

Mémoire de Master en enseignement secondaire I

Rôles des intervenants à l'école: Quelles attentes ? Quelles pratiques ?

Directeur de mémoire : Marco Allenbach

Jury : Sylvie Depeursinge

Simon Manzini P30859

16/06/2016

Table des matières

| | |
|--|--------|
| Introduction | - 4 - |
| Problématique | - 6 - |
| Méthodologie | - 8 - |
| Démarche globale | - 8 - |
| Récolte des données | - 8 - |
| Méthodes d'analyse | - 9 - |
| Analyse des données | - 10 - |
| Pratiques | - 10 - |
| Lieux et modes d'intervention | - 10 - |
| Interactions avec l'enseignant ordinaire et choix des pratiques | - 12 - |
| Collaboration avec les enseignants ordinaires | - 16 - |
| Collaboration : éléments de définition | - 16 - |
| Préparation en commun des leçons et co-enseignement | - 16 - |
| Discussions informelles et réseaux | - 20 - |
| Régulation du travail de l'intervenant | - 22 - |
| Collaborer, coopérer ou se coordonner ? | - 22 - |
| Différences entre le degré primaire et le degré secondaire | - 26 - |
| Pratiques inclusives au degré secondaire | - 26 - |
| Les différences institutionnelles | - 27 - |
| Les différences en dehors de la classe | - 30 - |
| Synthèse des concepts | - 32 - |
| Développement personnel et professionnel | - 34 - |
| Conclusion | - 38 - |
| Bibliographie | - 40 - |

Introduction

Le présent document est une étude réalisée dans le cadre d'un mémoire de master en enseignement secondaire I portant sur les pratiques d'intervenants et des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants ordinaires. Cette recherche s'est effectuée au sein d'un collège où j'enseigne depuis 2 ans dans le cadre d'un stage en responsabilité.

Le document commence par présenter les motivations personnelles et théoriques de cette étude, suivies de la méthodologie utilisée. L'analyse des données qui suit ces deux chapitres contient à la fois la présentation des données, les liens établis avec la littérature et des analyses plus personnelles. La composition de ce chapitre est liée à la volonté d'inscrire ce travail dans une philosophie de théorie ancrée (Paillé, 1994). L'analyse des données se termine par une synthèse graphique des concepts évoqués et est suivie d'une partie plus personnelle portant sur mon développement personnel et professionnel dans le cadre de ce travail.

Par la suite, le terme « enseignant ordinaire » désignera tout enseignant responsable du cours. Le terme « intervenant » désignera quant à lui toute personne n'occupant pas ce rôle, intervenant pour un ou plusieurs élèves, au sein ou à l'extérieur de la classe, engagée par l'établissement ou provenant d'une institution externe.

Problématique

Le cahier des charges du maître de disciplines académiques dans la scolarité obligatoire précise, dans le chapitre « missions et activités », que l'enseignant doit « *coopérer avec les autres professionnels intervenant dans la classe ou en faveur de certains élèves de la classe, notamment ceux issus de l'enseignement spécialisé, de l'équipe PPLS ou de l'équipe santé de l'établissement* ». Il est intéressant de constater que la coopération est placée au centre des relations entre enseignants ordinaires et intervenants dans ce document. En effet, on parle ici de deux professionnels qui travaillent avec le même élève ou groupe d'élèves. De plus, de nombreux auteurs (Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Paré, Rebetez & Tremblay 2015; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & William, 2000; Moreau, Robertson & Ruel, 2005) mettent en avant l'importance de cette collaboration dans la réussite d'une politique d'école inclusive. Elle devrait donc être une évidence. Mais est-ce réellement le cas ? Et quelles formes prend cette collaboration lorsqu'elle existe ? Le cahier des charges reste en effet très vague à ce sujet, ce qui permet une grande flexibilité mais peut aussi mener à des interactions superficielles entre les différents acteurs.

Dans son article, Allenbach (2010) énumère les différentes représentations qu'ont les intervenants de cette coopération. En suivant la typologie qu'il propose, il souligne que la « *réalisation commune d'une activité* » est plutôt rare, ce qui correspond aux observations faites dans le collège où je travaille. « *Le passage d'information* » semble quant à lui très irrégulier, se faisant plus « *à l'occasion* » que dans un cadre institutionnalisé. Finalement, le « *soutien à l'enseignement* » et l'« *enrichissement réciproque des représentations* » sont observables sur mon lieu de travail, mais sous des formes très variées, allant de la discussion informelle en salle des maîtres à la réunion en réseau impliquant tous les acteurs concernés. Plusieurs questions découlent de cette comparaison entre cet article et mes observations dans l'établissement où je travaille : pourquoi certaines pratiques sont-elles plus utilisées par certains intervenants que d'autres ? Est-ce le fait des intervenants ou des enseignants ordinaires ? Les intervenants sont-ils satisfaits de la situation actuelle ? En d'autres termes, ces pratiques répondent-elles aux attentes des uns et des autres ?

Outre le mode de collaboration avec les enseignants ordinaires, les pratiques des intervenants varient aussi selon deux autres paramètres décrits par Allenbach (2010) : le périmètre d'intervention et la cible d'intervention. Là encore, Les pratiques observées dans le collège où j'enseigne ne correspondent généralement qu'à une partie de la diversité décrite dans la

littérature. Le collège vaudois étudié semble en effet privilégier les actions centrées sur l'élève et sur ses difficultés.

L'article présente une piste d'analyse pour expliquer cette situation : « *l'investissement d'un intervenant dans un certain champ de pratique dépend sans doute des compétences particulières qu'il a développées, mais aussi du contexte et du fonctionnement propres à chaque établissement* » (p.2). Un troisième paramètre régissant l'usage de telle ou telle pratique apparaît donc : la politique de l'établissement. La question se pose donc de savoir quel est l'impact des décisions du conseil de direction, notamment sur le sujet de l'inclusion scolaire, sur les pratiques des intervenants. La citation souligne aussi le rôle de la formation de l'intervenant dans le choix des pratiques. On peut supposer qu'un médiateur et une infirmière scolaire n'auront sans doute pas les mêmes modes de fonctionnement dans leur pratique. Cependant, l'histoire personnelle et l'expérience de l'intervenant aura aussi une influence non-négligeable. Enfin, les actions d'un intervenant dépendront de la situation et du contexte dans lequel son intervention s'inscrit.

On le voit, les raisons du choix d'un mode d'intervention par rapport à un autre sont multiples : politique de l'établissement, type de problème rencontré par l'élève, formation et expérience de l'intervenant. De plus, j'observe une certaine variété de pratiques dans le collège où j'enseigne, qui ne représentent qu'une portion de celles présentées dans la littérature.

Quelles sont les raisons qui poussent un intervenant à utiliser un mode d'intervention plutôt qu'un autre ? Et parmi les facteurs présentés plus haut, y en a-t-il qui sont prépondérants ?

A ces questions théoriques s'ajoutent des interrogations plus personnelles. Enseignant depuis deux ans, j'ai en effet la possibilité d'observer au quotidien le travail de ces intervenants, et notamment leurs interactions avec mes collègues enseignants ordinaires. La politique d'école inclusive étant relativement récente au niveau du secondaire, l'arrivée de ces intervenants en classe est perçue comme une nouveauté par bon nombre d'entre eux. Les enseignants du secondaire semblent peu informés sur le rôle de ces intervenants et, passant moins de temps avec leur élève que les enseignants du primaire, sont moins souvent en contact avec les intervenants, ce qui ne favorise pas le développement d'une connaissance mutuelle. Il en résulte une sorte d'indifférence de leur part vis-à-vis du travail des intervenants.

Cette attitude ne favorise évidemment pas la collaboration, mais comment les intervenants voient-ils leur rôle au niveau secondaire ? Y a-t-il, de leur point de vue, de réelles différences entre le primaire et le secondaire, et cela impacte-t-il leur pratique ?

Méthodologie

Démarche globale

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche de terrain, basée sur des entretiens avec des intervenants travaillant dans un collège vaudois. Etant enseignant dans cet établissement, je ne prétends pas apporter un regard extérieur sur les pratiques de ces intervenants et sur leurs relations avec mes collègues. Mon but ici est de leur donner la parole pour comprendre comment ils perçoivent leur métier, leur rôle au sein de l'établissement, et ce qu'un enseignant ordinaire peut faire pour établir une collaboration efficace avec les intervenants travaillant avec ses élèves.

Bien que les entretiens aient été précédés d'une recherche dans la littérature, l'idée de cette recherche est de partir des données du terrain plutôt que d'une hypothèse afin d'analyser cette situation. Ce travail se base donc sur le concept de théorie ancrée décrit par Paillé (1994), ce qui a comme principale conséquence un traitement parallèle des données et de la littérature.

Il est important de noter que, dans le cadre de cette recherche, je revendique le statut de « praticien-chercheur » décrit par De Lavergne (2007). A ce titre, je connais depuis plusieurs années les intervenants interrogés et j'entends régulièrement parler de leur travail par le biais de mes collègues enseignants ordinaires. Ma principale motivation étant de pouvoir étudier une facette de ma profession qui m'est encore inconnue, à savoir la collaboration avec les intervenants, il était important pour moi de tenter d'être aussi objectif que possible. L'analyse des données différencie donc clairement ce qui relève de dires des intervenants interrogés, de la littérature, des opinions de mes collègues et de ma propre analyse.

Récolte des données

Lors de ce travail, quatre intervenants avec des profils variés ont été interrogés. Leur principal point commun est qu'ils interviennent tous dans le même établissement, situé dans le canton de Vaud, au niveau secondaire. Mise à part cela, leur ancienneté, leur formation et leurs rôles sont tous différents.

