de solutions claires, exige de la part des acteurs scolaires de développer des stratégies individuelles et collectives (idem, p.6).

Selon l'auteure, il y a trois éléments qu'il est important d'identifier pour que les acteurs puissent agir :

- identifier les valeurs personnelles ;
- identifier les principes professionnels (référence pour le rôle qu'il assume) ;
- identifier le cadre professionnel (conventions, règlements, lois).

« Si ces appuis sont bien identifiés, l'individu aura une meilleure capacité à percevoir les enjeux et à anticiper les conséquences possibles pour les différents partis concernés. Par conséquent, il sera plus en mesure d'entreprendre une démarche de résolution en équipe » (St-Vincent, 2013, p.8).

Les enseignants se retrouveraient donc face à des dissonances entre ce qui leur est prescrit (imposé) et leurs propres conceptions de l'enseignement. Il convient donc de s'intéresser à la manière dont l'enseignant donne du sens à son action à son niveau, c'est-à-dire dans sa pratique quotidienne en classe et dans ses interactions avec les acteurs de la vie scolaire.

Ce type d'approche tend vers une analyse plus sociologique/anthropologique dans le sens où il s'agit de considérer la dimension sociale. Non seulement de tenir compte du contexte culturel global dans lequel évolue l'acteur social, mais surtout de la réappropriation que ce dernier fait de ces éléments culturels, comment il leur donne du sens au travers de ses représentations et ses pratiques pour définir son espace quotidien local.

Différents courants anthropologiques et sociologiques (l'interactionnisme symbolique, l'ethnométhodologie et la phénoménologie sociale par exemple) s'accordent sur le fait que l'individu agit dans sa vie de tous les jours en fonction de l'interprétation qu'il construit du monde qui l'entoure. Contrairement aux approches fonctionnalistes ou structuralistes qui considèrent que la société influence totalement les comportements individuels, il s'agit de prendre en compte les interactions sociales (individu) et les structures sociales (société) dans une vision dialogique. Les structures sociales offrent un champ des possibles au sein duquel les individus donnent du sens, effectuent des choix et s'orientent dans leur environnement quotidien (Hirschi, 2009). Il y a donc deux niveaux : d'une part les prescriptions telles qu'elles sont transmises au niveau politique et juridique. D'autre part, il y a ce qu'en font les acteurs sociaux dans leur contexte. Ce sont ces deux niveaux qui leur permettent de penser et d'agir

leurs rôles. Ces deux niveaux pouvant être en décalage et rappeler les conflits éthiques soulevés par St-Vincent (2013).

C'est dans ce sens que Crozier et Friedberg (1977) expliquent que les grandes institutions édictent des directives visant à réguler les systèmes sociaux, mais que

Les acteurs individuels ou collectifs qui les composent ne peuvent jamais être réduits à des fonctions abstraites et désincarnées. Ce sont des acteurs à part entière qui, à l'intérieur des contraintes souvent très lourdes que leur impose « le système », disposent d'une marge de liberté qu'ils utilisent de façon stratégique dans leurs interactions avec les autres (p.29-30).

Comment les acteurs sociaux s'approprient-ils les éléments pertinents pour donner du sens à leur pratique et redéfinir leur identité professionnelle? Pour Schütz (1998), c'est la situation biographiquement déterminée de l'acteur qui l'amène à sélectionner certains éléments comme pertinents pour son intention actuelle.

Les acteurs de l'école sont donc amenés à entreprendre des actions, chacun à leur niveau, en tenant compte des directives du contexte global et du sens qu'il leur donne à leur niveau local selon leurs interprétations de ces directives. Ces interprétations sont elles-mêmes le fruit du vécu et des interactions des acteurs avec leur environnement.

Dans un article sur le développement des métiers, Clot (2007) propose une analyse du travail centrée sur l'activité dans l'individu.

Un métier n'est sûrement pas seulement une « pratique ». Ce n'est pas non plus seulement une activité. Et pas non plus, selon nous, une profession. On le définirait volontiers comme une discordance créatrice – ou destructrice – entre les quatre instances en conflit d'une architecture foncièrement sociale. Le métier au sens où nous l'entendons est finalement à la fois irréductiblement *personnel*, *interpersonnel*, *transpersonnel* et *impersonnel* (Clot, 2007, p.14)

Un métier est *personnel* et *interpersonnel* dans le sens où l'activité est menée par un individu à destination d'un autre individu à un moment donné.

« Il est *transpersonnel* puisque traversé par une histoire collective qui a franchi nombre de situations et disposé des sujets de générations différentes à répondre plus ou moins d'elle, d'une situation à l'autre, d'une époque à une autre » (idem, p.15).

Au niveau le plus décontextualisé, il est *impersonnel* :

Cristallisé dans l'organisation ou l'institution [...] Le métier passe donc aussi par la tâche prescrite. C'est elle qui le retient en le codifiant, loin de l'activité effective, comme un modèle refroidi à décongeler par chacun et par tous, face au réel, à l'aide des attendus de l'histoire commune » (idem, p.16).

Ce modèle permet de saisir toute la dimension d'un métier et de considérer qu'il ne s'agit pas seulement de ce que fait un individu seul dans son quotidien, mais qu'il agit en lien avec le contexte dans lequel le métier est inscrit. Pour comprendre la pratique quotidienne, il est essentiel de prendre en compte ces différentes dimensions pour saisir le sens des actions des individus en lien avec leur propre histoire, celle des autres, celle du métier en lui-même et finalement celle portée par l'institution et la société.

« Le métier n'est pas sédentaire. Il vit grâce aux migrations fonctionnelles qui forment autant de liaisons possibles ou impossibles et de déliaisons entre ces quatre instances » (idem, p.18). Pour conclure cette partie théorique et afin de visualiser ce modèle, je propose le schéma suivant qui donne une idée de la circularité dans la définition du métier. En effet, il n'est pas déterminé de manière pyramidale par une instance impersonnelle toute puissante au cadre rigide, mais plutôt comme le résultat des interactions entre les différentes instances.

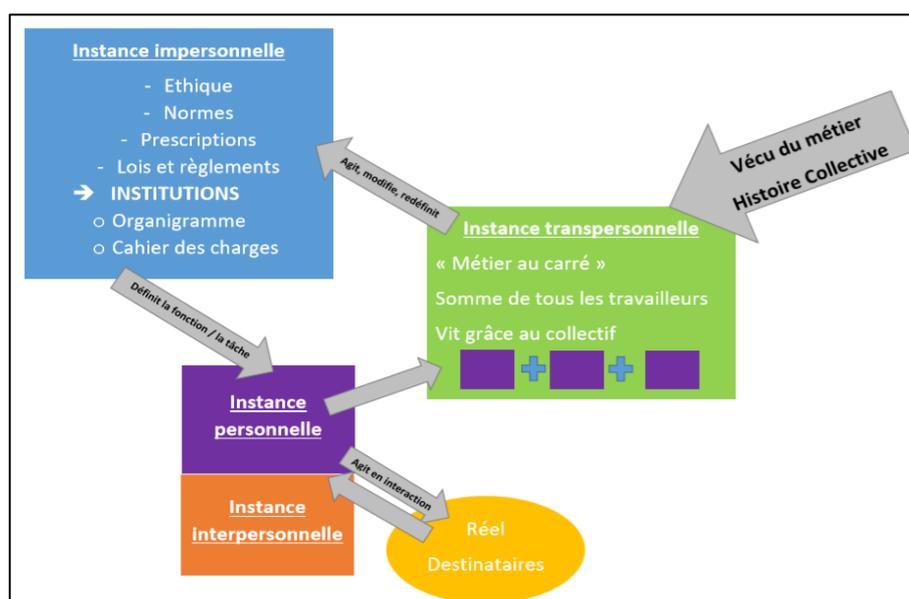


Figure 4: Schéma des quatre instances de Clot

## Chapitre 2 – Méthodologie

### 2.1 Question de recherche et hypothèses

Afin de formuler ma question de recherche et mes hypothèses, j'ai choisi de retenir :

- la définition du métier telle qu'elle est proposée par Clot (2007) ;
- l'hypothèse d'Ebersold (2008) sur le lien entre les logiques identitaires et leur ancrage dans un environnement institutionnel ;
- les trois éléments importants à identifier pour que les acteurs puissent agir (valeurs personnelles, principes professionnels et cadre professionnel) de St-Vincent (2013).

Ainsi, considérant les changements de pratique dans le métier d'enseignant spécialisé comme faisant partie du processus mis en place par le canton de Neuchâtel pour développer la scolarisation de tous les élèves en milieu ordinaire, ma question de recherche est la suivante : **Quels sont les éléments qui définissent le métier d'éducatrice/enseignante de soutien pédagogique spécialisé [EE SPS], dans le contexte neuchâtelois ?**

Afin de répondre à cette question, en tenant compte du cadre théorique précédent et des liens que j'ai pu établir avec mon terrain, les éléments suivants ont guidé la partie empirique de ma recherche :

- Le métier d'EE SPS est composé de plusieurs éléments.
- Les prescriptions légales concernant la scolarisation de tous les enfants en milieu ordinaire donnent des directives générales qui forment un cadre éthique d'action. Le métier d'enseignant spécialisé y est peu défini.
- Le système de SPS tel qu'il est mis en place dans le canton de Neuchâtel maintient une vision déficitaire de l'élève en situation de handicap. Le métier d'EE SPS est par conséquent défini en fonction des besoins de l'élève.
- L'identité professionnelle des EE SPS est majoritairement définie par l'institution des Perce-Neige.
- Mieux comprendre les enjeux du métier d'EE SPS permet de mieux intervenir.

## 2.2 Choix des outils : description et justification

Afin de répondre à ma question de recherche, j'ai choisi de faire une recherche de type qualitatif. Il ne s'agit pas de faire émerger des statistiques ou des lois générales, mais de chercher à comprendre une pratique par ce que vivent et en disent les intéressés. En ce sens, il s'agit d'une interprétation d'un phénomène social. Comme le mentionne Van der Maren (2003) : « les théories interprétatives tentent de construire une théorie du sens (une herméneutique) à l'existence, aux événements, aux actions en s'appuyant sur une analyse de leur déroulement ou de leur histoire » (p.31).

L'idée est, ici, d'analyser chacune des pièces de mon puzzle, en essayant de leur donner un sens les unes par rapport aux autres pour finalement comprendre comment le métier d'EE SPS se redéfinit en lien avec ces pièces.

Ma démarche méthodologique est proche de celles utilisées dans les sciences humaines notamment en ethnologie et en sociologie.

Etant moi-même, membre de l'équipe de SPS, il me semble important de mentionner qu'une partie des données récoltées sont issues de ma propre pratique, ce qui en terme méthodologique s'apparente à la monographie notamment avec l'observation participante utilisée en ethnographie. Dans cette approche, le chercheur est à la fois observateur et participant dans le sens où il mène son enquête en partageant le terrain de ses sujets d'étude. Cette posture, traditionnellement utilisée par les ethnologues enquêtant sur des populations culturellement éloignées de celle du chercheur, demande une observation et une analyse à l'aide de grilles permettant de classer les données récoltées et de les interpréter.

L'ethnométhodologie propose de prendre en compte cette double dimension du chercheur / cherché dans le sens où la production des données de recherche est intimement liée à la posture d'*insider* du chercheur. A la fois producteur et observateur des phénomènes sociaux qu'il étudie. Il s'agit donc, pour mener la recherche, de « rendre compte simultanément de l'objet de la recherche et de la démarche employée pendant la recherche, à partir de l'hypothèse que l'un est l'autre sont non seulement liés, mais que la connaissance de l'un permet également de mieux appréhender l'autre » (Coulon, 2002, p.82).

Dans les monographies classiques en ethnographie, les données récoltées par le chercheur sur le terrain sont ensuite rassemblées et classées selon différentes thématiques en fonction des buts de la recherche. Cette manière de procéder de manière inductive est définie :

Comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes (Blais & Martineau, 2006, p.4).

L'analyse inductive débute par la réduction des données qui cherche à décrire « un ensemble de procédures visant à « donner un sens » à un corpus de données brutes mais complexes, dans le but de faire émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche » (idem p.2). Une fois cette étape franchie, il s'agit de condenser puis de présenter ces données pour leur donner un sens.

Pour analyser des données qualitatives de manière inductive, il y a un ensemble de principes (Thomas, 2006, cité par Blais & Martineau, 2006, p.5-6) :

- L'analyse des données doit être guidée par les objectifs ou les questions de recherche, qui ciblent spécifiquement les objets devant être étudiés par le chercheur.
- L'analyse se fait en prenant soin de lire à plusieurs reprises les données brutes et de les interpréter, ce qui en fait la composante principale de l'analyse justement nommée « inductive ».
- Bien que l'analyse soit influencée par les objectifs de recherche au départ, les résultats proviennent directement de l'analyse des données brutes et non pas à partir de « réponses souhaitées » par le chercheur. Ainsi, les objectifs de recherche, tels qu'ils sont formulés, fournissent un point de vue, une perspective au chercheur pour conduire l'analyse de ses données, mais ils ne constituent pas une série « d'attentes » à produire, c'est-à-dire des résultats spécifiques à obtenir « à tout prix ».

- L'objectif principal de l'analyse inductive est de développer des catégories à partir des données brutes pour les intégrer dans un cadre de référence ou un modèle. Ce modèle contient habituellement les catégories clés et les procédures identifiées et développées par le chercheur pendant son processus d'analyse.
- Les résultats proviennent des multiples interprétations du chercheur qui est responsable du codage des données. Inévitablement, ces résultats sont construits à partir de la perspective et de l'expérience du chercheur qui doit prendre des décisions à propos de ce qui est plus important et moins important dans les données collectées.

Afin de tendre vers cet idéal méthodologique, je vais décrire les données que j'ai récoltées, dans quel cadre elles ont été produites et quel est le but de les analyser. Je voudrais spécifier que mon travail a connu différentes mutations, j'ai eu du mal à cerner précisément ce que je cherchais au départ. C'est en étoffant mon cadre théorique, en récoltant les différentes données et en les réduisant que j'ai commencé à vraiment cerner ma question de recherche. Les mutations de ma réflexion peuvent certainement être mises en parallèle avec les changements vécus au sein de mon activité professionnelle.

Quand j'ai opérationnalisé ma question de recherche, je me suis d'abord demandée quels étaient les composants de mon métier. J'ai rapidement ressenti le besoin de former le cadre de mon puzzle avec les pièces que j'avais en mains.

Je suis partie du cadre le plus large et le plus abstrait pour moi, dans ma pratique quotidienne, le cadre légale. Il s'agissait pour moi de la partie impersonnelle décrite par Clot, la partie externe au sujet, mais qui permet de définir la fonction. J'ai donc commencé par chercher les textes concernant la scolarisation des élèves avec des besoins éducatifs particuliers afin de dégager les directives qui guident l'action de l'école en la matière.

La compréhension de cette dimension me semblait également importante dans la perspective inclusive exposée en première partie de ce travail, dans le sens où, les changements de pratique envers les élèves doivent s'inscrire dans un mouvement plus large au niveau de la société et pas seulement de façon isolée dans l'enceinte des écoles.

Afin de compléter cette première partie, j'ai mené deux entretiens auprès des acteurs représentants ce cadre dans le canton de Neuchâtel. Un premier entretien<sup>1</sup> avec le chef de service de l'enseignement obligatoire [SEO], M. Jean-Claude Marguet et le chef de l'office de l'enseignement spécialisé [OES], M. Philippe Willi.

Le deuxième entretien a été réalisé avec le directeur de l'un des cercles scolaires qui compose l'école neuchâteloise.

Ces entretiens ont été menés dans le but de me faire une première idée du sujet et de dégager leurs interprétations des prescriptions légales.

La deuxième partie des données est issue de ma pratique en tant qu'enseignante de SPS, comme je l'ai mentionné plus haut, il s'agit d'informations sur le fonctionnement du SPS dans le canton de Neuchâtel. Cette partie est complétée par les organigrammes du service de l'enseignement obligatoire et de la Fondation des Perce-Neige afin de montrer le fonctionnement du soutien spécialisé dans le canton. J'ai également utilisé le cahier des charges et les brochures de présentations du domaine de compétence école spécialisée de la Fondation des Perce-Neige pour en dégager les attentes institutionnelles en ce qui concerne la fonction d'éducatrice/enseignante de SPS et les valeurs transmises aux collaboratrices.

