

Fribourg

Les pratiques des enseignant·e·s primaires pour répondre à la diversité des élèves dans une perspective d'école plus inclusive



Travail effectué sous la supervision de Jacqueline Gremaud

Mars 2021

Valentine Ulrich & Magali Sudan

Remerciements

Nous tenons à remercier tout particulièrement notre tutrice, Madame Jacqueline Gremaud, pour son soutien, ses conseils et sa disponibilité tout au long de la réalisation de ce travail de bachelor. Au fil des échanges, elle est parvenue à nous motiver et à susciter notre vif intérêt pour cette thématique. Nous lui en sommes sincèrement reconnaissantes.

Nous remercions également les six enseignantes qui nous ont consacré du temps en participant aux entretiens. Sans leur collaboration, nous ne serions pas parvenues à réaliser ce travail.

Nos remerciements s'adressent finalement à notre entourage pour leur soutien et pour le temps qu'ils ont consacré à la relecture.

Résumé

Dans une perspective d'école plus inclusive, il est fondamental que les enseignant·e·s développent de nouvelles pratiques de différenciation pédagogique et de collaboration afin d'accompagner au mieux chacun·e des apprenant·e·s. Notre question de recherche s'intitule donc : « Comment les enseignant·e·s régulier·ère·s répondent-ils-elles à la diversité des besoins des élèves dans une perspective d'école plus inclusive ? ».

Pour mener cette enquête de type qualitative, nous avons réalisé six entretiens semi-dirigés auprès d'enseignant·e·s titulaires de classe primaire. Leurs pratiques déclarées nous ont aidées à répondre à notre problématique.

Les résultats de notre recherche démontrent que les représentations et postures à l'égard de la diversité diffèrent d'un·e enseignant·e à l'autre. En outre, nous avons pu remarquer que le terme utilisé par l'enseignant·e n'est pas forcément révélateur de la posture qu'il-elle adopte quant à la prise en compte de la diversité des élèves.

Mots-clés

Inclusion

Diversité

Différenciation

Collaboration

Ressources

Table des matières

| | |
|---|----|
| Remerciements | 1 |
| Résumé | 2 |
| Mots-clés | 2 |
| Table des matières | 3 |
| 1 Introduction | 7 |
| 2 Cadrage théorique | 8 |
| 2.1 Une société plus inclusive | 8 |
| 2.1.1 L'inclusion pour combattre les inégalités | 8 |
| 2.1.2 Approche biopsychosociale | 9 |
| 2.1.3 Fondements d'une société inclusive | 9 |
| 2.1.4 Situation actuelle | 10 |
| 2.2 Une école plus inclusive | 11 |
| 2.2.1 Nouveau concept : l'école inclusive | 11 |
| 2.2.2 Comparaison entre l'intégration et l'inclusion | 12 |
| 2.2.3 Conditions-cadre requises pour une pédagogie inclusive..... | 13 |
| 2.2.4 Apports et obstacles | 14 |
| 2.2.5 Impulsion des politiques éducatives | 15 |
| 2.2.6 Enjeux..... | 16 |
| 2.3 La différenciation au service de l'inclusion | 17 |
| 2.3.1 La différenciation dans une perspective inclusive | 17 |
| 2.3.2 Différenciation pédagogique | 17 |
| 2.3.3 Mise en pratique | 18 |
| 2.3.4 Pédagogie différenciée ou différenciatrice | 18 |
| 2.3.5 Objectifs..... | 19 |
| 2.3.6 Démarche de mise en œuvre | 20 |
| 2.3.7 Trois temps de différenciation..... | 20 |

| | | |
|--------|--|----|
| 2.3.8 | Quatre dispositifs de différenciation..... | 20 |
| 2.3.9 | Accommodation et modification..... | 21 |
| 2.4 | La collaboration au service de l'inclusion | 22 |
| 2.4.1 | La collaboration dans une perspective inclusive..... | 22 |
| 2.4.2 | Situations d'inter-métiers | 22 |
| 2.4.3 | Composition de l'équipe | 23 |
| 2.4.4 | Consultation collaborative..... | 23 |
| 2.4.5 | Co-intervention | 23 |
| 2.4.6 | Coenseignement..... | 24 |
| 2.4.7 | Niveaux de collaboration et d'interdépendance | 24 |
| 2.4.8 | Dilemmes..... | 25 |
| 2.4.9 | Bénéfices..... | 27 |
| 2.4.10 | Enjeux | 27 |
| 3 | Problématique et question de recherche..... | 28 |
| 4 | Méthodologie | 29 |
| 4.1 | Méthode de recherche : l'enquête qualitative..... | 29 |
| 4.2 | Outil de recueil de données : l'entretien semi-dirigé..... | 30 |
| 4.3 | Guide d'entretien | 30 |
| 4.4 | Déroulement de la recherche | 31 |
| 4.5 | Biais et limites | 32 |
| 5 | Présentation des résultats..... | 32 |
| 5.1 | Moyens et stratégies pour répondre à la diversité..... | 33 |
| 5.1.1 | Représentations à l'égard de la diversité..... | 33 |
| 5.1.2 | Réponses à l'égard de la diversité..... | 34 |
| 5.2 | Pratiques intégratives et inclusives | 35 |
| 5.2.1 | Postures à l'égard des concepts..... | 35 |
| 5.2.2 | Postures et pratiques à l'égard de la diversité | 37 |

| | | |
|-------|--|----|
| 5.3 | Différenciation | 40 |
| 5.3.1 | Public cible..... | 40 |
| 5.3.2 | Buts | 40 |
| 5.3.3 | Pratiques et exemples concrets..... | 40 |
| 5.4 | Collaboration | 41 |
| 5.4.1 | Partenaires | 41 |
| 5.4.2 | Enseignant spécialisé | 42 |
| 5.4.3 | But de la collaboration avec l'enseignant spécialisé | 45 |
| 5.4.4 | Influence de l'enseignant spécialisé pour l'enseignant | 45 |
| 5.4.5 | Influence de l'enseignant spécialisé pour élèves | 46 |
| 5.5 | Ressources et moyens essentiels pour répondre à la diversité | 47 |
| 5.5.1 | Ressources complémentaires..... | 47 |
| 6 | Interprétation et discussion des résultats | 47 |
| 6.1 | Représentations et réponses à l'égard de la diversité..... | 47 |
| 6.2 | Différenciation pédagogique..... | 48 |
| 6.3 | Collaboration avec les partenaires du système scolaire..... | 50 |
| 6.4 | Collaboration avec l'enseignante spécialisée | 52 |
| 6.5 | Posture à l'égard de la diversité | 55 |
| 7 | Conclusion | 57 |
| 8 | Références bibliographiques..... | 58 |
| 9 | Annexes | 68 |
| 9.1 | Processus de planification pour tous les apprenants | 68 |
| 9.2 | Conditions d'une pédagogie inclusive | 68 |
| 9.3 | Modèle de la situation pédagogique..... | 69 |
| 9.4 | Démarche de différenciation pédagogique..... | 69 |
| 9.5 | Modélisation de la différenciation pédagogique | 70 |
| 9.6 | Quatre dispositifs de différenciation | 70 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 9.7 | Six formes de coenseignement | 71 |
| 9.8 | Classification des équipes | 71 |
| 9.9 | Continuum de Little | 71 |
| 9.10 | Cinq niveaux de travail collaboratif..... | 72 |
| 9.11 | Cinq dilemmes du métier d'enseignant | 72 |
| 9.12 | Guide d'entretien | 73 |
| 9.13 | Retranscription des entretiens..... | 77 |
| 9.13.1 | Entretien d'Amandine | 77 |
| 9.13.2 | Entretien de Brigitte..... | 84 |
| 9.13.3 | Entretien de Christelle | 95 |
| 9.13.4 | Entretien de Diane | 104 |
| 9.13.5 | Entretien d'Elodie | 112 |
| 9.13.6 | Entretien de Faustine | 120 |
| 9.14 | Tableau - Représentations à l'égard de la diversité | 128 |
| 9.15 | Tableau - Réponses à l'égard de la diversité | 129 |
| 9.16 | Tableau - Partenaires..... | 130 |
| 9.17 | Tableau - Buts de la collaboration avec l'enseignante spécialisée..... | 131 |
| 9.18 | Déclaration sur l'honneur | 132 |

1 Introduction

« Quand une fleur ne fleurit pas, on corrige l'environnement dans lequel elle évolue, pas la fleur. » (Paulo Amaro)

Cette citation illustre merveilleusement la thématique de l'inclusion scolaire, qui est abordée de manière transversale tout au long de ce travail.

De tout temps, l'école n'a cessé de se transformer : son système, ses pratiques, ses acteur·rice·s... Actuellement, dans une perspective d'école plus inclusive, il devient primordial que les enseignant·e·s élargissent leur vision à l'égard de la diversité afin de répondre aux besoins de tous·toutes les élèves. Pour ce faire, ils·elles sont tenu·e·s d'introduire des pratiques de différenciation pédagogique dans leur enseignement et d'ouvrir davantage la porte de leur classe à divers·e·s partenaires pour collaborer.

A notre sens, cette thématique très actuelle mérite d'être étudiée, de par ses enjeux et sa complexité. En effet, lors de nos stages, nous avons observé des pratiques et ouï des propos très variés à l'égard de cet objet d'étude. Personnellement, nos motivations étaient les suivantes : approfondir nos connaissances au sujet de cette thématique pour laquelle nous portons toutes les deux un intérêt particulier et développer des pratiques réflexives consciencieuses afin de répondre le plus adéquatement possible à la diversité lors de notre future pratique professionnelle.

Notre travail se compose d'abord d'une partie théorique scindée en quatre chapitres : une société plus inclusive, une école plus inclusive, la différenciation au service de l'inclusion et la collaboration au service de l'inclusion. Ensuite, nous exposons la question de recherche. Nous terminons par la partie empirique dans laquelle nous présentons, analysons et interprétons les pratiques déclarées des enseignant·e·s, récoltées lors d'entretiens.

Nous avons décidé de varier régulièrement entre le féminin générique, le masculin générique et le langage épïcène lors de la rédaction de ce travail. Dès le point 2.2, le cadrage théorique est écrit au masculin générique, tout comme la discussion. La présentation des résultats est écrite au féminin générique. Toutes les autres parties sont écrites en langage épïcène. De notre point de vue, ce choix, bien qu'inhabituel, fait sens avec la thématique abordée. L'objectif, au travers de cette démarche, est que le·la lecteur·trice se remette en question.

2 Cadrage théorique

2.1 Une société plus inclusive

2.1.1 L'inclusion pour combattre les inégalités

Aujourd'hui, afin de lutter contre le renforcement des inégalités et viser une société plus juste, il devient urgent d'adopter des démarches permettant à chaque individu·e, quelles que soient son identité et ses caractéristiques, de trouver sa place au sein de la communauté (Dusart, 2013). Les inégalités ne datent pas d'hier : Aristote (385-322 avant J.-C.) avait la certitude que les hommes étaient inégaux. De par leurs différences de qualités d'âme, de vertu éthique et de mérite, ils-elles demeuraient assigné·e·s à un certain niveau hiérarchique. Les êtres inférieur·e·s se devaient d'obéir aux êtres supérieur·e·s qui les commandaient, d'où l'expression : l'égalité aux égaux (Gardou, 2012).

L'inclusion permet d'abolir ou tout au moins de réduire ces inégalités. Une société inclusive est définie comme une société ayant conscience que l'égalité formelle n'assure pas l'égalité réelle et peut même nuire à l'équité. Il s'agirait que la majorité respecte les droits des minorités. Cette société reconnaît la diversité comme son fondement et son essence (Dusart, 2013). Le terme diversité est appréhendé comme l'intégralité des différences entre les individu·e·s. Celles-ci peuvent concerner la race, l'origine ethnique, le genre, l'orientation sexuelle, la langue, la culture, la religion, la capacité physique et mentale, la classe et le statut d'immigrant·e (UNESCO, 2017). Selon Gardou (2012), l'inclusion revendique une positivité face à la pluralité des besoins, des points de vue, des désirs, des projets, la quête d'une « bonne présence » (p. 147) aux autres dans l'espace commun ainsi que l'abandon des mots-frontières au profit des termes-liens. De ce fait, l'idée même de créer une nouvelle catégorie intitulée *personnes à besoins spécifiques* va à l'encontre de cette philosophie inclusive. Comme le démontre le rapport mondial sur le handicap (2011), le manque actuel d'inclusion dans la société entrave un bon accès à l'éducation, à l'emploi, à la participation et aux politiques sociales. L'objectif de cette pensée inclusive est de prendre en compte les spécificités de chacun·e, de repenser les lieux sociétaux et les pratiques mises en œuvre pour que chacun·e puisse y trouver sa place, de permettre à l'être de ne pas seulement vivre mais aussi d'exister (Dusart, 2013 ; Gardou, 2012).

2.1.2 Approche biopsychosociale

L'ambition d'une société inclusive s'inscrit dans une approche biopsychosociale. Selon l'approche biopsychosociale de Fougeyrollas (2010), les maladies, traumatismes et atteintes à l'intégrité de la personne peuvent causer des déficiences et entraîner des incapacités temporaires ou permanentes si l'interaction avec les variables contextuelles n'est pas propice au développement de l'individu·e. En d'autres termes, ce sont les différents obstacles ou facilitateurs rencontrés dans le contexte de vie qui, en interaction avec les facteurs personnels, peuvent perturber ses habitudes de vie, compromettre l'accomplissement de ses activités quotidiennes et de ses rôles sociaux et le·la placer ainsi en situation de pleine participation sociale ou au contraire de handicap (Ravaud, 1999). Le modèle de Fougeyrollas apparaît postérieurement au modèle individuel et médical (Tremblay, 2012). Cette évolution liée à la classification du handicap induit des changements de dénomination. Ainsi, de *handicapé·e*, on passe à *personne handicapée* puis à *personne en situation de handicap*. Actuellement, dans une perspective inclusive, le terme utilisé dans le cadre de l'école est *élève à besoins éducatifs particuliers* (Thomazet, 2006).

2.1.3 Fondements d'une société inclusive

Selon Gardou (2012), il faut s'appuyer sur cinq fondements pour atteindre cet idéal sociétal : « vivre sans exister est la plus cruelle des exclusions » (p. 85) ; « il n'y a ni vie minuscule, ni vie majuscule » (p. 63) ; « tout·e être humain·e est né·e pour l'équité et la liberté » (p. 121) ; « l'exclusivité de la norme, c'est personne ; la diversité, c'est tout le monde » (p. 39) ; « nul·le n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social » (p. 17). Succinctement, selon cet auteur, cela signifie qu'il faut répondre à différentes conditions. Premièrement, les institutions ne donnent pas l'occasion aux citoyen·ne·s d'humilier ou de se sentir humilié·e·s. La société inclusive se construit contre les comportements et les usages rabaissant les plus fragiles. Deuxièmement, les hommes doivent parvenir à une bonne *présence* aux autres, dans un espace qui les rassemble. Troisièmement, les privilèges, l'exclusivité, l'exclusion et la hiérarchisation n'existent pas dans une société inclusive. En définitive, il n'est pas question d'être dans la norme ou hors de la norme. Tout·e individu·e est *normal·e*, quel que soit l'écart à une pseudo-norme qui serait définie dans une population. La norme est élargie à tous·toutes.

2.1.4 Situation actuelle

Or, cet idéal inclusif n'est pas encore atteint dans nos sociétés actuelles. En effet, certaines personnes en situation de handicap se contentent de vivre. Ils-elles n'existent pas mais survivent ou vivent. Vivre renvoie aux besoins physiologiques des individu-e-s, alors qu'exister est intimement lié à l'esprit et à la psyché. Il s'agit d'appartenir à un groupe, de se sentir reconnu-e par l'autre, de s'impliquer dans la société et d'être pourvu-e d'une volonté d'accomplissement quelconque au cours de sa vie. Ceux-celles qui vivent mais n'existent pas sont pris-e-s en charge par d'autres, qui décident pour eux-elles, mais ne les prennent pas en compte en tant que sujet. Ils-elles n'ont ni le droit d'être acteur-rice-s de leur histoire ni le droit de réfuter le statut qui leur est attribué, car ils-elles sont contraint-e-s à de multiples empêchements (Gardou, 2012).

Comme relevé précédemment, les personnes en situation de handicap rencontrent des obstacles au cours de leur vie car la société ne leur accorde pas les mêmes droits qu'aux individu-e-s considéré-e-s dans la norme. Celle-ci refuse de reconnaître et dissimule les phénomènes discriminatoires et les inégalités, ce qui ne fait qu'augmenter leur ampleur. Pour réduire ces inégalités, il conviendrait de mettre en place des dispositifs adaptés aux besoins spécifiques des individu-e-s en favorisant l'accès aux lieux professionnels, culturels, aux services de réadaptation et de santé, aux moyens de transport, aux technologies et à l'École (Gardou, 2012).

En ce sens, la pédagogie universelle semble être une perspective judicieuse à explorer pour concevoir une société plus adaptée aux besoins individuels de chacun-e (voir Annexe 1). La pédagogie universelle est définie comme « un design pédagogique soutenant le travail de l'enseignant-e auprès d'une diversité d'élèves, propre au contexte de l'inclusion scolaire » (p. 91). Historiquement, le terme *design* provient du monde de l'architecture. Il renvoie à la création d'environnements accessibles et répondant aux besoins de tous-toutes (Bernacchio & Mullen, 2007 ; Renzaglia, Karvonen, Drasgow & Stoxen, 2003). Dans cet esprit, tout-e architecte se doit de réfléchir, de planifier et de créer des plans proactifs prenant en compte les besoins et défis qui pourraient apparaître aux utilisateur-trice-s potentiel-le-s de l'environnement physique avant même que l'un-une d'entre eux-elles ne se manifeste réellement. Ainsi, il pourrait s'agir de prévoir une rampe d'accès pour les personnes à mobilité réduite

ou des chiffres en braille dans un ascenseur pour les personnes ayant une déficience visuelle et cela au départ des réflexions liées à ces constructions variées (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011).

Dans un contexte pédagogique, la pédagogie universelle est décrite comme

un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous·toutes les individu·e·s. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous·toutes les individu·e·s. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous·toutes, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu·e (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011, pp. 91).

Pour illustrer ces propos, il semble judicieux d'exposer un exemple concret. Selon Rose et Meyer (2002), les modes de transmission et le matériel traditionnellement utilisés en classe, que ce soit les informations verbales, les images, les textes ou le *papier-crayon*, pour n'en citer que quelques-uns, semblent ramener à une façon presque unanime d'apprendre. Néanmoins, dans les faits, les apprenant·e·s sont tous·toutes différent·e·s et, selon ces mêmes auteurs, l'emploi de ce matériel peu flexible constitue alors une barrière considérable pour l'apprentissage de certain·e·s élèves. En somme, la pédagogie universelle, élément au cœur de la planification de l'inclusion scolaire, vise la transposition de ces principes d'accessibilité architecturale au contexte de l'enseignement et de l'apprentissage, en vue d'anticiper les besoins qui pourraient émerger en contexte de salle de classe ordinaire (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011).

2.2 Une école plus inclusive

2.2.1 Nouveau concept : l'école inclusive

Cette nouvelle conception inclusive de la société suppose l'émergence d'une Ecole inclusive, dans le but de combattre les attitudes discriminatoires et la norme sociétale (Tremblay, 2012).

Philosophiquement, l'inclusion scolaire est définie comme un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de participer pleinement à la vie de l'école (Tremblay, 2012). Selon l'UNESCO (2019),

L'éducation inclusive signifie que tous les enfants, quels qu'ils soient, peuvent apprendre ensemble dans la même école. Cela implique de tendre la main à tous les apprenants et d'éliminer tous les obstacles qui pourraient limiter leur participation et leurs résultats. Le handicap est l'une des principales causes d'exclusion ; cependant, il existe aussi d'autres obstacles sociaux, institutionnels, physiques et comportementaux à l'éducation inclusive (paragr. 1).

2.2.2 Comparaison entre l'intégration et l'inclusion

La pédagogie inclusive est appréhendée dans la continuité des pratiques intégratives existantes, de par des évolutions terminologiques et de par le signalement toujours plus fréquent d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires (Mérini & Thomazet, 2016). Ces deux pédagogies, intégrative et inclusive, diffèrent sur plusieurs points. Dans une approche inclusive, la diversité devient la norme et le système se questionne afin de pouvoir accueillir tous les élèves. Prud'homme (2007) considère la diversité en éducation comme « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe » (p. 34). Elle peut se retrouver à travers un goût, un besoin, une difficulté, un intérêt, un choix ou une façon de faire chez un élève. La reconnaissance de la diversité permet la réussite scolaire, la justice sociale et l'équité. Dans une perspective inclusive, il y a une centration sur l'interaction entre les caractéristiques individuelles et les conditions de l'environnement pouvant entraver ou favoriser les apprentissages. Le système scolaire tente de s'adapter à la diversité des élèves et des besoins. Au contraire, dans une approche intégrative, une attention particulière est essentiellement portée aux conditions d'accueil d'enfants présentant des besoins spécifiques, par exemple en mettant en place des mesures d'aide individuelles, distinctes des modalités générales d'enseignement. C'est l'enfant qui s'adapte au système et à sa norme (Ramel & Doudin, 2009).

Selon Thomazet (2006), l'évolution de l'intégration à l'inclusion résulte d'une modification des concepts sur le handicap. Le mode de pensée de l'époque

concernant l'enfant, l'éducation et la différence est marqué par des valeurs culturelles et sociales qui ont mené à une école séparative. Aujourd'hui, « il est admis que les conséquences du handicap sont, du moins pour l'école, plus importantes que le handicap lui-même. Le concept opérant est alors *désavantage* plutôt que *déficience* » (p. 23). De ce fait, un cadre ordinaire pour les personnes à besoins éducatifs particuliers est préféré à une solution séparative. De plus, cette évolution d'un concept médical à un concept social suggère la prise en considération de multiples situations dans lesquelles des élèves subissent des désavantages sans que ceci ait pour origine une maladie ou une déficience. L'école a pour mission d'accompagner tous les élèves afin d'avancer au mieux dans leurs apprentissages et de faciliter leur intégration dans la société.

2.2.3 Conditions-cadre requises pour une pédagogie inclusive

L'école inclusive repose sur la conviction que l'éducation est un droit fondamental de la personne et constitue le fondement d'une société plus juste (Rousseau, 2015). Il s'agit d'une perspective dans laquelle la difficulté et le handicap sont principalement liés à l'environnement scolaire, aux obstacles et aux barrières que l'institution peut dresser à l'encontre de la participation et de la réussite des élèves (Tremblay, 2019). L'éducation pour l'inclusion est une approche qui ambitionne de transformer les systèmes scolaires afin d'améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements. Dans le but de viser l'inclusion sociale, elle s'adapte à la diversité des apprenants et promeut la réussite scolaire (Tremblay, 2012).

La mise en place d'une pédagogie inclusive repose sur de multiples caractéristiques, conditions et facteurs favorables (voir Annexe 2) : les valeurs (telles que l'égalité, l'équité, la diversité ou la qualité) et les attitudes, l'engagement collectif, l'accès et le groupement, la différenciation, la qualité de l'enseignement, l'adaptation et la modification curriculaire, le soutien à l'élève, la législation, les ressources, la collaboration et la formation (Tremblay, 2012 ; Tremblay, 2019).