Deux enseignantes MCDI (maître-sse-s de classe de développement itinérant) font partie du panel. Toutes les deux interviennent tant au primaire qu'au secondaire. La première (MCDI1) travaille dans l'établissement depuis plusieurs années et est bien connue des enseignants ordinaires. Elle-même connaît bien les enseignants, notamment du primaire, et a déjà eu l'occasion de collaborer avec la majorité d'entre eux. L'école inclusive ayant été introduite au

secondaire relativement récemment, son expérience de collaboration à ce niveau est plus réduite. Cette année, elle suit deux élèves en 9H et deux élèves en 8H. La seconde (MCDI2) a été engagée au début de l'année scolaire. Elle n'a qu'un seul élève au secondaire, et passe donc moins de temps au collège. Ses relations avec ses collègues du secondaire sont donc, de son propre aveu, plus distantes qu'avec les collègues du primaire qu'elle côtoie plus fréquemment.

Le troisième intervenant interrogé (RP) a le rôle de renfort pédagogique. Il intervient auprès d'élèves plus ou moins lourdement handicapés (par exemple : handicaps physiques ou sensoriels, autisme, troubles de la personnalité). Les enfants dont il s'occupe sont tous pris en charge par le SESAF et intégrés dans des classes ordinaires. Il intervient dans plusieurs collèges de la région, mais son rôle est relativement bien connu des enseignants de l'établissement, qui ont l'habitude de le voir régulièrement en salle des maîtres depuis plusieurs années.

Finalement, la quatrième et dernière intervenante interrogée (MA) s'occupe de la médiation d'apprentissage. Elle intervient dans le collège étudié, mais aussi dans des gymnases. Sa pratique prend la forme d'entretiens avec les élèves dont elle s'occupe. Elle n'intervient donc jamais en classe, mais son existence et son rôle sont bien connus des enseignants ordinaires.

La méthodologie décrite par Kaufmann (1996) a été utilisée lors des entretiens. Une grille d'entretien a donc été établie, portant sur trois axes principaux : premièrement la description du rôle de l'intervenant, puis les pratiques employées, ce qui comprenait les raisons du choix de telle ou telle pratique, et finalement les relations avec les enseignants ordinaires, ainsi que l'attente de intervenants vis-à-vis de ces enseignants. Au cours des entretiens, il est rapidement apparu que les personnes intervenant au primaire et au secondaire notaient un certain nombre de différences entre ces deux degrés qui impactaient leur travail. Ce sujet a donc aussi été traité. Les entretiens ont tous eu lieu sur le lieu de travail des intervenants.

Méthodes d'analyse

L'analyse des données s'est faite en suivant la démarche d'écoute phénoménologique décrite par Paillé & Mucchielli (2012). Les entretiens ont été retranscrits, puis lus et écoutés plusieurs fois afin de faire ressortir les éléments les plus marquants. Ces éléments ont été regroupés en trois catégories, à savoir :

- Choix et négociation des pratiques
- Collaboration avec les enseignants ordinaires
- Différences entre le degré primaire et le degré secondaire

Suite à cela, des éléments issus de la littérature ont été utilisés pour étayer l'analyse des données.

Analyse des données

Pratiques

Lieux et modes d'intervention

Une des caractéristiques les plus utilisées par les intervenants, en tout cas dans un premier temps, pour décrire leurs modalités d'intervention est le lieu où celle-ci se déroule. Ce paramètre semble particulièrement important pour eux et résulte à chaque fois d'une longue réflexion. RP et MCDI1 travaillent quasiment exclusivement à l'intérieur de la classe, justifiant cette pratique par une volonté de ne pas stigmatiser l'élève qu'ils accompagnent, en allant jusqu'à essayer ne pas montrer au reste de la classe qu'ils sont présents spécifiquement pour cet enfant. Ces deux intervenants souhaitent, dans l'idéal, pratiquer le co-enseignement, bien que de leur propre aveu cela ne soit pas toujours possible :

« Une situation idéale ça serait une situation où par exemple la maitresse de classe va intervenir au sein du groupe de façon complètement normale et en suivant son programme et en intervenant comme elle sait le faire et de temps à autres moi je vais prendre la main un court moment de façon opportune durant le cours pour participer également au cours comme si j'étais également maître de classe de telle sorte que les enfants ne distinguent pas vraiment la raison pour laquelle je suis là » (RP)

Cependant, ils savent aussi que cette pratique peut être mal perçue par certains enseignants qui ont de la peine à accepter la présence d'un deuxième adulte dans leur salle de classe. Ils ont donc pris l'habitude de s'entretenir avec l'enseignant au début de leur intervention pour le rassurer :

« La façon dont je fonctionne, moi, c'est prendre contact avec le prof de classe, lui expliquer mon rôle, mes attentes, lui expliquer que moi je suis pas là pour évaluer ou juger son travail, que je suis pas enseignante ordinaire, que j'ai rien à dire sur sa façon de donner son cours, ça c'est important pour qu'on puisse collaborer correctement » (MCDI1)

Au contraire, MCDI2 et MA ont pour habitude de sortir les élèves de la classe. Bien qu'ils soient conscients du côté stigmatisant que peut avoir cette démarche, ils lui trouvent des avantages :

« Je me rends compte qu'ils se sentent pas trop stigmatisés, ils sont plutôt contents au contraire d'aller travailler en individuel [...] Donc c'est des moments qui sont

agréables pour lui. On prend vraiment le temps de chercher ce qui va l'aider, donc pour lui c'est tout bénéf'» (MCDI2)

Cette pratique leur permet non seulement de se concentrer sur l'élève pour lequel ils interviennent, mais aussi d'éviter les problèmes liés au regard d'un adulte sur le travail de l'enseignant ordinaire :

« C'est toujours pareil, y en a qui ont des difficultés à avoir quelqu'un d'autre dans la classe. Même moi quand j'avais ma propre classe, j'aimais pas spécialement quand y avait quelqu'un d'autre dans la classe avec moi » (MCDI2)

Il est intéressant de noter que l'expérience de MCDI2 en tant qu'enseignante ordinaire influence ses pratiques d'intervenant. L'acceptation par l'enseignant ordinaire de la présence d'un deuxième adulte dans la classe semble donc réellement jouer un rôle central dans le travail des intervenants et dans le choix de leurs pratiques.

Les deux modalités d'intervention, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, semblent donc cohabiter au sein d'un même établissement, chacune ayant ses avocats et ses détracteurs. Elles peuvent correspondre aux co-interventions externes et internes identifiées par Tremblay (2012). On préférera ce terme à celui de co-enseignement, car, bien que ce dernier soit souvent souhaité par les intervenants, il implique la co-animation de la classe, ce qui, dans les faits, se rencontre rarement, voir jamais, en particulier au degré secondaire.

Il est important de noter que ce paramètre aura une influence sur le type de collaboration nécessaire entre l'enseignant et l'intervenant, comme le soulignent Allenbach & al. (2015). Dans le cas d'une co-intervention interne, c'est la capacité à « *favoriser la participation de l'élève aux activités planifiées* » qui sera nécessaire, alors qu'une co-intervention externe demandera plutôt « *le transfert entre les deux contextes d'apprentissages* ». En d'autres termes, si l'élève est sorti de la classe, la collaboration tournera la plupart du temps autour de la transmission d'information, transmission qui devra cependant être la plus complète possible et aller dans les deux sens. Cette communication est essentielle au point que MCDI2 a développé certaines pratiques pour la favoriser :

« Du coup j'ai commencé à mettre en place une sorte de cahier de communication, que je pourrai transmettre aux autres enseignants. [...] Parce que parfois les infos elles sont un peu vagues, donc un peu plus de rigueur et de précision... »

Au contraire, les intervenants qui restent en classe réclament une collaboration avec les enseignants plus orientée vers la construction en commun de séquences d'enseignement pour la classe en général et de projets adaptés à l'élève en particulier :

« J'aimerais qu'on puisse ensemble réfléchir à la situation, on a deux points de vue différents et puis ces deux points de vue, qu'est-ce que ça peut nous amener, nous apporter et comment on peut faire évoluer l'élève avec ça » (MCDI1)

Interactions avec l'enseignant ordinaire et choix des pratiques

Lorsqu'on leur demande comment se définissent les modalités d'intervention, les intervenants semblent tous utiliser le même schéma : ils présentent leur manière de travailler, et soit l'enseignant l'accepte (ce qui est toujours le cas pour MA), soit les intervenants s'adaptent. RP représente bien ce phénomène, puisqu'il estime que le maître de classe est le seul à pouvoir décider :

« Quand je lui propose de pratiquer un duo, entendons-nous bien, le maître de classe c'est lui, c'est toujours lui qui décide »

En conséquence, il ne considère pas qu'il doive négocier son mode d'intervention mais que son rôle est de convaincre l'enseignant du bien-fondé de ses méthodes. Il adapte ensuite sa pratique en fonction de l'efficacité de son argumentation. Il souligne cependant que cette procédure porte souvent ses fruits et qu'il est rare qu'il se retrouve, selon ses propres termes, à *« faire la plante verte au fond de la classe »*.

Bien qu'elles aient leurs préférences, les deux MCDI adaptent aussi leurs pratiques en fonction des demandes des enseignants ordinaires ou des situations, comme le raconte MCDI2 :

« Après moi je m'adapte aussi. Si j'ai l'élève pendant 2 périodes et quand j'arrive la maîtresse me dit « ben là on va aborder une notion importante en grammaire ou en math », je peux aussi rester en classe avec lui, pour qu'il puisse participer à la leçon collective, et après on sort pour pouvoir reprendre »

Il est intéressant de noter que lorsque l'intervenant doit adapter sa pratique, cela se fait souvent sans discussions préalables. Au contraire, le moindre changement dans les pratiques de l'enseignant ordinaire nécessite de longues négociations, comme le décrit MCDI1 :

« Ben si je lui propose de faire un petit atelier parce que, je sais pas, je vois que il y a beaucoup d'enfants qui savent pas apprendre un voc', ben avant de leur dire toutes les semaines « faut apprendre un voc' », peut être que si on leur montrait des

techniques pour apprendre le voc', si on permettait d'expérimenter une fois ça en classe, ça peut leur donner des idées. Je te parle de ça parce que c'est quelque chose que j'ai fait justement avec un enseignant mais j'ai senti au départ qu'il y avait une petite réticence de sa part parce que je lui prenais un cours »

Les intervenants se sentent donc contraints à l'adaptation, les méthodes des enseignants ordinaires étant souvent difficilement négociables. MCDII décrit cependant une situation où elle a travaillé dans d'excellentes conditions, simplement parce que l'enseignante ordinaire fonctionnait déjà de manière très adaptative :

« Si tout à coup elle voit que y a un petit groupe qui a pas compris une notion, ben à un certain moment elle me dira peut-être « ben écoute MCDII est-ce que t'es d'accord de les prendre là, pis de revoir ça avec eux, pis moi je fais un autre truc en parallèle avec les autres » donc elle est dans cette adaptation qui était très agréable »

Les conditions de travail des intervenants sont donc fortement conditionnées par les pratiques de l'enseignant ordinaire et par la place que ces derniers leur laissent au sein de leur classe.