La troisième partie a été enregistrée lors d'une analyse de pratique de l'équipe de SPS. Le groupe se retrouve une fois par mois sous la supervision d'une psychologue du Centre de Recherches Familiales et Systémique [CERFASY]. La séance utilisée pour cette recherche est spéciale, car d'habitude nous traitons de situations amenées par les membres de l'équipe. Cette fois-ci nous avons décidé de travailler spécifiquement sur l'identité du groupe de SPS au-travers de blasons. Ces données sont intéressantes dans le sens où elles apportent une authenticité à la méthodologie, elles décrivent ce qui se passe réellement dans le métier. L'idée sous-jacente est donner à voir pour mieux comprendre. Bien sûr il s'agit d'un reflet de la réalité vu à travers un angle particulier.

---

<sup>1</sup> J'avais sollicité les deux chefs individuellement, j'ai obtenu une réponse qui m'invitait à un entretien avec les deux responsables en même temps.

## Chapitre 3 – Analyse et résultats

Ce troisième chapitre est composé des données récoltées pour répondre à ma question de recherche. Comme je l’ai expliqué dans la partie méthodologie, ma recherche est construite à la manière d’une monographie. Les données présentées dans cette partie sont regroupées en sous-chapitres qui représentent les différentes pièces du puzzle qui composent le soutien pédagogique spécialisé.

Lorsque l’on construit un puzzle, il y a plusieurs techniques, certains commencent par le motif central de l’image, d’autres cherchent d’abord les pièces qui forment le cadre. C’est de cette deuxième manière que j’ai choisi de présenter les données récoltées. Je vais dans un premier temps m’attacher à décrire et analyser le cadre, c’est-à-dire les textes légaux relatifs à la scolarisation des élèves en situation de handicap. Je partirai du niveau global international jusqu’au niveau local cantonal en passant par le niveau national. Cette première analyse m’amènera à décrire le fonctionnement du service de l’enseignement obligatoire [SEO] dont dépend l’office de l’enseignement spécialisé [OES] dans le canton de Neuchâtel.

→ Pourquoi ? pour qui ? Quelles définitions du handicap et des besoins ? Quelles définitions du métier d’enseignant spécialisé ?

Dans un deuxième temps, j’ai choisi de traiter la question du soutien pédagogique spécialisé [SPS] qui dépend de la Fondation des Perce-Neige.

→ Pour qui/ par qui/ quels moyens ? Quel est le cahier des charges des enseignantes de SPS ?

Dans un troisième temps, je vais analyser la séquence d’analyse de pratique des enseignantes de SPS.

→ Quels sont les éléments qu’elles mettent en avant pour définir leur métier?

### 3.1 Le cadre législatif

N’ayant pas la prétention d’être juriste, je ne peux proposer une analyse juridique poussée dans cette première partie. J’ai simplement sélectionné six textes qui, selon moi, définissent les pratiques dont font partie le SPS et qui me semblent incontournables dans la question de la scolarisation des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Comme je vais le montrer,

c'est la reconnaissance légale de ces besoins particuliers qui engendre une redéfinition des frontières de la pédagogie spécialisée, entraînant l'institutionnalisation des besoins et la création de mesures pour y répondre. Il est important de rappeler que les lois ne naissent pas sans fondements pragmatiques. En effet, l'impulsion de la reconnaissance des droits des personnes en situation de handicap et de leurs besoins ne peut se faire sans l'impulsion des personnes concernées, de leur entourage et/ou des associations en lien avec ces problématiques. La loi n'a de sens que si elle répond à un besoin existant d'encadrer des pratiques déjà existantes.

Je vais tout d'abord passer en revue chacun de texte afin d'en déterminer le contexte et les lignes directrice puis, afin de les analyser, j'ai choisi de faire un tableau<sup>1</sup> récapitulatif du contenu des textes selon 8 catégories :

- L'entité politique concernée ;
- L'année ;
- Le cadre éthique / politique de référence ;
- La définition de la personne / de l'élève ;
- Les principes directeurs du texte ;
- Les formes de collaboration prescrites ;
- Les moyens de mise en place du texte ;
- Les termes utilisés.

### 3.1.1 Les textes légaux

*Le contexte international : la Déclaration de Salamanque et la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées [CDPH]*

Au niveau international, la première source importante en matière de scolarisation pour tous est la déclaration de Salamanque (1994). Il s'agit d'une conférence mondiale organisée par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] visant à mettre en place un cadre en matière d'éducation et de besoins éducatifs particuliers. La Déclaration de Salamanque se base sur la déclaration universelle des droits de l'homme (1948) en réaffirmant la volonté internationale du droit à l'éducation pour tout homme en donnant à l'école la mission de tendre vers une « approche intégratrice de l'éducation, c'est-à-dire

---

<sup>1</sup> Le tableau détaillé avec les articles concernés se trouve en annexe 2 du travail.

pour permettre aux écoles d' être au service de tous les enfants, et en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux [...]exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun » (iii, préface de la Déclaration de Salamanque).

Afin de mener cette mission, la Déclaration de Salamanque appelle à des réformes en profondeur de façon collective : « les besoins éducatifs spéciaux - préoccupation commune aux pays du Nord et du Sud - ne pourront être pris en compte isolément. Ils doivent faire partie d'une stratégie éducative globale et, pour tout dire, de nouvelles politiques économiques et sociales. Ils appellent une réforme majeure des écoles ordinaires » (idem).

Les directives en matière d'intégration des personnes en situation de handicap s'orientent vers des principes généraux d'ordre éthique. Le cadre défini par la Déclaration de Salamanque vise à impulser une réflexion globale auprès des pays signataires. L'indication concernant sa mise en place par des stratégies éducatives globales montre bien la nécessité de penser en terme systémique et non de façon isolée. Elle appelle également la mise en place de stratégies nouvelles sur plusieurs plans, laissant supposer que la scolarisation des enfants avec un handicap relève d'une problématique plus large que celle liée uniquement à l'école. Elle encourage, par ailleurs, à mettre en place une pédagogie centrée sur l'élève en facilitant la participation des parents, des communautés et des organisations concernées (art.3).

L'orientation politique et sociale tend vers le concept plus large d'une société inclusive, comme elle a été décrite dans la première partie de ce travail. Le caractère de cette déclaration permet de définir des lignes directrice globale, mais ne définit pas les manières concrète de sa mise en place, elle laisse, aux états concernés, le soin de mettre en place leur propre politique en la matière tout en respectant le cadre défini.

C'est également le cas de la CDPH rédigée en 2006, signée par la Suisse et mise en application en 2014.

Cette convention vise à garantir aux personnes en situation de handicap les droits universels fondamentaux sans discrimination sur la base de l'égalité des individus ainsi que l'accès aux équipements sociaux et culturels notamment en matière d'éducation.

« Son préambule souligne que le handicap ne constitue pas une particularité individuelle, mais plutôt qu'il « résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres » (Hess-Klein, 2017, p.18).

L'article 24 de la CDPH concerne spécifiquement l'éducation et ajoute à l'interdiction de discrimination individuelle, la nécessité que « les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire » (CDPH, art.24, al.2, let.b). Cependant aucune précision n'est apportée sur la définition de « enseignement inclusif » et l'article en lui-même reste relativement vague sur l'application concrète. Ce qui fait que, comme le souligne Hess-Klein (2017), « les cantons – sans fondamentalement mettre en cause la ratification – se sont montrés critiques vis-à-vis de la Convention qui portait sur l'éducation [...] la CDIP a même, proposé que l'on joigne une déclaration interprétative relative à cette disposition » (p.18). Selon moi, le caractère principal de cette déclaration relève plus de la reconnaissance et la non-discrimination des personnes en situation de handicap dans tous les domaines de la vie plutôt que comme un réel cadre d'action. En ce sens on peut dire que le texte met en avant une forme de société plus inclusive offrant la garantie d'un égal traitement de chacun de ses membres selon les besoins de chacun. Cependant, son application dans le système de formation des enfants avec un handicap reste relativement floue.

Les seules propositions que l'on trouve à l'article 24 sont :

- Procéder à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun (al.2, let.c) ;
- Mettre en place l'accompagnement nécessaire pour faciliter l'éducation (al.2, let.d) ;
- Mettre en place des mesures d'accompagnement individualisé efficaces dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration (al.2, let.e).

Les termes « aménagements raisonnables », « accompagnement nécessaire » et « objectif de pleine intégration » laissent une large place à l'interprétation quant à la manière de procéder concrètement et pourraient tout à fait correspondre à une vision intégrative voir même

séparative. En outre, dans le même article on trouve à la fois le terme d'enseignement inclusif et celui de pleine intégration, ce qui souligne le caractère ambivalent du choix des mots lorsqu'il s'agit de définir un cadre formalisé à des concepts composés d'une part éthique importante.

« En ratifiant la CDPH, la Suisse s'est engagée à protéger les personnes en situation de handicap de toute discrimination dans leur accès à l'éducation et à la formation, notamment en prenant les mesures d'adaptation individuelles qui s'avèreraient nécessaire » (Hess-Klein, 2017, p.22). Cet engagement n'est pas vraiment nouveau pour la Suisse dans le sens où il vient confirmer le cadre défini par la Constitution fédérale et la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées [LHand]. Je propose donc maintenant, de faire un zoom avant sur les textes relevant du contexte national suisse afin d'observer comment sont transcrites les directives internationales évoquées ci-dessus et s'il y a plus de précision en ce qui concerne leur mise en application.

#### *Le contexte national : loi sur l'élimination des inégalités [LHand]*

En Suisse, outre la Constitution fédérale (1999) qui mentionne que « tous les êtres humains sont égaux » et que « nul ne doit subir de discrimination du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique » (art.8), et qui garantit également le droit à un enseignement de base pour tous, il existe une loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand, 2002).

Cette loi vise à « réduire ou éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées » (art.1) ainsi qu'à garantir « des conditions propres à faciliter aux personnes handicapées la participation à la vie de la société, en les aidant notamment à être autonome [...] dans l'accomplissement d'une formation » (LHand, art.2). Elle spécifie également que « les cantons<sup>1</sup> veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques » (LHand, art.20) et qu'« ils encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des

---

<sup>1</sup>En Suisse, la constitution fédérale précise que l'organisation des systèmes scolaires est de la compétence des cantons (art.62).

formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé » (idem).

On retrouve ici les mêmes orientations qu'au niveau international. La base de cette loi repose sur l'interdiction de discrimination en raison d'un handicap et la mise en œuvre de conditions propres à faciliter la participation à la société. L'idée sous-jacente étant le concept de « compensation des désavantages » créé par le handicap et l'interaction avec le milieu, c'est donc une conception environnementale. Le texte n'utilise pas le terme d'inclusion, mais le fait d'utiliser celui de participation à la société amène, selon moi, une orientation inclusive, même si on retrouve le terme « intégration dans l'école régulière ».

En ce qui concerne la mise en œuvre de la LHand, il y a très peu de pistes concrètes, les indications sur les formes de scolarisation adéquates laissent une grande place à l'interprétation. On précise que les mesures doivent être adaptées à leurs besoins spécifiques sans pour autant donner des directives particulières. Le fait de préciser que cela doit se faire « pour autant que cela serve le bien de l'enfant » ouvre également la porte tant aux solutions intégratives que séparatives. Comme la loi renvoie la responsabilité de l'application aux cantons, je vais maintenant aborder deux textes qui concernent le canton de Neuchâtel puisqu'il s'agit du cadre concerné dans ce travail.

*Au niveau cantonal : l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée.*

Depuis le 1er janvier 2008, l'enseignement spécialisé fait partie intégrante du mandat de l'instruction publique. C'est l'un des effets de la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT). L'entrée en vigueur de la RPT a donc confié aux cantons le soin d'attribuer l'ensemble des mesures renforcées de type enseignement spécialisé. Ils endossent désormais cette nouvelle responsabilité et ont déjà adapté en conséquence leur réglementation cantonale ou vont devoir le faire. (CDIP, 2013, p.4-5).

Cette injonction a, notamment, amené les cantons à mettre sur pieds un concordat afin de définir les termes de leur collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée dans le but de définir une terminologie et une procédure commune d'évaluation. Il s'agit de l'Accord

intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée également nommé Concordat sur la pédagogie spécialisée. Il a été adopté en 2007 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP] et il est actuellement approuvé par 16 cantons<sup>1</sup> dont Neuchâtel qui l'a ratifié en 2013 et qui est entrée en vigueur en août 2017. Cette mise en application a également comme conséquence que le financement des prestations d'enseignement spécialisé, partie intégrante du mandat de l'instruction publique, n'est plus assurée par l'Assurance Invalidité [AI], mais par les cantons eux-mêmes.

La scolarisation des enfants et jeunes concernés se fait ou se fera dans la plupart des cas à travers des « mesures renforcées » [...] Le transfert de tâches opéré par la RPT a rendu caduque la distinction entre assurés et non assurés AI, car on est passé d'une logique d'assurance à une logique d'éducation: on parle maintenant d'enfants et de jeunes ayant des besoins éducatifs spécifiques et auxquels il faut apporter le soutien nécessaire. (CDIP, 2013, p.4).

On quitte donc la vision du « handicap » pour la remplacer par des « besoins éducatifs particuliers », cependant on conserve la logique de « ceux qui ont et ceux qui n'ont pas » de besoins.

En se penchant sur le texte on constate que, comme c'est le cas dans la LHand, l'intégration est privilégiée à une scolarisation séparative (art.2). Comme le spécifie le CDIP : « par scolarisation intégrative, on entend la scolarisation commune des enfants ayant ou non des besoins éducatifs particuliers dans des classes ordinaires » (2013, p.5). Il précise que c'est par une procédure d'évaluation des besoins que la décision doit être prise, mais que :

La promotion de l'intégration doit également prendre en considération les possibilités offertes par l'organisation scolaire locale, les difficultés qu'elle présente et l'environnement dans son ensemble (classe, ressources humaines, horaire et organisation matérielle, problèmes techniques). On continuera donc à avoir besoin d'écoles spécialisées, puisque l'intégration dans une classe ordinaire n'est pas une solution envisageable pour tous (CDIP, 2013, p.5).

---

<sup>1</sup> Liste des cantons concernés en annexe 3.

Cette remarque montre l'importance de l'évaluation des besoins dans la décision de scolarisation à l'intérieur ou hors des écoles ordinaires. Je parlerai de la procédure d'évaluation un peu plus loin dans le travail afin de comprendre son mécanisme et ses enjeux.

La position de la CDIP est claire : « l'intégration dans une classe ordinaire n'est pas une solution envisageable pour tous » (idem). Le fait de déterminer des « besoins éducatifs particuliers » pour certains élèves maintient, selon moi, la vision déficitaire du handicap avec le besoin de mettre en place des mesures pour compenser ces manques. Il n'est pas fait, non plus, mention de la conception de l'environnement scolaire pour permettre à tous les enfants d'y évoluer comme c'est le cas dans les trois textes mentionnés précédemment malgré leur cadre d'action qui s'y réfère. Cependant, la procédure d'évaluation standardisée [PES] à laquelle se réfère le Concordat pour l'évaluation des besoins, est très complète et prend en compte les différents points de vue du réseau autour de l'élève. Le texte spécifie également que « les titulaires de l'autorité parentale sont associés à la procédure de décision » (art.2).

Outre la nécessité d'adopter un langage commun, le point qui me paraît intéressant à soulever ici se trouve à l'article 9 du concordat. Il stipule que les cantons doivent développer une offre appropriée de formation continue pour les enseignants spécialisés et le personnel de la pédagogie spécialisée. Plus haut, à l'article 5, il est mentionné que les mesures renforcées doivent être dispensées par des intervenants avec « un niveau élevé de spécialisation ». Ces deux passages laissent entendre qu'il est important que les intervenants auprès des élèves avec des besoins éducatifs particuliers soient formés de manière spécifique afin d'évaluer correctement les besoins et proposer des pistes d'intervention tenant compte des difficultés rencontrées par l'élève. Le terme « intervenant » sous-entend également une collaboration avec des personnes externe à la classe et pose la question de la collaboration sans mentionner de directives précises.

Un autre point intéressant est la nécessité pour les cantons signataires à élaborer un concept cantonal sur la pédagogie spécialisée (celui du canton de Neuchâtel est en cours de relecture actuellement [février 2018]). Cet outil servira à préciser les grandes lignes du Concordat de façon plus précise.

Avant de passer à l'analyse de l'organisation du service de l'enseignement du canton de Neuchâtel, je vais encore présenter un arrêté du canton de Neuchâtel à propos des élèves avec des besoins éducatifs particuliers [BEP].