Par voie de conséquence, Tremblay (2019) mentionne les classes surpeuplées, une conception du handicap comme un manque ou un déficit de l'individu, un manque de soutien à l'inclusion, des méthodes d'enseignement rigides ou encore une faible implication des parents et des politiques nationales comme des facteurs entravant la fructueuse élaboration d'une école inclusive. D'autres facteurs défavorables peuvent être relevés : la remise en doute du principe d'éducabilité, le manque de collaboration

entre les partenaires, une différenciation pédagogique insuffisante ou encore un manque d'approche systémique. Une telle conception ne pense pas chaque élément, matériel ou humain, isolément du tout dont il fait partie mais l'appréhende dans ses relations avec les autres composantes constituant le tout (Zay, 2012).

2.2.4 Apports et obstacles

Plusieurs recherches démontrent que l'inclusion en classe ordinaire offre plus d'avantages que l'exclusion. Il est intéressant de souligner le fait qu'aucune méta-analyse n'a permis de déceler des effets négatifs à l'inclusion sur le plan des apprentissages scolaires et sociaux. Au contraire, des effets positifs ont été identifiés, tant pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers que pour les autres élèves de la classe (Doudin, Curchot-Ruedi & Baumberger, 2009 ; Doudin & Ramel, 2009). Contrairement aux idées reçues, la présence d'élèves en difficulté ne préterite pas les apprentissages des autres apprenants. En effet, le temps consacré aux apprentissages est le même dans des classes incluant ou non des élèves à besoins éducatifs particuliers (Peltier, 1997 ; Staub & Peck, 1995). Par ailleurs, les enfants côtoyant des pairs en difficulté développent de nouvelles valeurs et attitudes en lien avec les différences individuelles, telles que la tolérance, la confiance ou l'estime de soi (Farrell, 2000 ; Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987 ; Peltier 1997). Le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés leur permet d'améliorer davantage leurs compétences scolaires et sociales que s'ils étaient regroupés dans des classes spécifiques. D'autant plus que peu d'élèves orientés en classe spécialisée parviennent ensuite à retourner en classe ordinaire. Inclus, ces élèves ont plus de chance d'accéder à une formation professionnelle que ceux qui ont suivi un enseignement dans une classe spécialisée. Ainsi, ils évitent une marginalisation scolaire qui pourrait se transformer en marginalisation sociale et professionnelle (Doudin, Curchot-Ruedi & Baumberger, 2009).

Bien que la recherche mette clairement en évidence plusieurs bénéfices de cette approche de l'enseignement, il s'avère qu'un tiers des enseignants de classes ordinaires s'opposent à une politique inclusive. Deux tiers ont un avis partagé ou sont d'accord avec ce principe (Doudin, 2009 ; Scruggs & Mastropieri, 1996). Qu'ils soient pour ou contre cette inclusion, la plupart des enseignants pensent manquer de temps, de compétences et de ressources pour la mettre en œuvre. La prise en charge d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers semble donc être un facteur de

risque d'épuisement ou de burnout, bien que cela ne soit pas une généralité (Doudin, 2009). En raison de multiples changements associés à l'arrivée d'élèves à besoins spécifiques au sein des classes ordinaires, les enseignants craignent que leur identité professionnelle soit mise à mal (Ramel, 2010). Selon Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chervrier (2001),

l'identité professionnelle de l'enseignant consiste en la représentation qu'il élabore de lui-même en tant qu'enseignant et elle se situe au point d'intersection engendré par la dynamique interactionnelle entre les représentations qu'il a de lui-même comme personne et celles qu'il a des enseignants et de la profession (pp. 28).

Les modifications amenées à l'école dans une perspective inclusive remettent en question leurs compétences, leur rôle et leur identité tout en constatant une modification sensible de leur quotidien professionnel (Ramel, 2010).

2.2.5 Impulsion des politiques éducatives

Depuis plusieurs années, de nombreux pays questionnent et réforment leurs politiques éducatives, tantôt avec des visées intégratives ou inclusives (Ainscow, 2005). La visée inclusive de l'école est le résultat d'une succession de choix et d'engagements des politiques de l'éducation à différents niveaux : international, national et cantonal. Elle trouve ses fondements dans la déclaration de Salamanque, dans la convention relative aux droits des personnes handicapées et dans le guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation (ONU, 2006 ; UNESCO, 1994 ; UNESCO, 2017).

En Suisse, l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée de 2007 a été élaboré suite à la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches (2007). Il prescrit que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives » (paragr. 6¹). C'est donc le terme *intégration* qui a été défendu et choisi par les politiques éducatives de notre pays (CDIP, 2007). Bien que le système scolaire soit harmonisé au niveau fédéral, il existe de nombreuses disparités entre les cantons. Elles s'expliquent en partie par l'influence des pays limitrophes (Doudin, 2011 ; Ramel, Vienneau, Pieri & Arnaiz, 2016). Selon Doudin,

¹ Extrait d'un article trouvé sur internet, sans pagination

Curchod-Ruedi et Baumberger (2009), le canton du Tessin, influencé par les politiques italiennes, est celui qui recourt le plus à l'inclusion scolaire. Dans ce même canton, il n'y a aucune classe regroupant des élèves en difficulté. Au contraire, le canton de Bâle-Campagne, influencé par l'Allemagne, est celui qui recourt le plus à la différenciation structurale. Pour sa part, le canton de Fribourg a fait le choix de parler d'intégration dans sa loi scolaire datant de 2014 et ne mentionne pas le terme d'inclusion (Noël, Gremaud & Hofstetter, 2019). Si le concept d'inclusion n'apparaît nulle part dans les écrits du canton, cela vient du fait que l'institution scolaire est tiraillée entre deux objectifs contradictoires : d'un côté, la promotion de l'intégration de chaque élève en mettant l'accent sur la maîtrise d'une base commune, de l'autre la préparation à des positions sociales et professionnelles différentes et hiérarchisées. La présence presque inchangée d'un système d'enseignement spécialisé parallèle à l'école ordinaire complexifie la transition vers une école réellement inclusive (Noël, Gremaud & Hofstetter, 2019). D'une manière générale, les intentions d'éducation inclusive internationales se limitent le plus souvent à l'intégration de certains au niveau national (Ramel & Noël, 2017).

2.2.6 Enjeux

L'éducation inclusive est l'assise d'un développement social, politique et économique inclusif. Elle a pour visée de contrer les différents processus d'exclusion en cours à l'école et d'inscrire son projet dans une volonté d'éducation de qualité qui répond aux besoins d'apprentissage essentiels des apprenants, tout en enrichissant l'existence de chacun d'eux (Kohout-Diaz, 2019 ; Prud'homme, Duchesne, Bonvin & Vienneau, 2016). Dans un souci de justice, l'école inclusive prend en compte la diversité des élèves afin que chacun puisse réussir scolairement et socialement (Prud'homme, Duchesne, Bonvin & Vienneau, 2016). Pour atteindre les objectifs de cette perspective inclusive, l'enjeu consiste à développer des pratiques de différenciation pédagogique ainsi que des pratiques collaboratives. Il s'agit alors de favoriser une différenciation pédagogique en classe ordinaire à une différenciation structurale. Ainsi, dans un contexte scolaire hétérogène, la collaboration permettrait de mieux différencier. C'est pourquoi il est primordial d'associer ces trois concepts d'inclusion, de différenciation et de collaboration afin d'offrir en classe du soutien à l'apprentissage et à la socialisation de l'ensemble des élèves (Tremblay & Kahn, 2017).

2.3 La différenciation au service de l'inclusion

2.3.1 La différenciation dans une perspective inclusive

Les pratiques de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive s'attachent à la progression de chacun des élèves afin de leur assurer un parcours scolaire stimulant, tout en respectant les objectifs des programmes d'études. Pour y parvenir, ces dispositifs de différenciation en contexte inclusif réclament une diversité d'approches et d'outils pédagogiques afin de répondre aux besoins de chaque individu, que ceux-ci soient temporaires ou durables (Paré & Prud'Homme, 2014 ; Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider, 2007).

Le constat selon lequel les enseignants font face à un groupe hétérogène dans leur classe est à l'origine de la pédagogie différenciée. Cette hétérogénéité, soit les différences inter-élèves, s'explique par divers facteurs liés aux caractéristiques personnelles de chaque apprenant, à ses capacités, à ses modes d'apprentissage, à sa trajectoire et celle de sa famille ainsi qu'à ses conditions de vie (Perrenoud, 2010).

2.3.2 Différenciation pédagogique

Prud'homme et Bergeron (2012) appréhendent la différenciation comme

une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension (pp.12).

Tout enseignant utilisant la différenciation doit considérer la variabilité des processus d'apprentissage comme la norme (Paré, Leblanc, Sermier-Dessemontet, Prud'homme, Aucoin & David, 2013). La diversité est perçue positivement et est établie à la fois comme un postulat de départ et comme une ressource à exploiter dans les situations d'apprentissage (Paré & Prud'homme, 2014). Cette conception de l'enseignement est la plus achevée du postulat d'éducabilité. C'est un principe qui « suppose que chacun est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables

et que l'enseignant, l'élève et l'environnement y contribuent » (CIIP, 2003, paragr. 5²). Pour ce faire, l'enseignant doit, aussi souvent que possible, placer chaque élève dans une situation qui lui est féconde. Il s'agit donc de proposer des activités dans la zone proximale de développement de l'élève, qui ont du sens, le mobilisent et lui lancent un défi. Les situations doivent être maîtrisables et viser un apprentissage accessible avec un étayage adapté, sans pour autant menacer son identité, sa sécurité ou sa disponibilité mentale (Perrenoud, 2005). Ainsi, en ajustant ses pratiques pédagogiques et l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des caractéristiques et préalables de chaque apprenant, l'enseignant parvient à amener la majorité des élèves vers un accès au savoir, à la culture et à la réussite scolaire (Guay, Legault & Germain, 2006). Cette pratique de différenciation a du sens dans toutes les disciplines, à tous les niveaux de scolarité (Perrenoud, 2012).

2.3.3 Mise en pratique

En situation pédagogique, un sujet acquiert un objet d'apprentissage sous la responsabilité d'un agent. L'agent utilise des formules pédagogiques afin de tenir compte de différents aspects du milieu (voir Annexe 3). Il s'établit entre les composantes sujet, objet, agent et milieu, différents types de relations pédagogiques : relation d'apprentissage, relation d'enseignement ou relation didactique. Dans la pratique, l'enseignant utilise la différenciation en s'appuyant sur les caractéristiques de ses élèves (sujet), de formules pédagogiques et d'interventions diversifiées (agent), du programme de formation (objet) et de l'environnement (milieu) afin de favoriser les apprentissages (Guay, Legault & Germain, 2006).

2.3.4 Pédagogie différenciée ou différenciatrice

Cette pédagogie différenciée va à l'encontre de l'indifférence aux différences. Elle proscrit qu'il est équitable de donner à tous une instruction identique (Perrenoud, 2012). En effet, dans un groupe-classe, la prise en compte des différences peut privilégier les élèves favorisés ou les élèves défavorisés ou alors ne privilégier ni les uns ni les autres. Lorsque le maître s'intéresse aux élèves qui lui ressemblent, respectent les normes de comportement, exécutent leur travail et *entrent dans son jeu*,

² Extrait d'un article trouvé sur internet, sans pagination

il va les favoriser. Au contraire, Perrenoud (1995) déclare que les élèves considérés comme « déviants », « contestataires », « désordonnés » ou « laids » (p.56) auront tendance à être moins appréciés ou même à se faire rejeter. Pour combattre cette indifférence aux différences et donc favoriser les défavorisés, l'enseignant peut mettre en place diverses mesures de soutien ou d'appui (Perrenoud, 1995).

Il faut ainsi distinguer une pédagogie différenciée d'une pédagogie différenciatrice. La pédagogie différenciatrice renvoie à l'idée que l'enseignant peut engendrer des différences suite à une action volontaire ou involontaire, par exemple en proposant des épreuves *discriminatrices* aux élèves. Au contraire, une pédagogie différenciée est faite de dispositions conscientes et volontaires pour répondre aux différences (Kahn, 2010). Démocratiser l'accès aux savoirs scolaires ne signifie pas pour autant qu'il faut respecter intégralement toutes les différences culturelles. Le droit à la différence ne doit en aucun cas impliquer le droit à l'ignorance, sinon l'école perd son sens (Perrenoud, 2012). Il ne faut pas effacer les dissemblances mais *faire avec* (Perrenoud, 2005). Par conséquent l'enjeu est d'homogénéiser la maîtrise d'une culture commune. Autrement dit, il s'agit d'assurer l'atteinte d'un socle commun pour tous, tout en prenant en compte les différences mais en évitant d'enfermer les individus dans leur singularité, leur niveau, leur culture et leur origine (Perrenoud, 2012).

2.3.5 Objectifs

Les objectifs de la pédagogie différenciée ne sont donc pas de sacrifier un projet d'école commun mais de permettre à chaque enfant de réussir, sans pour autant réduire les attentes fondamentales (Perrenoud, 2010). En différenciant les attentes implicites et explicites, la différenciation masque provisoirement les inégalités mais risque de les aggraver sur le long terme. De ce fait, il est primordial que l'enseignant ne renonce à aucun objectif mais propose une multitude de moyens et de cheminements aux élèves pour qu'ils atteignent tous le socle commun (Perrenoud, 2012). Ainsi, Perrenoud (2012) revendique que « la moindre des choses est alors de tenir compte du chemin à parcourir, en accordant davantage de temps, de sollicitude, d'attention, d'imagination et de travail aux élèves qui ont le plus long chemin à parcourir » (p. 27).

2.3.6 Démarche de mise en œuvre

Les auteurs Guay, Legault et Germain (2006) avancent qu'une démarche de différenciation pédagogique débute lorsqu'un enseignant constate qu'un apprentissage n'est pas optimal (voir Annexe 4). Tout d'abord, une analyse de la situation actuelle est effectuée. Il s'agit de faire l'évaluation diagnostique des composantes et relations de la situation pédagogique afin d'identifier ce qui entrave l'apprentissage. Deuxièmement, une définition de la situation désirée est précisée pour sélectionner les apprentissages ainsi que les amorces et modifications. Troisièmement, l'action est planifiée par l'enseignant qui conçoit et se prépare à mettre en œuvre les modifications jugées appropriées. Quatrièmement, les actions planifiées sont appliquées au sein de la classe. Au terme de la démarche, il est primordial d'évaluer l'impact des actions réalisées en classe pour savoir si celles-ci ont entraîné les effets désirés ou s'il est nécessaire d'initier un nouveau cycle de différenciation.

2.3.7 Trois temps de différenciation

La démarche de différenciation permet de réguler l'apprentissage d'un objet de savoir à trois moments distincts de l'enseignement : avant, pendant, après (Feyfant, 2016). Pour chacun de ces trois temps, plusieurs objectifs de différenciation peuvent être visés (voir Annexe 5). Lorsque la différenciation précède l'enseignement d'une notion, elle permet de tester les prérequis des élèves, de réactiver certaines notions et de préparer aux nouveaux apprentissages. Durant les apprentissages, elle contribue à étayer ou à soutenir les apprenants, à adapter les conditions de travail et à évaluer régulièrement la progression. Enfin, différencier après l'enseignement d'une notion sert à consolider les automatismes, à réviser les notions que les élèves n'ont pas encore acquises et à évaluer sommativement ou certificativement (Forget & Lerhaus, 2015).

2.3.8 Quatre dispositifs de différenciation

En tout temps, quatre dispositifs de différenciation peuvent être mis en place (voir Annexe 6). Dans la pratique, ces axes de différenciation pédagogique interagissent en donnant lieu à des combinaisons multiples. Le premier axe, celui des contenus, est associé à ce que les élèves apprennent et à comment ils le font. Il s'agit donc d'adapter et de proposer des contenus en fonction des besoins des élèves à partir d'un programme-noyau. Le deuxième axe, celui des processus, consiste à varier les

conditions proposées à l'élève pour qu'il s'approprie les savoirs et savoir-faire en jeu. Le troisième axe, celui des productions, touche aux résultats d'apprentissage et aux moyens par lesquels les apprenants attestent des connaissances et compétences acquises. Le quatrième axe, celui des structures, renvoie à l'organisation du temps et de l'espace ainsi qu'à la variation des modalités sociales de travail (Feyfant, 2016 ; Forget, 2015).

2.3.9 Accommodation et modification

Le Concordat HarmoS vise l'acquisition et le développement des connaissances et compétences fondamentales chez tous les élèves tout au long de leur scolarité obligatoire (CDIP, 2007). Toutefois, la simple différenciation peut ne pas suffire (Tremblay, 2012). Si tel devait être le cas, d'autres mesures peuvent être appliquées mais elles nécessitent une décision prise en équipe multidisciplinaire, avec l'accord des parents (Rousseau, 2015).

D'une part, certains élèves en situation de handicap ou atteints de troubles fonctionnels peuvent bénéficier d'une mesure de compensation des désavantages aussi appelée accommodation, afin de parvenir à répondre aux exigences du programme de formation générale (DICS, 2016).

D'autre part, une modification peut être établie pour les élèves dont les difficultés sont liées à un trouble spécifique d'apprentissage ou de développement, ou n'atteignant pas ou que partiellement les attentes fondamentales (DICS, 2016). Lors de la modification, un document écrit nommé « projet pédagogique individualisé » est complété et signé par les différents partenaires. Le projet pédagogique individualisé, se basant sur les difficultés mais aussi sur les forces de l'enfant, induit des changements dans le contenu ou les critères de réussite du bénéficiaire de la mesure. Concrètement, il permet de planifier l'action éducative en respectant les objectifs éducatifs, scolaires et éventuellement thérapeutiques définis (Petitpierre, 2017). Il identifie également les ressources et les besoins de l'élève afin que celui-ci puisse pleinement participer scolairement et socialement au sein de l'école ordinaire. En outre, il facilite la communication et la concertation entre les différents partenaires (DICS, 2020). Ainsi, l'accompagnement de l'élève en difficulté devient le projet d'un ensemble d'acteurs. C'est ce réseau, mis en place autour de l'élève, qui favorise des réponses adaptées et différenciées à ses besoins particuliers (Bonjour & Lapeyre, 2004).

2.4 La collaboration au service de l'inclusion

2.4.1 La collaboration dans une perspective inclusive

La collaboration est souvent identifiée comme un élément essentiel de la pédagogie inclusive (Idol, 1997 ; Walter-Thomas, Korinel, McLaughlin & William, 2000). La collaboration interprofessionnelle dans un contexte scolaire constitue l'ensemble des relations et des interactions qui permettent à des professionnels de mettre en commun, de partager leurs connaissances, leurs expertises, leurs expériences, pour les mettre de façon simultanée au service des élèves, et pour le plus grand bien de ceux-ci (D'Amour, Sicotte & Lévy, 1999). Selon Rousseau et Bélanger (2004), « la collaboration entre tous les intervenants de l'éducation est la fondation même de l'école inclusive » (p. 349). Cette approche inclusive requiert un engagement de toute la collectivité scolaire et implique de repenser le dispositif scolaire dans son ensemble, tout comme les rôles respectifs des professionnels (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013 ; Ramel, 2013). L'école inclusive, en tant que projet, est donc un objet partagé par l'ensemble des acteurs du système éducatif, les professionnels du secteur médico-social et les familles (Thomazet, Mérini & Gaime, 2017).

2.4.2 Situations d'inter-métiers

Seul dans sa classe, l'enseignant peut s'engager dans une pédagogie différenciée. Cependant, il risque de se heurter à de nombreuses limites qu'une action collective pourrait repousser. C'est pourquoi il est fondamental de passer d'une logique d'expert au singulier à une logique d'experts au pluriel (Perrenoud, 2012). En d'autres termes, le travail en partenariat des acteurs du système scolaire permet un éventail de solutions qui ne se limitent pas à ce que l'enseignant a la possibilité de mettre en place lorsqu'il est isolé dans sa classe (Thomazet, 2008). Grâce à la complémentarité des expertises, une réponse spécifique, simultanée et ciblée aux besoins de l'élève peut être proposée (Alvarez, Kappeler & Diacquenod, 2015).

Ce changement de paradigme permet la construction de situations d'inter-métiers et le développement d'une intelligence collective (Mérini & Thomazet, 2016). Auparavant, les ressources destinées à aider les élèves à besoins éducatifs particuliers étaient consacrées à la création de classes spécialisées. Les nouvelles orientations des cadres légaux rompent avec l'externalisation des dispositifs d'aide, qui tendent

désormais à se développer à l'intérieur des classes ordinaires. Dans ce nouveau contexte, le rôle des professionnels, et plus particulièrement celui de l'enseignant spécialisé, s'est petit à petit redéfini, impliquant une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant régulier (Tremblay & Kahn, 2017). Tous les intervenants doivent être capables de construire des ponts avec les autres professionnels afin que l'élève et son développement soient au cœur des préoccupations (Alvarez, Kappeler & Diacquenod, 2015).

2.4.3 Composition de l'équipe

Comme relevé précédemment, l'inclusion scolaire se caractérise par un apport qualitatif et quantitatif de ressources humaines au sein de l'école ordinaire. Généralement, l'équipe est composée des enseignants réguliers et spécialisés, des logopédistes, des psychologues, des psychomotriciens, de la direction de l'école ainsi que de divers autres partenaires. Tremblay (2012) identifie trois grandes formes de collaboration : la consultation collaborative, la co-intervention et le coenseignement.

2.4.4 Consultation collaborative

La consultation collaborative consiste en une intervention indirecte car le professionnel ne se manifeste pas auprès des élèves. Cette approche consiste à réunir un spécialiste ou une personne compétente dans un domaine spécifique et un enseignant régulier. Ils s'engagent ensemble dans une démarche de résolution de problèmes rattachée à un élève à besoins éducatifs particuliers (Paré & Trépanier, 2010). L'objectif de la consultation collaborative est de soutenir l'enseignant dans une démarche de recherche de solutions en mettant à sa disposition des ressources, une expertise externe, ou alors, en fonction des besoins, des contacts avec d'autres services ou professionnels (Kampwirth, 2003). L'avantage de cette démarche est la réduction de la stigmatisation des élèves à besoins spécifiques. La permanence scolaire peut être considérée comme une consultation collaborative.

2.4.5 Co-intervention

Un deuxième type de collaboration, la co-intervention, concerne le soutien direct à l'élève par du personnel spécialisé. L'élève peut bénéficier de cette ressource à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. La co-intervention externe consiste en une collaboration où l'enseignant et le spécialiste travaillent en même temps pour des élèves d'un même groupe-classe mais sans partager le même espace ni les mêmes

méthodes ou objectifs. Quant à la co-intervention interne, elle cible le plus souvent un élève en particulier. Cette intervention directe auprès d'un élève permet une adaptation individuelle des conditions d'apprentissage tout en ne modifiant pas ou que faiblement l'enseignement. Il n'y a pas ou très peu de planification commune. L'enseignant s'occupe de la planification et de la supervision, autant pour lui que pour l'intervenant. La tâche principale des intervenants est de fournir un soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Néanmoins ils peuvent intervenir avec l'ensemble de la classe, que ce soit pour gérer la discipline ou proposer des aides ponctuelles (Tremblay, 2012).