Si dans la plupart des cas les enseignants s'accommodent de la présence des intervenants, il arrive aussi, heureusement plus rarement, que certains soient complètement opposés à l'idée d'être secondés :

« Il m'a dit clairement « non, moi je gère seul, je veux personne dans ma classe, je gère seul » puis j'ai essayé de discuter avec lui, voir quand même que pour l'élève, je pense que ça serait important qu'il puisse avoir un peu d'aide et puis m'a dit clairement non. Voilà. J'ai pas insisté mais je lui ai dit « ben voilà, sache que si jamais, je suis à disposition si t'as des questions » (MCDII)

Dans ce cas extrême, l'intervenante a dû attendre que l'enseignant réalise son manque de compétence en la matière pour pouvoir intervenir, un semestre plus tard.

Difficile donc de parler de négociation lors de la phase de mise en place des pratiques, puisque le rapport de force semble très asymétrique. Les intervenants semblent résignés à cet état de fait, et bien qu'ils essaient d'utiliser leurs méthodes autant que possible, sont souvent contraints de s'adapter à l'enseignant ordinaire. On peut émettre l'hypothèse que cette attitude provient sans doute d'une volonté de respecter l'autorité des enseignants sur leur classe, ainsi que leur responsabilité vis-à-vis du programme scolaire, mais elle souligne aussi un manque de volonté

de la part de ces derniers de partager ces responsabilités avec l'intervenant. Ils peinent à les considérer comme des collègues ordinaires, à les inclure dans le système horizontal que représente pour moi l'enseignement, comparé aux entreprises privées dans lesquelles j'ai travaillé auparavant. En effet, les collèges fonctionnent souvent selon un modèle hiérarchique assez flou, les enseignants ayant généralement du mal à expliquer qui est leur supérieur. Le chef de fil s'occupe au mieux de la coordination entre les enseignants et des examens en fin de 11H, alors que les doyens et le directeur n'interviennent qu'en cas de situation extraordinaire. Au quotidien, les enseignants ont donc l'habitude de placer tous les adultes qu'ils côtoient sur un pied d'égalité.

Allenbach & al. (2015), se basant sur l'étude de Borri-Anadon (2014), notent que « *la co-intervention externe semble contribuer à l'établissement de relations asymétriques et instrumentalisées entre intervenants* ». Ils expliquent que les orthophonistes québécoises de l'étude perçoivent les enseignants comme les « *détenteurs d'un espace essentiel à une bonne connaissance de l'élève* ». Travaillant à l'extérieur des classes, elles doivent donc entretenir de bonnes relations avec ces derniers, afin d'assurer une bonne communication autour de l'élève.

Cette attitude fait écho aux paroles des intervenants interrogés, qui voient eux aussi les enseignants comme les détenteurs d'un pouvoir qu'ils doivent amadouer. On notera cependant que ce comportement est ici plus marqué chez les intervenants pratiquant la co-intervention interne (RP et MCDI1), qui semblent devoir ménager la sensibilité de certains enseignants afin de pouvoir « s'insérer » dans la classe. Les intervenants pratiquant la co-intervention externe, quant à eux, doivent, tout comme les orthophonistes québécoises, s'assurer une bonne communication avec les enseignants, mais ce type de dépendance semble moins péjorer l'équité des relations.

On peut donc supposer que les intervenants ont des attentes différentes vis-à-vis des enseignants selon qu'ils travaillent à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, à savoir respectivement une place au sein de la classe ou une communication efficace au sujet de l'élève. Ces attentes n'étant pas perçues de la même manière par les enseignants, la première étant à la fois plus intrusive et plus éloignée de leur représentation de la mission des intervenants, on imagine volontiers qu'elles impliquent le développement de relations différentes entre les acteurs, les intervenants souhaitant rester à l'intérieur de la classe devant faire preuve de plus de diplomatie à l'égard des enseignants.

Collaboration avec les enseignants ordinaires

Collaboration : éléments de définition

La collaboration dans un contexte professionnel est une notion qui peut être interprétée de manière très personnelle par les différents acteurs. La littérature propose elle aussi de nombreuses définitions, portant soit uniquement sur la présence but commun (Marcel, Dupriez, Bagnoud et Tardif, 2007) soit sur la présence d'une action commune (Mc Ewan, 2003). Benoit et Angelucci (2011), en accord avec Marcel & al. (2007), distinguent la *coordination*, qui a lieu principalement sur un plan administratif, la *collaboration*, qui désigne la réalisation d'un projet commun, par exemple une séquence d'enseignement, mais des interventions séparées face aux élèves et la *coopération*, qui elle seule contient l'idée d'agir ensemble en classe. On peut donc conclure que ces termes ne sont actuellement pas stabilisés puisqu'aucune définition ne fait consensus.

Les intervenants interrogés semblent eux-mêmes utiliser le terme « collaboration » de manière polysémique pour désigner tantôt un temps de travail en commun, tantôt la participation des acteurs au projet pédagogique mis en place autour de l'élève. Dans tous les cas, les collaborations sont qualifiées de « bonnes » lorsque certains des critères de Friend et Cook (2010) sont présents : engagement volontaire de l'enseignant, confiance entre les acteurs et relations cordiales.

Préparation en commun des leçons et co-enseignement

Les intervenants qui restent en classe, et qui essaient de pratiquer au maximum le co-enseignement, souhaitent généralement être impliqués le plus possible dans la préparation de la leçon. Cependant, on constate que, le plus souvent, cette collaboration se borne à des propositions de l'intervenant, acceptées ou non par l'enseignant ordinaire.

« Dans les faits c'est le prof qui maintient son cours et puis moi je suis en classe et j'essaie de retranscrire et restructurer un peu les notions qui sont données en collectif pour que l'élève dont je m'occupe puisse en faire quelque chose. C'est souvent ça »
(MCDI1)

Là encore, le rapport asymétrique entre l'enseignant ordinaire et l'intervenant se ressent, et se traduit par un glissement des pratiques du co-enseignement souhaité à la co-intervention interne. Il faut noter que ces pratiques peuvent aussi correspondre à l'un des six types de co-enseignement décrit par Tremblay (2013) en se basant sur les travaux de Friend et Cook (2010). Il note cependant que cette configuration, où un des acteurs enseigne pendant que le second

apporte un soutien pédagogique, « peut se traduire par une « domination » d'un enseignant sur l'autre » et qu'il est donc nécessaire que les deux acteurs se partagent les rôles. C'est cette absence de partage des rôles qui permet de définir les pratiques décrites par les intervenants interrogés comme de la co-intervention interne et non du co-enseignement. Benoit et Angelucci (2011) citent de nombreuses études montrant que l'intervenant est généralement « relégué à un rôle de subordination », ne pouvant donc être qualifié de co-enseignant.

Les enseignants qui laissent les intervenants prendre part activement à leurs cours semblent être une exception, alors que MCDI1 et RP considèrent que ces situations sont pour eux les conditions de travail les plus efficaces. Elles leurs permettent non seulement d'aider l'élève qu'ils suivent, mais aussi le reste de la classe :

« Y a des interventions comme ça ponctuelles pendant le cours mais les élèves aiment assez. Ils aiment avoir un autre point de vue et puis des fois, juste le fait d'avoir d'autres mots pour expliquer, pouf, on voit la petite ampoule qui s'éclaire au-dessus de leur tête, parce que voilà, c'était le mot qui leur manquait » (MCDI1)

Beaucoup d'enseignants semblent ne pas percevoir l'intérêt du co-enseignement pour l'ensemble de leur classe. Bien que l'intervenant soit en classe pour un élève en particulier, ils n'exploitent que rarement cette opportunité pour enrichir leur enseignement et améliorer leur propre pratique. Benoit et Angelucci (2011) énumèrent pourtant les bénéfices perçus du co-enseignement, tant par les élèves (approches et styles d'enseignement différents (Wilson et Michaels, 2006), modèle social de collaboration (Scruggs, Mastropier et McDuffie, 2007)) que par les enseignants ordinaires (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007) ou les intervenants (Tremblay, 2009).

MCDI2 nous donne un indice quant aux raisons de cette réticence vis-à-vis du co-enseignement :

« Quand je viens dans la classe, certaines collègues avec qui je m'entends très bien, spontanément, je vais pouvoir intervenir, mais en la laissant maître de sa classe, et y en a d'autres avec qui je sais que vaut mieux que je dise rien, si je veux intervenir, je le fais discrètement, pas devant les élèves »

Ce qui ressort de cette citation, c'est l'importance du regard des élèves pour certains enseignants. Ceci est peut-être symptomatique de l'image qu'ils souhaiteraient renvoyer à leur classe, à savoir celle d'une personne qui, premièrement, est détentrice d'un savoir exhaustif et,

deuxièmement, qui contrôle chaque aspect du déroulement de son cours. Ce dernier point est évoqué par Rey (2012), lecture obligatoire durant la formation des enseignants vaudois, qui souligne que, pour avoir de l'autorité sur sa classe, un enseignant se doit de ne pas être passif, d'organiser activement le travail de ses élèves. En laissant un deuxième adulte prendre des décisions, les enseignants ordinaires pourraient imaginer qu'ils dérogent à ce principe.

Il semble donc important que la planification des séquences d'enseignant se fasse en commun, afin que l'enseignant ordinaire et l'intervenant puissent proposer aux élèves des activités qu'ils ont choisies ensemble, confortant ainsi l'enseignant dans l'idée qu'il reste maître de ce qu'il se passe durant ses cours.