En juillet 2014, le conseil d'Etat de Neuchâtel a promulgué un arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers [BEP]. Cet arrêté s'appuie notamment sur la loi de 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées [LHand] et l'accord intercantonal de 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Il se place ainsi dans une volonté à accueillir les élèves « qui rencontrent de grandes difficultés en matière de facultés d'apprentissage ou de réalisation, de compétences sociales ou de comportement et qui ne peuvent pas, plus, ou seulement partiellement suivre le programme de l'école ordinaire » (art.2). En leur offrant des mesures qui leur permettent « de suivre une scolarité qui tient compte de leurs possibilités dans le cadre du programme de formation et de se présenter dans des conditions optimales aux évaluations » (art.1). On retrouve, également ici, l'idée de compensation des désavantages par l'adaptation de l'environnement afin de permettre une participation maximale. On ne parle plus de handicap dans ce texte, mais uniquement de BEP, cependant le focus reste sur l'élève en difficulté.

L'arrêté introduit la notion de projet pédagogique individualisé [PPI] pour les élèves dont les BEP sont avérés (art.3). Il s'agit de définir concrètement les mesures décidées pour les enfants concernés et de les consigner dans un livret de suivi de l'élève (art.8). La responsabilité de cette mise en place et de ce suivi est attribuée à la direction d'école (art.7 et 8). Ces points sont importants, car on parle de projet concret pour l'élève, ce qui dénote un angle plus pratique du texte. Il contient des exemples de ce qui peut être mis en place au niveau des adaptations, de l'aménagement, du soutien, des outils (art.2).

La formation des intervenants est également spécifiée à l'article 10, comme étant « en principe dispensé par du personnel enseignant spécifiquement formé » et « le département veille à la mise en place de formations à l'intention des professionnel-le-s de l'école afin qu'ils-elles puissent mettre en œuvre les mesures d'adaptation dans leur pratique ». L'idée étant également, qu'une formation est nécessaire pour la compréhension et la mise en place des

mesures spécifiques. Il n'y a pas d'autres précisions concernant la forme du soutien, ni sur une quelconque collaboration entre l'enseignant et l'enseignant de soutien.

En revanche, l'arrêté sur les BEP est très précis sur la notion de réseau, il met en avant une collaboration étroite entre les différents partenaires (enseignants, services socioéducatifs, direction, parents, thérapeutes, médecins, office de protection de l'enfance et office d'orientation scolaire). Cette précision amène à envisager la situation d'un point de vue systémique dans le sens où c'est l'ensemble du réseau qui est concerné et qui met en œuvre le projet de l'élève.

Comme conclusion intermédiaire de cette première série de données, il apparaît que :

- les cadres légaux tendent à s'harmoniser du point de vue du contenu et de la terminologie.
- Les textes internationaux ont pour vocation de définir un cadre général d'action en donnant à l'école une mission éthique forte qui est de favoriser la scolarisation de tous les élèves en milieu ordinaire.
- La vision environnementale du handicap est privilégiée dans tous les textes.
- Plus on s'approche du niveau local, plus les textes deviennent concrets et précis sur la mise en place de ce processus.
- Inversement, plus on s'approche du niveau local, plus les textes s'éloignent de la vision inclusive.
- La collaboration entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé est peu développée.

### 3.1.2 Les entités administratives neuchâtelaises : Le service de l'enseignement obligatoire [SEO] et l'office de l'enseignement spécialisé [OES]

Dans un premier temps, je propose d'observer brièvement l'organigramme du service de l'enseignement obligatoire et plus précisément celui de l'office de l'enseignement spécialisé puisqu'il s'agit de l'organe décisionnel d'octroi des mesures de soutien.

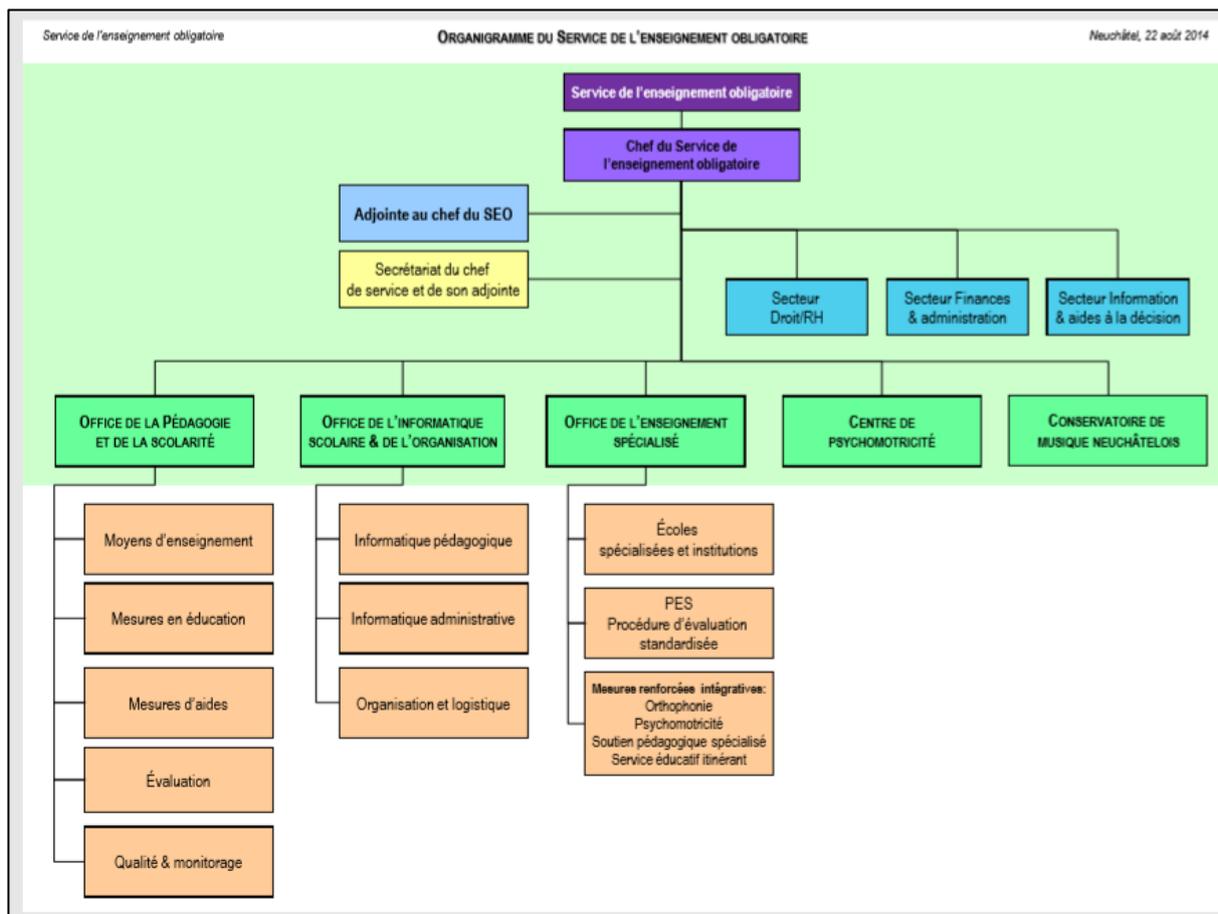


Figure 5: Organigramme du Service de l'enseignement obligatoire<sup>1</sup>

Cet organigramme permet de rendre visible le système d'octroi des mesures de SPS de façon pyramidale, en cascade. Du contexte le plus large, le département de l'éducation et de la famille [DEF] (cheffe actuelle : Monika Maire-Hefti depuis 2013) duquel dépend le SEO (chef actuel : Jean-Claude Marget depuis 2000) dont dépendent plusieurs offices notamment l'OES (chef actuel Philippe Willi depuis 2014).

Dans les grandes lignes, les missions de l'OES<sup>2</sup> sont :

- la gestion, la coordination et la surveillance des écoles spécialisées du canton, des mesures d'orthophonie, de psychomotricité, du service éducatif itinérant [SEI] (pour les enfants pas encore scolarisés), des élèves en milieu psychiatrique et du SPS ;

<sup>1</sup> Source : <http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/Pages/accueil.aspx>

<sup>2</sup> Source : <http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/organisation/Pages/OES.aspx>

- la promotion de l'intégration des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe régulière ;
- l'élaboration du concept cantonal en matière de pédagogie spécialisée.

Je précise que les mesures de SPS sont un des moyens que se donne l'OES pour la mise en place du concordat sur la pédagogie spécialisée. Le SPS fait partie des mesures renforcées qui doivent être inscrites dans les BEP de l'élève.

Comment cela se passe-t-il concrètement lorsqu'un élève a besoin de SPS ?

Nous pouvons observer dans l'organigramme qu'il est fait mention d'une procédure d'évaluation standardisée [PES]. Il s'agit d'un des instruments exigés par le concordat sur la pédagogie spécialisée. En effet, comme le mentionne le texte : « la détermination des besoins individuels se fait dans le cadre d'une procédure d'évaluation standardisée, confiée par les autorités compétentes à des services distincts des prestataires » (art.6). Il s'agit d'une procédure uniforme aux cantons signataires afin de décider ou non de l'octroi de mesures renforcées de type SPS. Le fait qu'elle soit effectuée par des services distincts des prestataires « vise à empêcher l'auto-attribution des prestations » (PES, 2014, p.10). Dans le cas présent, c'est l'OES qui évalue les besoins et la Fondation des Perce-Neige qui fournit la prestation de soutien. Cette disposition est intéressante dans le sens où les Perce-Neige ne peuvent pas seuls créer le besoin de soutien, même si, dans les faits, comme nous le verrons plus loin, les demandes de prolongation des mesures peuvent influencer sur l'attribution des prestations, mais pas de façon individuelle puisque la décision finale revient à l'OES.

La PES peut être demandée lorsque les mesures ordinaires mises en place par l'école s'avèrent inadaptées ou insuffisantes ou pour les enfants non-scolarisés signalés par le SEI. Il s'agit d'une analyse pluridisciplinaire, menée par des spécialistes formés, dans le but de définir une évaluation globale et pluridimensionnelle des besoins de l'enfant. Se basant sur la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé [CIF], elle vise à recenser les informations pertinentes issues des données notamment familiales, scolaires et médicales afin de déterminer les besoins individuels. On retrouve ici une approche environnementale du handicap, il s'agit de mettre en lumière les facteurs personnels, environnementaux et les habitudes de vie qui facilitent et aggravent la situation.

L'idée de cette procédure standardisée est également de définir un langage commun au niveau national et cantonal. Notamment à travers une grille très détaillée que les spécialistes de la PES remplissent en vue de définir les besoins<sup>1</sup>.

L'enseignant titulaire, ou les parents si l'enfant n'est pas encore scolarisé, initie la demande de soutien auprès de l'office de l'enseignement spécialisé selon la procédure suivante :

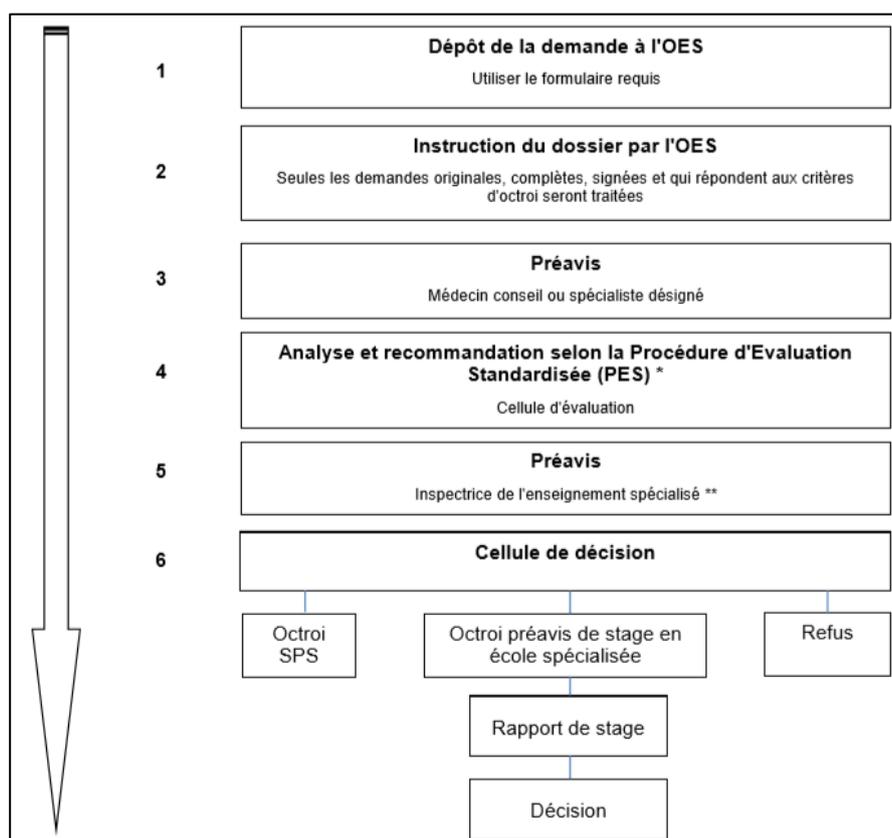


Figure 6: Procédure d'octroi du SPS<sup>2</sup>

Comme nous pouvons l'observer dans ce schéma, la procédure passe par plusieurs étapes et engage différents intervenants. Cette disposition vise une analyse et une évaluation complète de la situation de l'élève afin de répondre au mieux à ces besoins. Cependant, à mon sens, la procédure est lourde en terme administratif et en temps investi avant de pouvoir prendre la décision. Les cas urgents peuvent être traités en priorité, mais à priori l'OES se réserve un délai de trois mois pour rendre une décision.

<sup>1</sup> Pour plus d'informations concernant la PES on peut consulter le site du centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS] à l'adresse : <http://www.csp.ch/themes/pes/documents>

<sup>2</sup> Source : [www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/enseignement-specialise/Documents/Procedures/P\\_ES-SPS\\_Demande.pdf](http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/enseignement-specialise/Documents/Procedures/P_ES-SPS_Demande.pdf)

Le formulaire de demande<sup>1</sup> est composé de différentes parties :

- identité de l'élève, de l'autorité parentale, de l'école.
- les motifs de la demande à remplir par l'enseignant avec une mise en avant des points forts et des difficultés de l'élève. Et les mesures déjà mises en place par l'école ordinaire.
- Une appréciation de l'autorité scolaire (direction) avec un descriptif de la problématique et le livret de suivi des BEP.
- Une rubrique pour les représentants légaux avec le suivi social et psychologique de l'enfant ainsi qu'une demande de bilan pour le médecin traitant.

La demande doit être signée par les différentes parties concernées et transmise à L'OES par la direction. Elle est complétée par le projet pédagogique de l'élève [PPI], le bilan de l'enseignante de SPS ainsi que les bilans des intervenants pédago-thérapeutiques. Les bilans médicaux et psychologiques sont transmis directement à l'OES. La première demande et la demande de prolongation des mesures sont sensiblement similaires.

Dans le cas d'une demande de prolongation, selon mon expérience, il est fréquent que l'enseignante de SPS soit la personne ressource pour cette demande. C'est elle qui rappelle les délais à l'enseignant titulaire et met à disposition les documents à remplir. Cependant depuis une année, certaines directions<sup>2</sup> semblent également prendre les choses en main en transmettant par mail, au moment venu, les documents. En temps qu'EE SPS, il m'arrive de compléter le formulaire avec l'enseignant. Le PPI, quant à lui, doit être élaboré en début d'année scolaire par l'enseignant titulaire et l'EE SPS en collaboration et évalué lors de la demande de prolongation et en fin d'année.

Une fois la demande transmise et l'analyse de L'OES faite, cette dernière peut rendre 3 types de réponse :

- octroi de mesures de SPS ;

---

<sup>1</sup> Le formulaire peut être consulté à l'adresse : <http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/enseignement-specialise/Pages/soutien-pedagogique-specialise-sps.aspx> sous la rubrique « formulaires ».

<sup>2</sup> Il est difficile de tirer des généralités, car selon les échanges que je peux avoir avec mes collègues lors de nos colloques, chaque cercle scolaire a des fonctionnements propres et chaque collaboration est différente.

- préavis pour un stage en école spécialisée<sup>1</sup> ;
- refus de la demande.

Ces données illustrent le cheminement d'une procédure de soutien scolaire. Tout en étant partie du SEO, c'est l'OES qui met en place une procédure externe à l'école. Cette évaluation des besoins tente de tenir compte des spécificités de l'enfant pour en déterminer les besoins en lien avec les différents contextes dans lesquels il évolue.

### 3.2 Fonctionnement du soutien pédagogique spécialisé [SPS] dans le canton de Neuchâtel

Comme je l'ai expliqué, le SPS est une des mesures renforcées décrites dans le Concordat sur la pédagogie spécialisée entré en vigueur en 2017 dans le canton. Cette mesure vise à offrir aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers une scolarité à l'école ordinaire.