2.4.6 Coenseignement

La dernière forme de collaboration est le coenseignement (Tremblay, 2012). Selon Cook et Friend (2007), il existe six différentes configurations (voir Annexe 7). Cette pratique, relativement récente et encore rare dans les écoles, est la forme de collaboration la plus aboutie et la plus cohérente dans une perspective inclusive (Tremblay, 2012). Ce travail pédagogique commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou plusieurs professionnels partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques, permet non seulement un soutien à l'élève, mais aussi à l'enseignant (Friend & Cook, 2007). Cette pratique offre l'avantage d'augmenter le ratio enseignant/élèves pour permettre d'interagir plus souvent avec les élèves à besoins éducatifs particuliers et leur fournir un enseignement plus individualisé et plus intensif sans pour autant les stigmatiser (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010).

2.4.7 Niveaux de collaboration et d'interdépendance

Ces différentes formes de travail partagé peuvent être recensées selon le degré d'intensité de ce partage, allant dans un ordre croissant de la coordination, en passant par la collaboration pour aller jusqu'à la coopération (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007).

Selon Royer (1994), la coordination peut s'effectuer sur le plan de l'action commune, en coordonnant des actions individuelles, et sur le plan de la représentation globale, en coordonnant des perceptions individuelles. Barthe (2000) définit la coordination des actions individuelles comme « un agencement des actions de chacun des opérateurs impliqués dans un certain ordre afin d'atteindre le but final de façon efficace » (p. 235).

Les actions des différents acteurs doivent être minimalement articulées à celles des autres. Il pourrait s'agir d'un logopédiste qui suit un élève dans son local ou d'un enseignant d'appui français langue seconde qui propose un projet scolaire individualisé hors de la classe (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007).

La collaboration se caractérise par l'interdépendance engendrée par le partage du temps et de l'espace de travail ainsi que des ressources. De ce fait, la communication fonctionnelle entre les acteurs concernés permet de développer des pratiques d'échange, de facilitation, d'entraide et de prise de décisions relatives à l'élaboration de projets, à la conception de dispositifs ou encore à la préparation de séquences d'enseignement. En somme, la collaboration est présente à chaque fois que plusieurs acteurs travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif ou d'un projet commun, même s'ils assurent individuellement leurs tâches face aux élèves. Ce sont par exemple deux enseignants qui se réunissent pour préparer une leçon mais enseignent chacun à une moitié des élèves de la classe (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007).

Contrairement à la collaboration qui se caractérise principalement par la communication fonctionnelle, les pratiques de coopération se caractérisent par l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune et efficace (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007). Schmidt (1994) consacre le terme *coopération* aux situations dans lesquelles les acteurs sont dépendants dans leur travail et doivent agir ensemble. Il n'y a pas seulement des pratiques initiales d'échanges et de collaboration mais aussi une action commune. En définitive, la coopération entre différents acteurs est effective à chaque fois qu'ils agissent ensemble et ajustent leur activité professionnelle afin de répondre aux caractéristiques de la situation et à ses objectifs. La co-gestion d'une séquence en team-teaching pourrait illustrer cette pratique (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007).

Il existe d'autres modélisations présentant les différents niveaux de collaboration et d'interdépendance (voir Annexes 8, 9, 10) : le modèle de Thylefors (2005), celui de Little (1990) ou encore celui de Thomazet, Mérini et Gaime (2017).

2.4.8 Dilemmes

La mise en place d'un espace d'inter-métiers, nécessaire à la collaboration, génère des dilemmes au sein de chaque métier. Thomazet, Mérini et Gaime (2007) ont identifié cinq dilemmes majeurs du métier d'enseignant lors de la mise en place du

travail collectif (voir Annexe 11). Les caractéristiques du dilemme résultent du fait que seuls des compromis provisoires peuvent être trouvés : toute avancée vers une composante du dilemme génère une prise de risque sur l'autre (Thomazet, Mérini & Gaime, 2007). Les difficultés induites par le travail partenarial ne sont pas, le plus souvent, de simples *problèmes* à surmonter étant donné que les solutions envisagées entrent en tensions avec d'autres aspects du métier (Mérini & Thomazet, 2016). Les dilemmes se rencontrent dans tous les métiers et ne sont pas réservés aux enseignants réguliers. Le premier dilemme oppose le fait de collaborer au besoin d'imposer. Le second dilemme résulte d'un choix à faire : agir soi-même ou demander l'intervention d'un spécialiste. Le troisième oppose le fait d'agir de manière formelle à agir de manière informelle. Le quatrième dilemme confronte le fait d'être attentif d'une part aux élèves et à leurs besoins et d'autre part aux savoirs à enseigner. Ce quatrième dilemme induit un cinquième dilemme, celui d'adopter une posture d'égalité ou une posture d'équité (Thomazet, Mérini & Gaime, 2007).

Concrètement, la collaboration influe sur l'activité des professionnels en engendrant divers phénomènes identitaires, des conflits de normes ou des phénomènes de *surplombance*. C'est-à-dire que l'un des acteurs est en *position de force*, peut redistribuer les rôles sociaux et impacter les décisions (Thomazet, Mérini & Gaime, 2007). De plus, certains individus rencontrent des difficultés à s'ouvrir à des points de vue différents ou à modifier leurs savoirs et acquis pédagogiques. Ils délèguent alors des situations complexes à d'autres intervenants en ayant des attentes démesurées. En outre, il se peut qu'ils ne les consultent pas et adoptent donc une posture d'exclusion (Guilley, Cecchini, Brüderlin & Jendoubi, 2017). Les collaborations sont souvent chronophages et peuvent déstabiliser certains professionnels car elles remettent en question les territoires et les rôles ainsi que les modalités de partage de ceux-ci (Grossen, 1999). De ce fait, les enseignants, n'étant plus les seuls maîtres à bord de leur classe, craignent de *perdre le contrôle*. Dans ses formes les plus abouties, soit la co-intervention et le coenseignement, la collaboration interprofessionnelle est freinée par le manque de temps à disposition et la différence de temporalité de fonctionnement des différents intervenants. En effet, les professionnels ont une visée préventive à long terme, alors que l'enseignant régulier est le seul soumis aux exigences des évaluations des acquis des élèves et à leurs échéances (Guilley, Cecchini, Brüderlin & Jendoubi, 2017). Dès lors, développer des pratiques

collaboratives implique d'adopter des rôles qui varient en fonction des situations et au cours du temps, l'enseignant se devant de faire preuve de flexibilité et d'adaptation (Allenbach, 2015).

2.4.9 Bénéfices

Si les pratiques collaboratives se sont largement répandues dans le domaine de l'éducation au cours des dernières années, c'est qu'un certain nombre de bénéfices sur le plan personnel et professionnel y est associé (Tremblay & Kahn, 2017). Selon plusieurs études, la collaboration induit un développement professionnel en termes d'enrichissement des compétences, de diversification des pratiques, d'innovation pédagogique et d'augmentation du sentiment de compétence. Les représentations vis-à-vis des élèves en difficulté évoluent également car les enseignants apprennent à avoir *un autre regard* et ont tendance à changer leur attitude face à eux. En plus du soutien émotionnel dont disent bénéficier les enseignants, il semblerait que la collaboration favorise une meilleure connaissance réciproque des différents métiers, ce qui induit davantage de reconnaissance sociale de la profession enseignante de la part des autres acteurs du système scolaire et réciproquement (Guilley, Cecchini, Brüderlin & Jendoubi, 2017). Les enseignants se sentant soutenus montrent plus de persévérance face aux situations difficiles et sont prédisposés à chercher des solutions adaptées aux besoins des élèves (Beaumont, Lavoie & Couture, 2010). La collaboration a pour effet de renforcer le sentiment d'auto-efficacité, ce qui influe positivement sur la motivation et la satisfaction au travail. En dernier lieu, les enseignants auraient tendance à relativiser l'augmentation de la charge de travail liée à une *bonne* pratique collaborative car elle se compense par les apports de cette dernière (Tremblay & Kahn, 2017).

2.4.10 Enjeux

Les enjeux de la collaboration en milieu scolaire étant grands, Brownell, Yeager, Rennells et Riley (1997) ont identifié plusieurs facilitateurs afin qu'elle soit réussie et durable : des valeurs d'ouverture et de partage en termes d'échanges et de responsabilités, une motivation et un désir à coopérer, un sens des responsabilités, de la disponibilité, une complicité et de la réciprocité entre les partenaires, une vision commune de l'apprentissage et de l'enseignement, un engagement durable et partagé, des interactions fréquentes, élargies et positives, un leadership administratif et un

partage du pouvoir (Pharand, Peterson, Marion, Gravel, Laflamme & D'Amours, 2011).

Auparavant placés en institution spécialisée, les élèves à besoins éducatifs particuliers ne peuvent être laissés sous la seule responsabilité d'un enseignant régulier. Le travail collectif qui unit l'enseignant régulier et les autres acteurs du système, nécessite des actions ou stratégies conjointement définies et l'engagement de chacun. Plus que jamais, cette forme collective d'organisation du travail scolaire est nécessaire à la mise en place du projet collectif de l'école qui consiste à répondre aux besoins particuliers de chaque apprenant. C'est au travers des interactions successives concernant les formes d'aménagements scolaires et les accompagnements pédagogiques ou thérapeutiques que l'école inclusive prend tout son sens. Pour y parvenir, l'enseignant doit développer de nouvelles compétences et prendre part aux négociations qui le lient à l'ensemble de ses partenaires (Thomazet, Mérini & Gaime, 2017).

3 Problématique et question de recherche

L'éducation inclusive signifie que tous·toutes les enfants, quel·le·s qu'ils·elles soient, peuvent apprendre ensemble dans la même école. Ce changement de paradigme induit une hétérogénéité grandissante des élèves au sein des classes. Il s'avère alors que, pour accompagner au mieux chacun·e des apprenant·e·s, il est fondamental que les enseignant·e·s développent de nouvelles pratiques, tant au niveau de la différenciation pédagogique qu'au niveau des pratiques collaboratives.

Face à ce constat, nous avons jugé pertinent de nous intéresser aux pratiques déclarées des enseignant·e·s régulier·e·s. Ainsi, nous avons établi notre problématique comme suit : « Comment les enseignant·e·s régulier·e·s répondent-ils·elles à la diversité des besoins des élèves dans une perspective d'école plus inclusive ? ».

Pour éclaircir cette question de recherche, nous avons décidé d'élaborer des sous-questions à notre question initiale, qui est relativement large. Les sous-questions sont les suivantes :

- Comment les enseignant·e·s se positionnent-ils·elles par rapport aux termes d'intégration, d'inclusion et de diversité ?
- Que mettent-ils·elles en place pour répondre à la diversité des besoins des élèves ?

- Quelles pratiques de différenciation mettent-ils-elles en place au sein de leur classe ?
- Comment s'y prennent-ils-elles pour collaborer ?
- Quelles sont les ressources et moyens essentiels perçus par les enseignant·e·s pour répondre à la diversité des élèves ?

4 Méthodologie

Cette partie de notre travail de bachelor est dédiée à l'explication de la démarche méthodologique que nous avons choisie pour répondre au mieux à notre problématique. Tout d'abord, nous présentons et justifions le choix de la méthode de recherche et de l'outil de recueil de données plébiscités. Puis, nous exposons notre guide d'entretien ainsi que le déroulement de la recherche. Nous terminons par relever les biais et les limites identifiés.

4.1 Méthode de recherche : l'enquête qualitative

Au vu de notre problématique, nous avons décidé de mener une recherche qualitative en nous basant sur les pratiques déclarées d'enseignant·e·s titulaires d'une classe primaire.

Selon Mukamurera (2006), la recherche qualitative a pour but « de donner sens, de comprendre des phénomènes sociaux et humains complexes » (p. 111). Pour y parvenir, le·la chercheur·euse tente de saisir « la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il·elle est en contact » (Poisson, 1983, p. 371). Une telle méthode permet ainsi d'entrer dans une démarche de compréhension, basée sur les témoignages et les pratiques des personnes interrogées (Muchielli, 1996).

Selon Anadón et Savoie-Zajc (2009), cette méthode permet de répondre à la question de recherche grâce à trois étapes qui sont effectuées une fois les entretiens réalisés. Premièrement, la description est l'étape durant laquelle le·la chercheur·euse met en forme les propos recueillis. Deuxièmement, l'analyse lui permet d'interroger, de questionner et de comparer les données. Troisièmement, lors de l'interprétation, le·la chercheur·euse tente de comprendre les résultats obtenus afin de leur donner du sens.

Par conséquent, notre recherche n'a pas pour but de faire une généralisation en recensant les *bonnes* réponses aux questions posées mais plutôt d'appréhender les

pratiques intégratives et inclusives des enseignant·e·s interrogé·e·s afin de mieux les comprendre.

4.2 Outil de recueil de données : l'entretien semi-dirigé

En vue de répondre adéquatement à nos questions de recherche, nous avons réalisé six entretiens semi-directifs auprès d'enseignant·e·s primaires du canton de Fribourg. Les entretiens ont duré entre trente-cinq et cinquante-cinq minutes et étaient agencés autour de questions ouvertes.

Notre choix s'est porté sur l'entretien semi-directif car il s'agit d'une méthode de collecte de données qualitative permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable (Savoie-Zajc, 1997). Ce processus de recherche s'avère en effet particulièrement adapté aux travaux conduits dans le champ de l'éducation. Ce type d'entretien permet de recueillir, dans un laps de temps raisonnable, de nombreuses informations ou réflexions de bonne qualité, riches, précises et nuancées, notamment grâce à la possibilité d'interagir dans la discussion et de relancer l'individu·e interviewé·e. L'entretien semi-directif est donc une conversation qui a généralement lieu entre deux interlocuteur·trice·s. Il s'agit d'un moment privilégié d'écoute, de partage, d'empathie et d'expertise basé sur une relation de confiance et s'appuyant sur un guide préalablement préparé (Imbert, 2010).

4.3 Guide d'entretien

Nous avons élaboré un guide d'entretien en fonction des objectifs de notre recherche (voir Annexe 12). Lors du premier entretien, nous avons constaté quelques lacunes dans notre protocole. Nous avons pris la décision de le compléter en y ajoutant trois questions que nous jugeons pertinentes pour mieux parvenir à répondre à notre problématique. Voici les différentes catégories de questions posées aux six participant·e·s :

1. Parcours professionnel : La première question de notre guide d'entretien avait pour objectif de recueillir des informations sur le parcours professionnel des individu·e·s interviewé·e·s.
2. Contexte général de la classe : La première série de questions de notre guide d'entretien nous a permis de prendre connaissance de la manière dont les candidat·e·s se représentent la diversité dans leur classe. Nous avons récolté

des informations à propos du nombre d'élèves, du nombre de filles et de garçons, des élèves à besoins éducatifs particuliers et des divers·e·s intervenant·e·s, ainsi qu'à propos de la progression des élèves en général.

3. Compréhension des notions théoriques : La seconde série de questions de notre guide d'entretien s'organisait autour de questions relatives à des notions théoriques en lien avec la thématique traitée dans le cadre de notre travail de bachelor. L'objectif était de récolter les représentations des enseignant·e·s au sujet de la diversité, de l'intégration et de l'inclusion.
4. Intégration et inclusion : La troisième série de questions nous a permis d'obtenir des réponses quant aux pratiques déclarées des enseignant·e·s : Que mettent-ils-elles en place pour répondre à la diversité des besoins dans leurs classes ? Quelles stratégies sont mises en œuvre ?
5. Pratiques de différenciation : La quatrième partie de notre guide d'entretien s'articulait autour de questions concernant les pratiques de différenciation. Ces questions nous ont permis d'acquérir des informations à propos de la mise en place de cette différenciation au sein des classes.
6. Pratiques collaboratives : La cinquième partie de notre guide d'entretien nous a permis d'aborder le sujet des pratiques collaboratives et de leur fonctionnement avec les enseignant·e·s interrogé·e·s. Nous nous sommes intéressées aux acteur·rice·s avec lesquels ils-elles collaborent, dans quel(s) but(s) et dans quelle mesure, ainsi qu'à l'influence de cette collaboration, que ce soit pour ils-elles ou pour leurs élèves.
7. Ressources et moyens pour une école plus inclusive : La sixième et dernière partie de notre guide d'entretien ne contenait qu'une seule question, dans le but de recueillir les représentations des enseignant·e·s concernant les ressources et moyens essentiels pour répondre à la diversité des élèves.

4.4 Déroulement de la recherche

Nous nous sommes réparti les six entretiens. Chacune a interviewé trois enseignant·e·s. Nous avons décidé de ne pas donner le questionnaire à l'avance. En effet, notre but étant d'analyser les pratiques déclarées, nous ne voulions pas que les réponses soient anticipées mais spontanées. Ensuite, nous avons retranscrit les entretiens afin de pouvoir les analyser à l'aide du logiciel *Taguette*.

Nous avons sélectionné les enseignant·e·s que nous souhaitions interroger en fonction de la proximité que nous avions avec ils·elles, d'autant plus qu'ils·elles ont tous·toutes été nos formateur·trice·s de terrain à un moment ou l'autre de notre formation. Voici un tableau récapitulatif illustrant les informations générales des personnes interrogées.

| Nom d'emprunt | Tranche d'âge | Nombre d'années d'enseignement | Degré d'enseignement | Contexte de classe |
|---------------|---------------|--------------------------------|----------------------|--------------------|
| Amandine | 25-35 | 6 | 4H | Ville |
| Brigitte | 35-45 | 14 | 7H | Campagne |
| Christelle | 25-35 | 5 | 4H | Campagne |
| Diane | 25-35 | 6 | 1-2H | Ville |
| Elodie | 25-35 | 6 | 5H | Campagne |
| Faustine | 25-35 | 6 | 1-2H | Ville |

4.5 Biais et limites

Tout d'abord, nous n'avons pas pu diversifier autant que souhaité l'échantillon. En effet, nous aurions souhaité interroger des individu·e·s d'âges plus variés. De plus, l'entretien semi-directif a permis de recueillir leurs pratiques déclarées. Nous sommes donc conscientes que parfois, certain·e·s enseignant·e·s ont peut-être cherché à répondre de manière *juste* et non de manière totalement transparente et authentique. Parfois nous n'avons pas obtenu une réponse en lien avec la question que nous avons posée. De ce fait, nous n'avons pas toujours six réponses pour effectuer l'analyse. Nous aurions dû davantage rebondir afin d'obtenir des explications répondant à notre problématique, et qui ne soient pas hors sujet.

5 Présentation des résultats

Dans cette partie de notre travail de bachelor, nous présentons les résultats obtenus à la suite des six entretiens (voir Annexe 13). Afin d'en faciliter la lecture, nous les exposons au travers des cinq catégories utilisées lors du codage. Des verbatim sont insérés dans la présentation afin que les résultats soient les plus fidèles possible et sans interprétation.

5.1 Moyens et stratégies pour répondre à la diversité

5.1.1 Représentations à l'égard de la diversité

La question « Comment définiriez-vous la diversité des élèves dans une classe ? » nous a permis de regrouper les propos des enseignantes en maintes catégories de diversité et de relever la fréquence de l'apparition de ces différentes catégories dans leurs réponses (voir Annexe 14). Lorsque nous avons demandé aux enseignantes comment est-ce qu'elles perçoivent la diversité au sein d'une classe, Elodie et Faustine ont rapidement rétorqué qu'« Il y en a tout plein ! ».

Toutes nous ont donné de nombreux exemples. Brigitte pense qu'« Il y a d'abord leur parcours... sur quatorze élèves j'ai trois élèves qui ont raccourci leur cycle et une qui a prolongé. ». Pour Christelle « il y a d'autres diversités, comme leur vécu et puis aussi leur caractère et leur attitude de travail ». Diane nous répond en nous posant la question « La diversité, donc élèves allophones, etc... ? » puis complète avec la phrase suivante : « Autrement diversité j'ai une élève en intégration, une élève qui vient d'un foyer donc c'est un peu particulier, 10 filles 10 garçons, c'est équivalent. Et sinon, je n'ai pas d'autre différence frappante ». Elodie commence par nous déclarer que « déjà les enfants ne sont de toute façon pas égaux car ils arrivent à l'école avec un bagage qui est totalement différent de par leur milieu familial, leur milieu social. Je ne vois pas trop, dans le village dans lequel je travaille, de liens avec les quartiers d'où ils viennent, mais peut-être que dans d'autres écoles c'est quelque chose qui influence aussi. ». Selon elle, les élèves « n'ont pas tous le même bagage, ils n'ont pas tous les mêmes connaissances, les mêmes compétences cognitives. Il y a des différences par rapport à l'éducation, ce qui influence leur manière de travailler et d'agir avec les autres ». Il lui semble aussi que « Le simple fait qu'il y ait des garçons et des filles, je pense que ça influence énormément de choses. Le sexe de l'enfant finalement, qu'est-ce que la société attend de lui ? ». Faustine commence par nous dire qu'elle apprécie la diversité culturelle de son établissement. Selon elle, les élèves « ont plein de bagages différents, il y a des mœurs différentes, ils apprennent tous à vivre en Suisse avec les mœurs de la Suisse, c'est assez intéressant à voir tout ça, comment ça se mélange. Les langues aussi. ». Elle ajoute « On a de la diversité au niveau des compétences. Certains progressent plus rapidement que d'autres, et certains ont des besoins spécifiques différents... Dans la personnalité, la manière de se comporter, tout

ce qui est prérequis. Qu'est-ce qu'ils vivent à la maison ? Ils arrivent tous avec un bagage différent ».

Dans leur discours, Brigitte, Diane et Elodie ont utilisé à plusieurs reprises le mot « différence » pour parler de la diversité des élèves. Brigitte ajoute que la diversité est « un thème qui est complètement différent d'une volée à l'autre par rapport aux élèves ». Christelle a pris la liberté de nous exprimer sa position sur le sujet. D'après elle, « les élèves entre eux, ont jusqu'à une année de différence ce qui est énorme quand on a six, sept ou huit ans... on leur demande à toutes la même chose au même moment, c'est complètement absurde ». Pour elle, il est clair qu'il y a de l'hétérogénéité et que si le système souhaite cette hétérogénéité, c'est dans l'optique de créer des catégories « bons », « moyens » et « faibles ». Il est intéressant de relever le constat que fait Faustine : Bien qu'il y ait de la diversité, « finalement on vit de la même manière en communauté dans la classe ».

5.1.2 Réponses à l'égard de la diversité

Quelles sont les représentations des enseignantes à l'égard de la diversité ? Nous répondons à cette question ci-dessous en nous appuyant sur leurs propos (voir annexe 15).

Brigitte rapporte que son attitude peut être adaptée en fonction des besoins de chacune de ses élèves en commentant que « certains enfants n'ont absolument pas besoin que j'aille vers eux ou ils préfèrent travailler seuls et avancer. Et d'autres, ils ont besoin d'être beaucoup rassurés ».

En citant la collaboration comme un moyen de réponse à la diversité, Christelle et Faustine ont abordé leurs pratiques collaboratives avec les enseignantes spécialisées, les auxiliaires de vie, les collègues, les parentes, le service d'éducation itinérant et le service de l'enfance et de la jeunesse. Voici quelques propos recueillis dans leurs entretiens : « il y avait un suivi MAR donc une enseignante spécialisée plus au début une auxiliaire de vie qui intervenaient dans la classe, en tout douze unités » ; « on a des services autour des écoles qui sont, qui peuvent être amenés à travailler avec nous. Par exemple le SEI, le SEJ » ; « Sinon il y a le cours FLS... C'est vraiment top. En plus comme ça se fait avec des enseignants qui sont de l'école, il y a vraiment un suivi. ».

La communication est un moyen de répondre à la diversité citée par trois enseignantes. Christelle pense qu'il est important d'échanger avec la famille de ses élèves ainsi qu'avec leur enseignante précédente. Selon Elodie, de simples discussions avec les enfants permettent de mettre en place diverses pratiques personnalisées pour mieux répondre à leurs besoins. Faustine explique que communiquer avec l'enseignante de français langue seconde donne accès à des informations quant aux élèves qui sont au bénéfice de cette aide.