En plus de cela, l'action d'un intervenant semble aussi être parfois vécue par l'enseignant comme une remise en cause de sa compétence. Ce fait est explicitement évoqué par les deux MCDI :

« Et au départ, il avait l'impression qu'on lui imposait quelque chose, et puis de lui dire : « de toute façon, t'es pas capable de faire ton métier tout seul, donc voilà il y a quelqu'un qui vient t'aider » (MCDI1)

« Souvent la grande question c'est « mais pourquoi avec toi il y arrive et avec moi dans la classe il y arrive pas ? » Je pense que ça doit un peu remettre en cause leur qualité d'enseignant » (MCDI2)

La pratique du co-enseignement semble remettre en cause à la fois l'autorité et la compétence, de l'enseignant ordinaire. Cela se ressent dans les termes utilisés par les intervenants interrogés, qui semblent devoir faire preuve de beaucoup de diplomatie lorsqu'ils abordent ce sujet. En particulier, la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignant semble déterminante. Benoit et Angelucci (2011) identifient quatre paramètres qui selon elles favorisent la pratique du co-enseignement, à savoir le sentiment de compétence, le partage d'une vision commune, la personnalité des acteurs ainsi que la compatibilité de ces différentes personnalités et finalement la participation volontaire.

Si la compatibilité des personnalités est le facteur le plus souvent évoqué par les intervenants interrogés, on peut déceler dans leur discours des allusions au sentiment de compétence, à la participation volontaire et au partage d'une vision commune.

Le sentiment de compétence des enseignants ordinaires est difficilement perceptible par les intervenants, mais on peut supposer qu'il est en lien avec l'expérience de l'enseignant. Dans

une étude réalisée dans le canton de Vaud, Gavillet-Mentha (2011) remarque que les enseignants ont tendance à justifier leurs réticences vis-à-vis de la collaboration par la peur de se faire juger mais aussi par la perte d'autonomie et le risque de devoir modifier leurs pratiques et souligne que « *plusieurs enseignant-e-s relèvent qu'ils ou elles ne remarquent plus ces craintes chez les collègues plus jeunes* ». Cette opinion va à l'encontre de celle de MCDII :

« J'ai réussi à collaborer avec des enseignants plus âgés avec qui ça se passait très bien. C'est simplement leur ouverture d'esprit. Et pis leur, comment dire, leur vision de l'autorité et du pouvoir. Le rôle du prof en classe. [...] quand y a cette notion là où le prof n'est plus seulement la personne de référence dans la classe, moi je peux trouver une place aussi, les élèves trouvent une place et pis là on a vraiment un échange, on peut vraiment construire quelque chose à ce moment. Et c'est pas forcément que les jeunes enseignants qui font ça [rires]. Je remarque aussi une différence entre les tout jeunes enseignants qui sont pas encore très à l'aise, qui ont pas encore d'expérience, ce qui est normal, et ceux qui font ça depuis des années et des années et pis voilà. Et justement, ils arrivent à prendre un peu de recul par rapport au programme »

Difficile donc de savoir si l'âge, et surtout l'expérience qui en découle, jouent un rôle dans le sentiment de compétence de l'enseignant, et donc l'acceptation d'un deuxième adulte dans sa salle de classe, mais, en acceptant l'hypothèse que c'est bel et bien la peur d'être jugé qui est à l'origine de ces réticences, on peut supposer que c'est réellement la confiance que l'enseignant a dans sa pratique et dans son attitude qui joue un rôle central.

Cette peur du regard de l'autre, RP n'en est pas dupe et pense même que les enseignants changent de comportement lorsqu'il est présent en classe :

« Quand quelqu'un déboule dans sa classe que ce soit 1 période ou 8 périodes par semaine, voilà, y a un regard, y a une écoute donc il va avoir tendance à mesurer ses mots, à faire attention à ses gestes, à rester dans un calme impérial et bien sûr il va rarement se montrer agressif. Quand c'est nécessaire, il tiendra son poing serré dans sa poche quand un enfant le fait tourner en bourrique ou je ne sais quoi. Et donc y a toujours une attitude qui est un peu comme son rôle qu'il va jouer en veillant à éviter les jugements. Alors ça, on ne peut pas empêcher ce sentiment »

Plutôt que d'essayer de faire accepter sa présence aux enseignants, RP semble donc s'être résigné à accepter l'attitude de ces derniers.

La nécessité de l'engagement volontaire de l'enseignant se ressent lors de la phase de mise en place de l'intervention. On l'a vu, les intervenants ont tendance à présenter leurs méthodes de travail, puis à s'adapter en fonction des réactions de l'enseignant ordinaire. Si ce comportement vient d'une part de la volonté de respecter l'autorité de l'enseignant, on peut supposer que les intervenants estiment aussi que leurs pratiques seraient nettement moins efficaces si elles étaient imposées à l'enseignant par une quelconque forme de pouvoir et qu'il vaut donc mieux utiliser des méthodes qui favorisent l'implication volontaire de tous les acteurs.

Finalement, le partage d'une vision commune s'avère crucial lorsque l'intervenant n'est plus en classe, comme l'explique MCDI1 :

« Si j'arrive pas à créer une bonne collaboration avec cet enseignant, je peux rien faire. Mes actions auprès de l'élève, elles vaudront rien. Parce que moi je suis là deux fois 1 heure, trois fois peut-être par semaine, tout le reste du temps, il est avec d'autres profs donc faut vraiment qu'on puisse être tous sur la même longueur d'onde. Moi je peux lancer des initiatives, je peux mettre en route des projets mais c'est pas moi-même qui peux mener ce projet. Ils doivent être partie prenante parce que autrement ben on aboutit pas »

L'enseignant ordinaire doit donc adhérer au projet afin d'assurer la pérennité des actions de l'intervenant.

Discussions informelles et réseaux

Lorsqu'on leur demande quels sont les rapports qu'ils entretiennent avec les enseignants ordinaires en dehors des heures de classe, les intervenants parlent systématiquement de discussion entre deux portes ou d'échanges informels. Les seuls moments d'échanges formels qui existent sont les réseaux, qui incluent tous les acteurs en lien avec l'élève.

Lors de ces discussions, les intervenants ont surtout un statut de source d'informations pour les enseignants ordinaires.

« La plupart du temps, et c'est tant mieux, l'enseignant qui a un souci avec tel ou tel élève va m'en parler en salle de maîtres, dans un couloir ou dans les interclasses ou au moment de la récré ou en début ou à la fin de la journée de telle sorte que je puisse entendre le problème et y réfléchir et puis lui apporter une réponse. Ça, c'est très banal » (RP)

Ce rôle est décrit par tous les intervenants interrogés, et souligne le manque d'informations, et de formation, des enseignants ordinaires au sujet des troubles que peuvent rencontrer leurs élèves. On peut supposer que ce manque de connaissances renforce l'idée que la solution ne peut venir que de l'intervenant, expert en la matière, et qu'une collaboration superficielle est suffisante. Borri-Anadon (2014), constate, elle aussi, que les orthophonistes québécoises acquièrent un statut d'expert auprès des enseignants ordinaires à travers ce type d'interactions. Ce statut d'expert leur permet d'imposer leur analyse, ainsi qu'une procédure, l'enseignant ordinaire ne se sentant pas assez compétent pour faire part de son opinion.

Il est intéressant de constater qu'en dehors de la classe, l'asymétrie de la relation enseignant ordinaire-intervenant semble donc s'inverser. C'est ce dernier qui a maintenant, de par son statut d'expert, une position dominante. Il faut cependant nuancer l'intensité de cette domination, certains intervenants se voyant plus comme des accompagnants tels que décrit par Vial et Caparros-Mencacci (2007) que comme de experts. Par exemple, MCDI1 considère que ces interactions lui servent plutôt à changer le regard de l'enseignant sur l'élève plutôt qu'à lui apporter une solution clé en mains :

« C'est pas toujours facile à gérer, parce qu'ils viennent quand ils en ont déjà gros sur la patate. Donc ils en peuvent plus « oh, je me sens démuni, je sais plus quoi faire avec cet élève ». Et puis ils viennent vers moi en sauveur « dis-moi, il faut me trouver la baguette magique, me trouver ce qu'il faut faire » et tout. Alors soit c'est un élève que je connais pas du tout et c'est difficile « mais peut-être observe ça, ça ou ça ou essaie de changer un ou deux trucs qui peuvent peut-être te donner d'autres ouvertures ». Des fois, c'est les aider aussi à avoir un autre regard sur l'élève, parce que finalement, quand ils le décrivent, ils voient que les difficultés, puis des fois c'est juste à dire « mais en fait, y a quoi qu'il sait faire, cet élève ? qu'est-ce qu'il maîtrise ? » Puis ça transforme un petit peu leur regard mais c'est pas réellement mon rôle de faire ça »

MCDI2 regrette de ne pas avoir de temps de discussion planifiés. En effet, elle intervient dans plusieurs établissements, situés dans différents villages, et passe donc une bonne partie de ses pauses dans sa voiture. Cela limite fortement les moments durant lesquels ces discussions informelles peuvent avoir lieu. Pour elle, ces échanges sont évidemment l'occasion de communiquer des informations sur l'élève, mais aussi un moyen d'améliorer ses relations avec les enseignants ordinaires, relations qui sont, pour les intervenants, un facteur crucial dans la collaboration avec les enseignants ordinaires.

Régulation du travail de l'intervenant

Généralement, les intervenants suivent en parallèle plusieurs élèves, dans des classes différentes. En conséquence, le temps qu'ils leur consacrent se situe entre 1 et 8 périodes par semaines. Les périodes où ils sont absents sont donc nombreuses et impliquent une communication accrue avec l'enseignant ordinaire. Celui-ci doit en effet mettre en place seul des adaptations pour l'élève et rendre compte de ses progrès et de ses difficultés à l'intervenant.