Il existe trois types de SPS :

- pour les enfants sourds et malentendants ;
- pour les enfants avec des troubles du langage ;
- pour les enfants avec un handicap mental et/ou une TSA

Les procédures et pratiques décrites dans cette partie sont principalement celles du troisième type puisque c'est là que je travaille.

Le SPS est une mesure octroyée par l'office de l'enseignement spécialisé qui est, comme nous l'avons vu précédemment, rattaché au département de l'éducation et de la famille par le biais de l'office de l'enseignement obligatoire. L'OES «représente l'autorité compétente et décisionnelle du canton de Neuchâtel en matière de pédagogie spécialisée. Elle gère et conduit tout le domaine de la pédagogie spécialisée, en mandatant divers partenaires pour fournir différentes mesures, relevant de son champ de compétences » (site de l'OES).

Dans le cas du SPS HM/TSA, l'OES mandate la Fondation des Perce-Neige pour donner le soutien dans les classes ordinaires du canton. La Fondation des Perce-Neige offre différentes

---

<sup>1</sup> Cela peut être au sein de l'école spécialisée des Perce-Neige selon les différentes filières (TSA, handicap mental ou polyhandicap), le centre régional d'apprentissage spécialisé [CERAS] réservé plutôt aux élèves avec un trouble du langage et des apprentissages ou un handicap moteur ou le centre pédagogique de Malvilliers [CPM] pour des difficultés d'acquisitions scolaires, de troubles de comportement et de troubles associés.

prestations aux enfants, adolescents et adultes en situation de handicap dans le canton de Neuchâtel, je détaillerai son fonctionnement plus loin dans ce chapitre.

### 3.2.1 Le SPS handicap mental et trouble du spectre de l'autisme [SPS HM/TSA]

J'ai décrit précédemment la procédure pour l'obtention de mesures de SPS. Une fois l'octroi décidé, la balle est dans le camp des Perce-Neige. Comme on peut l'observer dans l'organigramme suivant, la fondation est composée de cinq domaines de compétences [DC].

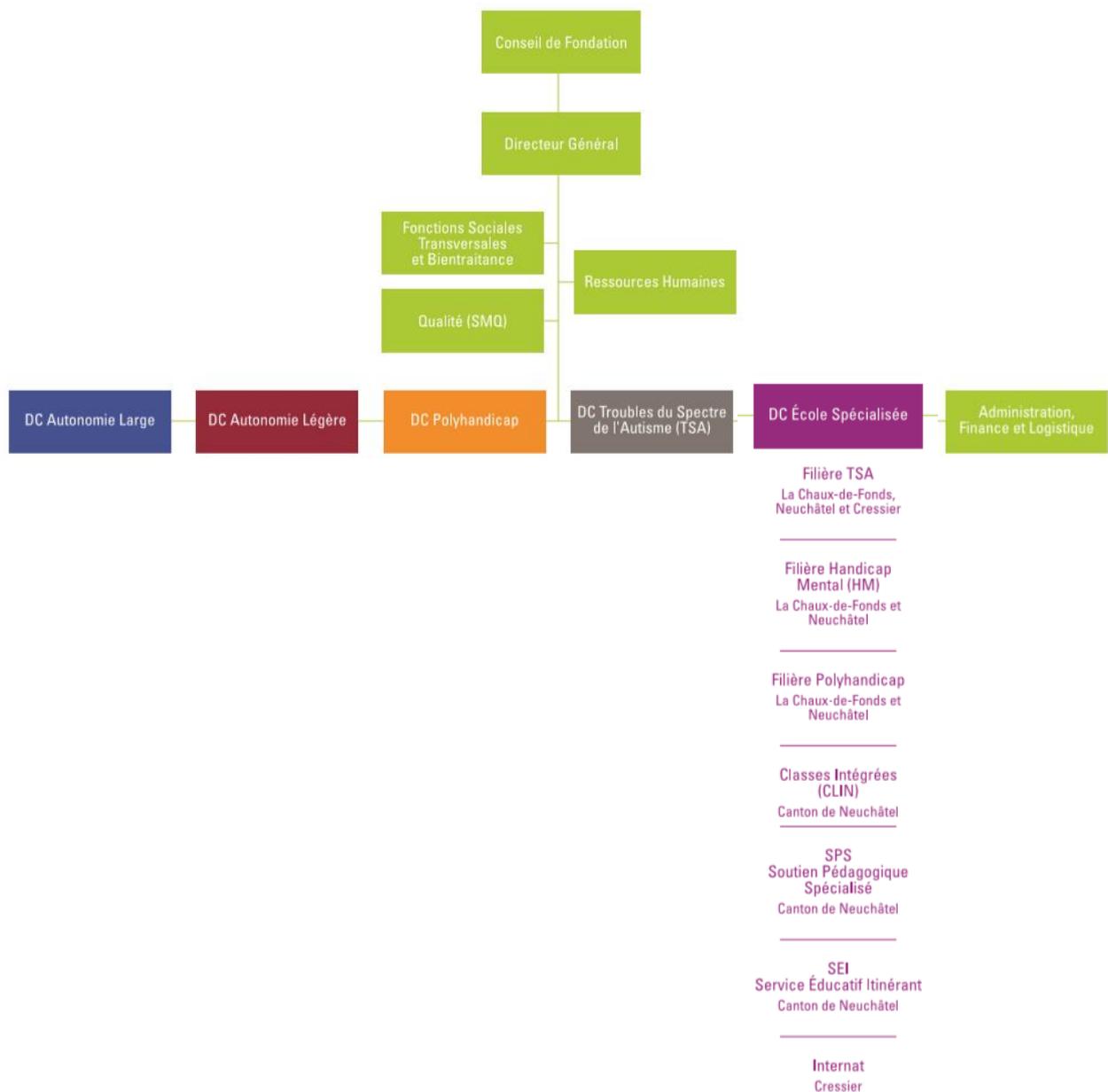


Figure 7: Organigramme de la Fondation des Perce-Neige<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Source : Rapport de gestion de la Fondation des Perce-Neige (2014).

Le SPS HM/TSA est une des filières du DC école spécialisée. C'est un secteur particulier dans le sens où il est en lien direct avec l'institution, les EE SPS sont des employées des Perce-Neige, mais les élèves suivis sont des élèves de l'école ordinaire.

Cette particularité met au centre la question de la collaboration entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé. En effet, au-travers des élèves du SPS, la question de l'intégration se trouve au cœur des réflexions. Non seulement l'élève est considéré comme différent des autres, puisqu'il a des mesures spécifiques qui prennent la forme d'une personne qui intervient en plus de l'enseignant dans sa classe, mais son statut le fait également appartenir à deux entités différentes. Ce double positionnement relève, selon moi, la difficulté de se situer dans une vision globale de société inclusive. Le terme éducatrice / enseignante [EE] est également révélateur de cette double identité, il y a des besoins éducatifs et pédagogiques.

On se trouve ici dans une perspective individuelle comme elle est décrite par Ebersold (cf. schéma p.17). Dans ce cas de figure, l'EE SPS est considérée comme une spécialiste du handicap qui légitime la présence de l'élève à l'école. Il existe bien sûr des nuances, notamment par le type de collaboration que développe chaque dyade enseignant /enseignant spécialisé. De plus, l'EE SPS a une formation, un langage, une histoire qui lui est propre et l'enseignant titulaire de la classe également. Ce que Clot (2007) nomme l'histoire collective, le vécu du métier est différent. Cette remarque me permet de considérer les difficultés parfois rencontrées par les EE SPS pour trouver leur place au sein de la classe, j'y reviendrai plus tard dans l'analyse. Je vais d'abord décrire la fonction d'EE SPS à travers les missions qui leur sont attribuées par l'OES et par la Fondation de Perce-Neige de façon formelle.

### 3.2.2 Une enseignante de SPS intervient dans votre classe

Je vais tout d'abord décrire brièvement la composition de l'équipe de SPS.

Actuellement, l'équipe est composée de 30 EE encadrées par deux maîtresses principales. Le groupe a subi pas mal de changements depuis que j'y travaille (mars 2012). En cinq ans, la taille du groupe a doublé et sa structure a été modifiée. Au départ, le groupe était supervisé par un responsable « administratif » qui ne travaillait pas sur le terrain. Suite à une réforme de la structure de l'institution des Perce-Neige, une maîtresse principale a remplacé le responsable

administratif avec un pourcentage de gestion de l'équipe et un pourcentage d'enseignement sur le terrain, la volonté étant de mettre à la tête de l'équipe une personne en lien direct avec le terrain. Avec la ratification du Concordat sur la pédagogie spécialisée, par le canton de Neuchâtel, en 2013, la PES s'est petit à petit mise en place et le nombre d'élèves pour le SPS a augmenté de façon continue. Entre 2014 et 2017, le nombre d'EE est passé de 16 pour 60 élèves à 30 pour 100 élèves. A la rentrée d'août 2017, le poste de maîtresse principale a été doublé, les deux responsables se partagent l'équipe selon une logique géographique haut / bas du canton. Cette évolution questionne le processus d'inclusion. Si la volonté est de mettre en place un système plus inclusif, le nombre d'EE SPS intervenant dans les classes devrait diminuer, or c'est le contraire qui se produit.

Une fois que la décision d'octroi est rendue par l'OES, le dossier de l'élève est transmis aux maîtresses principales du SPS qui répartissent les dossiers entre les éducatrices/enseignantes. Les dossiers peuvent être pour des élèves déjà scolarisés ou pour des élèves qui vont l'être. L'EE va ensuite prendre contact avec l'enseignant et les parents afin de mettre en place son intervention.

Chaque EE SPS a ses propres façons d'intervenir, ses propres méthodes et sa propre façon de collaborer en fonction d'éléments comme sa formation initiale, son parcours professionnel, ses formations continues, son expérience. Ces éléments lui appartiennent et rappellent l'instance personnelle proposée par Clot (2007). A ces éléments se rajoutent, tous les facteurs liés à la situation de collaboration avec un autre enseignant que j'ai décrit dans la première partie du travail. En outre, la situation de l'élève, sa problématique, son environnement familial, sa relation avec ses camarades sont également des facteurs qui ont un impact sur la façon dont l'EE SPS va proposer d'intervenir.

Pour saisir la diversité du métier d'EE SPS, un travail de récolte de toutes les pratiques effectives pourrait faire l'objet d'une recherche à part. Je vais me centrer sur les directives officielles qui définissent leur cahier des charges.

Dans la brochure de présentation du SPS éditée par l'OES<sup>1</sup>, trois points semblent intéressants pour définir le métier d'EE de SPS :

➤ **La prise en charge**

Selon les besoins particuliers, l'élève bénéficie de une à plusieurs périodes de soutien individuel hebdomadaire. Le soutien a lieu pendant les heures de classe. Une collaboration étroite s'établit entre les enseignant(e)s.

➤ **Les missions**

Favoriser l'intégration scolaire et sociale de l'élève.

Accompagner et soutenir l'apprentissage des notions scolaires étudiées en classe.

Aider à renforcer le lien entre l'école, la famille et les autres intervenants éventuels.

Informar, sensibiliser et soutenir les enseignants titulaires.

Favoriser l'échange et le partage d'expériences communes avec le groupe classe.

➤ **Les objectifs**

En collaboration avec le titulaire, ces objectifs doivent permettre à l'enfant en situation de handicap d'être un élève de la classe.

Offrir à l'élève des supports d'enseignement et des situations d'apprentissage adaptés.

Moduler les interventions de soutien pour l'élève en fonction du contexte et des besoins.

Permettre à l'élève de remplir une majorité des rôles sociaux valorisés dans la classe.

Evaluer et actualiser le projet pédagogique individualisé (PPI).

Le rôle de l'EE SPS est également décrit dans une brochure créée par l'équipe elle-même. Contrairement au document édité par l'OES, ce fascicule a été pensé et rédigé par l'équipe de SPS suite au redéploiement de la Fondation des Perce-Neige<sup>2</sup>. Un groupe de travail a été formé au sein de l'équipe afin de dégager les composantes de son activité puis validées par le groupe. Le but était de réfléchir autour de l'identité professionnelle de l'équipe et d'avoir un support que l'on pourrait présenter aux enseignants, parents et autres membres du réseau de l'élève.

---

<sup>1</sup> Document en annexe 4.

<sup>2</sup> Entre 2009 et 2014, la Fondation des Perce-Neige a entrepris une grande réforme structurelle menant à l'organigramme tel qu'il est présenté ci-dessus.

La brochure est composée de trois axes d'action :

- avec l'élève ;
- avec l'enseignant ;
- avec la classe.

Le Soutien Pédagogique Spécialisé est destiné aux élèves en situation de handicap mental ou relevant d'un trouble du spectre de l'autisme.

## Une enseignante ou un enseignant de SPS intervient dans votre classe ?

Elle ou il peut vous proposer...



### Pour l'élève

**Structurer le travail**

- Séquençage des activités
- Reformulation
- Adaptation du matériel scolaire
- Schémas de tâches
- Modes d'emploi

**Aménager l'environnement**

- Sa place, ses affaires, son sac

**Structurer le temps**

- Time-timer
- Plan journalier, hebdomadaire

**Apporter des outils pédagogiques et du matériel spécifique**

- Cahier de références
- Supports visuels
- Activités pédagogiques

**Favoriser l'intégration**

- Travail en groupe
- Apport d'activités
- Scénarios sociaux

**Stimuler l'autonomie**

**Développer l'estime de soi**

### Pour l'enseignante ou l'enseignant

**Écouter**  
**Partager**  
**Conseiller**

**Favoriser les liens entre les acteurs du réseau**

**Présenter des ressources, des apports théoriques (livres, publications, sites internet)**

**Collaborer à l'évaluation**

- Observations
- Rédaction et mise en pratique du projet pédagogique individualisé (PPI)
- Bilans

### Pour la classe

**Aider et être disponible**  
**Favoriser les liens**  
**Partager des outils pédagogiques et du matériel spécifique**  
**Informier**

**Et aussi...**

**Collaborer sous différentes formes au sein de la classe**

- Soutien à l'élève\*
- Travail avec un groupe
- Travail en ateliers
- Soutien observatif\*
- Soutien «électrons libres» (deux enseignantes ou enseignants à disposition)

\* Échange de rôles possible

Figure 8: Brochure de présentation du SPS

Les deux brochures qui décrivent les rôles de l'EE SPS vont dans le même sens. Les points centraux sont :

- la collaboration entre les deux enseignants notamment au-travers du PPI ;
- le rôle d'information, de sensibilisation et de soutien à l'enseignant titulaire ;
- l'aménagement de l'environnement et des supports pour favoriser l'apprentissage de l'élève ;
- les liens avec le groupe classe ;
- favoriser les liens avec le réseau de l'élève.

La brochure de l'OES fait mention de l'intégration alors que celle du SPS ne le spécifie pas.

En ce qui concerne le chef de l'OES<sup>1</sup>, le SPS est destiné à l'élève, mais il doit également jouer un rôle important pour l'enseignant et la classe.

*Le soutien pédagogique spécialisé, c'est un soutien qui est certes à l'élève, mais c'est aussi un soutien à la classe et à l'enseignant. Quand on parle de soutien à l'enseignant, c'est transmettre les outils et de développer les outils, alors ça prend du temps, mais c'est de développer ces compétences et puis petit à petit cette culture intégrative parce que si on a des compétences et des bons outils, on va accueillir peut-être dans de meilleures conditions et on va faire son travail de manière plus assurée dans un sens. Donc c'est un des enjeux qui est important pour nous quand on parle de soutien pédagogique spécialisé et c'est vrai qu'il est encore un petit peu traduit comme une aide extérieure qui vient s'occuper d'un enfant en particulier. Y a pas de critique, c'est quelque chose qui doit se développer.*

L'idée est que l'EE SPS détient un savoir-faire qu'il s'agit de transférer à l'enseignant dans l'idée de développer de meilleures pratiques et d'être plus à même d'accueillir des élèves avec des besoins éducatifs spécifiques.

Cette vision est également partagée par le chef du SEO :

*L'enseignant spécialisé fait partie des outils que l'on doit avoir. Donc au minimum d'avoir un ou une spécialiste, qui a suivi une formation plus complète par centre, par établissement, ça je pense que ça serait le minimum. Après de doter aussi chacun de nos enseignants de quelques outils, on ne peut pas exiger de chaque enseignant qu'il aille suivre tous les cours sur l'autisme, tous les cours sur la dysphasie, la dyslexie etcetera. C'est pas possible, mais de se répartir les forces et les compétences. Et quand vous avez un élève qui relève d'une problématique on peut faire appel à la personne qui est formée pour ça et on partage nos connaissances.*

L'enseignant spécialisé est perçu comme une courroie de transmission selon la formule d'Ebersold (2008), mais en même temps il est considéré comme un spécialiste du handicap, on se situerait donc entre les deux pôles de l'axe, entre perspective environnementale et individuelle. On trouve une répartition des tâches selon les compétences de chacun et une collaboration qui s'articule autour de cela.