Trois enseignantes pensent qu'observer permet de proposer une réponse à la diversité. Brigitte explique être attentive à ses élèves de manière générale et souligne l'importance d'observer pour savoir dans quelles situations il est nécessaire d'agir. Toutes sortes d'observations en classe permettent à Elodie d'effectuer des évaluations diagnostiques et formatives pour organiser les leçons en fonction des élèves. Faustine observe ses élèves dans la perspective de mettre en place diverses collaborations avec ses collègues de 1-2H pour répondre aux besoins qu'elle décèle.

Quatre enseignantes utilisent un système de discipline personnalisé en fonction de la diversité des comportements au sein de la classe. Faustine introduit un système de parrainage avec ses élèves de 1-2H, dans l'optique de mieux répondre à la diversité des besoins tout en favorisant l'autonomie et l'entraide. Amandine est la seule à mentionner que le projet pédagogique individualisé est un outil qui peut être mis en place pour répondre à la diversité.

Nous avons constaté que les six enseignantes déclarent mettre en place différentes stratégies face à la diversité avant tout pour répondre aux besoins qu'elles perçoivent. Ainsi, Faustine explique qu'elle « adapte vraiment par rapport à l'enfant : les besoins, on peut travailler par objectif, etc... ».

5.2 Pratiques intégratives et inclusives

5.2.1 Postures à l'égard des concepts

La question concernant la compréhension des concepts d'intégration et d'inclusion nous a permis de mieux saisir le sens accordé à ces termes et la posture adoptée à l'égard de ceux-ci. En recueillant leurs propos, nous avons obtenu les explications qui suivent.

Toutes les enseignantes sont d'avis que l'intégration est destinée à une élève en particulier, une « élève à besoins particuliers ». Diane précise que l'intégration comble les besoins particuliers d'élèves pour qui il est nécessaire de « mettre en place peut-être d'autres pistes, un autre cursus, d'autres voies différentes ... Pour vraiment répondre à ces besoins qui ne correspondent pas forcément aux besoins des autres élèves ». Pour quatre d'entre elles, le but de l'intégration est de permettre à l'enfant de trouver une place au sein de la communauté de la classe tout en répondant à ses besoins spécifiques. Elle est amenée « à suivre le parcours scolaire comme les autres ou en tout cas en s'en rapprochant le plus », à « faire le plus possible comme les autres et avec les autres en restant dans la classe » et à être « avec nous dans le cursus normal mais justement bénéficie d'aide ». Brigitte pense que l'intégration c'est « essayer pour chaque enfant de trouver la meilleure solution et de pouvoir faire progresser à son rythme là où il en est ». Selon elle, le programme n'est pas nécessairement une priorité car l'accent est d'abord placé sur les capacités transversales. Dans la pratique, les enseignantes adaptent les objectifs, les modalités, différencient et collaborent avec des intervenantes.

Comment les enseignantes se représentent-elle l'inclusion scolaire ? Brigitte et Diane disent que « ça voudrait dire qu'on met tous les enfants dans une classe, qu'importe d'où ils viennent, leurs différences » et qu'il s'agit de l'idée que « tout le monde doit être à sa place, que tout le monde doit être différent ». Diane précise encore qu'en tant qu'enseignante « c'est un peu inné, naturel... tu sais que tous les élèves sont différents et que le but c'est que tout le monde se sente bien dans la classe ». Diane explique que l'objectif de l'inclusion est « d'intégrer à 100%, d'inclure dans le groupe classe constamment ». Pour Faustine et Brigitte, l'inclusion permet de donner les mêmes chances à toutes les élèves de la classe, en prenant en compte leurs différences. Les propos de Diane se distancient quelque peu de ceux des cinq autres enseignantes. Pour elle, l'inclusion, « on fait ça tous les jours sans se poser la question ».

Pour Diane et Elodie, l'intégration et l'inclusion sont des notions perçues comme relativement proches. Cependant Elodie précise qu'elle est « persuadée que ce n'est pas la même chose ». Elle pense que l'inclusion est « plus forte », tout comme Faustine qui pense que « cela va plus loin encore ». Les paroles de Christelle et d'Elodie sont assez similaires. Christelle énonce que l'inclusion « c'est ce que je viens de dire pour l'intégration mais on ne devrait pas remarquer en fait la différence. On ne

devrait pas voir qu'il y a une aide pour cet enfant ». Elodie propose une comparaison pour expliquer ces deux notions : « Un petit pois. Tu le mets dans l'eau. Et il reste ce petit pois. Et puis l'inclusion, disons que tu mets un sucre dans l'eau. Le sucre il vient, on le met dedans et du coup il fait partie du truc ». Brigitte ne précise pas la différence entre les deux notions.

Nous constatons que les enseignantes utilisent beaucoup la modélisation lorsqu'elles expliquent et comparent ces deux notions : « je vois ça comme ça », « j'ai l'impression que... » ou « j'ai envie de dire ça comme ça » sont des verbatim présents dans leurs élocutions. Faustine souligne également à plusieurs reprises qu'elle ne sait plus exactement ce que signifient les termes d'intégration et d'inclusion et Brigitte ajoute, au terme de sa réponse, qu'elle se trompe peut-être dans son explication. Diane et Faustine s'exclament que notre interrogation est une « bonne question », et Elodie la juge « hyper compliquée ». Globalement, toutes prennent du temps avant de répondre.

5.2.2 Postures et pratiques à l'égard de la diversité

Selon Amandine, il arrive qu'on « force un peu pour intégrer ». Pour appuyer ses propos, elle donne l'exemple d'une élève en intégration dans sa classe. Bien que motivée, elle rencontre d'énormes difficultés. Amandine ne parvient pas à l'aider pour qu'elle progresse. De ce fait, elle en conclut qu'il existe des limites à l'intégration. Néanmoins, elle précise qu'elle trouve du plaisir à aider les élèves, lorsqu'elle y parvient. Dans sa pratique, elle pense se situer « plus du côté de l'inclusion ».

Durant ses premières années d'enseignement, Brigitte était vraiment favorable à l'idée d'intégrer les enfants car « c'était une belle image de l'école ». Actuellement elle n'est plus de cet avis. Elle se sent seule et démunie car « l'Etat avait dit qu'il y aurait des moyens déjà financiers et des personnes qui seraient là pour nous aider et on serait formé pour », elle renchérit par « finalement... c'est pas tout à fait ce qu'il se passe ». D'une manière générale, il lui semble qu'il y a un gros manque de soutien pour permettre aux enfants à besoins éducatifs particuliers de vivre au mieux leur scolarité. De ce fait, « il y a des limites à l'intégration ». Elle est d'avis que « l'école, si elle doit changer, il faut aussi qu'ils changent les enseignants avec ». Brigitte n'exprime pas clairement sa posture sur un continuum intégration-inclusion. Néanmoins, elle établit un lien entre le nombre d'élèves au sein de sa classe et ses pratiques : moins il y a d'élèves dans la classe, mieux elle parvient à développer des pratiques inclusives.

Christelle prétend être très favorable à la pédagogie inclusive. C'est bénéfique puisque « c'est vraiment vers quoi on doit tendre parce que chaque enfant est différent ». Malgré son avis favorable, elle identifie certaines limites telles que les évaluations et les exigences qui en découlent ainsi que la rigueur des objectifs définis qui ne permettent pas d'atteindre cette perspective inclusive. Selon elle, une classe nombreuse est également un frein à l'inclusion. Dans ses pratiques, Christelle pense se situer davantage dans une perspective inclusive qu'intégrative.

Diane est persuadée qu'en tant qu'enseignante, elle devrait avoir une perspective inclusive : « L'idée que tout le monde doit être à sa place, que tout le monde doit être différent, c'est un peu inné, naturel quand tu es enseignant. Tu sais que tous les élèves sont différents et que le but c'est que tout le monde se sente bien dans la classe. Donc c'est vrai que ça paraît... j'ai l'impression qu'on fait ça tous les jours sans se poser la question. Alors que les élèves en intégration... ». Elle part du postulat que toutes les élèves sont différentes et que l'objectif est de permettre à chacune d'elles de trouver sa place au sein de la classe, d'évoluer à son rythme et d'atteindre au mieux les attentes fondamentales. Dans ses propos, on retrouve les verbatim suivants : « C'est mon métier, ce que je dois faire au quotidien » et « l'inclusion j'ai l'impression que ça fait partie de notre cahier des charges, de notre rôle d'enseignant ». Cependant, elle souligne que, pour que l'intégration soit bénéfique, « il faut nous en donner les moyens » dès le départ, en expliquant que « plus on attend pour donner les moyens, plus le fossé se creuse, plus pour l'enfant ça devient difficile, plus les mois à l'école sont compliqués ».

Selon Elodie, l'idée d'accueillir l'enfant *telle qu'elle est* prend de plus en plus sens. Cependant il lui semble que c'est simple à dire mais complexe à mettre en pratique car cela contraint alors à différencier pour chacune des enfants. Il y aurait un fossé entre la théorie et la pratique. Elle souligne l'importance de « rendre normales les difficultés » et explique chaque année aux parentes le rôle de la différenciation en leur donnant l'exemple des lunettes pour illustrer cette pratique : « Toute personne qui ne voit pas bien on lui donne des lunettes pour qu'elle voit mieux. C'est un droit et en tant qu'enseignante c'est mon devoir de donner des lunettes aux enfants qui ont des difficultés car c'est mon job, c'est mon métier et c'est mon devoir ». Elle dit essayer de normaliser cette pratique en parlant régulièrement et ouvertement des différents suivis de chaque élève en classe, en s'assurant que toutes les élèves aient « l'ampoule

allumée » et en n'hésitant pas à les remercier pour leurs erreurs « grâce à toi, on peut réexpliquer la règle et on peut revenir sur un point qui est important ». Dans ses pratiques, elle dit se situer plutôt dans une perspective inclusive puis se reprend en disant se situer plutôt d'un côté intégratif. Elle argumente ses propos en ajoutant que la société n'est pas encore prête à passer totalement dans une perspective inclusive car il y a encore trop de normes.

Faustine explicite un point de vue favorable à l'intégration. Elle est d'avis que l'intégration n'est pas seulement bénéfique aux élèves à besoins particuliers mais aussi à toutes les élèves qui entourent ces enfants. Dans notre société très normée, faire évoluer des enfants à besoins éducatifs particuliers avec « des enfants qui n'ont pas forcément ces besoins-là » lui semble être positif car « on va tous devoir s'adapter ». Concernant l'inclusion, elle pense qu'il s'agit d'un superbe concept bien que cela reste utopique car il y a un manque de ressources. Elle nuance ses propos en expliquant que cela a peut-être un lien avec l'école dans laquelle elle travaille. En effet, Faustine nous déclare qu'il y a beaucoup d'élèves à besoins spécifiques dans sa classe. Elle critique les listes d'attente trop longues pour obtenir des aides : « certaines années il y a tellement d'élèves à besoins spécifiques qu'en fait ça devient juste ingérable... on veut bien aider mais le problème c'est qu'on n'a pas tous les moyens qui sont mis en place pour que ce soit possible ». Par voie de conséquence, elle essaie de faire comme elle peut. Cependant, elle est consciente que certaines fois, « on aimerait faire plus et pour certains, on devrait faire plus ». Elle précise que le « on » ne se limite pas aux enseignantes mais ne précise pas qui elle inclut dans ce pronom. Lorsque nous avons demandé à Faustine de nous dire dans quelle perspective elle pensait situer ses pratiques, elle a répondu : « Bon clairement on est plus dans l'intégration mais on tend vers l'inclusion. Parce que le système scolaire actuel veut que ça tende vers, mais on en est encore très loin. ». Elle ajoute qu'elle avait abordé ces termes à la Haute Ecole Pédagogique et qu'ils étaient des sujets de discussion. Elle précise encore qu'elle a participé à une conférence à propos de l'intégration et de l'inclusion et que « c'est tellement abstrait, tellement théorique et tellement pas ce qu'on vit ».

Nous constatons que le terme utilisé par l'enseignante n'est pas forcément révélateur de la posture qu'elle adopte à l'égard de la diversité.

5.3 Différenciation

5.3.1 Public cible

Amandine et Brigitte différencient pour les élèves au bénéfice d'un projet pédagogique individualisé. Diane et Faustine différencient pour les élèves qui ne se sont pas encore bien approprié la langue scolaire. Diane et Elodie ajoutent que chaque élève en bénéficie au moins une fois par année. Par contre, Faustine a répondu à la question en répliquant « je dois te donner des noms ? ».

5.3.2 Buts

Les pratiques de différenciation des six enseignantes sont destinées à répondre aux caractéristiques des élèves, principalement à leur rythme et à leurs aptitudes. En utilisant des propos différents, les enseignantes nous ont déclaré que leur but premier est de faire progresser les élèves pour atteindre les objectifs du plan d'études. En outre, elles sont attentives à les garder motivées et confiantes ainsi qu'à rester dans leur zone proximale de développement.

5.3.3 Pratiques et exemples concrets

Pour simplifier la lecture, nous avons regroupé les pratiques de différenciation des enseignantes en quatre catégories, bien que parfois ces pratiques ne se cantonnent pas pour autant à une seule et unique catégorie. Des exemples concrets cités par les enseignantes sont exposés pour chaque axe de différenciation présenté.

La différenciation des processus a régulièrement été exposée par les enseignantes durant les entretiens. Elles différencient le niveau taxonomique, la quantité de travail, le matériel et les consignes. Concrètement, Elodie propose des textes à trous en guise de dictée à certaines élèves pour lesquelles l'écriture ou l'orthographe font obstacle, Diane attribue des puzzles avec plus ou moins de pièces à ses élèves, toutes utilisent un outil pour que les élèves aient conscience du temps et Faustine adapte les consignes en s'exprimant de diverses façons ou en variant les canaux pour atteindre le maximum d'enfants. Elodie essaie de diversifier les accès menant à la compréhension, par exemple en proposant plusieurs ateliers permettant d'entraîner l'acquisition d'un seul et même objectif. Brigitte et Elodie adaptent leur attitude à chaque apprenante et Faustine dit ajuster sa gestuelle et sa manière de parler à son interlocutrice.

Au niveau des contenus, Brigitte et Faustine adaptent le niveau de difficulté des activités selon les compétences des élèves. Amandine et Brigitte différencient les devoirs. La remédiation et l'enrichissement sont aussi des moyens utilisés. Il pourrait s'agir de prendre un groupe d'élèves afin de reprendre l'objectif travaillé, d'organiser des activités plus complexes pour certaines ou encore de proposer un prolongement.

Au niveau de la structure, la majorité des enseignantes interviewées a expliqué ne pas former les groupes aléatoirement mais y réfléchir. Dans l'école de Faustine, une heure de décroisement hebdomadaire est à l'horaire des classes de 1-2H, dans la perspective de former des groupes de niveau pour l'enseignement du français. Brigitte met des papiers à disposition des élèves et leur donne accès à un endroit calme. Elle adapte donc le contexte de la classe. La différenciation ne se limite pas aux aspects disciplinaires mais cible aussi des aspects comportementaux. En effet, Diane et Elodie proposent un système de discipline personnalisé aux enfants qui en ont besoin.

Les productions sont aussi un élément de différenciation qui a été explicité. Globalement, toute observation est perçue comme une évaluation formative permettant de réguler. Les évaluations diagnostiques permettent à Elodie de connaître le niveau des élèves et d'adapter les leçons. Cette dernière modifie aussi la mise en page de l'évaluation lorsque cela lui semble nécessaire. Par exemple, il lui est arrivé d'imprimer un exercice par page pour une élève, afin qu'elle soit attentive et ne se dissipe pas. Lors des évaluations sommatives, elle aide les élèves qui en ont besoin, par exemple en lisant un texte avec une élève suivie en logopédie. Brigitte et Christelle donnent davantage de temps aux élèves les plus lentes.

Il est intéressant de prendre en compte les propos de Diane : « Au niveau des objectifs aussi, parfois on différencie. Si on voit qu'un objectif est hors zone proximale de développement, on va peut-être le descendre un peu ». Amandine a le même point de vue. Nous avons constaté que ces pratiques de différenciation ont souvent une perspective commune : répondre à un besoin qui se fait ressentir chez l'enfant.

5.4 Collaboration

5.4.1 Partenaires

Il va de soi pour les six enseignantes que la collaboration est une ressource pour répondre à la diversité des besoins. Les enseignantes nous ont toutes citées de nombreuses partenaires (voir Annexe 16). Il peut s'agir de la collaboration avec

l'enseignante spécialisée, les collègues, les parentes, les diverses spécialistes et la directrice d'établissement. L'enseignante spécialisée est une ressource identifiée par quatre enseignantes, mais à des niveaux d'interdépendance différents : Diane pense qu'elle est indispensable, alors qu'Amandine, Brigitte et Christelle pensent qu'elle « n'est pas assez une ressource » et que la collaboration pourrait être améliorée pour mieux répondre aux besoins. Les collègues sont une ressource importante pour Amandine, Brigitte, Elodie et Faustine. Voici les paroles de Brigitte et Faustine : « En tout cas, je sais que moi je ne vais pas hésiter à aller demander à mes collègues même si des fois, je suis chiante et que je pose beaucoup de questions... j'ai aussi des collègues qui viennent » ; « On travaille pas mal ensemble aussi... on se donne des tuyaux. Quand on se confie, quand on a tel ou tel problème avec un élève, comment résoudre, etc. On partage beaucoup. On fait l'école en forêt ensemble ». Pour Christelle, les collègues pourraient être une ressource si la collaboration était mieux exploitée. Diane ne s'exprime pas sur le sujet. Selon Faustine, « l'avantage de travailler avec les parents c'est d'avoir plus d'informations sur le profil de l'élève, de pouvoir répondre au mieux aux besoins. Un enfant est la plupart du temps à l'école, mais il n'y est pas tout le temps. C'est intéressant, parfois ça répond à plusieurs questions. De toute façon, c'est les parents donc ils doivent s'impliquer dans la scolarité des enfants ». On constate donc que les parentes sont la majorité du temps une ressource, sauf quand la communication avec elles est compliquée ou qu'elles ne s'engagent pas suffisamment dans la vie scolaire de leur enfant. En tant que généralistes, les enseignantes sont toutes d'avis que les diverses spécialistes sont des ressources mais elles se plaignent de l'attente pour en bénéficier. Hormis Amandine, toutes pensent que la directrice d'établissement est une ressource, de par sa façon de gérer l'établissement et son expérience. Diane identifie aussi l'inspectrice³ comme une ressource.

5.4.2 Enseignant spécialisé

Durant nos entretiens, nous avons décidé de mettre l'accent sur la collaboration entre l'enseignante primaire et l'enseignante spécialisée. Pour mieux comprendre les

³ Dans une situation très particulière

résultats qui vont suivre, nous explicitons d'abord le contexte de collaboration de chaque enseignante avec cette intervenante.

Amandine reçoit le soutien de deux enseignantes spécialisées qui interviennent quotidiennement dans sa classe. Elle se dit très satisfaite de leur collaboration, tout comme Diane qui bénéficie aussi d'une enseignante spécialisée. Pour Brigitte, c'est la première fois qu'une enseignante spécialisée intervient auprès de ses élèves. Cependant cette dernière est en congé et ce sont des enseignantes régulières changeant constamment qui la remplacent. Elle souligne que la collaboration dans de telles conditions n'est pas optimale. Cette année, Christelle et Faustine n'ont aucune élève au bénéfice d'une mesure d'aide, elles se réfèrent donc à leurs expériences antérieures. Christelle rapporte une situation où l'élève n'avait pas besoin de cette aide et confie que « c'est difficile de bien l'utiliser quand y a pas besoin » et Faustine précise que la collaboration « dépend de l'enseignant qui donne la MAO/MAR, car certains préfèrent travailler de telle ou telle manière ». Elodie n'est pas du tout satisfaite de la collaboration avec l'enseignante spécialisée car c'est « chacun pour soi ». Elle se demande si cette aide est véritablement bénéfique pour les élèves.

De ce fait, nous constatons que les pratiques de collaboration varient selon les enseignantes interrogées. Pour la plupart d'entre elles, l'enseignante spécialisée est avant tout une aide durant le temps de classe car sa présence permet d'avoir une deuxième adulte pour soutenir les élèves. Seule l'enseignante spécialisée qui intervient dans la classe d'Amandine prépare et donne régulièrement des leçons pendant que cette dernière observe pour pouvoir reprendre les idées. Brigitte, Christelle et Elodie planifient et préparent les leçons elles-mêmes. Pour Brigitte, « c'est trop demander aux personnes qui viennent parce qu'ils sont parachutés là pour trois semaines ». Ses propos rejoignent ceux de Christelle « Je suis à 100% donc je suis mes élèves tout le temps donc je sais exactement où ils en sont et ce que je fais après. Et en fait, ça serait plus long de lui transmettre les infos, de lui demander de faire ce qu'il faut faire que de le faire soi-même en fait ». Au contraire, Amandine explique que les intervenantes connaissent très bien sa classe car elles y interviennent régulièrement. Elodie affirme que l'enseignante spécialisée fait « la même chose que ce qu'on fait en classe, donc je lui dis Ok et je lui dis ce qu'on fait à l'avance ». Néanmoins, « ça aurait plus de sens que cette personne-là identifie quels sont les besoins des enfants, qu'elle se débrouille avec les objectifs de la période et qu'elle se

dise moi j'ai envie de travailler ça ». Amandine et Diane soulignent l'importance de la communication pour que cette collaboration soit la plus bénéfique possible. Concrètement, Diane utilise un cahier de communication, les messages électroniques et WhatsApp, ce qui permet « d'échanger des photos, des traces de ce qui a été fait des audios. De pouvoir se partager des choses ... C'est pour les réseaux aussi. Pour savoir où on en est ». Les deux enseignantes prennent chaque jour le temps de discuter. Amandine pense qu'elle pourrait encore davantage aller vers elles pour leur demander de l'aide. Comme c'est une collaboration récente pour Brigitte, elle dit ne pas trop savoir comment la mettre en pratique : « je sais pas trop ce que j'ai le droit de demander ou pas ».

Dans la classe de Brigitte, l'enseignante spécialisée travaille majoritairement à l'intérieur de la classe. Chez Christelle, le suivi a lieu parfois en classe et parfois en dehors, en fonction des besoins de l'élève. Les enseignantes spécialisées qui interviennent auprès des élèves d'Amandine, de Diane et de Faustine varient entre les sorties et le travail en classe. Selon leurs propos, le travail en classe évite que l'élève ne soit séparée du groupe-classe. Néanmoins, il est parfois nécessaire que la spécialiste sorte avec l'enfant pour entraîner une notion particulière ou pour combler l'un de ses besoins. En cinq ans de collaboration avec Elodie, son enseignante spécialisée n'est jamais venue travailler au sein de la classe. Elodie croit que « ça ne l'intéresse pas trop ».

Diane pratique le coenseignement en cas de nécessité. C'est « très riche si on veut faire de l'intégration. On est deux donc si tout à coup il y a un gros besoin, ça permet qu'une continue avec l'autre, enfin avec l'ensemble de la classe ». Une année, Christelle a également pu coenseigner un après-midi par semaine et rapporte que « ce n'était pas si mal ». Autrement, Brigitte, Christelle et Diane précisent que l'enseignante spécialisée est surtout présente pour soutenir l'élève au bénéfice de la mesure d'aide.