MCDI2 décrit ces échanges :

« Ils demandent quels outils moi je vais utiliser quand je suis en individuel pour pouvoir les réutiliser en classe avec l'élève pour qu'il y ait une permanence des outils. [...] L'enseignant me donne aussi des points qui ont été travaillés dans la semaine « tiens on a vu ça en grammaire, ça passe pas du tout. » Un peu un bilan de mon travail et de ce que l'élève fait dans la classe »

Ce qu'il se passe lorsqu'il est absent est tout aussi important pour le travail de l'intervenant que ce qui se déroule en sa présence. Comme le rappelle RP, le travail des intervenants vise à l'autonomie de l'élève, et ces moments sont l'occasion d'évaluer la progression de l'enfant vers cette autonomie. Le retour des enseignants est donc indispensable, ce qui est confirmé par MCDI1 :

« J'ai des élèves de 9^{ème}, tout à coup je regarde leur agenda pis je vois qu'il a reçu une note pis qu'il a reçu un 1 en français. J'étais même pas au courant, ça m'hallucine. Là, c'est un manque de collaboration »

Collaborer, coopérer ou se coordonner ?

Les relations qu'entretiennent les intervenants et les enseignants ordinaires prennent donc des formes extrêmement variées, qui dépendent non seulement de la situation de l'élève suivi, mais aussi et surtout du binôme formé par les deux acteurs. Les intervenants utilisent allégrement le terme « collaboration » pour désigner leurs interactions avec les enseignants ordinaires, quel que soit leur degré de satisfaction, utilisant les adjectifs « bonne » ou « mauvaise » pour nuancer. Allenbach & al. (2015) identifient 6 processus qui définissent une relation de collaboration.

Le premier d'entre eux est le partage d'un but ou d'un objectif. Si sur le papier ce critère est évidemment rempli à travers le projet d'école inclusive qui concerne tous les acteurs, le degré d'investissement et d'appropriation de cet objectif varie parmi les enseignants ordinaires. Dans

les faits, cette notion de but commun apparaît peu, voir pas, lors des entretiens menés. Difficile donc de savoir quel est son rôle dans les relations entre les enseignants ordinaires et les intervenants.

L'engagement volontaire, deuxième critère évoqué, est quant à lui beaucoup plus présent dans le discours des intervenants. Allenbach & al. (2015) montrent que cet engagement dans la relation de collaboration peut évoluer dans le temps, certains acteurs découvrant au fur et à mesure qu'elle s'avère être nécessaire pour réaliser le projet pédagogique. Ceci est particulièrement bien illustré par l'anecdote décrite par MCDI1 et citée plus haut, dans laquelle un enseignant estime dans un premier temps ne pas avoir besoin d'aide, avant de finalement changer d'avis face à ses propres difficultés.

Le troisième critère, la confiance ou l'entente entre partenaires, est lui aussi très souvent évoqué par les intervenants lors des entretiens. Il est même souvent utilisé en premier lieu pour décrire les « bonnes » collaborations :

« Ça se passe vraiment bien, parce que chacune a sa place. [...] C'est franc, c'est honnête, y a vraiment une bonne confiance » (MCDI2)

Comme le note Benoit et Angelucci (2011), ce critère est particulièrement important lors de la pratique du co-enseignement. Tout comme pour l'engagement volontaire, il est difficile, voire impossible, pour les directions de le prescrire. Benoit et Angelucci (2011) suggèrent donc plutôt d'être particulièrement attentif lors de la formation des partenariats afin d'exploiter les affinités déjà existantes.

Le quatrième critère est la clarification des rôles. Bien que ces derniers soient sensés se construire au cours de la relation de collaboration, les intervenants interrogés disent tous prendre le temps en début d'intervention pour expliquer clairement leur rôle à l'enseignant ordinaire. Comme expliqué plus haut, cette action vise essentiellement à apaiser les craintes de l'enseignant vis-à-vis de la présence d'un deuxième adulte dans la classe, et du regard que celui-ci peut porter sur sa pratique. Seule MCDI1 parle de l'instauration d'un « *contrat de collaboration* » avec l'enseignant, mais il lui sert plus à garantir une communication franche et honnête qu'à définir clairement les rôles des acteurs. De plus, le manque de connaissance des enseignants ordinaires du secondaire au sujet du travail des intervenants peut laisser penser qu'il leur est difficile de savoir clairement quels peuvent être ces rôles. Enfin, cette attitude consistant à vouloir définir dès le départ les fonctions des uns et des autres nuit à l'établissement d'une dynamique de construction des rôles au cours de la collaboration.

Le cinquième critère concerne le partage des expertises et la reconnaissance des complémentarités, qui sont deux paramètres critiques pour le développement d'une relation équilibrée entre les acteurs. Si Allenbach & al. (2015) évoquent le risque que le statut d'expert de l'intervenant entraîne un sentiment d'incompétence chez l'enseignant, les intervenants interrogés parlent surtout des situations où ce dernier ne les laisse pas pleinement participer à la vie de la classe. Ils ne l'expliquent cependant pas par un manque de reconnaissance de leurs compétences, mais plutôt par une volonté de l'enseignant de garder le contrôle sur ce qu'il se passe durant ses cours.

Finalement, le sixième critère est le partage d'espaces-temps. Celui-ci ne se limite pas au temps passé en classe, mais inclut aussi les moments de préparations, de concertations et de réflexions. Comme c'est le cas chez Allenbach & al. (2015), les intervenants interrogés invoquent le manque de temps comme un facteur pouvant gravement nuire à la relation de collaboration. MCDI2 en particulier émet le souhait qu'il y ait des moments inscrits dans les horaires des enseignants ordinaires et des intervenants qui soient consacrés au travail en commun en dehors des heures de cours. Allenbach & al. (2015) soulignent cependant qu'il faut aussi prendre en compte la volonté des acteurs d'investir du temps dans la recherche de solutions pour l'élève.

On le voit, la réalisation de certains de ces processus ne se fait qu'en fonction de l'engagement volontaire des acteurs. Si l'investissement des intervenants dans le projet d'école inclusive est très largement acquis, celui des enseignants ordinaires est beaucoup plus aléatoire. Dans sa revue de littérature, Lamontagne-Müller (2007) note que si les enseignants ne sont globalement pas opposés au concept d'école inclusive, ils font preuve de beaucoup plus de réticences lorsqu'un élève en situation de handicap se retrouve dans leur classe. De plus, leur attitude dépend aussi fortement du type de handicap de l'élève, ceux étant perçus comme la source d'une charge de travail supplémentaire étant souvent les moins bien accueillis. Il est intéressant de constater que l'évolution des pratiques inclusives ces dernières années n'a entraîné qu'une augmentation mineure du nombre d'élèves dans les classes régulières. Cependant, combinée à l'avancée de la recherche sur les différents troubles de l'apprentissage, elle a entraîné une augmentation du nombre de cas détectés. Ceci génère chez les enseignants un sentiment de charge additionnelle de travail, bien que la majorité des élèves suivi par des intervenants eurent été scolarisés dans leur classe qu'ils aient été diagnostiqués ou pas. Ramel & Bonvin (2014) relèvent l'importance de fournir aux enseignants des solutions afin de les soutenir dans la réalisation du projet d'école inclusive et d'éviter de leur donner l'impression qu'il s'agit uniquement d'une pression politique supplémentaire. Au contraire, les pratiques inclusives

doivent résulter d'un projet d'établissement concret et adapté, soutenu par le monde de la recherche, afin d'ancrer l'inclusion scolaire au plus proche des enseignants.

Différences entre le degré primaire et le degré secondaire

Pratiques inclusives au degré secondaire

L'intégration d'élèves en difficulté est perçue par les divers acteurs de l'école comme étant courante au niveau primaire depuis de nombreuses années, mais comme un phénomène beaucoup plus récent au niveau secondaire. Les intervenants et les enseignants ordinaires du secondaire se sentent donc confrontés à de nouveaux défis, comme le confirme MCDI1 :

« Avant on les avait au primaire et pis au bout d'un moment on disait « voilà ils arrivent plus à suivre » et après ils partaient en école spécialisée. C'était rare qu'on ait eu des enfants en grande difficulté au secondaire ou vraiment dans les classes de VSO. Pis encore. Mais dans les classes de VSG y en avait peu. Donc maintenant on les voit arriver, ces élèves qu'on a commencé à suivre au primaire, on les voit arriver au secondaire, c'est quelque chose qu'est assez nouveau pour les profs aussi ».

Une enseignante interrogée par Gavillet-Mentha (2011) exprime le même sentiment :

« Ces élèves, on ne les voyait jamais chez nous. Maintenant, on essaye d'intégrer plus certains élèves qui ont un certain type de problématique »

Les dernières années ont en effet vu l'apparition de maîtres de classes de développement itinérants (MCDI), avec pour objectif d'éviter au maximum l'utilisation des classes de développement. Comme dit précédemment, la détection des troubles de l'apprentissage s'est intensifiée en parallèle de ce phénomène. En conséquence, les enfants qui étaient auparavant perçus comme des « fainéants » ou des « cas sociaux » par les enseignants sont petit à petit devenus des « élèves à besoins particuliers ». Les situations réellement nouvelles sont relativement rares et relèvent le plus souvent d'handicaps physiques, sensoriels ou mentaux. On peut donc supposer que le véritable changement ne se situe pas chez les élèves, mais plutôt dans le regard que les enseignants leur portent.

Parmi les intervenants interrogés, RP et MCDI1 nous parlent de la réaction des enseignants ordinaires face au projet d'école inclusive et aux élèves à besoins particuliers :

« Si vous avez à faire à un enseignant qui n'a jamais accueilli un enfant handicapé dans sa classe et qui enseigne depuis 25 ans et qu'il est chef de file ou je ne sais quoi, donc quelque part un peu sur des rails quand même, moi je lui demande de s'ouvrir, de regarder ce jeune garçon ou cette jeune fille avec un regard neuf, de l'évaluer de façon adaptée. C'est un exercice difficile parce que en règle générale, lui, il a affaire

à des élèves ordinaires. Ce genre de situations, il n'en a pas l'habitude donc il va falloir qu'il modifie son regard et ça, parfois, c'est un peu difficile. Moi je tente d'expliquer que ces enfants ont des droits, qu'ils sont entre guillemets handicapés donc ils ont des droits. Ils ont des droits de vivre des adaptations des exercices et de leur degré de complexité à l'école. »

Leur réaction est donc, d'après RP, liée en premier lieu au caractère exceptionnel de cette situation et au manque d'expérience des enseignants dans le domaine, ce qui est aussi l'avis de MCDII :

« Mais y a aussi par rapport au fait que ça fait plus longtemps, les profs de primaire ont un peu plus de recul par rapport à ces élèves en difficulté »

Selon elle, ce facteur se ressent donc d'autant plus au niveau secondaire où les enseignants ont moins l'habitude de travailler avec les besoins particuliers de certains élèves.