---

<sup>1</sup> J'ai rencontré les chefs du service du SEO et de l'OES lors d'un entretien exploratoire pour mon travail en février 2017.

Cependant, dans les faits, le cadre n'est pas aussi clair. La répartition du travail avec l'élève se fait le plus souvent selon la vision classique de l'enseignant de soutien pour l'élève comme le souligne le chef de l'OES.

Dans la description du fonctionnement du secteur SPS<sup>1</sup>, le rôle des EE SPS est divisé en cinq parties :

- **Le suivi des élèves sur le plan individuel avec :**
  - Le suivi du PPI ;
  - Le bilan annuel de progression de l'élève.
- **La collaboration avec les enseignants titulaires :**
  - La mise en place de la collaboration avant tout début d'intervention SPS afin de déterminer les attentes, les objectifs partagés, les modes de collaboration et d'intervention ;
  - L'élaboration du PPI, sa mise en place, son suivi et son évaluation en collaboration avec l'enseignant titulaire.
- **Le travail avec les familles :**
  - La communication avec les familles selon les besoins ;
  - La participation aux réseaux organisés par la direction d'école.
- **La collaboration avec les thérapeutes :**
  - Lors des rencontres de réseau ;
  - En cas de besoins en fonction du suivi de l'élève.
- **Les liens avec les autres EE SPS et le domaine de compétence école spécialisée [DCES] :**
  - Participer aux colloques et analyses de pratique ;
  - Participer au colloque annuel du DCES ;
  - Participer aux formations communes du secteur.

Les finalités du secteur du SPS sont définies comme :

Permettre à des enfants en situation de handicap de remplir leur rôle d'élève de la manière la plus autonome possible, dans des classes régulières, en mettant en place les appuis et

---

<sup>1</sup> Document interne à la Fondation.

adaptations nécessaires qui prennent en compte les dimensions cognitives, affectives, motrices et sociales de chaque individu.

Tel qu'il est défini, le métier d'EE SPS est composé d'une partie d'enseignement, mais aussi d'une partie importante de coordination et de collaboration en lien avec de nombreux acteurs. En ce sens, il est convenu maintenant de s'intéresser à la manière dont les EE SPS, elles-mêmes, se situent et se définissent dans cet espace.

### 3.3 La nécessité de définir son métier

En plus des colloques administratifs et des colloques pédagogiques [colloques cafés] en alternance à quinzaine, l'équipe du SPS bénéficie de deux heures d'analyse de pratique environ toutes les six semaines. Étant donné, le nombre d'EE SPS (30), le groupe a été partagé en deux. Ces analyses de pratique ont lieu sous la supervision d'une psychologue du CERFASY. Les thèmes abordés sont amenés par les EE SPS selon les besoins du moment. Il se peut aussi qu'un thème soit choisi, comme cela a été le cas lors de la séance que j'ai enregistrée pour ce travail. La question de la place et de l'identité des EE SPS est une thématique récurrente étant donné le terrain mouvant dans lequel nous intervenons. Suite à une demande de plusieurs d'entre nous, notre superviseuse nous a proposé de travailler ce thème avec un outil particulier : le blason.

Le blason est un outil d'animation qui crée les conditions d'une réflexion positive sur l'identité, les valeurs, le sens d'un individu ou d'une organisation. Il est utilisé dans de nombreux secteurs professionnels, en formation initiale comme en formation continue, et en différentes circonstances. Sa structure, en l'occurrence, les cases du blason à remplir, est adaptable en fonction des objectifs visés (Astier, 2008, p.13).

Dans le cas présent, la consigne qui nous avait été donnée pour remplir le blason était la suivante :

<b>Votre devise d'équipe</b>	
<p><b>Case du passé</b> : Noter deux ou trois événements clés concernant, de votre point de vue, l'histoire de l'équipe.</p>	<p><b>Objet emblématique</b> : dessiner un objet qui symbolise, pour vous, l'équipe.</p>
<p><b>Case du présent</b> : qui aide qui, alliances et ressources actuelles.</p>	<p><b>Case du futur</b> : inscrire d'une part vos projets professionnels individuels et d'autre part les missions dont vous vous sentez investis en tant que membre de l'équipe.</p>

*Figure 9: Blason utilisé pour l'analyse de pratique*

Chaque EE a rempli son propre blason, puis elle l'a présenté aux autres membres de l'équipe. Pour interpréter ces données, j'ai choisi de faire un tableau rassemblant les idées de chaque membre de l'équipe puis de synthétiser les résultats au-travers de quatre catégories permettant de comprendre les enjeux du métier<sup>1</sup> :

1. Définir son identité professionnelle pour agir ;
2. Le besoin de se situer par rapport aux autres EE SPS ;
3. L'expérience et le temps comme stabilisateur de l'identité professionnelle ;
4. L'importance d'une pratique réflexive continue.

Il s'agit de catégories construites, la réalité étant complexe, il est évident que certaines peuvent se recouper sur certains points. Afin d'illustrer chacune des catégories, j'ai sélectionné des extraits de la séance (afin de mieux les identifier, ils sont en italique).

---

<sup>11</sup> Tableau complet en annexe 5.

### 3.3.1 Définir son identité professionnelle pour agir

#### ➤ **La nécessité d'un mandat clair**

Comme je l'ai exposé dans la partie théorique, le besoin d'évoluer dans un cadre clair avec des rôles définis pour chacun est essentiel à la bonne pratique d'enseignant spécialisé notamment dans le contexte spécifique décrit dans ce travail. Appartenir à deux entités différentes et intervenir sur un terrain où la collaboration est au cœur de la pratique nécessite d'être particulièrement conscient de ce que l'on attend de nous. Cette étape commence par identifier les attentes de chacun des acteurs avec lesquels nous sommes amenées à travailler.

*J'aimerais mieux cibler les interventions par rapport aux attentes des parents, des enseignants, trouver sa place dans les situations, mieux gérer les attentes des intervenants. Par rapport à l'enfant moi ça va, mais parfois on a des situations qui sont compliquées au niveau familial et moi ça me touche et je sais pas vraiment à quel moment notre mandat s'arrête.*

Cette remarque montre à quel point, la définition du rôle est importante, là où il commence et là où il s'arrête. Travailler avec les élèves semble être le point le plus évident pour cette EE, en revanche, les attentes du réseau sont plus difficiles à cerner notamment lorsqu'elles ne sont pas formalisées. Il y a plusieurs choses importantes :

- savoir ce que l'on doit faire, connaître son mandat ;
- le transmettre aux autres acteurs ;
- cerner leurs attentes ;
- négocier sa place en lien avec les trois points précédents.

La brochure du SPS est un moyen de définir son action en dehors de l'équipe comme le soulève cette autre EE :

*On avait mené toute une réflexion sur l'identité de l'équipe ; ça aussi c'est un moment où on s'est toutes mises autour de la table et on s'est dit : « On est qui, qu'est-ce qu'on fait, où on va ? ». Et là on a fait une brochure de présentation de notre travail, ça s'était important pour moi d'avoir quelque chose de matériel où on pouvait dire : « ah ben, c'est ça que je fais ». Ça c'est une étape importante pour l'équipe. De pouvoir s'appuyer sur quelque chose. Ça fait exister l'équipe au-delà des colloques.*

➤ **Le sentiment d'être en lien dans un environnement complexe**

Comme je l'ai exposé dans la première partie de ce chapitre, la fonction d'EE SPS est dépendante de plusieurs instances qui forment un cadre d'action en termes de pédagogie spécialisée dans le canton de Neuchâtel et au-delà. Plusieurs objets choisis par les EE pour symboliser l'équipe illustrent l'idée d'être un élément relié à un ensemble composé de différentes parties. Par exemple :

- *la roue d'un char : on est tous lié et on avance ensemble.*
- *des rouages : il y a une interdépendance entre les différents membres de l'équipe, mais ça peut être avec les enfants, les collègues en classe et plus loin les parents, les thérapeutes.*

L'idée de la complexité et de la diversité est évoquée par un objet comme :

- *le rubik's cube : y a plusieurs facettes, plusieurs couleurs, on peut les mettre ensemble, les mélanger, mais on est toujours attaché ensemble.*

Dans cette complexité, certaines ont évoqué le besoin d'avoir un élément central qui lie et qui permet de se ressourcer comme :

- *un soleil : il a 30 rayons, on part chacune dans un sens et on revient au milieu. C'est chaud au milieu, on prend des forces et on retourne chacune dans nos contrées.*
- *un arbre avec plein de couleurs : on bouge, on crée des liens avec certaines personnes. Des fois on s'envole pour aller à notre travail, mais on revient toujours dans l'arbre.*

Les moments partagés avec l'équipe se définissent alors comme l'un des points fondamental en termes de ressources pour les EE.

➤ **Le besoin d'appartenance**

La nécessité d'être en lien revêt plusieurs formes. Faire partie d'une équipe n'est pas un critère suffisant pour se sentir en être un membre. Dans mon travail, j'ai souvent eu la sensation d'être de partout et de nulle part en même temps, ce sentiment est partagé par l'une de mes collègues pour qui l'équipe doit avoir un endroit et des moments formels pour exister de façon collective.

*Comme ressources, j'ai mis cet endroit ici, les analyses de pratique, le bâtiment aussi, le fait que l'on puisse se réunir toutes ici, à un moment donné qu'on ait un point de chute, qu'on prenne le temps de vivre ces moments d'équipe.*

Cette assise appelle donc à avoir une reconnaissance de l'institution par laquelle nous sommes engagées, elle doit nous permettre de *vivre ces moments d'équipe* dans un lieu reconnu comme une sorte de base sur laquelle nous poser. Il s'agit d'avoir un cadre contenant auquel se référer.

➤ **L'importance d'une base solide**

Pour appartenir à un ensemble, il faut pouvoir s'identifier à une base porteuse de valeurs que l'on partage du moins en partie.

*Par rapport à la mission institutionnelle, je trouve que c'est important d'être en accord avec, que ça aille avec mes valeurs. Depuis que je suis dans l'équipe, ça n'a jamais été contre mes valeurs, mon éthique. Si y a des choses où je suis pas d'accord, c'est plutôt sur le terrain que dans l'équipe. Et je trouve que y a beaucoup de place pour exprimer si y a quelque chose qui me convient pas, où je suis en désaccord.*

Appartenir à deux différents milieux professionnels engendre une double contrainte comme je l'ai mentionné précédemment. Il se peut que l'on se retrouve en désaccord avec le milieu dans lequel on travaille, d'où l'importance d'avoir un cadre de référence qui permet d'asseoir nos valeurs.

*Pour les ressources, j'ai mis la base solide de la Fondation, avant où je travaillais c'était pas du tout comme ça, ça partait dans tous les sens, y avait pas cette même bienveillance. Je trouve qu'on reçoit quelque chose de bienveillant et du coup on peut que donner quelque chose de beau plus loin. C'est quelque chose que j'apprécie.*

La nécessité de trouver du sens dans la pratique est également un point qui a été discuté dans le premier chapitre du travail. Cependant le cadre solide n'est pas suffisant pour pouvoir se situer, car être enseignante itinérante exige aussi de pouvoir se comparer avec des personnes qui font la même chose que nous, c'est le deuxième point que je vais aborder maintenant.

### 3.3.2 Le besoin de se situer par rapport aux autres EE SPS

➤ **La définition du métier par nos propres actions en lien avec celles des autres EE SPS**

Comment savoir si l'interprétation que l'on a de notre métier est en adéquation avec ce que l'on est censé faire? Comment être une enseignante spécialisée dans un milieu

ordinaire qui ne partage pas toujours les mêmes codes ? Les prescriptions que j'ai détaillées précédemment ne permettent pas de dire concrètement ce que nous devons faire. Soutenir, collaborer, adapter oui, mais quoi et comment ? Il est clair que la formation et le bagage de chacune permet d'intervenir, mais un autre aspect a été mis en évidence par les EE en ce qui concerne la définition de son métier en lien avec les autres.

*Les expériences professionnelles de chacune, les échanges de pratique au début du colloque. Moi ça me permet de me dire qu'une personne qui est là depuis des années, elle a aussi des questionnements et que c'est normal de pas tout savoir, c'est rassurant.*

L'idée sous-jacente serait que la manière dont les autres définissent leur pratique permet de se rassurer sur ce que l'on fait. Il s'agit d'une sorte de comparaison qui permet de se situer dans l'éventail des pratiques. Cet aspect a été très présent dans les discours des EE.

*On a aussi la possibilité de demander des conseils par mail ou lors des colloques. Et ce que j'apprécie vraiment, et je suis un peu triste quand je peux pas y aller, c'est les colloques café parce que j'ai l'impression que c'est vraiment là que je peux apprendre des autres. Sinon on est un peu dans notre coin, moi j'ai pas la possibilité de voir les autres pendant la semaine. Donc c'est vrai que ces colloques café où on peut échanger des astuces pratiques c'est précieux, c'est vraiment important.*

La solitude de la fonction qui est relevé dans ce passage met en perspective le besoin de faire comme les autres. Cet aspect renforce l'identité professionnelle du groupe et rejoint l'idée d'appartenance et de base solide évoquée dans le point précédent.

➤ **Les ressources de chacune comme permettant d'enrichir toute l'équipe**

*Pour moi, les ressources c'est vraiment vous, les collègues.*

La somme des individus du groupe est considérée comme une plus-value par rapport la pratique prise individuellement. Cette idée s'est retrouvée dans plusieurs devises évoquées :

- *Aucun de nous ne sait, ce que nous savons tous ensemble.*
- *Seul nous pouvons faire si peu, ensemble nous pouvons faire beaucoup.*
- *La force de l'équipe est chaque membre individuellement, la force de chaque membre est l'équipe.*

Ce point m'amène à introduire le suivant qui montre que la pratique du métier d'EE SPS est perçue comme évolutive, l'expérience et les échanges avec les collègues permettent de se situer et d'acquérir de nouvelles pratiques.

### 3.3.3 L'expérience et le temps comme stabilisateur de l'identité professionnelle

#### ➤ **Le mouvement comme norme**

Une des caractéristiques principales de l'EE SPS est l'itinérance. Le fait d'être en mouvement tant au niveau géographique qu'au niveau de sa place, son rôle dans la classe, amène à considérer le mouvement comme faisant partie de la norme. Les lieux sont différents, les élèves sont différents, les attentes sont différentes, ce qui demande une capacité d'adaptation relativement poussée. Cette « contrainte » peut être vécue comme déstabilisante :

*Je suis assez nouvelle dans l'équipe, je suis toujours en train de prendre mes marques et j'ai des situations qui sont un petit peu changeantes, qui sont un petit peu mouvantes donc c'est vrai que j'ai encore de la peine à trouver mes marques dans mon travail. Et puis, c'est vrai que dans ce genre de situation, j'ai plutôt tendance à me centrer sur moi plutôt que d'être dans une dynamique d'ouverture.*

*Donc mon premier projet c'est de réussir à trouver mes marques ... pouvoir me poser [...] C'est vrai qu'avec des élèves qui ont des situations où je ne sais pas s'ils vont rester ou pas, finalement je ne sais pas comment investir, comment définir mon cadre de travail, peut être que quand les situations seront un petit peu éclaircies, ça sera un petit peu plus facile pour moi.*

Le fait d'intervenir dans des situations instables peut être fragilisant et pousser à se recentrer sur soi afin de se protéger face aux dissonances créées par la situation. En même temps, cette facette du métier peut être perçue comme stimulante dans le sens où elle pousse à renégocier continuellement son action dans un mouvement créatif.

*C'est vrai que c'est toujours mouvant donc c'est pas toujours facile de s'adapter, mais en même temps on peut toujours progresser, avoir des nouveaux challenges. De faire toujours la même chose ça serait ennuyeux pour moi, mais d'un autre côté on a toujours ce côté où on peut jamais vraiment se poser et se dire : « c'est bon, là je sais ».*

Cette ambivalence questionne les éléments qui permettent de trouver de la stabilité dans un contexte en perpétuel mouvant.