Les enseignantes spécialisées d'Amandine et de Diane sont des ressources pour différencier lorsqu'elles sont en classe. L'enseignante spécialisée d'Amandine a réalisé un dossier pour les élèves allophones qui rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Diane ne prévoit jamais de différenciation pour l'élève au bénéfice d'un projet pédagogique individualisé dans ses planifications car c'est l'enseignante spécialisée qui s'en occupe.

Dans la classe de Diane, l'enseignante spécialisée fait partie intégrante de la classe. Elle spécifie : « L'idée vraiment qu'elles font partie de la classe... J'en parle aussi à la réunion de parents. Je présente les intervenants aux autres parents. ». Concrètement, l'enseignante spécialisée est invitée aux sorties. Sa date de naissance est aussi inscrite sur le calendrier des anniversaires et elle participe au calendrier de l'Avent.

5.4.3 But de la collaboration avec l'enseignant spécialisé

Seules deux enseignantes, Amandine et Diane, nous ont clairement explicité les buts de leur collaboration avec l'enseignante spécialisée (voir Annexe 17). Voici quelques verbatim que nous avons retenus : « c'est bien d'avoir quelqu'un sur qui s'appuyer s'il y a un problème. Elle prend aussi des fois les téléphones aux parents pour me décharger. Ce n'est pas que je ne veux pas le faire mais si on peut se partager des fois le travail, je dis pas non » ; « Elles me prêtent aussi pas mal de matériel aussi, me donnent des idées ... c'est vraiment pas critiquer ma manière mais enrichir ce que je fais » ; « ça nous amène des pistes et outils qu'on n'a pas forcément vu dans notre formation, qu'on n'a pas forcément en tant que généraliste. Donc ça nous donne un autre point de vue, un autre regard. C'est très riche » ; « Pour moi c'est juste primordial d'avoir ces collaborations, sinon dans cette situation-là je n'arrive pas enseigner aux autres. Donc je suis obligée d'avoir toujours quelqu'un tout le temps là. Pour répondre aux besoins de l'élève aussi, c'est super important ».

5.4.4 Influence de l'enseignant spécialisé pour l'enseignant

Lorsque nous abordons le sujet de l'influence de la collaboration avec l'enseignante spécialisée, les enseignantes primaires nous exposent divers avantages et désavantages.

De mauvais rapports peuvent être un frein à la collaboration pour Elodie et Christelle. Elodie explique que sa mauvaise collaboration avec l'enseignante spécialisée qui intervient dans la classe lui donne envie de se dépasser lors de l'élaboration des leçons et fait obstacle à la progression optimale des élèves au bénéfice de cette mesure d'aide. Nous la citons : « elle et moi n'avons pas des rapports exceptionnels, j'ai envie de faire mieux qu'elle, et du coup je donne tout ce que j'ai pour faire une super leçon ... C'est un peu frustrant car je me dis qu'avec quelqu'un d'autre qu'elle ce serait des enfants qui pourraient peut-être décrocher et faire plus de progrès ». La collaboration demande beaucoup d'implication et d'engagement à Amandine,

Christelle et Diane : « ça prend beaucoup de temps et d'énergie, il y a beaucoup de réseaux, beaucoup plus d'administratif, beaucoup plus de temps à prendre en dehors ». Pour Christelle, il est parfois complexe de se coordonner au niveau de la gestion de la classe. Amandine et Diane spécifient qu'en dépit des contraintes qu'elle implique, la collaboration est très enrichissante et bénéfique.

Collaborer avec une enseignante spécialisée permet de se décharger et d'avoir plus de temps à disposition des apprenantes, comme l'affirment Amandine et Diane. Trois enseignantes perçoivent l'enseignante spécialisée comme une ressource pour répondre aux questions, donner des conseils et apporter des idées, des pistes, des outils ainsi qu'un autre point de vue. Elle permet à l'enseignante primaire d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences. Elle apporte également du soutien à Amandine et Diane dans les moments difficiles à gérer.

5.4.5 Influence de l'enseignant spécialisé pour élèves

Les six enseignantes ne perçoivent pas d'influence non propice au développement de l'ensemble des élèves de la classe. En s'exprimant, elles expliquent que soit la collaboration est bénéfique aux élèves, soit « elle n'a pas vraiment d'influence ».

Amandine explique que l'enseignante spécialisée amène de nouveaux outils en classe. Cela permet de proposer aux élèves d'autres manières d'apprendre. De ce fait, Amandine la considère comme « une deuxième maîtresse » puisqu'elle enseigne quelquefois à l'ensemble de la classe.

Lorsque l'enseignante spécialisée est présente dans la classe de Brigitte, elle ne s'occupe pas seulement de l'élève à besoins éducatifs particuliers mais va aussi vers les autres pour répondre aux éventuelles questions. Brigitte pense que « l'ensemble des élèves en tire bénéfice parce qu'il y a quand même des petits moments dans la semaine où justement on est deux » et qu'il y a donc deux fois plus d'adultes disponibles pour les aider. Brigitte explique que les élèves ont des contacts étroits avec l'enseignante spécialisée. Ces contacts ont lieu principalement durant les travaux de groupe.

Pour Amandine comme pour Christelle, les élèves apprécient lorsqu'elles ont l'autorisation de sortir de la classe avec l'élève au bénéfice de la mesure d'aide et l'enseignante spécialisée. Elles sont attentives à ne pas stigmatiser une élève en particulier en la sortant trop régulièrement de la classe.

Dans la classe de Diane, les élèves ont aussi bien accueilli l'enseignante spécialisée qui travaille ou fait des activités avec elles et qui leur vient en aide. Selon les dires de Diane, « une relation de confiance » s'est installée au sein de la classe. Elle précise néanmoins que « moi je suis là pour tout le monde, elle plutôt pour une élève ».

Malgré la disponibilité de l'enseignante spécialisée dans les classes de Brigitte et Diane, il semblerait que les élèves préfèrent aborder leur enseignante titulaire pour répondre à leurs questions ou pour les aider.

Elodie explique que les élèves n'ont quasiment aucun contact avec l'enseignante spécialisée car elle ne reste jamais en classe.

5.5 Ressources et moyens essentiels pour répondre à la diversité

5.5.1 Ressources complémentaires

Diverses autres ressources que la différenciation et la collaboration sont citées par les enseignantes : la créativité, l'observation des élèves, la formation, un effectif de classe réduit, un financement suffisant, l'expérience professionnelle, une salle de classe spacieuse, un ratio enfant-adulte adéquat, l'accessibilité et la disponibilité des mesures d'aide, un système d'évaluation plus flexible et adapté à chaque individu, un état d'esprit ouvert à la collaboration et à la transparence, une communication claire, l'ouverture d'esprit à l'intégration et à l'inclusion, l'engagement, du temps en suffisance, de l'énergie, des documents administratifs simplifiés ainsi que la lecture et le développement personnel qui permettent de s'ouvrir davantage au monde et aux différences.

6 Interprétation et discussion des résultats

6.1 Représentations et réponses à l'égard de la diversité

Au travers des entretiens que nous avons décrits dans le point 5.1, nous retrouvons les représentations des enseignantes quant à la diversité des élèves. L'expérience, le vécu ainsi que le contexte et le cycle dans lequel elles travaillent semblent façonner leur perception de la diversité. En nous référant aux modèles de classification du handicap, nous constatons que certaines enseignantes ne prennent en compte que les facteurs personnels lorsqu'elles abordent le sujet de la diversité. Celles-ci sont donc passablement dans une perspective individuelle et médicale du handicap. D'autres enseignantes considèrent également les variables contextuelles et sont donc

davantage dans une approche biopsychosociale (Fougeyrollas, 2010). Nous avons constaté, lors de la présentation des résultats, que les enseignantes utilisent le terme « différence » lorsqu'elles parlent de diversité. En utilisant ce terme, les enseignantes font référence à une pseudo-norme implicite sur laquelle elles se sont appuyées pour nous donner des exemples d'élèves s'en éloignant. Or, dans une perspective inclusive, la norme est élargie à tous. Comme le dit Gardou (2012) : « l'exclusivité de la norme, c'est personne ; la diversité, c'est tout le monde » (p. 39). Illustrons cela par Diane, qui dit « Sinon, je n'ai pas d'autre différences frappantes » après nous avoir listé les caractéristiques de certains élèves de sa classe. Paré et Prud'Homme (2014) rapportent que la diversité devrait être perçue positivement et comme une ressource à exploiter dans les situations d'apprentissage. Or, nous nous posons la question suivante : les enseignantes percevraient-elles cette *différence* comme un déficit faisant obstacle au suivi du programme qu'elles prévoient ou souhaitent effectuer ?

Comme relevé dans la présentation des résultats, les enseignantes proposent de multiples moyens pour répondre à la diversité, parmi lesquels nous retrouvons la différenciation pédagogique. Selon Tremblay (2016 ; 2019), la mise en place d'une pédagogie inclusive repose sur de multiples caractéristiques, conditions et facteurs favorables. La différenciation en faisant partie, il semblerait, de prime abord, que les enseignantes se rapprochent d'une perspective inclusive. Dans la partie dédiée à la différenciation pédagogique, nous constaterons que les propos de certaines enseignantes sont parfois contradictoires et que dans leurs pratiques déclarées, elles ne différencient en fait pas pour tous les apprenants. Certaines d'entre elles citent encore l'adaptation et la modification curriculaire, l'attitude et la collaboration, qui sont d'autres facteurs favorables à une pédagogie inclusive (Tremblay 2016 ; 2019).

6.2 Différenciation pédagogique

Selon Paré et Prud'Homme (2014), les pratiques de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive s'attachent à la progression de chacun des élèves afin de leur assurer un parcours scolaire stimulant. Lors de la présentation des résultats au point 5.3, nous avons constaté que toutes les enseignantes s'attachent à la progression de chacun des élèves pour proposer de la différenciation, mais souvent dans la perspective de combler un déficit.

Toutes les enseignantes différencient dans le but d'atteindre un socle commun avec les élèves. Voici la réponse brève et assurée obtenue auprès d'Elodie : « Pour atteindre les objectifs. ». Hormis Faustine, toutes les enseignantes disent différencier pour tous les élèves de la classe. Si elles mettent réellement leurs dires en pratique, il s'agit alors d'une attitude très ouverte à la diversité. En se référant aux propos de Kahn (2010), elles pratiquent toutes une pédagogie différenciée et non différenciatrice car elles prennent consciemment en compte les différences et n'enferment pas les élèves dans leur singularité pour autant.

Comme le dit Perrenoud (2010), lors de la différenciation pédagogique, les objectifs ne devraient pas être revus à la baisse. Il s'agirait plutôt de proposer une multitude de moyens et de cheminements pour les atteindre. Cependant, nous remarquons qu'Amandine et Diane réduisent parfois les attentes fondamentales pour certains apprenants. De ce fait, elles ne différencient pas mais font de la modification. Or, cela n'est autorisé que lorsqu'un élève est au bénéfice d'un projet pédagogique individualisé (Rousseau, 2015). Elles argumentent leur choix de réduire les atteintes pour certains élèves en expliquant qu'elles souhaitent rester dans la zone proximale de développement de ceux-ci. Nous pouvons nous questionner : en adaptant en fonction des besoins de leurs élèves, pourrions-nous interpréter cela comme des pratiques inclusives ? En effet, selon l'UNESCO (2019), « L'éducation inclusive signifie que tous les enfants, quels qu'ils soient, peuvent apprendre ensemble dans la même école. Cela implique de tendre la main à tous les apprenants et d'éliminer tous les obstacles qui pourraient limiter leur participation et leurs résultats... ».

En situation pédagogique, les pratiques de différenciation des enseignantes interrogées s'inscrivent dans le modèle de Guay, Legault et Germain (2006). Effectivement, elles s'appuient sur les caractéristiques de leurs élèves (leurs besoins), sur des formules pédagogiques et d'interventions diversifiées (tous les cheminements et moyens qu'elles disent mettre en place), sur le programme de formation (le plan d'étude romand) et sur l'environnement (ressources perçues par les enseignantes) afin de favoriser les apprentissages.

Feyfant (2016) expose une démarche de différenciation permettant de réguler l'apprentissage d'un objet de savoir à trois moments distincts de l'enseignement : avant, pendant, après. Elodie est la seule enseignante qui nous a clairement explicité qu'elle différencie à chacun de ces trois temps. Avant, elle teste les prérequis grâce à

l'évaluation diagnostique. Pendant, elle étaye, soutient, évalue formativement et adapte les conditions de travail des apprenants. Après, elle s'attache à consolider les apprentissages et à réviser les notions. En ce qui concerne les cinq autres enseignantes, elles différencient toutes avant et pendant les apprentissages.

Dans la rubrique 5.3.3, nous constatons que les quatre dispositifs de différenciation présentés par Forget (2015) et Feyfant (2016) sont mis en place par les enseignantes. En effet, lors des entretiens, elles nous ont donné de nombreux exemples de différenciation au niveau des processus, des contenus, de la structure et des productions. Toutes citent des exemples de différenciation au niveau des processus et des contenus. Seule la moitié des enseignantes rapportent différencier au niveau de la structure et des productions. Ce constat nous interpelle : Est-ce que les enseignantes différencient davantage les processus et les contenus que les productions et la structure car elles rencontrent moins de difficulté à le faire ? Est-ce que la structure est moins souvent citée car c'est un dispositif de différenciation qui dépend en partie des ressources mises à disposition par l'établissement ?

En définitive, les pratiques déclarées recueillies témoignent d'une certaine ouverture d'esprit et d'une attitude positive à l'égard de la diversité. Cependant, comme démontré ci-dessus, la collaboration pourrait être une ressource davantage sollicitée et exploitée dans une perspective d'école plus inclusive, qui s'attache à répondre aux besoins de tous les élèves (Paré & Prud'Hommes, 2014).

6.3 Collaboration avec les partenaires du système scolaire

Seules deux enseignantes nous ont explicitement énoncé la collaboration comme réponse à l'égard de la diversité. Néanmoins, lors des entretiens, les enseignantes citent toutes approximativement quatre à cinq partenaires. Nous relevons le fait que cinq d'entre elles sont motivées à interagir avec divers partenaires. Soulignons le fait que la collaboration entre tous les intervenants du système scolaire est le fondement même de l'école inclusive (Rousseau & Bélanger, 2004). Puisque les enseignantes ont pour la plupart une posture positive à l'égard de la collaboration, il semblerait que ce soit un élément propice au développement de pratiques plus inclusives.

La collaboration étant, selon Tremblay (2012), un facteur favorable à l'inclusion. En ce qui concerne Christelle, ses représentations à l'égard de cette pratique sont moins propices au développement d'une pédagogie plus inclusive. En effet, elle déclare ceci

à propos de ses pratiques de collaboration avec l'enseignante spécialisée : « qu'elle intervienne trop vite ou bien pas forcément comme on aimerait... elle intervient et nous on est un peu coupé dans notre élan dans... ça peut être des fois plus difficile ». Elle pense aussi qu'en connaissant mieux ses élèves que d'autres intervenants externes à la classe, elle a avantage à faire les choses seule : « Je suis à 100% donc je suis mes élèves tout le temps donc je sais exactement où ils en sont et ce que je fais après. Et en fait, ça serait plus long de lui transmettre les infos, de lui demander de faire ce qu'il faut faire que de le faire soi-même en fait. ». En nous référant à Perrenoud (2012), nous pouvons nous accorder sur le fait que Christelle est dans une logique d'expert au singulier et non dans une logique d'experts au pluriel. Comme elle n'a, en cinq ans de pratique, qu'une seule expérience de collaboration avec un enseignant spécialisé et n'a eu que très rarement des suivis pour ses élèves, nous nous posons les questions suivantes : Est-ce que la presque absence d'expériences de collaboration expliquerait ses représentations relativement défavorables à l'égard de cette ressource ? Selon ses propos déclarés, elle est peu confrontée à la diversité dans son contexte scolaire. Est-ce que cela serait un autre facteur à prendre en compte dans l'analyse de sa posture ? Serait-ce possible qu'elle ne perçoive pas de nécessité à collaborer ?

Hormis Christelle, toutes les enseignantes entrent dans une logique d'experts au pluriel et en identifient les enjeux. Illustrons cette posture par les propos de Diane : « Après l'enseignante MAR c'est quand même elle qui dirige un peu plus, car c'est elle qui met en place le PPI. C'est vraiment la spécialiste, moi je suis généraliste. C'est elle avec son bagage qui nous amène des pistes. ». Selon Mérini et Thomazet (2016), la pédagogie inclusive suppose un changement de paradigme permettant de créer des situations d'inter-métier et de développer une intelligence collective. Non seulement Diane, mais aussi Amandine, Brigitte, Elodie et Faustine ont conscience qu'il est utile et bénéfique de collaborer avec les acteurs du système scolaire pour répondre au mieux aux besoins des élèves.

Or, nous constatons aussi que les rôles restent parfois très cloisonnés. Voici un exemple concret récolté dans l'entretien de Diane : « Ce qui est primordial aussi, c'est qu'il y ait une transparence entre les différents intervenants. Pas qu'on cache des choses. J'ai eu travaillé parfois avec des psychologues qui me disaient non je n'ai pas le droit de vous dire ce qu'il a, je ne peux pas vous donner de diagnostic. Je trouve que c'est un frein... on est tous là dans le même but, aider l'élève. ». Le niveau

d'interdépendance n'est donc pas toujours favorable à l'élaboration de pratiques coopératives, qui se caractérisent par l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune et efficace (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007). Pour favoriser l'émergence de pratiques plus inclusives, il est primordial que tous les partenaires aient une perspective et un but communs. Tous les intervenants devraient être capables de construire des ponts avec les autres professionnels afin que l'élève et son développement soient au cœur des préoccupations (Alvarez, Kappeler & Diacquenod, 2015). La plupart des enseignantes désirent des collaborations plus riches, mais les acteurs avec lesquels elles travaillent ne leur permettent pas toujours de tendre vers cette pédagogie inclusive.

Idol (1997) ainsi que Walter-Thomas, Korinel, McLaughlin et William (2000) démontrent que la collaboration est souvent identifiée comme un élément essentiel de la pédagogie inclusive. Nous avons pu vérifier et confirmer cela au travers de nos entretiens. En effet, les sujets de notre travail de recherche ont une représentation et une posture majoritairement positives à l'égard de la collaboration. Bien qu'ouvertes aux pratiques collaboratives, les enseignantes restent le plus souvent dans des collaborations peu abouties et nécessitant une interdépendance modérée avec les acteurs du système scolaire autre que l'enseignante spécialisée, sur laquelle nous nous attardons dans la prochaine partie de notre analyse (Tremblay, 2012).

6.4 Collaboration avec l'enseignante spécialisée

Lors de la présentation des résultats au point 5.4.2, nous avons constaté que les pratiques collaboratives entre les enseignantes primaires et leurs enseignantes spécialisées respectives diffèrent énormément entre les six sujets interrogés. Elodie a des interactions très limitées avec l'enseignante spécialisée. D'ailleurs, le terme collaboration peut-il véritablement s'appliquer à ces deux partenaires pédagogiques ? D'amour, Sicotte et Lévy (1999) décrivent la collaboration interprofessionnelle en contexte scolaire comme l'ensemble des relations et des interactions qui permettent à des professionnels de mettre en commun, de partager leurs connaissances, leurs expertises, leurs expériences, pour les mettre de façon simultanée au service des élèves, et pour le plus grand bien de ceux-ci. Or, nous constatons que leurs pratiques et échanges ne correspondent pas à cette définition.

Les pratiques de Brigitte, Christelle et Faustine s'ancrent dans le deuxième type de collaboration identifié par Tremblay (2012) : la co-intervention. Christelle et Faustine alternent entre co-intervention interne et externe, selon les besoins spécifiques identifiés chez l'élève au bénéfice d'une mesure d'aide. Quant à Brigitte, elle favorise grandement la co-intervention interne. Ces trois enseignantes ne font aucune planification commune avec l'enseignante spécialisée, qui est présente avant tout pour soutenir l'élève à besoins éducatifs particuliers. Comme relevé dans la définition de Tremblay (2012), l'enseignante spécialisée intervient parfois auprès des autres élèves.

Amandine et Diane sont les deux sujets de notre étude qui instaurent la collaboration la plus aboutie avec l'enseignante spécialisée. Amandine donne hebdomadairement l'opportunité à l'enseignante spécialisée de préparer et de donner des leçons au sein de la classe. Bien qu'elle ne nous ait pas explicité si elles effectuent des planifications ensemble, nous percevons dans ses propos qu'elle a le sentiment de former une équipe avec l'enseignante spécialisée : « on a commencé une nouvelle manière d'enseigner la grammaire » ; « on a mis autre chose en place pour compléter ». Quant à Diane, elle ne planifie jamais avec l'enseignante spécialisée. Cependant, l'enseignante spécialisée effectue toute la planification pour l'élève à besoins éducatifs particuliers. Elle a établi de nombreux moyens de communication avec l'enseignante spécialisée, en laquelle elle voit une ressource indispensable : « Je vois cette année l'importance du co-enseignement, du team-teaching. D'être deux dans une classe. Il m'arrive aussi parfois l'enseignante spécialisée, parce que c'est compliqué, tout à coup elle prend en charge la classe et moi je m'occupe de l'élève à besoins particuliers parce que tout à coup elle a besoin de moi, elle me réclame moi. Je vais aller près d'elle et travailler avec elle... Oui je pense que le co-enseignement c'est très riche... ». En effet, les pratiques déclarées d'Amandine et Diane se rattachent aux aspects théoriques de Friend et Cook (2007), qui décèlent dans ce travail pédagogique commun au sein d'un même groupe et dans un même temps, non seulement un soutien pour l'élève mais aussi pour l'enseignant.

Selon Tremblay et Kahn (2017), la collaboration en contexte scolaire hétérogène permet de mieux différencier. Amandine et Diane en ont conscience et élaborent des pratiques en ce sens. Elodie et Brigitte en ont aussi conscience, mais ne parviennent pas à mettre en place les pratiques souhaitées en raison de la posture de leur partenaire et du contexte dans lequel elles travaillent.

Nous avons pu identifier deux dilemmes relevés par Thomazet, Mérini et Gaime (2007) au sein des pratiques collaboratives déclarées des enseignantes interrogées. Le premier dilemme oppose le fait de collaborer au besoin d'imposer. Dans le cas d'Elodie, l'enseignante spécialisée lui impose le fait qu'elle ne souhaite pas travailler au sein de la classe. Par conséquent, Elodie déclare qu'« elle travaille de la sorte qu'elle veut en petit groupe dans sa salle de classe » et ne lui impose pas de collaboration plus aboutie. Le second dilemme résulte du choix à faire entre agir soi-même ou demander l'intervention d'un spécialiste. Il peut être mis en relation avec la situation de Brigitte qui ne sait pas ce qu'elle est en droit de demander à l'enseignante spécialisée : « comme c'est la première fois que j'ai une élève MAR, je sais moi pas trop ce que j'ai le droit de demander ou pas ».

Comme le relèvent Tremblay et Kahn (2017), la collaboration induit un certain nombre d'apports sur le plan personnel et professionnel. Les enseignantes ont également mis en évidence ces deux types de bénéfices. Ces deux auteurs mentionnent que la collaboration est chronophage mais que l'énergie dépensée est compensée par ce qu'elle apporte. Ce sont des propos que nous retrouvons auprès des sujets de notre recherche, en particulier chez Diane : « Ça prend beaucoup de temps et beaucoup d'énergie. Là avec la situation très complexe de cette élève c'est juste primordial qu'on collabore autant. ». D'une manière générale, les paroles rapportées à propos des bénéfices de la collaboration se rattachent parfaitement aux éléments de la littérature exploités dans notre cadrage théorique.