Ce nouveau regard implique du changement pour les enseignants du secondaire, qui perçoivent différemment la population de leurs classes mais aussi pour les intervenants qui, quant à eux, sont de plus en plus appelés à travailler au niveau secondaire et doivent donc adapter les pratiques qu'ils ont développées au niveau primaire aux spécificités de ce nouveau contexte.

Les différences institutionnelles

Au cours des entretiens, les intervenants ont identifié de nombreuses différences entre le primaire et le secondaire qui impactaient leurs pratiques. Ces différences les amènent tous à la même conclusion, à savoir que le manque de flexibilité de l'enseignement secondaire par rapport au degré primaire les empêche souvent de transposer leurs pratiques.

La principale cause de cette rigidité est liée au mode de fonctionnement d'un collège. Au niveau primaire, les enseignants sont des généralistes qui interviennent pour la quasi-totalité des cours donnés à leurs élèves. Même si des horaires existent, les enseignants sont libres de les adapter en fonction des besoins, remplaçant à l'occasion une période d'histoire par une période de français, ou prolongeant la leçon de mathématique de 10 minutes pour pouvoir terminer une activité. Au contraire, le niveau secondaire emploie presque exclusivement des spécialistes qui n'interviennent que quelques périodes par semaine dans une classe en fonction d'horaires complexes et minutés qui ne souffrent aucune modification.

Cette différence a de nombreuses conséquences pour le travail des intervenants, quelles que soient les méthodes qu'ils utilisent. MCDI2, qui sort régulièrement de la classe avec les élèves dont elle s'occupe, l'explique ainsi :

« Une maîtresse qu'est en primaire, elle a sa classe toute la journée, donc si l'élève, il manque un morceau de math, quand moi je le prends en individuel, elle a toute la journée, voir toute la semaine, pour lui faire rattraper. Si moi je viens, comme ce matin j'ai pris un élève [ndr : du secondaire], j'ai pris une période en classe et on a fait du vocabulaire et une période où je l'ai sorti pour qu'on puisse faire de la grammaire tous les deux, ben résultat, il a pas fait la conjugaison que les autres sont censés avoir fait dans la classe et du coup je sais pas si il va avoir le temps de refaire sa conjugaison. Il pourra le refaire tout seul chez lui, mais du coup il va avoir un manque, il va lui manquer un morceau de sa semaine quelque part ».

Ce constat la pousse à se demander si « l'intervention en classe ça serait pas plus, pas forcément plus judicieuse, mais devrait être plus importante au secondaire qu'au primaire ». On notera que là encore, c'est à l'intervenant d'adapter ses pratiques. Allenbach & al. (2015) constatent que le co-enseignement permet en effet de surmonter ce problème. De plus, cette pratique est plus cohérente avec le projet d'école inclusive en permettant à l'élève de rester au milieu de ses pairs.

Cependant, RP, qui pratique le co-enseignement, constate lui aussi certains problèmes liés au degré secondaire :

« C'est plus difficile surtout chez les grands on va dire à partir de la 9^{ème}, 10^{ème}, 11^{ème} où là on a souvent à faire à des enseignants, maîtres de classe ou maitresses de classe titulaires qui laissent peu de place à l'enseignant spécialisé de renfort qui devrait, entre guillemets, partager un petit peu la classe avec lui. Alors bien entendu on peut pas le remplacer, on peut pas se substituer au maître de classe surtout, je sais pas moi, si c'est un enseignant de math ou de français qui enseigne en 10^{ème} à l'approche du certificat là il y a un programme à suivre, il y a des, comment dire, des compartiments du programme qu'il faut respecter à des échéances précises et il est nécessaire que ce truc là ça soit rondement mené mais le problème c'est quand l'enseignant de renfort qui devrait constituer un duo pratiquement n'a aucune place dans la classe »

Un nouveau paramètre apparaît ici, à savoir le programme scolaire. Le nombre de périodes consacrées à un élève étant limité, les intervenants focalisent généralement sur les branches

dites « principales », mathématique et français, qui sont aussi celles dont le programme est le plus dense. En conséquence, la flexibilité qui manque au niveau secondaire se trouve encore plus réduite dans ses branches.

Cet impératif du respect du tempo et du programme est renforcé au niveau secondaire par la collaboration qui est exigée entre enseignants intervenant dans des classes parallèles. Par exemple, un chef de file peut exiger que tous les enseignants intervenant dans des classes de mêmes niveaux fassent passer les mêmes tests, au même moment. Les enseignants sont donc beaucoup moins enclins à sortir des rails, comme le confirme MCDI1 :

« Les profs sont relativement stressés par le programme parce que ils fonctionnent par duo souvent ou voir des fois même trio, ils font les tests en même temps, les mêmes tests, et tout. Donc le prof veut suivre un certain rythme »

Ce rythme imposé par les enseignants est bien entendu présent dans toutes les branches et à tous les niveaux, mais il s'intensifie au niveau secondaire, et en particulier dans les branches qui sont sanctionnées par un examen en fin de 11^{ème} année.

L'autre grande différence entre le primaire et le secondaire notée par les intervenants est liée aux modes d'enseignements.

« En primaire y a un mode d'enseignement qu'est quand même plus facilement par atelier ou par plan de travail, tous les élèves ne font pas forcément tous les mêmes exercices en même temps, donc pour moi c'est plus aisé d'intervenir en primaire parce que voilà, si y a l'élève avec qui je travaille, il a besoin de plus de temps pour acquérir cette notion, pour faire cette fiche, on peut prendre plus de temps, c'est pas grave. Y a pas besoin en même temps d'écouter les corrections collectives de ce que les autres font donc c'est un mode de travail qui est vraiment plus agréable. Et puis je peux dire à un moment : « ben écoute voilà, là cette notion tu l'as bien comprise, donc on passe à une autre fiche pis tant pis si t'as pas fait les autres ». Au secondaire c'est plus un enseignement frontal, traditionnel, où tous les élèves font tout en même temps. Y a beaucoup, en tout cas dans les classes là où je bosse, ils fonctionnent beaucoup par corrections collectives donc c'est vrai, c'est plus difficile à trouver une place et c'est plus difficile à pouvoir vraiment aider l'élève parce que le prof il continue avec son rythme. Si le rythme ne fonctionne pas ou que l'élève que je suis, y a des choses qu'il a pas compris, si j'essaie de lui expliquer à ce moment-là, après il perd la suite donc

je le mets en difficulté parce qu'il n'arrive pas à entendre la fin des corrections donc ça, c'est assez compliqué » (MCDI1)

On le voit, pour les enseignants ordinaires, un rythme plus soutenu implique d'autres méthodes, qui ne sont pas forcément compatibles avec les pratiques que les intervenants ont développées au niveau primaire. L'enseignement frontal requiert l'attention de toute la classe, laisse peu de place à la différenciation et encore moins à l'intervenant. Mais ce qui choque surtout dans ce témoignage, c'est le fait que l'enseignant ne semble absolument pas prendre en compte la présence ou le travail de l'intervenant.

Les différences en dehors de la classe

De l'avis des intervenants interrogés, les différences entre le niveau primaire et le niveau secondaire se ressentent aussi à l'extérieur de la classe. Notamment, le nombre nettement plus important d'enseignants dans un collège nuit au développement des relations avec les intervenants, et donc à la qualité de la collaboration, comme l'explique MCDI2 :

« Pis je pense que ici [ndr : dans le bâtiment du degré secondaire] comme y a vachement plus d'enseignants c'est plus difficile de créer des liens. Quand je monte à X [ndr : une école de niveau primaire] et que je mange avec mes 3 collègues, au bout de 3 semaines, je les connais bien, elles me connaissent bien, y a vraiment une relation, peut-être pas amicale, mais une bonne relation de collègues, alors qu'ici les collègues de secondaire, y en a tellement, la semaine prochaine, je pourrais travailler avec quelqu'un que j'ai jamais vu »

Comme noté au cours des chapitres précédents, la relation entre les acteurs est un facteur indispensable à la mise en place d'une collaboration efficace. Le développement de cette relation est grandement facilité si les acteurs ont la possibilité de passer des moments ensemble dans un contexte non-professionnel, ce qui semble donc plus facile au degré primaire qu'au degré secondaire.

De plus, le nombre plus élevé de personnes concernées par l'élève complexifie la planification des réunions :

« Et ça c'est aussi des difficultés, surtout au secondaire, parce qu'il y a plus de profs, donc il faut déjà réussir à réunir tout le monde avec les horaires différents, c'est pas facile » (MCDI1)

Cette complexification du travail de collaboration au niveau secondaire est d'autant plus ressentie que le rôle de supervision n'est pas clairement défini et attribué. En règle générale, c'est le maître de classe qui se charge d'organiser les réseaux sur demande des acteurs, en collaboration avec les intervenants. Cela dépend donc beaucoup du temps et de l'énergie que l'enseignant décide d'investir. Ce constat amène MCDI2 à la proposition suivante :

« Mais je trouve dommage que, par exemple, y ait pas de doyen enseignant spécialisé, ou un chef de file, enfin une personne référente pour donner des informations aux collègues, des techniques, je sais pas. Enfin qu'il y ait quelqu'un de référent pour vraiment aider à la collaboration, à l'information, à la sensibilisation ».