➤ **Le temps et la pratique comme permettant de développer une action cohérente et plus stable**

Comme je viens de le décrire, l'instabilité est une partie importante qui compose l'environnement d'action des EE SPS. Un des enjeux majeurs pour les nouvelles collaboratrices est de saisir rapidement la complexité du contexte dans lequel elles sont amenées à intervenir.

*Les trois premiers mois étaient difficiles pour moi, c'est déstabilisant, c'est un contexte qui est quand même spécial. De commencer comme ça en étant finalement seule parce que quand on arrive en classe on a pas de repères. Et les enseignants ils ont aussi des attentes et en fait, nous même on sait pas si leurs attentes elles sont justes, on doit un peu construire notre truc et un peu se fier à ce qu'on entend aux colloques. On revient au colloque et on se dit : « ah ouais, ça à l'air d'être plus ou moins ce que je fais » [rire] et du coup on peut retourner en classe et se dire : « ok, ça c'est ce que je dois faire, ça, ça fait pas partie de mon job », enfin voilà poser des limites par rapport à ça. Par rapport aux attentes, on arrive et on doit être superman, pas que par rapport aux enseignants aussi par rapport à la direction, par rapport aux parents, à tous ceux qui sont autour. On doit créer notre espace de travail en prenant en compte les attentes de chacun et en même temps on doit créer notre propre espace en se basant sur ce qu'on est censé faire.*

Cet item est particulièrement présent chez les nouvelles collaboratrices (moins d'un an d'an d'ancienneté dans la fonction). Lors de cette analyse de pratique cela représentait six personnes sur quatorze. L'augmentation permanent du nombre d'EE engendre annuellement l'engagement de nouvelles personnes. A ce sujet les collaboratrices évoquent le besoin d'un temps d'adaptation pour saisir la complexité du mandat.

*J'ai pensé à « poser les pieds à terre » parce que ça fait pas longtemps que je suis là, alors j'ai l'impression que j'ai pas encore atterri. J'ai besoin de trouver un peu plus ma place, dans le travail et dans les écoles aussi [...] De me sentir plus à l'aise dans ce que je fais, de mieux savoir ce que je fais, de me poser moins de questions. Peut-être aussi de pouvoir donner de mes ressources à l'équipe.*

Le sentiment de vivre le métier pour pouvoir stabiliser sa propre identité professionnelle évoqué ici débouche sur l'impression de pouvoir par la suite, à son

tour, transmettre des ressources aux autres membres de l'équipe. Cette idée est confirmée par cette autre EE qui a débuté au SPS, il y a moins d'une année :

*Je dois trouver ma place. Je pense que quand je me sentirai en confiance dans le travail que je fais, je pourrai apporter plus à l'équipe. Je suis encore apprenante pour le moment.*

L'idée d'apprenante est intéressante, d'une part, car elle raisonne avec le fait d'être nouvelle dans une fonction et, d'autre part, elle met en perspective la redéfinition du métier d'enseignant spécialisé comme elle a été décrite précédemment dans un contexte mouvant. Lorsque l'on demande à cette EE quand elle pense que l'on passe de cette posture d'apprenante à celle qui peut donner des conseils dans l'équipe elle répond en riant :

*Peut-être quand il y a des nouvelles personnes qui arrivent, on perd ce statut. Je sais pas, je me dis que peut-être après une année scolaire, j'aurais compris tout ce que c'est ou pas.*

Ici le temps qui passe est associé à un facteur stabilisant de l'identité professionnel. Le fait de dire « *j'aurais tout compris ou pas* », montre que ce facteur est incertain, cependant le fait de ne plus être la dernière arrivée ou d'avoir passé une année dans la fonction semble donner l'autorisation d'adopter une position différente de celle de l'apprenante.

#### 3.3.4 Une pratique réflexive continue

##### ➤ **La réflexion par rapport à sa pratique**

Le dernier point met en lumière l'importance de prendre un temps pour se distancier de sa pratique au quotidien.

*Le fait de pouvoir réfléchir ensemble à ce qu'on vit, de pouvoir prendre le temps de se questionner avec des personnes externes. Ça m'aide à penser et voir les situations sous un autre angle parce que quand je suis seule dans une situation difficile, j'ai pas forcément les ressources pour trouver des solutions tout de suite. Quand on est sur le terrain, ben on agit et c'est pas toujours de la meilleure des façons. Alors le fait de pouvoir déposer dans des analyses de pratique par exemple ça m'aide à prendre du recul.*

Ces moments sont des moyens perçus comme une ressource par cette EE, elle souligne qu'il est nécessaire de prendre du recul pour penser les situations vécues. L'idée de

déposer est également intéressante dans le sens où elle renvoie au sentiment de solitude vécu par certaines EE. Avoir un lieu (géographique et symbolique) pour en parler permet de questionner et de se questionner sur son identité professionnelle.

➤ **La formation continue**

Le dernier point que j'ai relevé, s'articule autour de la question de la formation comme permettant d'étoffer son action. Participer à des cours, des conférences, refaire une formation sont des éléments mis en avant par la majorité des EE présentes.

*J'ai noté que j'avais envie de continuer à faire des formations pour avoir une mallette plus fournie pour répondre aux besoins de mes élèves et aussi pour répondre aux besoins des enseignants. Parce que ce que j'aime maintenant quand je vais dans les classes, c'est de pouvoir amener le plus de choses possibles. Et je suis impressionnée, y a des enseignants qui prennent ça et qui le font vraiment et du coup pour tous les élèves. C'est vraiment de l'inclusion, on arrive à mettre quelque chose en place qui est pour tous les élèves. Du coup notre élève, il est bien là-dedans et c'est pas que pour lui. Et par le biais des formations, je peux aussi enrichir l'équipe dans les échanges.*

La remarque de cette EE est centrale, elle parle d'une part de se former elle-même, et d'autre part de transmettre plus loin ce qu'elle a appris. Non seulement au reste de l'équipe, mais aussi à ses collègues enseignants. L'idée que ce qu'elle proposera à l'enseignant et sera proposé à la classe entière mettra « son » élève dans une position d'élève au même titre que le reste de la classe. Comme elle le mentionne, elle-même, sa démarche s'inscrit clairement dans une visée inclusive. Son rôle d'EE SPS n'est pas centré sur un élève, mais sur ce qu'elle peut amener à l'enseignant et à la classe de façon globale pour améliorer le contexte.

### 3.4 Discussion des résultats

Au terme de ce chapitre, il paraît opportun de reprendre ma question de recherche afin de la mettre en perspective avec les données empiriques récoltées.

Pour rappel ma question de recherche était la suivante :

Quels sont les éléments qui définissent le métier d'éducatrice/enseignante de soutien pédagogique spécialisé [EE SPS], dans le contexte neuchâtelois ?

Pour y répondre, j'ai mis en lumière les éléments suivants :

➤ **Le métier d'EE SPS est composé de plusieurs éléments.**

Au fil du travail, j'ai pu prendre conscience de la complexité des composantes du métier d'EE SPS. Il s'agit d'éléments externes et internes qui influencent l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé dans ce cadre spécifique.

Dans ce travail, j'ai pu identifier les éléments suivants :

- a) le cadre légal global et local ;
- b) le cahier des charges ;
- c) les représentations des EE SPS sur leur métier.

A l'image du puzzle que j'ai formulé au départ de ce travail, j'ai constaté que le cadre d'action formé par les textes légaux présentés donnait une sorte de décor dans lequel s'inscrit le métier d'EE SPS. Une sorte de toile de fond, dont je n'avais pas vraiment conscience au départ de la recherche, mais qui détermine la raison d'être d'un tel métier. Les mouvements dans ce cadre engendrant forcément des mouvements dans le métier en lui-même. Etre enseignant spécialisé dans un système éducatif qui tend vers l'inclusion n'est pas le même métier qu'être enseignant spécialisé dans une institution fermée et demande des compétences très différentes et donc une identité professionnelle distincte.

La raison d'être d'un service tel que le SPS est une conséquence directe des prescriptions légales présentées, de même que les procédures mises en place pour octroyer ce soutien.

A l'instar du modèle proposé par Clot (2007), le métier se définit de façon circulaire entre les différentes instances qui le composent. Tous les éléments ayant un rôle dans la définition du métier et tous ayant leur propre niveau d'action sur la définition. Si les prescriptions légales globales définissent une sorte de cadre éthique d'action, les lois nationales et cantonales permettent d'en préciser les composantes et de mettre en place un système qui crée le soutien.

Le cahier des charges permet de clarifier plus concrètement le métier des EE SPS. Même s'il reste relativement ouvert, il permet de baliser leur champ d'action, avec qui elles travaillent et dans quel but. En ce sens, il est important dans la définition de l'identité professionnelle, car il permet d'une part de définir le métier et d'autre part, il permet de représenter le SPS dans l'école ordinaire.

La réflexion menée lors de l'analyse de pratique montre bien la complexité du système dans lequel sont prises les EE SPS. Il permet de préciser un niveau supplémentaire qui s'inscrit dans le contexte général et dans les pratiques concrètes.

La *quête de sens partagé dans l'action* proposé par St-Vincent (2013) lorsqu'elle évoque les conflits éthiques engendrés par les situations d'enfants intégrés trouve écho dans la façon dont les EE SPS définissent l'équipe à laquelle elles appartiennent et lorsqu'elles font référence à la pratique des autres pour définir la leur.

- **Les prescriptions légales concernant la scolarisation de tous les enfants en milieu ordinaire donnent des directives générales qui forment un cadre éthique d'action. Le métier d'enseignant spécialisé y est peu défini.**

En analysant le contenu des textes, il apparaît qu'effectivement les directives données permettent de penser l'action dans un mouvement global. Ils imposent l'évidence d'un système qui met en place une école qui tend vers l'accueil de tous les élèves de façon inconditionnelle. Les termes utilisés permettent d'entrevoir la volonté de faire participer chaque individu en fonction de ses possibilités en tenant compte de l'environnement dans lequel il vit. La place et l'identité de l'enseignant spécialisé ne sont pas explicitement spécifiées, cependant l'implication des acteurs y est pensée comme un réseau permettant l'intégration des élèves en lien avec des professionnels formés et conscients des enjeux. En ce sens, l'enseignant spécialisé est appelé à jouer un rôle non seulement auprès des élèves, mais également au niveau du système dans sa globalité ainsi qu'au niveau de la transmission des valeurs sous-jacentes à l'inclusion.

Comme le soulignaient, Crozier et Fiedberg (1977), les acteurs sont englobés dans le système et doivent composer avec lui, mais ils sont en même temps *des acteurs à part entière* qui disposent *d'une marge de liberté* pour mener leurs actions. En ce sens, le système prescrit et impose le modèle de fonctionnement du système de soutien, mais ce sont bien les acteurs du terrain qui en définissent les modalités en interaction dans le milieu scolaire.

- **Le système de SPS tel qu'il est mis en place dans le canton de Neuchâtel maintient une vision déficitaire de l'élève en situation de handicap.**

**Le métier d'EE SPS est par conséquent défini en fonction des besoins de l'élève.**

L'externalisation des procédures d'octroi de soutien par un office spécifique marque la limite entre « l'ordinaire » et « l'extraordinaire ». L'OES fait partie du SEO, mais concrètement ce n'est pas l'école qui définit les prestations. L'école joue le rôle de demandeuse de soutien pour un élève qui doit être identifié. C'est suite à la procédure d'évaluation que *cet élève* en particulier peut bénéficier de soutien. Puis c'est une autre entité, la fondation des Perce-Neige, qui engage les personnes qui vont intervenir dans la classe. Il y a, ici, une double externalisation du besoin de l'élève. Ce système, renforce à mon sens la vision déficitaire de l'élève dans le sens où il s'agit clairement d'intégrer un enfant dans une classe régulière. Le métier de l'EE SPS est par conséquent défini en fonction des besoins de l'élève pour lequel elle est engagée indépendamment du travail effectif qu'elle fera en classe. Le travail de l'EE SPS apportera certes des nuances en fonction de sa propre sensibilité, cependant l'élève reste un élève identifié avec des besoins éducatifs particuliers avant d'être un élève de la classe. La collaboration qui sera mise en place entre l'enseignant titulaire et l'EE SPS définira également une partie de l'identité de cette dernière.

En observant le cahier des charges du SPS et en le mettant perspective avec les trois modèles de service identifiés par Tremblay (2013) ou le schéma que j'ai fait pour illustrer le continuum entre l'intégration de l'élève et le style de collaboration des enseignants (p.15), je constate que le modèle du SPS laisse la responsabilité de l'élève et de la classe dans les mains de l'enseignant titulaire. Le cahier des charges des EE SPS ne permet pas vraiment de mettre en place un réel système inclusif, d'autant plus que les employeurs des deux partenaires sont deux institutions différentes.

- **L'identité professionnelle des EE SPS est majoritairement définie par l'institution des Perce-Neige.**

Avec l'analyse des blasons réalisés par les EE SPS, j'ai mis en évidence que l'appartenance à l'institution Perce-Neige était très forte. Le sentiment d'être seule dans son travail engendre un besoin important de se sentir appartenir à une équipe. « Faire partie de », « se comparer », « être en lien » sont des éléments qui me

permettent de considérer que, même si comparativement, les EE SPS passe plus de temps dans les classes ordinaires, elles se sentent appartenir à l'équipe du SPS avant d'être des enseignantes de l'école. Ce sont, d'ailleurs, l'OES et les Perce-Neige qui définissent le mandat.

Cependant, ce sont bien les interactions dans les dyades enseignant ordinaire / EE SPS qui imposent une négociation du rôle de chacun dans un mouvement continu de remise en question des actions menées avec les élèves.

Lorsqu'Ebersold (2008) fait l'hypothèse que *les modes de coopération* des individus sont liés à *des enjeux identitaires* et que ces individus ne peuvent être considérés en-dehors de leur environnement institutionnel, il apparaît que le métier d'EE SPS est défini par l'institution des Perce-Neige, il est donc logique qu'une part importante de celui-ci soit défini par elle et par l'OES plutôt que par l'école.

Cette remarque reprend également le modèle des quatre instances de Clot (2007).

➤ **Mieux comprendre les enjeux du métier d'EE SPS permet de mieux intervenir.**

Cette dernière hypothèse vient questionner ma propre démarche dans ce travail. En effet, j'ai fait l'hypothèse qu'en comprenant mieux le système dans lequel j'évoluais, je pourrais être plus conscientes des enjeux de ma fonction et donc prendre plus de recul dans mon travail.

En écoutant mes collègues, j'ai compris la nécessité de trouver un équilibre entre ce qu'on nous demande de faire et ce que l'on fait concrètement, entre les attentes des différents acteurs qui composent notre métier. Ne pas être conscient de cela expose les EE SPS à une course infinie pour tenter de combler des attentes sans cesse en mouvement dans un cadre lui-même changeant. Cela rappelle le risque d'épuisement des enseignants favorables à l'inclusion soulevé par Doudin (2009), ainsi que l'importance de bien identifier les ressources à disposition.

Les besoins mis en évidence par mes collègues, notamment celles qui débutent dans la fonction, sont légitimes. Maîtriser les pièces du puzzle pour mieux les assembler est une donnée de base qui s'apparente aux trois éléments défini par St-Vincent (2013) identifier les valeurs personnelles, les principes professionnels et le cadre professionnel.

Le temps passé à exercer ce métier permet de mieux comprendre le contexte, les demandes, les collaborations, l'établissement d'objectif, les programmes, les difficultés des élèves, il est plus facile de gérer les conflits, les attentes parfois disparates des uns et des autres, les peurs et angoisses de chacun. Cependant, cela ne change pas, pour moi, la nécessité de faire des allers-retours constants entre ce que je fais, comment je le fais et pourquoi je le fais.

En ce sens, la démarche entreprise dans ce travail, qui était de donner du sens à ma pratique en comprenant mieux les enjeux du métier pour mieux intervenir, est réussie.

### 3.5 Critiques de la démarche

A l'issue de ce troisième chapitre, je voudrais prendre un temps pour évaluer la démarche choisie dans ce travail.

La démarche de type exploratoire et l'ampleur du sujet, m'ont amenée à récolter de nombreuses données relevant de champs différents. La variété des données n'a pas été simple à maîtriser et ordonner pour maintenir un fil rouge. Cependant, j'ai eu beaucoup de plaisir à reconstruire ce puzzle. Chaque pièce posée me permettant d'en insérer de nouvelles. Ce qui a été déstabilisant pour moi, est que chacune des pièces me semblait, elle-même composée de plusieurs petites pièces. Telle une mosaïque, il a été nécessaire à plusieurs reprises de prendre du recul pour en percevoir le motif. Ma question de recherche s'est ainsi dessinée petit à petit en mettant des mots sur mes ressentis de départ.