Mis à part Christelle, toutes les enseignantes perçoivent la collaboration avec l'enseignante spécialisée comme une ressource. Néanmoins, la plupart d'entre elles pourraient en tirer davantage profit. Pour Diane, l'enseignante spécialisée fait partie intégrante de la classe, ce qui rejoint les propos d'Amandine. On peut donc aboutir à l'analyse qui suit : Deux enseignantes ont des pratiques collaboratives qui se rapprochent d'une perspective inclusive.

Les collaborations avec l'enseignant spécialisé diffèrent de l'une à l'autre. Nous émettons l'hypothèse selon laquelle plusieurs facteurs, ayant une grande influence sur les pratiques, entrent en jeu. En voici une liste non exhaustive : la confiance que l'enseignante est prête à accorder au partenaire, l'investissement de l'intervenant, l'entente entre les deux acteurs du système éducatif et la perspective plus ou moins commune.

Nous avons conscience de la faiblesse de notre interprétation puisque notre analyse se fonde uniquement sur les propos de six sujets interrogés quant à leurs pratiques déclarées. Nous souhaitons malgré tout soulever quelques interrogations qui restent en suspens et découlent de notre analyse ci-dessus. Est-ce que le contexte dans lequel travaillent les enseignantes influence leurs pratiques collaboratives ? En effet, mis à part Faustine pour qui cela n'est pas le cas, les enseignantes travaillant en ville ont une plus forte collaboration avec l'enseignant spécialisé, alors que les enseignantes travaillant à la campagne ont tendance à collaborer davantage avec leurs collègues. Est-ce que cela trouve son fondement dans le fait que les enseignantes travaillant en villes perçoivent leur contexte scolaire comme induisant plus de diversité et donc une plus large variété de besoins ?

6.5 Posture à l'égard de la diversité

Dans cette partie d'analyse et de discussion, nous relevons que le terme utilisé par l'enseignante n'est pas forcément révélateur de la posture qu'elle adopte quant à la prise en compte de la diversité des élèves. En effet, certaines enseignantes parlent d'intégration, bien que leurs pratiques déclarées se rattachent davantage à une perspective inclusive.

Il y a une certaine récurrence dans les propos de Brigitte, Christelle et Faustine qui nous amène à la conclusion qu'elles se situent davantage dans une perspective intégrative. Voici quelques-uns des verbatim recueillis dans leurs entretiens pour appuyer notre analyse : « à suivre le parcours scolaire comme les autres ou en tout cas en s'en rapprochant le plus » ; « avec nous dans le cursus normal mais justement bénéficie d'aide » ; « on veut des bons, des moyens et des faibles ». Ces propos démontrent l'idée que l'élève doit s'adapter à une certaine norme. Faustine se positionne aussi dans une perspective intégrative lorsqu'elle nous fait comprendre qu'il y a de nombreux élèves à besoins spécifiques dans sa classe : il y a les élèves à besoins éducatifs et les autres.

Nous avons constaté que Brigitte et Faustine se sentent démunies à l'égard de la diversité au sein de leur classe. Nous émettons l'hypothèse selon laquelle, en se centrant principalement sur les facteurs individuels de l'enfant, les enseignantes se sentent impuissantes. Elles n'ont pas conscience d'avoir le contrôle, ou un quelconque pouvoir sur leurs pratiques. Développer davantage leurs pratiques collaboratives

pourrait, selon Tremblay et Kahn (2017), être un moyen pour elles d'accroître leur sentiment d'efficacité personnel.

Les pratiques déclarées d'Amandine, de Diane et d'Elodie nous amènent au constat qu'elles tendent vers une perspective inclusive. Diane fait son maximum pour ne pas *étiqueter* l'élève de sa classe qui est au bénéfice d'une mesure d'aide. Elle essaie de ne pas la stigmatiser ou de la mettre à l'écart d'une pseudo-norme : « Dans mon enseignement de tous les jours, je la considère au maximum comme les autres. ». En effet, selon Mérini et Thomazet (2016), dans une approche inclusive, la diversité devient la norme et le système se questionne afin de pouvoir accueillir tous les élèves. Quant à Elodie, elle a une posture inclusive lorsqu'elle rapporte que tous les enfants peuvent à un moment ou un autre avoir des besoins particuliers. Elle tente de trouver un moyen pour les aider à franchir les obstacles rencontrés dans leur environnement : « Mais je pense qu'on différencie dans une année au minimum une fois pour chacun des élèves. Tout le monde a besoin d'une différenciation à un moment donné ».

Enfin, les enseignantes déclarent qu'elles ne s'opposent pas à une école plus inclusive mais restent dubitatives à l'égard de sa mise en pratique : « Je suis totalement d'accord de faire des inclusions, enfin je pense que c'est vraiment bien parce que c'est vraiment vers quoi on doit tendre parce que chaque enfant est différent finalement... mais le système a ses limites. Le problème, c'est quand étant un enseignant... pour vingt élèves... avec le système qu'on a actuellement d'arriver à des évaluations à un moment défini, des objectifs définis, c'est extrêmement difficile d'arriver à l'inclusion » ; « je pense que c'est plutôt de l'intégration pour l'instant que de l'inclusion parce que la société selon moi n'est pas encore prête à passer dans un côté totalement inclusif. Dans le sens où il y a encore trop de normes dans la société pour qu'on se dise que l'école est inclusive » ; « clairement on est plus dans l'intégration mais on tend vers l'inclusion. Parce que le système scolaire actuel veut que ça tende vers, mais on en est encore très loin ».

7 Conclusion

Nous avons découvert la thématique de la pédagogie inclusive au sein de la Haute Ecole Pédagogique. En choisissant cette thématique de travail de bachelor, nous avons approfondi nos connaissances sur le sujet au travers des nombreuses lectures et des entretiens passés auprès de six enseignant-e-s. En outre, nous avons eu l'opportunité de découvrir la démarche scientifique de type qualitative. À l'aide de cette démarche, nous avons constaté que les pratiques de trois des enseignant-e-s primaires interrogé-e-s tendent vers une perspective inclusive, alors que les pratiques des trois autres se situent encore davantage dans une perspective intégrative. Une approche biopsychosociale, la différenciation pédagogique et la collaboration sont des facteurs favorables à l'émergence de pratiques plus inclusives.

Dans notre travail, nous avons rencontré deux difficultés principales. La première a été de faire des choix : Sur quoi mettre l'accent ? Quels résultats présenter ? De quoi faire abstraction ? La deuxième a été d'établir des liens pertinents entre les contenus théoriques et les pratiques déclarées : En s'appuyant sur la littérature, est-ce que les pratiques se situent davantage dans une perspective intégrative ou inclusive ?

En tant que futures enseignantes, nous serons amenées à enseigner dans des classes hétérogènes. Pour répondre aux besoins de tous-toutes nos élèves, nous devons adopter une posture ouverte, positive et bienveillante à l'égard de cette diversité. Au travers de ce travail, nous avons pris conscience que la collaboration est une ressource essentielle afin de mieux différencier. Cette recherche nous a avant tout permis de remettre en question nos pratiques et notre perception de la diversité.

L'école inclusive fonde sa légitimité au sein d'une société inclusive. Néanmoins, cet idéal inclusif n'est pas encore atteint actuellement. Pour y parvenir, il faudrait notamment repenser plusieurs dispositifs tels que l'emploi ou la formation. Il pourrait alors être pertinent d'étendre notre investigation en nous posant la question suivante : « Comment repenser la formation professionnelle afin d'amener les enseignant-e-s à développer des pratiques plus inclusives ? ».

8 Références bibliographiques

- Académie de Paris. (2019, 25 juin). Schéma de la différenciation. Récupéré de https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1908341/schema-de-ladifferenciation?details=true
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5–20.
- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : les défis de la collaboration. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 1, 21-28.
- Alvarez, L., Kappeler, G. & Diacquenod, C. (2015). Facteur d'influence du partenariat interprofessionnel dans le contexte d'accompagnement d'enfants et d'adolescents présentant des besoins particuliers. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 3, 36-43.
- Anadón, M. & Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Beaumont, C., Lavoie, J. & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Béguin, T. & Boillat, J.-M. (2003, janvier). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse et du Tessin relative aux finalités et Objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003*. Communication présentée à Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Neuchâtel. Récupéré de <https://www.ciip.ch/La-CIIP/Documentsofficiels/Declarations-politiques>
- Bonjour, P. & Lapeyre, M. (2004). *Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive ?* Toulouse : Érès.

Brownell, M. T., Yeager, E., Rennells, M. S. & Riley, T. (1997). Teachers working together : What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education*, 20(4), 340-359.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (s.d.). HarmoS. Récupéré de <https://www.edk.ch/dyn/11737.php>

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Récupéré de https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf

Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Labor.

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER - Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 135-147.

D'Amours, D., Sicotte, C. & Lévy, R. (1999). L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé. *Sciences sociales et santé*, 17(1), 67-94.

Direction de l'Instruction publique, de la culture et des sports du canton de Fribourg (2014). Loi du 9 septembre 2014 sur la scolarité obligatoire. Récupéré de https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.1

Direction de l'instruction publique, de la culture et des sports du canton de Fribourg (2016, 19 avril). Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire. Récupéré de https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.11

Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (2020). *Projet Pédagogique Individualisé (PPI) à l'usage des enseignant-e-s spécialisé-e-s en charge de mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée (MAR) à l'école ordinaire*. Récupéré de https://www.friportail.ch/fr/system/files/sadm/docs/Guide_utilisation_PPI_MAR_Soutien_Integratif_2020-21.pdf

- Doudin, P.-A. (2011). Vers une école inclusive : un projet européen d'envergure. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 2, 14-19.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? *Formation et Pratiques d'Enseignement en questions - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 9, 11-31.
- Dusart, A.-F. (2013). Pédagogie différenciée, de la diversité, de l'inclusion : vers une société identités multiples admises. *RIEPP*, 5, 1-8.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 153-162.
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (113), 1-32.
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Genève : Université de Genève.
- Forget, A., & Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ? *Formation et profession*, 23(3), 70-84.
- Fougeyrollas, P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W. & Hattie, J. A. (1987). Syntheses on educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 145-252.
- Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals* (5e éd.). New York : Pearson Education.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching : An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.

- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Erès.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignante sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Grossen, M. (1999). Collaboration et travail pluridisciplinaire. *Actualités Psychologiques*, 7, 53-76.
- Guay, M.-H., Legault, G. & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique* (141), 1-4.
- Guilley, E., Cecchini, A., Brüderlin, M. & Gendoubi, V. (2017). Des équipes pluridisciplinaires à l'école primaire : défis et apports de la collaboration interprofessionnelle. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 4, 55-62.
- Idol, L. (1997). Key Questions related to Building Collaborative and Inclusive School. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 384-394.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 3(3), 23-34.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- Kampwirth, T. J. (2003). *Collaborative Consultation in the Schools : Effective practices for students with learning and behavior problems* (2e éd.). Londres : Pearson.
- Kohout-Diaz, M. (2019, avril). Pour une école inclusive. Récupéré de <https://www.mlfmonde.org/tribunes/pour-une-ecole-inclusive/>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy : Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. & Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer : De*

nouvelles pratiques enseignantes (1e éd., pp. 7-17). Bruxelles : De Boeck Université.

Mérini, C. & Thomazet, S. (2016). Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive. *Les cahiers des PEP*, 2, 25-31.

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Arman Colin.

Mukamurera , J. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.

Noël, I., Gremaud, J. & Hofstetter, D. (2019). Quand les vellétés d'intégration révèlent les éternels exclus : analyse de textes législatifs et réglementaires fribourgeois de 1900 à nos jours. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 41(3), 682-698.

OpenEdition Journals. (2018). Niveaux d'interdépendance selon le continuum proposé par Little (1990). Récupéré de <https://journals.openedition.org/dse/3151>

Organisation des Nations Unies (2006, 13 décembre). Convention relative aux droits des personnes handicapées. Récupéré de <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/fr>

Organisation mondiale de la santé & Banque Mondiale (2011, 9 juin). Un nouveau rapport mondial montre que plus d'un milliard de personnes handicapées sont confrontées à des obstacles importants dans leur vie de tous les jours. Récupéré de https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/press_release_fr.pdf

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (1994, 10 juin). Déclaration de Salamanque et analyse. Récupéré de <https://www.gisti.org/IMG/pdf/declarationsalamanque.pdf>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2017, 5 juillet). *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Récupéré de

http://www.unesco.org/new/fr/media-services/singleview/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education/

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture & Fonds des Nations Unies pour l'enfance (2019). Vers une éducation inclusive : l'essentiel des tables rondes techniques de l'UNICEF et de l'IIPE sur la planification de l'éducation inclusive tenant compte du handicap. Récupéré de <http://www.iiep.unesco.org/fr/educationinclusive#:~:text=L'%C3%A9duction%20inclusive%20signifie%20que,leur%20participation%20et%20leurs%20r%C3%A9sultats>

Paré, M., Leblanc, M., Sermier-Dessemontet, R., Prud'homme, L., Aucoin, A., & David, R. (2013, avril). *Méthode de recherche favorisant la comparaison intersites des pratiques de différenciation pédagogique des enseignants œuvrant en contexte inclusif*. Communication présentée au 2e colloque international sur l'intégration scolaire, Bienne. Récupéré de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjR37b43qLvAhV1IMUKHdTgDWwQFjAAegQIARAD&url=https%3A%2F%2Fwww.csps.ch%2Fbausteine.net%2Ff%2F50966%2FPare_Prudhomme_140231.pdf%3Ffd%3D3&usg=AOvVaw2DtDs9mrJxoE3M_bqdkO20

Paré, M. & Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 2, 31-36.

Paré, M. & Trépanier, N. S. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : Mieux définir pour mieux intervenir. In N. Rousseau (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Pistes d'actions pour apprendre tous ensemble (pp.89-305)*. Québec : Presse de l'université du Québec.

Peltier, G.-L. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children : a review of the research. *Contemporary Education*, 68, 234-238.

- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures, la pédagogie différenciée, entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Suisse : Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2010). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action* (5e éd.). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Petitpierre, G. (2017). Le projet pédagogique individualisé, plus qu'un simple bout de papier ? In L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci & J.-C. Kalubi (Eds.), *Vers une école inclusive, regards croisés sur les défis actuels* (pp. 167-180). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Pharand, J., Peterson, P., Marion, A., Gravel S.-S., Laflamme, D. & D'Amours, J.-L. (2011). Les enjeux de la collaboration en milieu scolaire : Points de vue d'acteurs. In C. Borges & J. Pharand (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 201-214). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion : Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159-164.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* (Thèse de doctorat non-publiée). Université du Québec en Outaouais, Québec.

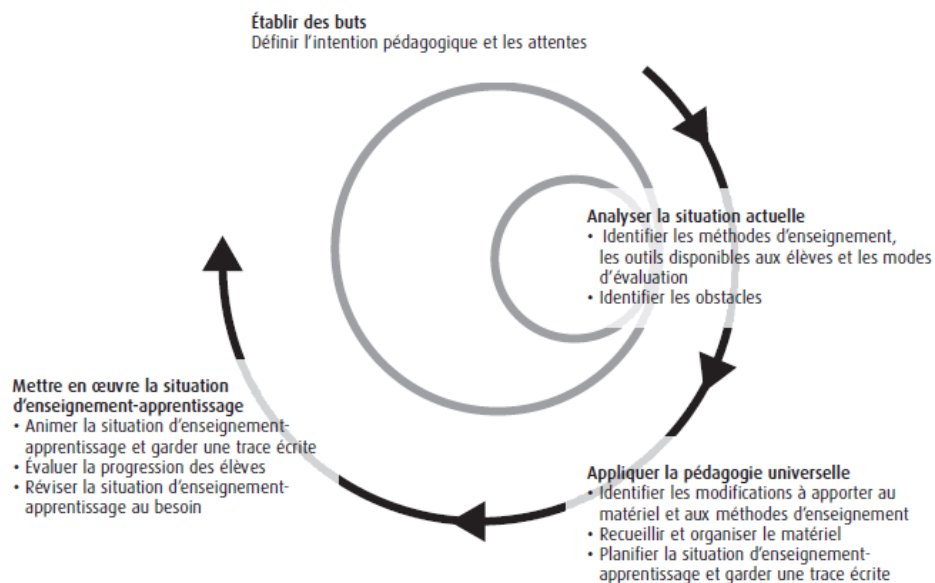
- Prud'homme, L., & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prisme*, 17, 12-13.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaire sur les enseignantes et enseignants ? In N. Rousseau (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2e éd., pp. 385-397). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Ramel, S. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implications des enseignants et importance du soutien social. *ALETER, European Journal of Disability Research*, 7, 135-147.
- Ramel, S. & Doudin, P. (2009). Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre (introduction). *Formation et Pratiques d'Enseignement en questions - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 9, 5-7.
- Ramel, S., & Noël, I. (2017). De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : partir des conceptions de futurs enseignants suisses pour (re)penser leur formation. *Éducation comparée*, 18, 151-171.
- Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M., & Arnaiz, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 39-52). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ravaud, J.-F. (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet. *Handicap - Revue de sciences humaines et sociales*, (81), 64-75.
- Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches (2007). La réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons. Récupéré de <https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiques.msg-id-15562.html>

- ResearchGate. (2005). Classification des équipes. Récupéré de https://www.researchgate.net/figure/Themes-of-team-functioning-as-adopted-from-Thylefors-et-al-2005_tbl1_308371763
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. In N. Rousseau & S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 347-372). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp.171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e édition). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schmidt, K. (1994). Cooperative works and its articulation : requirements for computer support. *Le travail humain*, 57(4), 345-366.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995 : A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Staub, D. & Peck, C.-A. (1995). What are the outcomes for nondisabled students ? *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19-27.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139.
- Thomazet, S., Mérini, C. & Gaime, E. (2017). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 69-80.

- Thylefors, I., Perrsson, O., & Hellström, D. (2005). Team types, perceived efficiency and team climate in Swedish cross-professional teamwork. *Journal of Interprofessional Care*, 19(2), 102-114.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.-
- Tremblay, P. (2017). L'inclusion scolaire et le développement des pratiques collaboratives entre enseignants réguliers et spécialisés : articulations et émergence de tensions sous l'angle de la différenciation. In P. Tremblay & S. Kahn (Eds.), *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (pp. 1-169). Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Tremblay, P. (2019). *L'Ecole inclusive*. Rapport non-publié, Université de Laval, Québec, Canada.
- Walter-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L. & Williams, B. T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education Developing Successful Programs*. Boston : Allyn and Bacon.

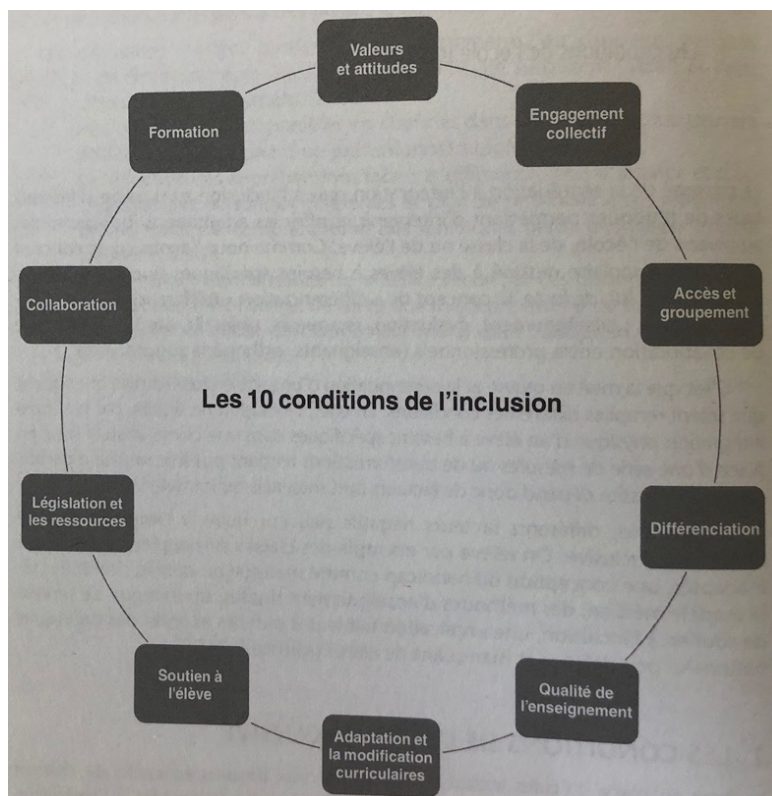
9 Annexes

9.1 Processus de planification pour tous les apprenants



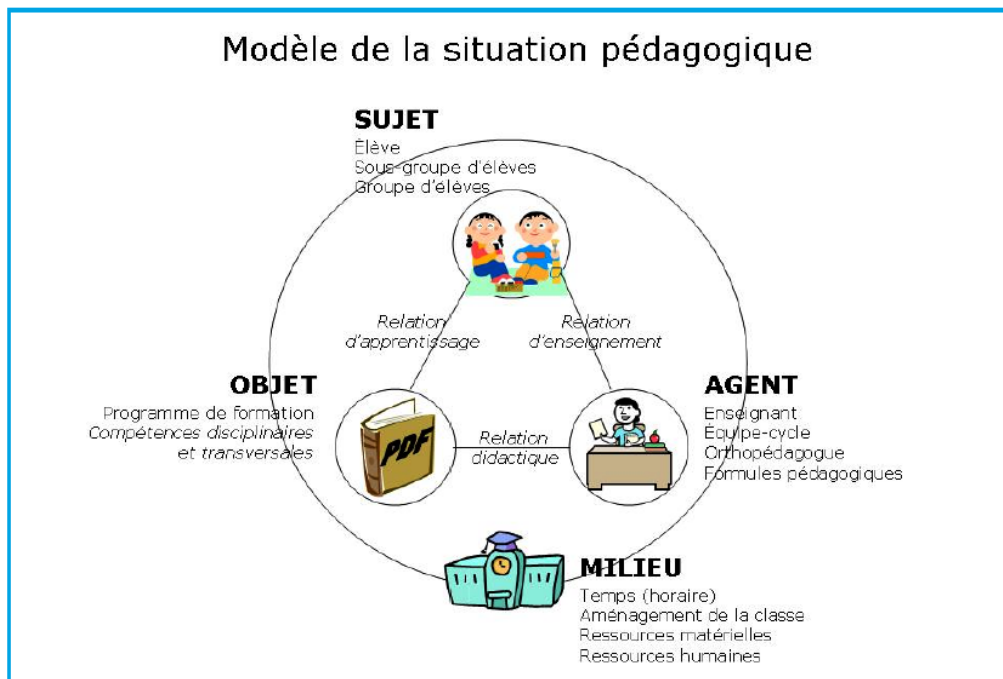
(Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011, p. 98)