Si le niveau secondaire implique une multiplication des acteurs concernés par un élève, l'inverse est vrai aussi, à savoir que le nombre d'élèves par enseignant est plus élevé. Ces derniers ont donc moins de temps à leur consacrer, ce qui implique forcément qu'ils se sentent moins concernés par leur problématique, comme le constate MCDI1 :

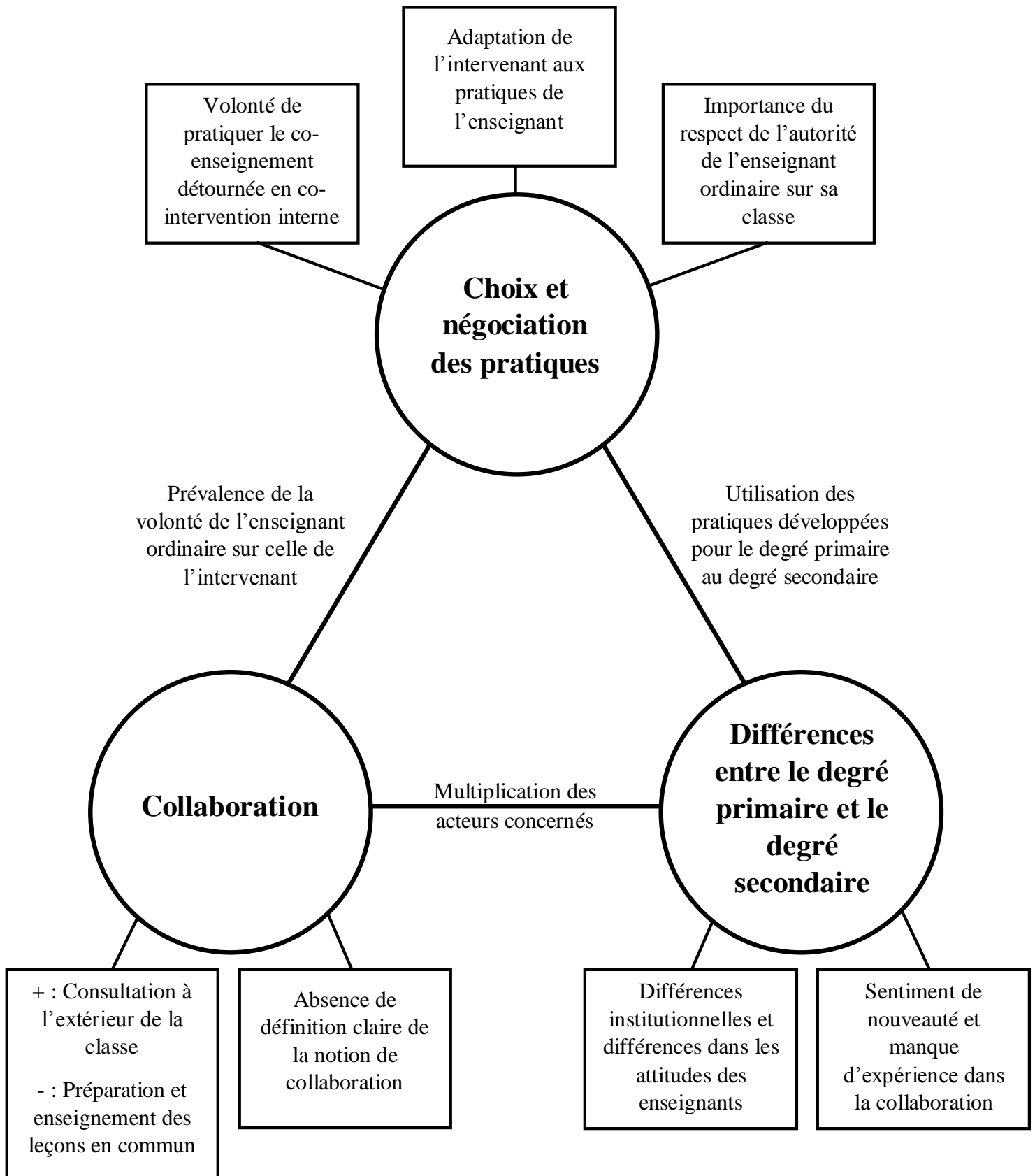
« Ils ont plein de classes, ils ont plein d'élèves donc l'intérêt de faire des réunions pour un élève est moindre comparé aux 50 ou 60 élèves qu'ils ont à gérer »

De plus, certains ont de la peine à percevoir les conséquences que certains troubles pourraient avoir sur les apprentissages dans leur branche, comme l'explique MCDI2 :

« Les profs de math, j'imagine qu'ils se sentent un peu loin des problèmes de dyslexie ou des trucs comme ça alors que ça se répercute aussi en math »

Les enseignants du secondaire ont donc tendance, du point de vue de l'intervenant, à être plus détaché vis-à-vis de leurs élèves. On peut émettre l'hypothèse que la présence d'un intervenant renforce chez eux l'idée que la solution aux problèmes d'un élève en difficulté ne va pas venir d'eux, mais de cet intervenant.

Synthèse des concepts



Développement personnel et professionnel

Au long des chapitres précédents, nous avons vu que le projet d'école inclusive est, pour les enseignants du degré secondaire, une nouveauté qui implique un certain nombre de changements. Ayant intégré le collège où j'enseigne il y a maintenant deux ans, ces nouveautés ainsi que la présence des intervenants ont généré chez moi et chez mes collègues de nombreuses questions qui ont motivé ce travail.

Mon premier contact avec le projet d'école inclusive a eu lieu au tout début de ma carrière, environ un mois après que j'aie commencé à enseigner. A l'époque, j'effectuais des remplacements ponctuels : on m'appelait le matin même si on avait besoin de moi et je passais simplement prendre le travail pour la journée dans le bureau des doyens. C'est de cette manière que je me suis retrouvé à remplacer dans une classe de 7H d'une vingtaine d'élèves dans laquelle trois intervenants exerçaient simultanément. Elles entrèrent dans la classe en même temps que les élèves, et personne ne m'avait averti de leur présence. N'ayant plus mis les pieds dans un collège au cours des 15 dernières années et ne l'ayant jamais vécu en tant qu'élève, la présence d'autres adultes dans la classe me perturba passablement, ne sachant pas quel était leur rôle. Lorsqu'elles finirent par m'expliquer qui elles étaient, je me souviens être resté relativement perplexe. Je me demandais en effet quelle était la nécessité de remplacer l'enseignante ordinaire malade par quelqu'un sans expérience alors qu'il y avait déjà trois enseignantes spécialisées dans la classe. J'ai pu constater au cours de la journée que, malgré leur expertise nettement supérieure, elles ne sont pas intervenues, se limitant à apporter un soutien aux élèves qu'elles suivaient.

Durant les mois qui ont suivi, je me suis retrouvé à plusieurs reprises dans cette situation. Cela a généré chez moi de nombreuses questions : est-ce que cela se passe de la même manière avec l'enseignante ordinaire ? Cette attitude correspond-t-elle à la manière dont ces intervenants perçoivent leur travail ? Si non, pourquoi ne se sont-elles pas autorisées à prendre une place plus importante au sein de la classe ?

Ce travail de recherche m'a permis, en leur donnant la parole, de répondre à ces questions. Alors que les intervenants souhaitent dans la plupart des cas être intégrés à la classe le plus possible, la réalité du terrain et l'attitude des enseignants ordinaires les poussent souvent à se cantonner à un rôle de soutien à l'enseignement. N'obtenant que rarement un véritable statut de co-enseignant, certains ont fini par se résigner et par faire ce qu'une partie des enseignants

ordinaires attendent d'eux, à savoir, leur permettre de continuer à donner leurs cours comme ils l'ont toujours fait, sans prendre en compte les besoins particuliers des élèves.

Suite à cette période de remplacements ponctuels, j'ai été engagé en tant que stagiaire en responsabilité dans ce même établissement. Devenu moi-même enseignant ordinaire, un de mes élèves s'est avéré être dyslexique, dyspraxique, dysphasique et dysorthographique. Etant son enseignant d'option spécifique « mathématique et physique », je n'ai pas eu directement à faire avec le renfort pédagogique s'occupant de lui. En effet, malgré ses nombreux troubles, il s'est révélé être excellent dans les branches scientifiques. L'action en classe de l'intervenant s'est donc focalisée sur les branches littéraires.

Cependant, j'ai eu recours plusieurs fois à ses conseils, et notamment au cours d'un événement survenu en début de 10H. A ce moment, il a été décidé que cet élève aurait droit en permanence à un ordinateur portable en classe, pour les exercices et pour les tests. Cette démarche s'est avérée utile, mais aussi un peu stigmatisante pour lui. Il est donc venu me voir pour me demander si j'arrivais à lire son écriture, et s'il pouvait se passer de son ordinateur durant mon cours. Je savais déjà, grâce à l'enseignante de renfort pédagogique qui s'occupait de lui, que mes cours représentaient pour lui un moment dans la semaine où il pouvait oublier ses problèmes et se distinguer positivement de ses camarades. Cependant, je me suis aussi inquiété de la fatigue que pourrait provoquer chez lui l'absence d'adaptations. L'intervenant qui le suivait m'a permis de résoudre ce dilemme, en m'apportant son expertise. Si je n'ai pas eu la possibilité de collaborer en classe avec elle, j'ai pu réaliser l'utilité que les intervenants pouvaient avoir en tant que soutien à l'enseignant.

En parallèle de ces expériences personnelles, mes discussions avec mes collègues m'ont permis de comprendre l'image qu'ils avaient des intervenants et de leur rôle. Si ceux du degré primaire sont amenés à collaborer fréquemment avec eux et reconnaissent volontiers leur utilité, ceux du degré secondaire semblent plus mitigés. Ce travail m'a permis, grâce au point de vue et à l'analyse des intervenants, d'obtenir des réponses à ce sujet.

Premièrement, la présence d'un intervenant en classe est beaucoup plus anecdotique au degré secondaire qu'au degré primaire. D'une part parce que le soutien en classe s'arrête lors de l'arrivée au collège pour une partie des élèves suivis en primaire, et d'autre part à cause de l'augmentation du nombre d'enseignants par élève. En conséquence, les rares enseignants du degré secondaire ayant affaire à un intervenant dans leur classe ne le voient qu'une ou deux

périodes sur les vingt-cinq que compte leur semaine, tout en sachant que cela n'arrive pas toutes les années.