Ma position d'insider, a été à la fois un élément facilitateur et à risque. Facilitateur, dans le sens où elle m'a permis d'aborder la question de l'intérieur en connaissant les codes, le langage. A risque dans le sens où il n'est pas facile de remettre en question les évidences de l'environnement dans lequel on évolue.

Le style de la monographie permet la description d'une réalité, réalité colorée par mon propre vécu. Cependant, tous les chercheurs, indépendamment de leur sujet d'étude et de leur méthode, possèdent leurs propres lunettes qui orientent leur regard.

Les méthodes qualitatives, comme la monographie, ne permettent pas de généralisation. Elles offrent la compréhension d'un phénomène localement situé. Cependant, il ne s'agit pas seulement de la connaissance d'un terrain en particulier, mais de ce que *ce terrain* peut

amener à la problématique de manière générale sans se référer uniquement au terrain en particulier. Qu'est-ce que l'identité professionnelle de l'EE SPS dans le canton de Neuchâtel peut amener à la question de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés de manière générale, de l'intégration des enfants en situation de handicap dans l'école régulière ou encore de la collaboration entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé. C'est en dégagant des catégories d'analyse, des concepts, que l'on peut, par la suite, comparer le vécu localisé par quelques acteurs avec des thématiques plus globales. A l'image du mouvement que j'ai effectué dans ce travail, en partant du cadre global pour aller vers les pratiques locales, je vais maintenant tenter d'opérer le mouvement inverse. En partant des constatations issues de mes données, je vais conclure le travail en les rapprochant des thématiques traitées dans le cadre théorique pour comprendre comment ce travail en particulier peut amener une réflexion plus globale sur l'identité des enseignants spécialisés.

## Conclusion et perspectives

Scolariser des enfants avec un handicap, dans l'école de leur village ou de leur quartier, s'inscrit dans une démarche d'ordre philosophique. Comme je l'ai montré, cette volonté se rattache à l'idéal d'une société inclusive où chaque individu, indépendamment de ses caractéristiques physiques, psychiques, culturelles ou sociales, est considéré avant tout comme un *être humain*. Cette disposition universelle a pour conséquence que tous les enfants en âge de scolarisation sont considérés comme capables d'apprendre et d'évoluer. Ce noble postulat ne va pas sans engendrer des tensions pour les acteurs qui vivent au quotidien cette problématique. Les enfants, les parents, les camarades de classe, les enseignants ordinaires et spécialisés, les directeurs sont, chaque jour, confrontés concrètement aux réussites, mais aussi aux limites de cet idéal.

Dans ce travail, je me suis focalisée sur mes propres tensions et j'ai donc abordé la question en me centrant plutôt sur les EE SPS. Cependant le même questionnement pourrait être mené auprès de tous les acteurs concernés. Comment perçoivent-ils la problématique ? Comment trouvent-ils leur place et en fonction de quoi se définissent-ils ? Que comprennent-ils des enjeux ? Quelles sont leurs besoins, leurs attentes, *leur* idéal ? Toutes ces questions pourraient aisément faire l'objet de nouvelles recherches.

A mon niveau, j'ai pu mettre des mots sur mes ressentis. Mieux comprendre les enjeux d'une telle question me permet de prendre du recul, de mieux cerner ma pièce de puzzle et d'en comprendre les implications. La question est alors maintenant, en quoi cela peut-il être utile à d'autres enseignants spécialisés ?

Je pense que la conscientisation des tensions créées par un système qui se redéfinit est une des clés que je souhaiterais transmettre. En effet, les dissonances qui peuvent être ressenties entre les différents niveaux définis par St-Vincent (2013) ou les différentes instances définies par Clot (2007), doivent faire l'objet d'une attention particulière de la part de tous les acteurs concernés. Cela afin qu'ils puissent mener une action cohérente et respectueuse de chacun pour tendre vers un modèle idéal (quel que soit le modèle).

Ces tensions sont importantes à mettre en évidence, car elles peuvent, si elles ne sont pas correctement identifiées, créer une forme de violence symbolique. Chacun de nous peut avoir l'impression de faire son travail pour le bien de soi et des autres. Cela n'empêche pas la

nécessité de questionner les évidences de notre quotidien professionnel afin de ne pas se complaire dans un système qui s'auto-cautionne lui-aussi. Ainsi, pour reprendre St-Vincent (2013), il me paraît essentiel de répondre aux questions suivantes :

- Sur mes valeurs personnelles : Quelles sont-elles ? Sont-elles respectées par moi et par les autres ?
- Sur les principes professionnels : comment mon rôle est-il défini ? Par qui ? Quel est mon mandat ? Où s'arrête-t-il ?
- Sur le cadre professionnel : Quels sont les lois, les règlements qui encadrent mon métier ? A quoi se réfèrent-ils ?

Identifier les défis rencontrés à chacun de ces niveaux permet d'en dégager les enjeux. En ce sens, il est important « pour chacun de réviser ses connaissances de base du cadre professionnel, c'est-à-dire, les normes qui balisent les actes de leur pratique. Cela suppose également de reconnaître ses valeurs personnelles et les principes professionnels qui sous-tendent son code de référence personnel » (St-Vincent, 2013, p.10). Il apparaît que les liens entre les niveaux sont peu explicités et donc difficilement identifiables par les différents acteurs. Alors comment aller plus loin ? Comment permettre plus concrètement aux acteurs de l'école de mieux identifier ces enjeux ? Les analyses de pratiques telles qu'elles sont réalisées au sein du SPS ainsi que les formations d'équipe semblent être des lieux intéressants en ce sens. Cependant, je pense que la réflexion doit être élargie avec les membres de l'école ordinaire pour donner du relief au puzzle.

Il s'avère essentiel à ce stade de s'interroger sur la manière de sensibiliser, préparer et articuler l'ensemble des membres d'une équipe-école pour mettre en application des stratégies qui favorisent la résolution de problèmes éthiques. En ce sens, la mobilisation d'une équipe-école pour évaluer ses besoins spécifiques en lien avec l'intégration et rechercher des stratégies individuelles et collectives adéquate et adaptées à ces besoins est souhaitable (St-Vincent, 2013, p. 10).

Le concept d'équipe-école me semble être une piste pour aller dans ce sens. Cela permettrait également de sortir du schéma classique de l'aide pour *l'élève en difficulté* et de progresser

vers une démarche plus inclusive avec une collaboration élargie entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire.

Pour Allenbach (2016), afin de dépasser les tensions ressenties par les intervenants, il est important qu'ils puissent développer des collaborations qui leur permettent de trouver les ressources afin qu'elles deviennent :

Des sources de créativité plutôt que de souffrance [...] il s'agit d'alliances, c'est-à-dire de relations de confiance, qui ne peuvent se décréter, mais se tissent entre les acteurs, au fil d'interactions. Celles-ci leur permettent de faire l'expérience d'une constance dans les postures éthiques adoptées par chacun, et d'une capacité commune à métacommuniquer pour résoudre les éventuels différents rencontrés. (p.73).

Enfin, ce que Paquay (2005) nomme *organisation apprenante* me paraît également une piste intéressante pour aller plus loin.

Une organisation est reconnue comme « apprenante » lorsque les membres de son personnel apprennent individuellement et collectivement à travers les actions et projets réalisés et arrivent ainsi à faire face, dans des délais rapides, aux défis auxquels est confrontée cette organisation. Le but d'une organisation apprenante est d'abord de répondre aux défis, de faire en sorte que l'entreprise soit efficace, qu'elle atteigne ses objectifs [...] La mise en place d'un tel modèle implique des changements structurels, mais surtout un changement des acteurs : nouvelles fonctions, nouvelles tâches, nouveaux « métiers »..., bref, des transformations de professionnalité. (p.112-113).

En ce sens, le système de soutien tel qu'il a été analysé dans ce travail, gagnerait à s'organiser dans cette perspective afin de répondre aux défis qui sont posés par la scolarisation de tous les élèves.

Paradoxalement, les institutions, lieu où se cristallisent les pratiques, devraient faire preuve de réactivité et de flexibilité pour permettre à ses membres de mieux appréhender leur environnement en perpétuel mouvement. Pour cela, il serait opportun que *tous les acteurs* acceptent d'entrer dans une démarche participative et réflexive.

## Références bibliographiques

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

Allenbach, M. (2016). Développer la collaboration: un changement permanent? *Prismes*, n° 22, 72-73.

Alvarez, L. & al. (2015). Facteurs d'influence du partenariat interprofessionnel dans le contexte de l'accompagnement d'enfants et d'adolescents présentant des besoins particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 36-43.

Armstrong, F. (2001) Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. *Revue française de pédagogie*, vol. 134, 87-96.

Astier, M. (2008). Le blason, un outil d'animation aux nombreuses applications. *Travaux et innovations*, n°151, 13-16.

Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brute. *Recherches qualitatives*, vol. 26(2), 1-18.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive. Développer les apprentissages et la participation dans l'école*. Edition et production pour le CEEI, Centre pour l'étude de l'éducation inclusive: Mark Vaughan, première partie, 1-19.

CDIP (2013). La cantonalisation de l'enseignement spécialisé une vue d'ensemble des compétences et instruments. *Éducation<sup>ch</sup>*, n°1, 4-6.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, vol 1 - n°1, 83-93.

Coulon, A. (2002). *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF. 128p.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Editions du Seuil. 476p.

Doré, R. (2001). *Intégration scolaire*. Extrait d'un texte présenté dans le cadre du congrès de l'Association canadienne pour l'intégration communautaire, Toronto.

Doudin, P.-A. et al. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? *Formation et pratique d'enseignement en questions*, n°9, 11-31.

Ebersold, S. (2008). Scolarisation en milieu ordinaire, espace de coopération et dynamiques coopératives. *ALTER, European Journal of Disability. Research 2* (2008), 193-208.

Ebersold, S. (2010). Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap. *ALTER, European Journal of Disability. Research 4* (2010), 318-328.

Gather Thuler, M. (2001). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF Editeur. Chapitre 6, 179-196.

Hess-Klein, C. (2017). Mise en œuvre de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées dans le système éducatif suisse. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1/2017, 17-24.

Hirschi, C. (2009). *Construction sociale du local : pratiques et représentations de la consommation de produits frais sur le marché de Neuchâtel*. Manuscrit non publié, Université de Neuchâtel.

Jost, M. & Schnyder, S. (2013). Compensation des désavantages : un pas vers l'école inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3/2013, 35-42.

Leblanc, M. (2014). La collaboration entre des enseignants-ressources et des enseignants ordinaires : des relations incontournables davantage vécues spontanément que réfléchies et comprises. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4/2014, 27-33.

Maren, J.-M. V. der. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur. 264p.

Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante » ? De l'utopie à la réalité ! *European Journal of Teacher Education*. Vol.28, n°2, 111-128.

Plaisance, E. et al. (2007). Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°37, 159-164.

Plaisance, E. (2013). De l'éducation spéciale à l'éducation inclusive. Avec un aperçu européen sur l'éducation inclusive dès la petite enfance. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2/2013, 19-25.

Ramel, S. & Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2/2014, 6-12.

Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3/2015, 22-28.

Rodriguez-Diaz, J. (2015). Inclusion scolaire, vrai ou faux-amis ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3/2015, 8-14.

Schütz, A. (1998). *Eléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan. 156p.

St-Vincent, A.-L. (2013). Développer le cadre de référence éthique des acteurs scolaires pour favoriser la résolution de problèmes éthiques en équipe. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2/2013, 6-12.

Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.

Trépanier, S. & Paré, M. (2010). Le co-enseignement. Comment l'appliquer? In. Trépanier, N., Paré, M. (Eds.). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Chapitre 11, 257-274.

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

### **Autres ressources**

*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée adopté le 25 octobre 2007.*

[Page web] accès : [https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat\\_f.pdf](https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf)

*Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers*, (Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel, 2 juillet 2014).

[Page web] accès : <http://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/htm/4105123.htm>

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], (2003). *Finalités et objectifs de l'Ecole publique*. Neuchâtel. 15p. [Page web] accès :

[https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/Declaration\\_CIIP\\_PER\\_BROCHURE\\_PG-2.pdf](https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/Declaration_CIIP_PER_BROCHURE_PG-2.pdf)

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP] (2014). *Procédure d'évaluation standardisée (PES). Instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées*. Bienne : Ediprim SA. 63p.

[Page web] accès : <http://www.csps.ch/themes/pes/documents>

*Convention des Nations Unies relatives aux droits des personnes handicapées (CDPH) du 13 décembre 2006.*

[Page web] accès : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/>

*Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux adopté le 10 juin 1994.*

[Page web] accès : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

*Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) du 13 décembre 2002.* [Page web] accès : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/201701010000/151.3.pdf>



Ebersold (2008), p.202.

Annexe 2 : Grille comparative des textes de loi relatifs à la scolarisation des élèves avec des besoins éducatifs spécifiques.

	<b>Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux</b>	<b>Convention des nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH)</b>	<b>Loi sur l'élimination des inégalités (LHand)</b>	<b>Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (Concordat sur la pédagogie spécialisée)</b>	<b>Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP)</b>
<b>Entité politique</b>	ONU et UNESCO Niveau international	ONU Niveau international	CH Niveau national	CH Niveau national et cantonal	Niveau cantonal
<b>Année</b>	1994	2006 CH : 2014	2002	CH 2007 NE ratifié en 2013 et entré en vigueur en 2017	NE : 2014
<b>Cadre éthique / politique de référence</b>	- Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées. - Déclaration universelle des droits de l'homme.	- Charte des Nations Unies - Déclaration universelle des droits de l'homme.	- Constitution CH	- Constitution CH - HarmoS - LHand - OMS -> CIF	- Constitution CH - LHand - Accord intercantonal - Loi sur l'organisation scolaire.
<b>Définition de la personne / de l'élève.</b>	- Chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres (art.2). - les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins (art.2).	- Le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et des barrières environnementales qui font obstacle à leur pleine participation (introduction).	- Toute personne dont la déficience corporelle, mentale ou psychique présumée durable l'empêche d'accomplir les actes de la vie quotidienne, d'entretenir des contacts sociaux, de se mouvoir, de suivre une formation ou une formation continue ou d'exercer une activité professionnelle, ou la gêne dans l'accomplissement de ces activités (art.2).	- Les enfants et les jeunes ont droit à des mesures appropriées de pédagogie spécialisée s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique et s'il est établi qu'ils sont entravés dans leurs possibilités de développement et de formation au point de ne pas ou de ne plus pouvoir suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien (art.3).	- Elèves ayant des besoins éducatifs particuliers: les élèves qui rencontrent de grandes difficultés en matière de facultés d'apprentissage ou de réalisation, de compétences sociales ou de comportement et qui ne peuvent pas, plus, ou seulement partiellement suivre le programme de l'école ordinaire (art.2).