9.2 Conditions d'une pédagogie inclusive



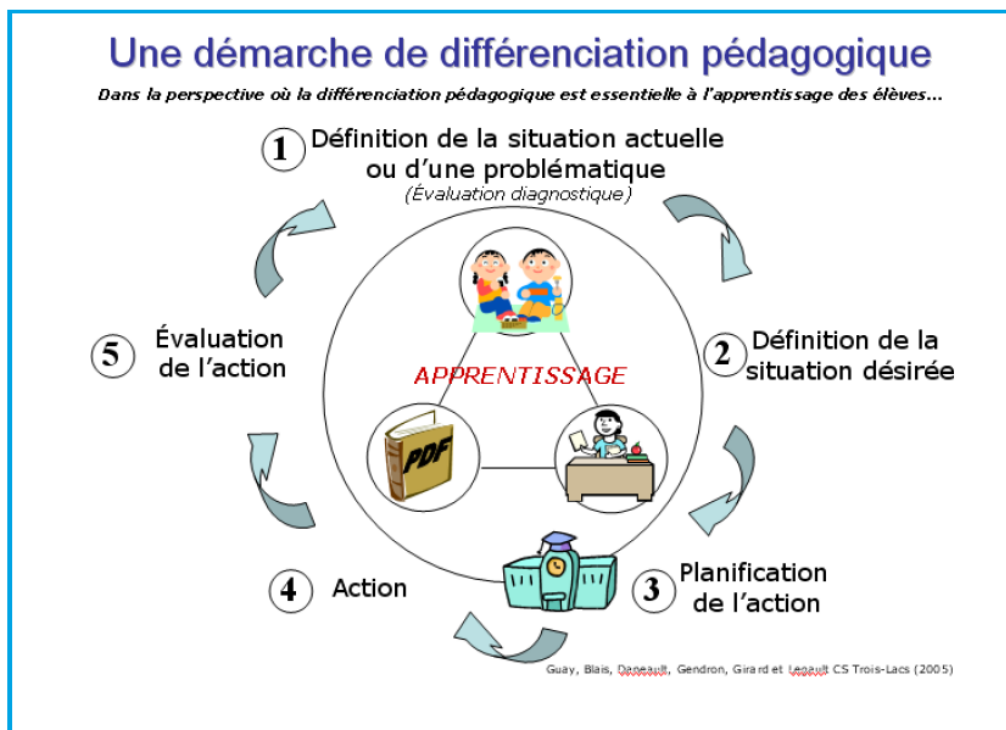
(Tremblay, 2012, p. 58)

9.3 Modèle de la situation pédagogique



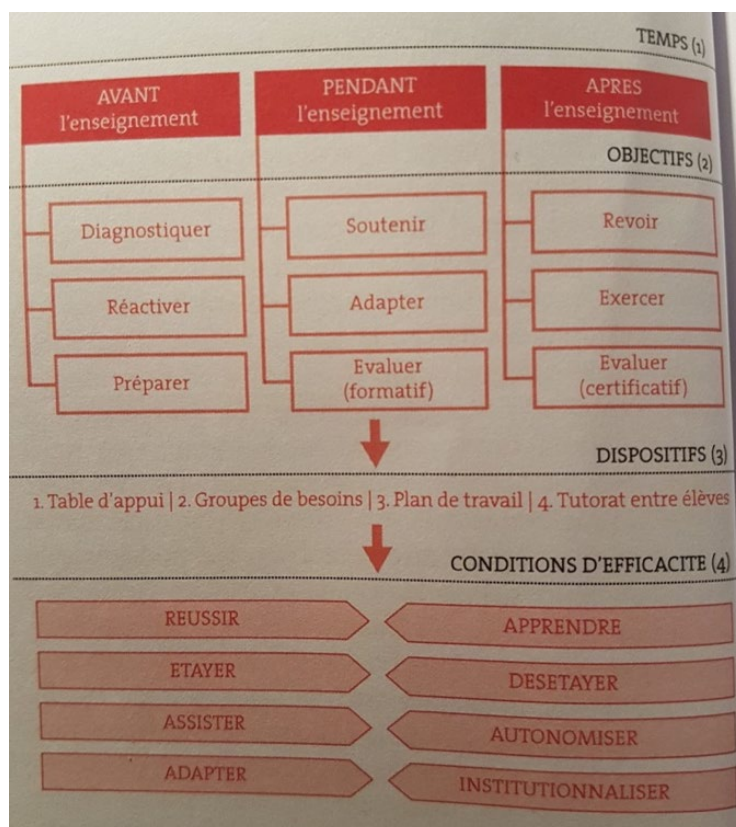
(Guay, Legault & Germain, 2006, p. 1)

9.4 Démarche de différenciation pédagogique



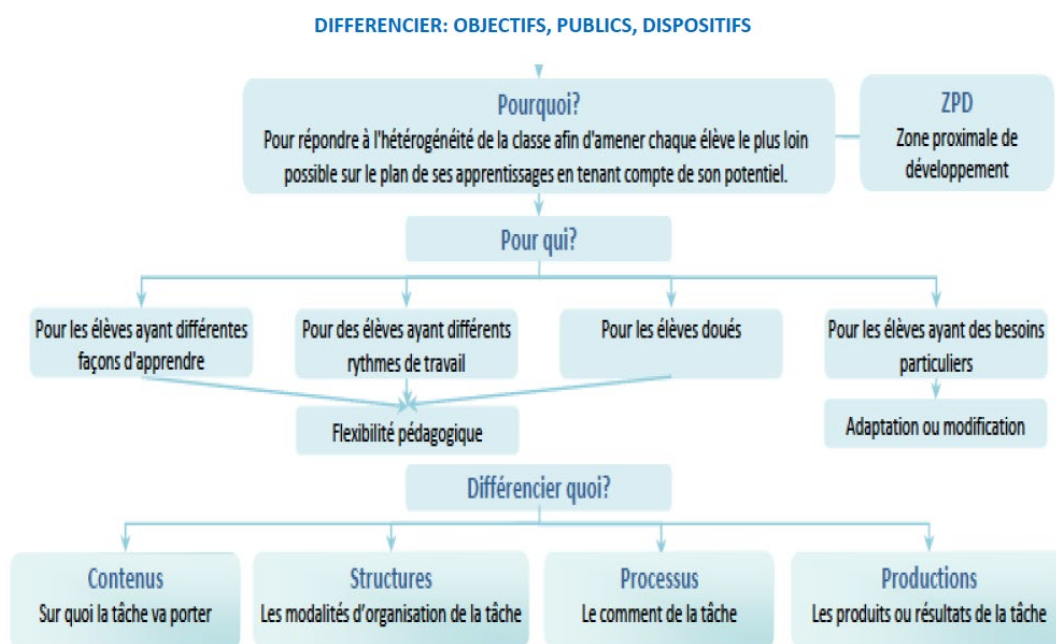
(Guay, Legault & Germain, 2006, p. 2)

9.5 Modélisation de la différenciation pédagogique



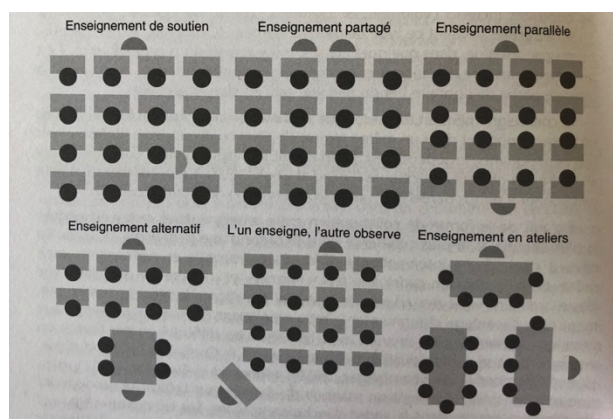
(Forget, 2018, p. 44)

9.6 Quatre dispositifs de différenciation



(Académie de Paris, 2019, p. 1)

9.7 Six formes de coenseignement



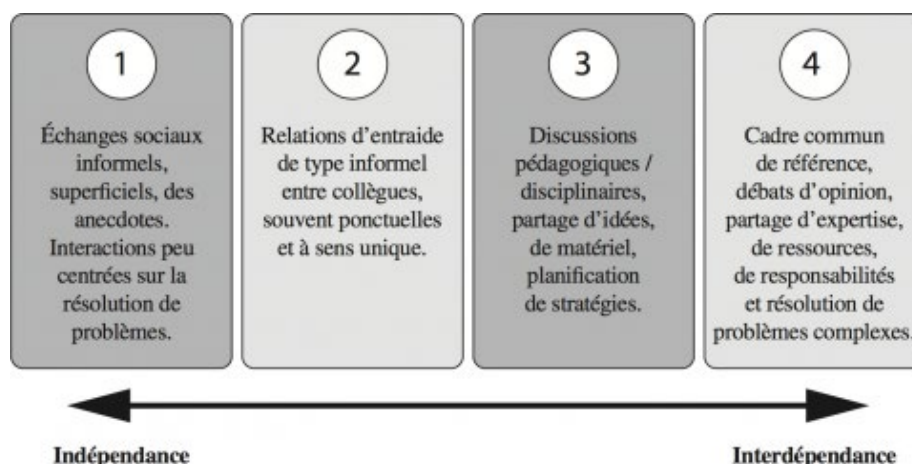
(Tremblay, 2012, p. 72)

9.8 Classification des équipes

| Function | Multiprofessional | Interprofessional | Transprofessional |
|-----------------------------|--|---|--|
| Role specialization | Team roles are specialized and everyone concentrates on own tasks. | Roles are specialized but everyone is expected to interact. | Although roles are specialized, everyone must also be prepared not only to complement, but to replace each other when necessary. |
| Task interdependence | Tasks are usually performed in a determined sequence. | Tasks are partly interdependent and must be coordinated. | Team members as well as their tasks are interdependent. |

(Thylefors & al., 2005, p. 1)

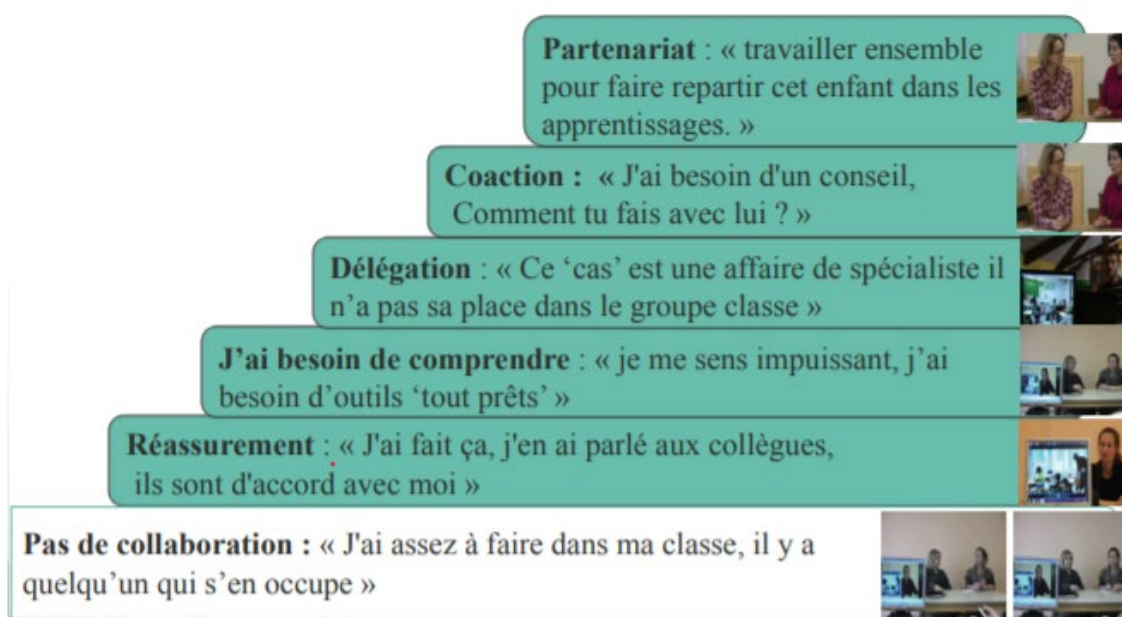
9.9 Continuum de Little



(OpenEdition Journals, 2018, paragr. 20⁴)

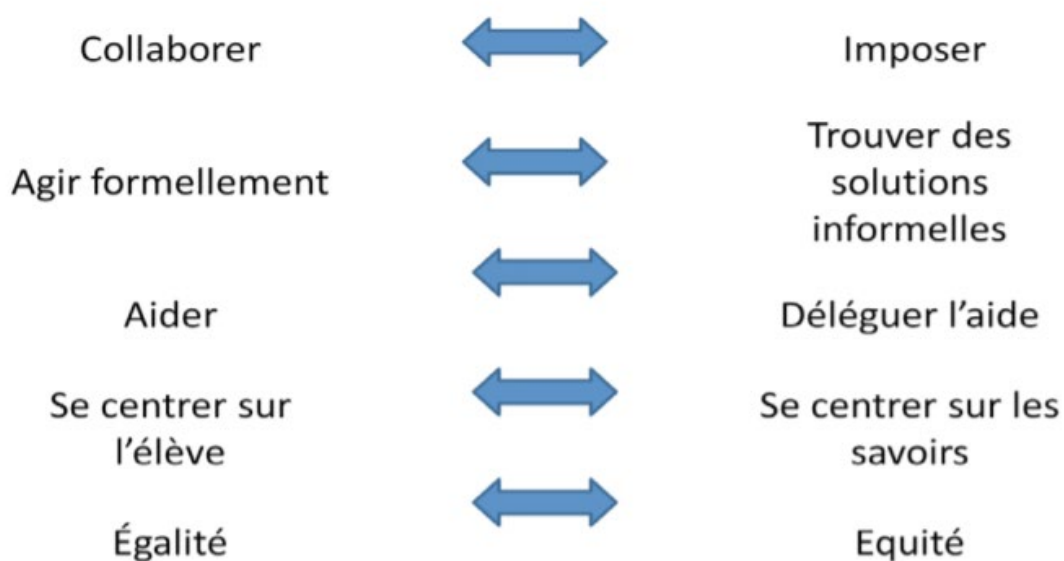
⁴ Extrait d'un article trouvé sur internet, sans pagination

9.10 Cinq niveaux de travail collaboratif



(Thomazet, Mérini & Gaime, 2017, p. 5)

9.11 Cinq dilemmes du métier d'enseignant



(Thomazet, Mérini & Gaime, 2017, p. 7)

9.12 Guide d'entretien

| Problématique pour l'entretien semi-dirigé | | |
|--|---|---|
| Thème de la recherche | Les pratiques des enseignant·e·s primaires pour répondre à la diversité des élèves dans une perspective d'école plus inclusive. | |
| Question générale de recherche | Comment répondre à la diversité des besoins des élèves dans une perspective d'école plus inclusive ? | |
| Objectifs spécifiques de recherche | <p>À travers ces entretiens, nous souhaitons recueillir les pratiques déclarées et les représentations des enseignant·e·s primaires. Il ne s'agit pas d'observation en classe, mais d'un travail de recherche basé sur le discours des enseignant·e·s rencontré·e·s.</p> <p>Les objectifs visés :</p> <ul style="list-style-type: none">– Expliquer son parcours professionnel– Décrire son contexte de classe– Expliciter les moyens et stratégies mis en œuvre pour répondre à la diversité des élèves de la classe– Argumenter sur ses pratiques intégratives ou inclusives– Expliquer comment se déroule la collaboration avec d'autres intervenants, et plus spécifiquement avec les enseignant·e·s spécialisé·e·s– Définir le but de la collaboration– Décrire l'influence de la collaboration sur l'enseignant·e et les élèves– Décrire ses pratiques de différenciation– Lister les ressources qui sont à disposition pour répondre à la diversité des élèves | |
| Protocole d'entretien de l'enseignant·e primaire | | |
| Thématiques | Questions d'entretien et relances | Intentions |
| Entrée en matière | Bonjour, vous avez la gentillesse de nous rencontrer afin d'échanger sur votre pratique. L'entretien durera environ une heure. Vous êtes invité·e à vous exprimer librement sur les thématiques abordées. Vos propos seront anonymes, confidentiels et enregistrés. | Saluer, se présenter, expliciter l'objet de la rencontre, expliquer le contexte de l'entretien (anonymat, temps prévu, déroulement) |

| | | |
|--|--|---|
| Le parcours professionnel de l'enseignant·e | 1. Quel est votre parcours professionnel ? <ul style="list-style-type: none"> – Depuis combien de temps pratiquez-vous le métier ? Dans quel(s) établissement(s) ? Dans quel(s) degrés ? | Avoir une vue d'ensemble du parcours professionnel |
| Le contexte de classe | 2. Quel est votre contexte de classe ? <ul style="list-style-type: none"> – Combien d'élèves avez-vous ? Combien de filles et de garçons ? Comment décririez-vous vos élèves ? Y a-t-il des intervenant-e-s externes ? 3. Comment progressent en général les élèves de votre/ vos classe(s) ? <ul style="list-style-type: none"> – De quel type de soutien ont-ils majoritairement besoin selon vous ? Y a-t-il des élèves ayant un soutien MAO/MAR/SLPP (psychologie, psychomotricité, logopédie) ? | Prendre connaissance de la diversité de la classe |
| Compréhension des notions théoriques : diversité, intégration et inclusion | 4. Comment définiriez-vous la diversité des élèves dans une classe ? <ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous quelques aspects caractéristiques de la diversité ? 5. Comment définiriez-vous l'intégration ? 6. Comment définiriez-vous l'inclusion ? 7. Comment vous positionnez-vous par rapport à ces deux concepts ? <ul style="list-style-type: none"> - Lequel privilégiez-vous dans votre classe ? Pourquoi ? | Recueillir les représentations sur les notions théoriques |
| Intégration ou inclusion | 8. Que mettez-vous en place pour répondre à la diversité des besoins dans vos classes ? Comment adaptez-vous le contexte classe pour répondre à la diversité ? <ul style="list-style-type: none"> - Que mettez-vous en place pour répondre à la diversité des niveaux, des comportements, de situations personnelles et culturelles ? 9. Quelles stratégies sont mises en œuvre pour répondre aux élèves qui ont une mesure d'aide ? | Recueillir les représentations des enseignant·e-s dans le but d'analyser leurs pratiques sur un continuum allant de l'intégration à l'inclusion |

| | | |
|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Quelles stratégies mettez-vous en place au niveau de la relation, des leçons, des planifications ? <p>10. Comment décrivez-vous vos pratiques sur un continuum allant de l'intégration à l'inclusion ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi pensez-vous cela ? Avez-vous des exemples concrets ? | |
| Les pratiques de différenciation | <p>11. Pour qui différenciez-vous ?</p> <p>12. Que différenciez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous des exemples ? Différenciez-vous au niveau des contenus, des évaluations, de la structure ou des processus ? <p>13. Dans quel but différenciez-vous ?</p> <p>14. Comment mettez-vous en place cette différenciation ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que l'enseignant·e spécialisé·e est une ressource pour différencier ? | Recueillir les propos des enseignant·e·s concernant leurs pratiques de différenciation |
| Les pratiques collaboratives et leur fonctionnement | <p>15. Avec qui collaborez-vous ? Pourquoi ? Comment vous y prenez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous collaborez régulièrement ? Sur une échelle allant de 0 (pas de collaboration) à 10 (collaboration très fréquente), comment quantifiez-vous votre collaboration ? - Est-ce que cet·te intervenant·e reste en classe ou sort avec l'élève ? Comment cela se passe-t-il concrètement quand c'est en classe ? <p>16. Comment la collaboration impacte-t-elle vos pratiques ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - En tirez-vous des bénéfices ? Voyez-vous des inconvénients ? <p>17. Quelle est l'influence de cette collaboration sur l'ensemble des élèves de la classe ?</p> | Recueillir les propos des enseignant·e·s sur leurs pratiques collaboratives |

| | | |
|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vos élèves ont des contacts avec cet·te intervenant·e ? Si oui, décrivez-les. | |
| Les ressources et besoins pour une école plus inclusive | <p>18. À votre avis, quelles sont les ressources et moyens essentiels pour répondre à la diversité des élèves ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que la collaboration est une ressource ? Si oui, quel type de collaboration ? Est-ce que la différenciation est une ressource ? Selon vous, est-ce que les parents et le/la responsable d'établissement sont des personnes-ressources ? | Recueillir représentations des enseignant·e·s sur les ressources à disposition pour une école plus inclusive |
| Remerciements | Merci beaucoup pour votre disponibilité. Au revoir. | Remercier, prendre congé de l'enseignant·e |

9.13 Retranscription des entretiens

9.13.1 Entretien d'Amandine

Pour commencer, je te remercie d'avoir accepté cet entretien pour répondre à mes questions. Il devrait durer environ une heure. Tu es invitée à t'exprimer librement sur les thématiques abordées, tes propos seront anonymes, confidentiels et enregistrés. Pour commencer, j'ai quelques questions concernant ton parcours professionnel. Depuis combien de temps enseignes-tu ?

Alors je suis dans ma sixième année d'enseignement. J'ai commencé dans une école en ville, en 3H. Et puis là, j'ai suivi chaque fois 3-4, 3-4. Maintenant, je suis en 4H et c'est ma sixième année.

D'accord, si je comprends bien, tu as toujours travaillé dans cette même école.

Oui, toujours à cet endroit.

Comment est ton contexte de classe cette année ?

Alors j'ai 18 élèves. J'ai un enfant en intégration qui a six unités MAR. On ne dit plus MAR mais en intégration. J'ai plusieurs élèves suivis en MAO. J'ai un élève qui a des cours de français et un autre qui a encore un appui. Donc j'ai beaucoup d'aide dans la classe car il y a pas mal d'élèves en difficultés.

Et au niveau de la proportion filles/ garçons, c'est égal ?

Oui c'est moitié, moitié. J'ai 8 et 10.

Comment décrirais-tu tes élèves ?

J'ai une bonne dynamique dans la classe. Ils sont motivés, il n'y pas de gros clan. Ils sont tous assez ouverts les uns avec les autres. J'ai un enfant qui est arrivé l'année passée après le confinement mais il s'est vite intégré, maintenant c'est nickel. J'ai aussi un enfant qui est arrivé cette année et qui s'est aussi très bien intégré donc je trouve qu'il y a une bonne ambiance de travail. Après, il y en a un ou deux qui sont très énergiques, du coup il faut bien les cadrer mais, je trouve, ouais, c'est chouette et ça marche bien.

Et tu as déjà un peu répondu, mais quels intervenants as-tu précisément dans ta classe ?

J'ai une intervenante externe pour le service d'intégration, qui vient six fois pour un enfant. Autrement, j'ai l'enseignante spécialisée. Enfin c'est les deux des enseignantes spécialisées mais qui viennent pour deux autres enfants. Elles les prennent 3 fois en tout, non 4 fois en tout pardon. Du coup, ça me fait d'autres sorties de classe car quand elle vient, elle les sort de la classe. Et j'ai encore un enseignant de français mais qui donne aussi des appuis et il prend un enfant pour travailler la lecture. Et quand l'enfant sort pour aller en français, là il sort aussi de la classe et il a des cours de français deux fois par semaine.

Donc ces intervenants sortent toujours de la classe avec ces élèves ?

L'année passée, ils étaient très souvent avec moi. Et cette année, on s'est rendu compte après le confinement que ça a créé de nouveau des différences entre les élèves et il fallait qu'elle les sorte pour mieux travailler les grosses difficultés. L'enseignante spécialisée qui est en intégration, elle reste trois unités dans la classe mais le reste du temps, elle sort. Car elle voulait partager ses unités pour ne pas toujours le sortir de la classe.

Quelle est la progression générale de ta classe ?

Au niveau des apprentissages tu dis ?

Oui.