Deuxièmement, les enseignants du secondaire, contrairement à ceux du primaire et à la plupart des intervenants, jouissent d'un statut de spécialiste. Selon les dires de mes collègues, celui-ci semble augmenter leur réticence à voir quelqu'un d'autre intervenir durant leur cours, a fortiori s'il s'agit d'un enseignant généraliste.

En conséquence, le discours tenu par les enseignants ordinaires du degré secondaire que je côtoie au sujet des intervenants varie clairement de celui tenu par ceux du degré primaire. Contrairement à ces derniers, les premiers ne voient jamais la présence de l'intervenant comme une occasion d'enrichir leur pratique, mais au mieux comme une situation cocasse, au pire comme une source de désagrément. De plus, cette présence a souvent un impact sur la manière dont ils abordent les difficultés de l'élève. Ils ont en effet tendance à considérer que l'intervenant porte seul la responsabilité de faire le lien entre l'enseignement dispensé à toute la classe de manière classique et l'élève en situation de handicap, sans se rendre compte que cette attitude va à l'encontre du projet d'école inclusive, puisqu'il laisse cet élève en dehors du groupe classe.

Les entretiens menés dans le cadre de ce travail m'ont permis de découvrir le point de vue des intervenants. Ceux-ci se sont toujours montrés enthousiastes à l'idée de pouvoir s'exprimer, à plus forte raison devant un enseignant avec qui ils pourraient être amenés à collaborer.

Ce travail m'a donc permis de comprendre les attitudes, les positions et les pratiques des intervenants et des enseignants ordinaires. J'estime donc être mieux à même de situer les attentes des premiers lorsque je serai amené à collaborer avec eux. Quant aux seconds, l'analyse de leur comportement m'a permis de réfléchir sur la réaction que j'aurais eue si j'avais été confronté à un intervenant en classe sans avoir effectué ce travail. Aurais-je accepté la présence d'un deuxième adulte dans ma classe, comme ce ne fût pas toujours le cas pour MCDII ? Aurais-je laissé l'intervenant « faire la plante verte au fond de la classe » comme le décrit RP ? Il est dorénavant difficile de trouver une réponse à ces questions, ce travail m'ayant permis de mieux définir quelles sont les attentes des intervenants dans le cadre d'une collaboration avec un enseignant ordinaire.

Conclusion

Ce travail a permis de mettre en évidence des différences fondamentales qui existent entre le degré primaire et le degré secondaire et leurs conséquences pour le projet d'école inclusive. Ces différences sont issues d'une part de la structure même de l'enseignement secondaire (tempo du programme, rigidité des horaires, nombre d'enseignants par élèves) et d'autre part des enseignants eux-mêmes (faible expérience de collaboration avec les intervenants, statut de spécialiste, manque de disponibilité). L'attitude des intervenants visant à appliquer au degré secondaire les méthodes développées au degré primaire sans prendre en compte les spécificités du contexte ne favorise pas non plus l'établissement d'une collaboration efficace avec les enseignants ordinaires.

Il est cependant important de noter que ce travail de recherche s'est limité à un seul collège. Les contextes, les projets et les acteurs étant bien sûr différents dans chaque établissement, il convient de ne pas tirer des conclusions trop hâtives sur le projet d'école inclusive. De plus, cette étude n'offre pas une vision d'ensemble des intervenants du collège, qui comprennent aussi, par exemple, l'infirmière scolaire ou encore les médiateurs et qui n'ont pas été interrogés.

Il convient donc de trouver des solutions nouvelles et adaptées au degré secondaire. La médiation d'apprentissage nous en offre un excellent exemple : tout en continuant à pratiquer, MA forme aussi des enseignants expérimentés et volontaires, leur permettant ainsi d'intégrer directement à leurs pratiques les principes de la médiation d'apprentissage. Cette approche de la collaboration entre enseignants ordinaires et intervenants permet de surmonter les nombreux obstacles que rencontrent ces derniers, tout en favorisant la modification des pratiques des premiers.

La réussite du projet d'école inclusive au degré secondaire dépendra de la capacité des acteurs à mettre en place ce genre de solutions, au sein desquelles tous s'investissent dans le but commun que nous rappelle RP :

« Mettre en place des projets cohérents avec la problématique des enfants qui sont accueillis dans cette classe, dont des enfants parfois handicapés et de telle sorte que ces enfants progressent, s'émancipent, évoluent avec de bonnes qualités relationnelles auprès de leurs camarades de classe, et après, évidemment, impriment les apprentissages et soient heureux au milieu de leurs pairs. Voilà. Si au terme de l'année, on réussit ça, les gamins sont heureux au milieu de leurs camarades, ça prouve qu'on a réussi. »

Bibliographie

Allenbach, M. (2010). *Diversité des pratiques des intervenants à l'école : du rôle prescrit au rôle construit*. Prismes, Revue pédagogique HEP Vaud, 13, 37-39.

Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F., Tremblay, P. (2015). *Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire*. À paraître

Benoit, V., Angelucci, V. (2011). *Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif*. Education et francophonie. Volume XXXIX :2

Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : UQAM

Cahier des charges du maître de disciplines académiques dans la scolarité obligatoire, version du 23.04.2015

De Lavergne, C. (2007). *La posture de praticien chercheur : une analyse de l'évolution de la recherche qualitative*. Recherches qualitatives, hors-série n° 3

Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions : Collaboration skills for school professionals (6^e édition)*. Columbus, Ohio : Merrill

Gavillet-Mentha, F. (2011). *Un métier désenchanté. Parcours d'enseignants secondaires 1970-2010*, Éditions Antipodes, coll. « Existences et société », 189 p., ISBN : 9782889010011.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin : Paris

Lamontagne-Müller, L. (2007). *Les attitudes envers l'intégration scolaire et les personnes en situation de handicap: les rôles des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion*. Thèse de doctorat présentée à l'Université de Fribourg, Suisse

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

Mc Ewan, E. K. (2003). *7 steps to effective Instructional Leadership*. California : Corwins Press

Moreau A. C., Robertson A., Ruel J. (2005). *De la collaboration au partenariat : Analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive*. Education et francophonie. Volume XXXIII:2

- Paillé, P. (1994). *L'analyse par théorisation ancrée*. Cahiers de recherche sociologique, 23, 147-181
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e édition). Paris : Colin.
- 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 spécialisé, 2
- Rey, B. (2012). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : éléments de réflexion et d'action* (2^e édition). Bruxelles : De Boeck
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. M. et McDuffie, K. A. (2007). *Co-teaching in inclusive classrooms : A metasynthesis of qualitative research*. Exceptional Children, 73(4), 392-416
- Tremblay, P. (2009). *Inclusion scolaire d'élèves présentant des troubles/difficultés d'apprentissage : co-formation entre enseignants de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre d'expériences de coenseignement*. Communication orale, Sixième journée d'études des chercheurs belges francophones en éducation (ABC-Educ) – La formation des enseignants, Université libre de Bruxelles, 9 septembre 2009
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck. 2^e édition. 106 pages.
- Tremblay, P. (2013). *Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel*. Revue suisse de pédagogie spécialisé, 2, 26-33
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck
- Walter-Thomas, C, Korinek, L, McLaughlin, V.L. et Williams, B,T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education. Developing Successful Programs*. Boston : Allyn and Bacon.
- Wilson, G. L. et Michaels, C. A. (2006). *General and special education students' perceptions of co-teaching : Implication for secondary-level literacy instruction*. Reading and writing quarterly, 22, 205-225

Annexe

Annexe I : Guide d'entretien

| |
|---|
| <p>Thème 1 : Rôles de l'intervenant</p> <p>-Quel est votre mandat au sein de l'établissement ?</p> <p>-Comment percevez-vous votre fonction ?</p> <p>-Dans quelles situations intervenez-vous ?</p> |
| <p>Thème 2 : Pratiques</p> <p>-Qui requiert votre intervention (élève, parents d'élève, enseignant, direction, autre)?</p> <p>-Comment intervenez-vous auprès des élèves que vous suivez (exemples)?</p> <p>-Comment se définissent les modalités d'intervention (exemples)?</p> <p>-Avez-vous déjà pratiqué du co-enseignement ? Et de la consultation des intervenants par les enseignants ?</p> |
| <p>Thème 3 : Relations enseignants/intervenants</p> <p>-Quand rencontrez-vous les enseignants réguliers des élèves que vous suivez ? (avant/pendant/après l'intervention)</p> <p>-Quels types d'échanges avez-vous avec eux (feedback, questions, autres) ?</p> <p>-Qu'attendez-vous des enseignants ordinaires ?</p> <p>-Pouvez-vous me donner des exemples de bonne/mauvaise collaboration avec des enseignants ?</p> |

Résumé

Le présent mémoire est une étude portant sur les pratiques des intervenants en milieu scolaire et sur leur collaboration avec les enseignants ordinaires. Cette étude a été réalisée au sein d'un établissement vaudois du degré secondaire, où quatre intervenants ont été interrogés. Au cours des entretiens, il est apparu que les différences entre le degré primaire et le degré secondaire, tant au niveau institutionnel qu'au niveau des pratiques des enseignants, avaient un impact conséquent sur les pratiques des intervenants et sur leur relation avec les enseignants ordinaires. Le manque de flexibilité et la multiplication des acteurs ont été identifiés comme les causes les plus importantes de ce phénomène. De plus, on observe une asymétrie dans les relations entre les intervenants et les enseignants ordinaires, poussant les premiers à adapter leurs pratiques en fonction de celles des seconds. Il en résulte un glissement des pratiques de certains intervenants du co-enseignement vers la co-intervention interne. Il a aussi été constaté que les intervenants travaillant à la fois au degré primaire et au degré secondaire ont tendance à essayer de transposer les pratiques développées dans le premier contexte vers le second.

Mots-clés : intervenant, collaboration, degré secondaire, co-enseignement, co-intervention, école inclusive