	<b>Déclaration de Salamanque</b>	<b>CDPH</b>	<b>LHand</b>	<b>Concordat sur la pédagogie spécialisée</b>	<b>Arrêté sur les BEP</b>
<b>Principes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Education pour tous (art.1)</li> <li>- Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins (art.2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La participation et l'intégration pleines et effectives à la société (art.3).</li> <li>- Les Etats Parties veillent à ce que les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire (art.24).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer des conditions propres à faciliter aux personnes handicapées la participation à la vie de la société (art.1).</li> <li>- Mettre sur pied des programmes destinés à améliorer l'intégration des personnes handicapées dans la société notamment sur la formation (art.16)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promouvoir l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers (art.1).</li> <li>- les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires (art.2).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir les mesures d'adaptation et leur procédure de mise en œuvre. Ces mesures permettent aux élèves de l'école obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers de suivre une scolarité qui tient compte de leurs possibilités dans le cadre du programme de formation et de se présenter dans des conditions optimales aux évaluations au niveau de la classe et aux épreuves communes (art.1)</li> </ul>
<b>Collaboration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faciliter la participation des parents, des communautés et des organisations de personnes handicapées pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux (art.3)</li> <li>- Pédagogie centrée sur l'enfant est bénéfique pour tous les élèves et de ce fait pour toute la société (introduction).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bénéficiaire de l'accompagnement nécessaire pour faciliter l'éducation (art.24).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Confédération et les cantons prennent les mesures que requièrent la prévention, la réduction ou l'élimination des inégalités (art.5).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promouvoir l'intégration dans l'école ordinaire. Les titulaires de l'autorité parentale sont associés à la procédure de décision relative à l'attribution des mesures de pédagogie spécialisée (art.2).</li> <li>- Les mesures renforcées sont dispensées par des intervenants avec un niveau élevé de spécialisation (art.5).</li> <li>- La détermination des besoins individuels se fait dans le cadre d'une procédure d'évaluation standardisée distinct des prestataires (art.6).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-En collaboration avec les autres partenaires concernés, la direction d'école élabore un projet visant à mettre en place des mesures d'adaptation qui tiennent compte des besoins éducatifs particuliers de l'élève (art.7).</li> <li>- Les partenaires concernés: les enseignants, les services socioéducatifs, la direction d'école, les parents, les thérapeutes, les médecins, les services sociaux, les offices de protection de l'enfance, l'office cantonal de l'orientation scolaire et professionnelle (art.2).</li> <li>-Les mesures de soutien sont en principe dispensées par du personnel enseignants spécifiquement formé (art.10).</li> </ul>

	<b>Déclaration de Salamanque</b>	<b>CDPH</b>	<b>LHand</b>	<b>Concordat sur la pédagogie spécialisée</b>	<b>Arrêté sur les BEP</b>
<b>Mise en place</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stratégie éducative globale (préface).</li> <li>- Nouvelles politiques économiques et sociales (préface).</li> <li>- Changement systémique (art.3).</li> <li>- Formation des enseignants, initial ou en cours d'emploi (art.3).</li> <li>- Renforcement de la formation pédagogique et de la recherche (art.4).</li> <li>- Mobilisation de fonds (art.4).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procéder à des aménagements raisonnables en fonction des besoins (art.24).</li> <li>- Mise en place de mesures d'accompagnement individualisé efficaces en lien avec l'optimisation de l'environnement (art.24).</li> <li>- Prendre des mesures appropriées pour employer des enseignants, y compris des enseignants handicapés, pour former les cadres et personnels éducatifs à tous les niveaux. Cette formation comprend la sensibilisation aux handicaps et l'utilisation des moyens de communication alternative et des techniques et matériels pédagogiques adaptés aux personnes handicapées. (art.24)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réduire les inégalités.</li> <li>- Faciliter la participation.</li> <li>- Encourage l'intégration des enfants handicapés dans l'école régulière pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant (art.20).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir l'offre de base qui assure la formation et la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers (art.1).</li> <li>- Utiliser des instruments communs (art.1)</li> <li>- Les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives (art.2).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lorsque les BEP d'un élève sont avérés, des mesures d'adaptation sont mises en œuvre selon un PPI (art.3).</li> <li>- Le projet décrit les mesures d'adaptation et leurs modalités de mise en œuvre dans le respect du cadre financier défini. La direction d'école s'assure de la mise en œuvre et du suivi du projet (art.7).</li> <li>- L'école consigne le projet dans un livret de suivi pour chaque élève BEP</li> <li>Les partenaires concernés fournissent à l'école les informations utiles à sa mise à jour.</li> <li>La direction d'école s'assure de sa mise à jour, de la communication de son contenu aux détenteurs de l'autorité parentale et de sa transmission (art.8).</li> </ul>
<b>Termes utilisés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Approche intégratrice de l'éducation.</li> <li>- École au service de tous les enfants.</li> <li>- Répondre aux besoins individuels de chacun.</li> <li>- Personne handicapée.</li> <li>- Enfant / jeune /adulte ayant des besoins éducatifs spéciaux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objectif de pleine intégration.</li> <li>- Enseignement inclusif.</li> <li>- Personne handicapée.</li> <li>- Répondre aux besoins spécifiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intégration.</li> <li>- Personne handicapée</li> <li>- Adapté à leurs besoins spécifiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solutions intégratives.</li> <li>- Enfant / jeune en situation de handicap.</li> <li>- Enfant / jeune à besoins éducatifs particuliers.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elève ayant des besoins éducatifs particuliers.</li> </ul>



**EDK | CDIP | CDPE | CDEP |**

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren  
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique  
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione  
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

**Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25. Oktober 2007: Stand kantonale Beitrittsverfahren**

**Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée intercantonal du 25 octobre 2007 (concordat sur la pédagogie spécialisée): état d'avancement des procédures cantonales d'adhésion**

**Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale (concordato pedagogia speciale) del 25 ottobre 2007: stato d'avanzamento delle procedure di adesione cantonali**

<b>Beitritt beschlossen</b>	<b>16 Kantone</b>
<b>Adhésion décidée</b>	<b>16 cantons</b>
<b>Adesione decisa</b>	<b>16 cantoni</b>

Kanton Canton Cantone	Kantonale Behörde Autorité cantonale Autorità cantonale	Datum Date Data
VS	<b>Grand Conseil / Grosser Rat</b>	<b>08.10.2008</b>
SH	<b>Kantonsrat</b>	<b>27.10.2008</b>
OW	<b>Kantonsrat</b>	<b>04.12.2008</b>
GE	<b>Grand Conseil</b>	<b>18.12.2008</b>
LU	<b>Kantonsrat</b>	<b>06.04.2009</b>
VD	<b>Grand Conseil</b>	<b>26.05.2009</b>
FR	<b>Grand Conseil / Grosser Rat</b>	<b>16.12.2009</b>
TI	<b>Gran Consiglio</b>	<b>16.12.2009</b>
AR	<b>Kantonsrat</b>	<b>22.02.2010</b>
BS	<b>Grosser Rat</b>	<b>05.05.2010</b>
BL	<b>Kantonale Volksabstimmung</b>	<b>26.09.2010</b>
UR	<b>Kantonale Volksabstimmung</b>	<b>28.11.2010</b>
GL	<b>Regierungsrat</b>	<b>14.08.2012</b>
NE	<b>Grand Conseil</b>	<b>29.01.2013</b>
JU	<b>Parlement</b>	<b>30.01.2013</b>
ZH	<b>Kantonsrat</b>	<b>30.06.2014</b>

Stand 25. November 2014 / Etat au 25 novembre 2014 / Stato al 25 novembre 2014  
(zuletzt geprüft 30.1.2018 / vérifié le 30.1.2018 / verificato 30.1.2018)

Generalsekretariat | Secrétariat général

Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern | T: +41 (0)31 309 51 11, F: +41 (0)31 309 51 50, www.edk.ch, edk@edk.ch

Office de l'enseignement spécialisé - OES  
Rue de l'Écluse 67  
2000 Neuchâtel  
☎ 032 889 89 11  
✉ oesn@ne.ch  
www.ne.ch/oes



DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION  
ET DE LA FAMILLE  
OFFICE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Inspectrice de l'enseignement spécialisé

**Rébecca Veillard**  
Ecluse 67  
Case postale 3016  
2000 Neuchâtel  
☎ 032 889 58 55  
☎ 079 403 22 78  
✉ Rebecca.Veillard@ne.ch

Fondation Les Perce-Neige  
Domaine de compétences Écoles spécialisées  
Secrétariat

**Michelle Veuve**  
Ch. Mont Loisir 23<sup>e</sup>  
2208 Les Hauts-Geneveys  
☎ 032 854 22 67  
✉ michelle.veuve@ne.ch

Maitresse principale

**Dominique Schneider Taillard**  
☎ 079 301 69 63  
✉ dominique.schneidertaillard@ne.ch

## SOUTIEN PÉDAGOGIQUE SPÉCIALISÉ

destiné aux élèves en situation  
de handicap mental et aux élèves relevant  
de troubles du spectre autistique (TSA)

Juillet 2017

### 1. Organisation

L'OES rend les décisions relatives à l'octroi des prestations de soutien pédagogique spécialisé.

Les enseignants de soutien sont rattachés au domaine de compétences école spécialisée de la Fondation Les Perce-Neige.

### 2. Élèves concernés

Le soutien scolaire est destiné aux élèves en situation de handicap mental ainsi qu'aux élèves atteints d'autisme ou de troubles du spectre autistique (TSA).

Les élèves concernés fréquentent à plein temps les classes régulières de l'école publique.

Seul un diagnostic posé par un médecin permet de valider l'hypothèse de la présence d'un trouble reconnu.

### 3. Procédure de demande de soutien

L'enseignant titulaire, ou les parents si l'enfant n'est pas encore scolarisé, initie la demande de soutien auprès de l'office de l'enseignement spécialisé selon la procédure officielle:

[www.ne.ch/oes](http://www.ne.ch/oes)  
(cf. soutien pédagogique spécialisé / SPS)

### 4. Prise en charge

Selon les besoins particuliers, l'élève bénéficie de une à plusieurs périodes de soutien individuel hebdomadaire.

Le soutien a lieu pendant les heures de classe. Une collaboration étroite s'établit entre les enseignant(e)s.

### 5. Missions

- Favoriser l'intégration scolaire et sociale de l'élève.
- Accompagner et soutenir l'apprentissage des notions scolaires étudiées en classe.
- Aider à renforcer le lien entre l'école, la famille et les autres intervenants éventuels.
- Informer, sensibiliser et soutenir les enseignants titulaires.
- Favoriser l'échange et le partage d'expériences communes avec le groupe classe.

### 6. Objectifs

En collaboration avec le titulaire, ces objectifs doivent permettre à l'enfant en situation de handicap d'être un élève de la classe.

- Offrir à l'élève des supports d'enseignement et des situations d'apprentissage adaptés.
- Moduler les interventions de soutien pour l'élève en fonction du contexte et des besoins.
- Permettre à l'élève de remplir une majorité des rôles sociaux valorisés dans la classe<sup>1</sup>.
- Evaluer et actualiser le projet pédagogique individualisé (PPI)<sup>2</sup>.
- Participer à l'évaluation du projet scolaire individualisé (PSI)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> il s'agit de la participation aux rôles rencontrés dans la classe, par exemples: apprendre, faire partie d'un groupe, avoir une place, du matériel, etc.

<sup>2</sup> il s'agit de l'ensemble des objectifs posés pour une année scolaire sur le plan cognitif et social

<sup>3</sup> il s'agit du projet d'intégration porté par l'école pour toute la scolarité obligatoire.

<p><b>Éléments marquant de l'histoire de l'équipe :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Solidarité</li> <li>➤ Accueil et bienveillance</li> <li>➤ Augmentation du nombre d'EE, d'élèves et de périodes.</li> <li>➤ Travail sur l'identité de l'équipe, création de la brochure du SPS.</li> <li>➤ Les besoins qui créent notre service, besoin de correspondre à la norme.</li> <li>➤ Les formations et les perfectionnements</li> <li>➤ Apprendre à connaître les gens petit à petit.</li> <li>➤ Présentation de l'équipe au colloque général de l'école spécialisée.</li> <li>➤ La reconnaissance des besoins des élèves.</li> </ul>	<p><b>Vision de notre travail à travers un objet symbolique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ciel étoilé : illuminer les zones d'ombres, les difficultés, ce qui est plus compliqué.</li> <li>➤ Boîte à outils : ajouter régulièrement des outils, qu'on doit trouver, sortir, chercher quel outil on va utiliser.</li> <li>➤ Rouages : interdépendance entre les différents membres de l'équipe, mais ça peut être avec les enfants, les collègues en classe et plus loin les parents, les thérapeutes.</li> <li>➤ Passage de témoin : Travail très individuel.</li> <li>➤ Semeuse à graines : on sème des graines en espérant que ça donne quelque chose, que quelque chose pousse.</li> <li>➤ La roue d'un char : on est tous lié et on avance ensemble.</li> <li>➤ Rubik's cube : y a plusieurs facettes, plusieurs couleurs, on peut les mettre ensemble, les mélanger, mais on est toujours attaché ensemble.</li> <li>➤ Arbre avec plein de couleurs : on bouge, on crée des liens avec certaines personnes. Des fois on s'envole pour aller à notre travail, mais on revient toujours dans l'arbre.</li> <li>➤ Un arbre : la fondation des Perce-Neige, la direction et après chacune de nous on est une branche et on s'occupe un peu des feuilles qui sont nos élèves.</li> <li>➤ une grande valise avec à l'intérieur plein de petits personnages avec leur valise à la main. La grande valise c'est le SPS, les petits bonhommes c'est nous avec notre valise professionnelle, personnelle, notre bagage de la vie.</li> <li>➤ Un soleil, il a 30 rayons, on part chacune dans un sens et on revient au milieu. C'est chaud au milieu, on prend des forces et on retourne chacune dans nos contrées.</li> </ul>
<p><b>Ressources identifiées par les EE SPS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mes ressources et moi qui suis une ressource pour les autres de façon circulaire.</li> <li>➤ Les liens entre chacune, les échanges.</li> <li>➤ Nos responsables.</li> <li>➤ Notre secrétaire.</li> <li>➤ Le bâtiment, notre point de chute.</li> <li>➤ Les colloques.</li> <li>➤ Les collègues SPS et enseignants.</li> <li>➤ Savoir où je veux aller</li> <li>➤ Co-construire le travail, avoir des objectifs communs</li> <li>➤ Se remettre en question.</li> <li>➤ Ensemble on forme un tout avec chacune une couleur différente.</li> <li>➤ Marraine.</li> </ul>	<p><b>Éléments importants dans le futur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Trouver ses marques</li> <li>➤ Se poser</li> <li>➤ Définir mon cadre de travail</li> <li>➤ Saisir les nuances de ce qui est possible de faire</li> <li>➤ Percevoir le sens de mes interventions</li> <li>➤ M'investir pour la cohésion de l'équipe</li> <li>➤ M'ancrer quelque part, avoir les pieds à la même place</li> <li>➤ Travailler avec les mêmes personnes pour développer la confiance.</li> <li>➤ Aller à l'essentiel dans les PPI</li> <li>➤ Favoriser l'inclusion et éclaircir ma mission</li> <li>➤ Offrir aux enfants la possibilité de développer leur personnalité, réduire la normativité.</li> <li>➤ Utiliser les ressources des autres et partager les miennes.</li> <li>➤ Agir en accord avec mes valeurs.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ la base solide de la Fondation, on reçoit quelque chose de bienveillant et du coup on peut que donner quelque chose de beau plus loin.</li> <li>➤ Savoir que les personnes qui sont là depuis longtemps ont aussi des doutes et des questionnements.</li> <li>➤ La direction.</li> <li>➤ Les conseillères pédagogiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Prendre de l'assurance et de la confiance dans mon travail.</li> <li>➤ Participer à l'harmonie.</li> <li>➤ Donner de ma personnalité.</li> <li>➤ Poser mes pieds, trouver ma place dans l'équipe et dans le travail à l'école.</li> <li>➤ Me sentir plus à l'aise dans ce que je fais, mieux savoir ce que je fais, moins me poser de question.</li> <li>➤ Trouver de la stabilité dans des situations mouvantes.</li> <li>➤ Me former.</li> <li>➤ Continuer à me former pour avoir une mallette plus fournie pour répondre aux besoins de mes élèves et pour répondre aux besoins des enseignants.</li> <li>➤ Donner des outils aux enseignants qu'ils utilisent pour toute la classe, ça c'est de l'inclusion, du coup notre élève, il est bien là-dedans et c'est pas que pour lui.</li> <li>➤ Aller d'avantage à l'essentiel, cibler une chose à la fois dans mon travail.</li> <li>➤ Partager avec mes collègues pour prendre du recul par rapport à ce que je fais.</li> <li>➤ Apprendre à être plus solide dans mes positions, me laisser moins nuancer par les avis des autres.</li> <li>➤ porter et reporter la bienveillance et la cohérence que nous recevons et que nous créons au sein de l'équipe, le professionnalisme.</li> <li>➤ Trouver ma place dans l'équipe, avoir plus confiance en ce que je fais, pour le moment je suis encore apprenante.</li> <li>➤ mieux cibler les interventions par rapport aux attentes des parents, des enseignants, de trouver sa place dans les situations, mieux gérer les attentes des intervenants.</li> <li>➤ Savoir où s'arrête mon mandat.</li> <li>➤ Veiller au bien-être de chacun, de mes élèves, de mes collègues et de moi-même.</li> </ul>
---	---

**Devises choisies :**

- Seule nous pouvons faire si peu, ensemble nous pouvons faire beaucoup.
- Une place pour chacun tel qu'il est.
- Ensemble contre vents et marées.
- Servir, ici et maintenant.
- La collaboration provoque l'efficacité.
- Chacun amène sa petite pierre, sa petite touche.
- L'union fait la force.
- Aucun de nous ne sait, ce que nous savons tous ensemble.
- Toutes dans le même panier.
- Ensemble notre approche est plus riche.
- Une personne ne peut pas aider tout le monde, mais chaque personne peut aider quelqu'un.
- La force de l'équipe est chaque membre individuellement, la force de chaque membre est l'équipe.
- Faites ce qui vous convient, il y a aura toujours quelqu'un qui pense autrement.
- Ne comptez que sur soi, c'est risquer de se tromper.
- Ecoute, partage, collaboration.