Ben après ce confinement, ça a été assez compliqué parce qu'on n'a pas terminé le programme en 3H, du coup on a continué en 4H. J'avais de la chance de pouvoir les suivre comme ça on pouvait continuer. Mais là, les écarts, ils se sont pas mal creusés et du coup, c'est assez difficile de gérer les plus en difficultés et les plus forts pour que ni l'un, ni l'autre soit trop à la traîne ou trop à attendre sur les autres. Enfin que chacun puisse avancer en fait. Donc ce n'est pas évident.

De quel type de soutien tes élèves ont majoritairement besoin ?

Ben là, tu dis soutien de personnes externes ?

Oui mais aussi dans la classe en général.

C'est surtout pour les difficultés liées au français car j'ai beaucoup d'enfants qui ne parlent pas bien français. Et du coup à la maison, pendant ce confinement, ils n'ont pas vraiment progressé en français ni utilisé la langue française donc c'est ça qui pose le plus de problèmes maintenant. C'est vrai que les soutiens qu'ils ont avec les enseignantes spécialisées, ça aide quand même car elles peuvent reprendre des choses, soit des bases, soit des choses qui ont été oubliées.

Tu m'as dit qu'il y a une MAR dans ta classe. Est-ce qu'il y a aussi des MAO ?

Il y a une MAO qui prend 2 enfants.

Et est-ce que certains sont suivis en psychologie ?

Oui, il y a un enfant, celui qui vient d'arriver cette année qui est suivi et la psychologue est venue en classe pour me donner des outils pour travailler avec une autre enfant qui a des difficultés à se concentrer. Et après, j'ai encore pour la psychomotricité, une enfant qui est suivie et j'espère un deuxième qui pourra, bon les listes d'attente sont longues. Et pour la logo, j'ai aussi des élèves qui sont suivis. Donc il y a beaucoup.

Combien tu en as en logopédie ?

Il y a un enfant qui va deux fois par semaine et une autre enfant qui va aussi deux fois par semaine. Et un enfant qui théoriquement fera le bilan en janvier et je pense que probablement, il ira aussi deux fois par semaine.

Que mets-tu en place dans ta classe pour répondre à la diversité des besoins des élèves ?

Alors là, maintenant, j'ai remarqué qu'il y a pas mal d'élèves qui avançaient très vite, du coup, j'ai essayé de faire des choses pour eux. On a essayé de mettre en place l'année passée, j'avais déjà commencé avec un petit cahier d'histoires parce que c'étaient deux filles qui adoraient raconter des histoires. Du coup, j'étais allée dans leur sens en leur donnant un cahier où elles pouvaient inventer des histoires. Enfin, je commençais et elles continuaient, c'était assez chouette. Et à l'inverse, pour les plus en difficultés, là on a travaillé sur un PPI avec l'enseignante spécialisée pour faire des petits dossiers pour la classe pour que quand ils sont

trop en retard ou que c'est trop difficile, on donne ce petit dossier à la place. Et dans les fiches, je différencie beaucoup au niveau de la quantité et certaines fois, au niveau de la qualité. Car certaines fois, c'est vraiment trop dur pour eux et du coup, je fais un peu moins difficile, donc je dois énormément différencier.

Et dans les petits dossiers, est-ce que tu peux me donner des exemples d'activités ?

Alors on vient de commencer à les faire car le PPI vient d'être accepté et signé. Donc là, on va refaire surtout basé sur la lecture car c'est un des objectifs dans le PPI. Surtout la lecture et comprendre ce qu'il lit. Donc ça sera des petits textes à lire, des mots à lire, à assembler avec le dessin ou des phrases avec un dessin ou un petit avec des petites questions mais vraiment assez simple. Car les maths, chez ces enfants-là, ça va assez bien.

Tu adaptes plutôt individuellement ou pour la classe en entière ?

Oui. Après si je différencie pour un élève, généralement, je fais pour un petit groupe car je sais que quatre ou cinq enfants ont tous des difficultés en lecture donc je ne fais pas pour chaque enfant une nouvelle différenciation mais j'adapte pour 5 enfants plus faibles. Et des fois, les plus forts, soit je mets un truc plus compliqué, soit je mets un petit défi ou simplement ils ont fini et ils sont libres aussi parce que c'est pas toujours cool de faire des prolongements, des prolongements, des prolongements... enfin c'est aussi bien qu'ils aient une fois fini ce qu'ils ont à faire.

Oui. Et quelles stratégies sont mises en œuvre pour répondre aux élèves qui ont une mesure d'aide ?

Alors on a le dossier. Des fois, il y a des choses qu'ils peuvent rapporter en classe, s'ils font une aide pour le « b » et le « d », savoir quelle lettre va avec quel son, on colle sur leur bureau et ils sont tout contents de montrer aux copains ce qu'ils ont fait à l'extérieur. Ou, ouais, pour le moment, c'est ce qui arrive en classe. Il y a sûrement d'autres choses, mais ça, c'est ce qu'on a fait jusqu'à maintenant.

Comment décrirais-tu tes pratiques sur un continuum allant de l'intégration à l'inclusion ?

Alors quand tu parles d'intégration, ça veut dire que c'est vraiment un enfant qui est intégré ? Et l'inclusion ?

L'inclusion, c'est quand on prend en compte toute la diversité des élèves dans une classe.

Ben je trouve que des fois, l'intégration, on force un peu pour intégrer cet enfant. Et typiquement, l'enfant qui est intégré dans ma classe, il est super chouette, super motivé mais les difficultés sont tellement énormes qu'il n'est pas forcément à l'aise dans ma classe. En bonne partie, il y a des élèves qui sont en difficultés et que je peux aider moi-même et puis là, c'est cool de différencier et de faire des choses pour eux pour qu'ils avancent aussi. Mais après, ça a des limites quand même. Car à un moment donné, là, je vois un enfant typiquement qui pleure quand c'est trop dur, qui pleure tout le temps. Je me dis, j'essaie de tout faire au mieux pour lui mais au final, ça sert peut-être à rien car il n'est pas à l'aise.

Mais tu penses plus te situer de quel côté ?

Plus du côté de l'inclusion.

Pour qui différencies-tu ?

J'essaie ... j'ai toujours différencié pour ceux qui sont plus en difficulté et après dans ma classe, j'ai vraiment 2, enfin 3 niveaux. J'ai vraiment les très très forts qui savent très bien lire, très bien écrire, tout très bien. Les plus faibles qui sont encore à déchiffrer des mots. Au début, je me suis vraiment concentrée sur les plus faibles et puis après, je me suis rendue compte que les plus forts, il faut aussi penser à eux car ils sont toujours là. Ils ont toujours besoins d'avancer aussi donc j'essaie de faire vraiment le niveau pour les plus faibles et un autre niveau. Et suivant quoi, comme je disais avant, je différencie encore d'autres choses ou je donne des petits trucs à faire quand ils ont terminé. Mais après, c'était pas le but non plus que toujours la même élève ait trois fiches à faire. Du coup, des fois, je lui demande de venir m'aider, elle fait la maîtresse avec un autre et elle apprécie. Sans toujours lui donner ce rôle car c'est pas chouette pour elle de toujours aider celui qui a de la difficulté. Mais des fois, elle apprécie aussi d'aider ou de m'aider, voilà, d'autres petites choses sans forcément être toujours dans le cognitif.

Que différencies-tu ?

Les devoirs, pour le moment, je n'ai pas beaucoup différencié encore car on a essayé de laisser comme ça. Mais je vais devoir différencier parce que c'est trop difficile, surtout pour ceux qui ont le PPI. Et après, je différencie beaucoup pour le français car c'est là qu'il y a les plus grosses difficultés et c'est surtout les fiches que je différencie. Et puis les maths, je différencie aussi

parce qu'il y en a qui sont encore bloqués au nombre de 0 à 100 et il y en a qui vont jusqu'à 1000. Du coup, si je fais des postes, j'aime bien différencier dans les postes parce que je trouve que c'est là qu'on peut vraiment faire différent. Souvent, sur l'alternance, je fais 10 postes et chaque élève doit en faire 5. Et je sais lesquels ils doivent faire, comme ça ils font ceux à leur niveau mais sans se rendre compte que ceux qu'ils ne font pas, c'est trop facile ou l'inverse. Donc j'essaie de différencier dans les postes ou dans les fiches ce que je peux. Mais après, je ne peux pas le faire pour chaque leçon non plus.

Au niveau des évaluations, est-ce que tu différencies ?

Jusqu'à maintenant, on a fait les évaluations pour tout le monde les mêmes. Et puis depuis qu'on a le PPI, on le fait aussi pour les deux élèves qui ont ce PPI. On doit aussi adapter. Les maths, on ne voulait pas trop toucher car d'après leur niveau, on pensait que c'était faisable mais on devra quand même améliorer une ou deux activités. Et le français, elle va devoir tout remanier car c'est trop difficile. Et l'élève qui est en intégration, les maths, il va faire comme nous car il est doué. Mais le français, elle va faire avec mais sans la modifier. Elle va mettre qu'il a eu de l'aide pour la faire. C'est surtout pour d'un coup aider à rappeler une consigne ou rappeler ce qu'il doit faire ou aider à la lecture. Mais il est capable de pas mal de choses mais avec une petite aide.

Dans quel but différencies-tu ?

C'est surtout pour eux, pour pas qu'ils se découragent et qu'ils se démotivent. Parce que là, typiquement, les quatre ou cinq enfants que j'ai en tête, il y en a déjà plusieurs que l'on voit qu'ils perdent la motivation. Et j'essaie, typiquement encore l'exemple de ce matin, j'ai fait une fiche plus courte pour ces enfants-là et différente. Et un enfant, un en difficulté, a fini en premier et il était heureux d'avoir fini en premier alors que d'habitude, il est vers la fin. Il était tout content alors qu'il avait pas la même fiche. Mais il avait réussi à la faire et j'étais contente pour lui en fait, qu'il se dise, j'ai réussi, je ne suis pas nul. Parce que certaines fois, ils se disent ça. Donc je différencie vraiment pour qu'ils soient dans leur zone proximal de développement et qu'ils ne soient pas submergés par tout ce qu'on leur donne mais qu'ils arrivent à se construire petit à petit. Et qu'ils gardent la motivation.

Comment fais-tu pour mettre en place cette différenciation ?

C'est vrai que c'est assez difficile quand je dois expliquer les consignes car certaines fois, ils se rendent compte qu'ils n'ont pas la même fiche qu'un autre. Si je la fais dans la forme d'un poste, j'ai souvent mis les prénoms directement sur la fiche et ils prennent leur feuille et ils regardent pas et se comparent pas en fait. Après, ben voilà, quand je fais la fiche ou que je crée quelque chose, je fais toujours la fiche de base et après c'est facile, je supprime une ou deux activités et ça fait deux fiches directement. Mais c'est vrai que ça prend du temps quand il faut créer ou penser à tous les écarts entre les élèves.

Pour toi, est-ce que l'enseignante spécialisée est une ressource pour différencier ?

Pas assez. Je pense que je devrais plus moi, aller vers pour lui dire, « écoute là tu peux m'aider », « comment je dois faire », avoir des idées en fait. Parce que c'est vrai que dans la classe, je fais tout toute seule et après, j'espère que ce dossier qu'elle va faire me permettra aussi de me laisser un peu de temps aussi. Parce que c'est vrai que là, je fais tout à double en fait. Et puis justement, je me dis que des fois, je pourrais prendre ce dossier-là au lieu de faire une fiche pour plus courte et « ben tu fais ce dossier ». Ça me déchargera un peu du travail. Mais c'est vrai que je devrais aussi plus lui demander « je fais ça maintenant, est-ce que tu aurais des trucs à me donner pour faire avec eux ? ». Après l'enseignante d'intégration, elle aussi des fois, je lui demande « cet élève là je sais pas quoi faire », « ha ben tiens, j'ai une fiche », « j'ai un truc » et des fois, elle me prête aussi des choses pour que je puisse faire en classe avec eux. Mais je devrais encore plus aller vers elles, je pense.

Donc, si je comprends bien, quand elle t'aide, c'est toi qui dois plus aller vers elle ?

Non, il y a une bonne collaboration. J'ai de la chance. Entre les deux que j'ai, elles sont vraiment chouettes les deux. Elles voient que ma classe est assez en difficultés et du coup, elles sont chouettes et elles m'aident avec plaisir. Donc il y a une bonne entraide.

Avec qui tu collabores ?

Principalement avec ces deux enseignantes spécialisées. Avec mes collègues de niveau, pas vraiment. Je fais beaucoup toute seule car c'est difficile de collaborer. Donc c'est cool de les avoir en classe car je sais que je peux m'appuyer sur elles s'il y a quelque chose qui ne va pas. Je peux leur demander et elles connaissent très bien ma classe. Donc si j'ai d'autres questions avec d'autres enfants, je peux très bien aller vers elles pour leur demander. Les bulletins, j'aime

bien avoir leur avis. Enfin, je trouve que c'est chouette de pouvoir collaborer, donc principalement avec ces deux enseignantes.

Pourquoi ne collabores-tu pas avec tes collègues de niveau ? Peux-tu m'en dire un peu plus ?

Alors avec une collègue du même niveau, elle est très rarement ici. Elle part rapidement après l'école. Elle n'est pas là à midi. Du coup, ce n'est pas facile de la voir. On s'entend bien mais sans plus donc je ne vais pas forcément faire exprès d'aller discuter avec elle. Et l'autre collègue, on planifie ensemble l'environnement. J'envoie mes évaluations quand je les ai faites. Il y a une petite collaboration mais sans plus. Je ne sais pas, ça ne se fait pas forcément automatiquement et du coup, je n'ai pas forcément moi envie d'aller vers pour demander « est-ce qu'on peut faire ça ensemble ». Enfin, je fais un peu seule. Mais du coup, je trouve chouette de collaborer avec les enseignantes spécialisées car elles connaissent ma classe. Les autres pas du tout au final vu qu'on fait rien ensemble. Elles ne connaissent pas mes élèves, ni les difficultés. Et je trouve que c'est difficile de parler sans connaître. Donc avec les deux qui sont dans ma classe, je trouve que c'est chouette parce qu'elles connaissent ma classe et les enfants donc ça apporte du sens.

Comment t'y prends-tu pour collaborer ?

Étant donné qu'elles interviennent souvent dans ma classe, parce qu'elles sont quand même entre quatre et six fois dans ma classe, souvent elles terminent la leçon juste avant midi. Donc on discute à midi si on a une question, si on va se voir etc. L'autre enseignante spécialisée, on se voit aussi très souvent avant l'école ou après l'école. Du coup, si on a besoin de se parler, on fixe un rendez-vous le mercredi après-midi ou une fois à midi. On arrive généralement bien à discuter et à échanger donc c'est chouette.

Est-ce que vous collaborez régulièrement ?

Oui. Oui parce que comme elles viennent très souvent dans ma classe, c'est chouette de pouvoir discuter donc je les vois tous les jours quasiment. Donc tous les jours, on échange un petit mot, on a une question.

Si tu devais situer sur une échelle de 0, pas du tout à 10, très fréquent, ta collaboration avec les enseignantes spécialisées, tu la placerais où ?

Je dirais peut-être pas 10 car ça serait l'idéal mais 8-9.

Et avec tes autres collègues du même niveau ?

Ouf, ça serait avec une 0 car il n'y a rien et l'autre, 3-4. J'arrive pas à dire un chiffre car on collabore pas beaucoup mais on se voit quand même mais voilà 3.

Comment la collaboration impacte-elle tes pratiques ?

Je trouve que ça impacte beaucoup et je trouve, cette année et l'année passée, c'est génial parce que ça fait que six ans que je suis enseignante et qu'on a plein de choses à apprendre, à améliorer et à changer. Du coup, elles me donnent pleins de trucs, « ça tu pourrais faire comme ça », « et ça comme ça », sans critiquer ma manière de faire mais pour que je puisse évoluer. Et là, typiquement cette année, on a commencé une nouvelle manière d'enseigner la grammaire. Ce n'est pas du tout officiel, ce n'est pas dans la méthodologie mais on a mis autre chose en place pour compléter. Et puis, c'est elles qui donnent une leçon et justement je trouve chouette, car j'observe et je note tout ce qu'elles font pour que moi, je puisse aussi dans deux ans, refaire la même ou reprendre des idées. Elles me prêtent aussi pas mal de matériel aussi, me donnent des idées, « tiens il y a ce livre », « tu pourrais prendre ça »... et je trouve que c'est vraiment pas critiquer ma manière mais enrichir ce que je fais. Donc ces deux années, je trouve vraiment que j'ai changé plein de choses et que c'est vraiment bien.

C'est quoi les bénéfices que tu tires de cette collaboration ?

Ça m'apporte que j'ai pas mal de petites notions supplémentaires pour aider les enfants, rien que pour l'écriture. C'est vrai qu'avant, je n'utilisais pas Borel-Maisonny car c'est quelque chose de nouveau. Je n'utilisais pas forcément ou vite fait sans plus. Et puis là, cette année, on a refait avec et je trouve que ça les aide énormément. Donc c'est des petits trucs qui ont donné aux enfants d'autres idées, d'autres manières d'apprendre en fait et qui nous ont vraiment aidés. Donc je suis vraiment contente d'avoir commencé ça avec elles. Pour les maths aussi, l'addition, j'avais ma manière de faire et là, on a introduit avec Picbille. Et les enfants ont adoré cette manière de faire et ils ont bien compris donc je me dis que je pourrai garder à l'avenir. C'est plein de petits détails qui ont fait que ça a beaucoup aidé les enfants.

Est-ce que tu vois quand même des inconvénients à collaborer ?

Comme ça non car je trouve que c'est vraiment chouette d'avoir quelqu'un sur qui t'appuyer car je suis à 100%, du coup je suis toute seule. Et des fois, c'est difficile de faire les choses justement, on a un peu peur de faire une erreur ou quoi. Donc là, je me dis, elles sont là, je peux demander qu'est-ce qu'elles en pensent. Après c'est clair que quand on collabore, ça prend du temps, il faut avoir le temps pour planifier un rendez-vous pour se voir. Mais moi, ça me rassure. Du coup, je trouve ça chouette d'être un peu... car j'étais toute seule au début sans pouvoir collaborer avec mes collègues et ça fait un peu beaucoup toute seule donc c'est bien d'avoir quelqu'un sur qui s'appuyer s'il y a un problème. Elle prend aussi des fois les téléphones aux parents pour me décharger. Ce n'est pas que je ne veux pas le faire mais si on peut se partager des fois le travail, je dis pas non. Donc c'est plutôt chouette et les inconvénients, il n'y en a pas beaucoup, sauf le temps en plus.

Mais ce temps que tu perds, est-ce que tu as l'impression de le regagner plus tard ?

Ha oui, bien sûr ! Je le gagne au final. Parce que je prends du temps pour parler avec elles mais ce temps que j'ai pris, je peux le réinvestir. Des fois, c'est long car on a des longues journées et il faut encore se voir après. Mais au final, c'est très bien comme ça et ça me dérange pas. C'est pas tout le temps non plus qu'on doit se voir. Je trouve que ça va très bien comme ça.

Quelle est l'influence de cette collaboration sur les élèves ?

Alors, la collaboration que j'ai avec l'enseignante spécialisée, je pense qu'elle n'a pas vraiment d'influence. Mais des fois, ce qui pourrait déranger certains enfants, c'est qu'elle sortent toujours les mêmes enfants et il y en a plusieurs qui ont demandé pourquoi eux ne peuvent pas aller avec elle. Du coup, on n'a pas envie de dire qu'ils sont en difficulté et qu'elles les sortent pour cette raison. Mais en même temps, voilà, ils se rendent compte aussi que c'est toujours les mêmes qui vont. On a aussi essayé de dire à d'autres d'aller avec mais c'est pas toujours facile car les niveaux ne sont pas les mêmes. Mais on a des fois mis un enfant avec pour qu'il puisse aussi y aller. Il faut toujours faire attention de la manière dont on le fait mais ça roule plutôt bien cette année.

Tous les élèves ont donc contact avec cette intervenante ?

Alors en fait, vu que celle qui est intégration, elle vient trois fois, c'est une deuxième maîtresse en fait. Vu qu'elle donne aussi une leçon et qu'elle vient deux autres fois. Ben voilà, ils ont une

bonne relation, ça va nickel. Et l'autre enseignante, cette année, elle les sort mais l'année passée, elle restait. Du coup, ils la croisent souvent. Ils la connaissent depuis l'école enfantine. Donc c'est aussi une autre maîtresse. Donc c'est une très bonne relation, ce n'est pas quelqu'un qu'ils n'ont jamais vu et qui vient piquer un enfant de temps en temps. On est trois maîtresses, soit on est les trois là, soit on est deux, soit je suis toute seule mais tout le monde connaît tout le monde.

Les élèves sont donc la même chose avec elles qu'avec toi ?

Oui. Alors une enseignante a moins d'autorité que moi. Donc des fois, c'est un peu plus le pétchi dans la classe. Moi, ça m'énerve mais c'est sa manière de faire donc je la laisse. Et l'autre est assez comme moi donc ils savent très bien comment se tenir et comment faire. Donc des fois, il faut juste ajuster le niveau de tolérance, d'autorité, comment on est avec les élèves, les règles. Mais ça marche tout bien.

À ton avis, quelles sont les ressources et les moyens essentiels pour répondre à la diversité des élèves ?

Qu'est-ce que tu entends par ressources et moyens ?

Ce que tu as à disposition pour répondre aux besoins de tous les élèves.

En classe, j'ai envie de dire que c'est à nous d'être créatif et d'observer les enfants à la base, pour après trouver qu'est-ce qu'on peut faire pour les aider. Après, c'est clair, on a ces aides externes, MAO, MAR, logo, etc... mais il y a tellement d'attente que ce n'est pas toujours facile d'avoir cette aide-là. Donc je trouve si nous en classe, on peut déjà avant différencier, c'est déjà une bonne aide qu'on peut leur fournir. Pour moi, c'est ce que je fais de base. Après, quand les difficultés sont trop importantes, on doit faire appel à d'autres professionnels pour avoir de l'aide sinon cela devient ingérable pour nous aussi. Mais si on peut déjà différencier en classe, je trouve que c'est une bonne base. Et on devrait tous le faire. Après ça m'est arrivé, avec différentes classes, de beaucoup moins différencier que ce que je fais maintenant, voire pas du tout car la classe est vraiment au même niveau. Mais cette année, il y a vraiment trop d'écarts.

Est-ce que la collaboration est une ressource pour répondre à la diversité des élèves ?

Pour moi oui parce que j'ai besoin d'avoir des idées, d'autres choses, comment faire. Moi, j'ai des idées, bien sûr, on a tous des idées en tant qu'enseignant, on doit toujours chercher à gauche et à droite. Mais quand on peut expliquer aux collègues, « qu'est-ce que tu ferais ? » et discuter, je trouve que c'est chouette. Et là, avec l'enseignante spécialisée, je le fais beaucoup. Et avec les collègues, si je ne peux pas forcément le faire avec celle de mon degré, je vais aussi discuter avec mes collègues du degré d'en-dessous, les 3H vu qu'on sait le programme donc on échange aussi. J'ai plusieurs copines qui sont en 3H cette année, je leur dis mes problèmes et « qu'est-ce que vous faites ? ». On s'aide et on s'échange les idées. C'est quand même cool de pouvoir partager avec d'autres. Donc c'est pour ça que dans notre école, je trouve chouette qu'il y a plusieurs enseignants du même degré pour pouvoir aller lui dire « il y a ça, tu fais comment, moi j'arrive pas » ou voilà. Après j'ai aussi échangé avec d'autres enseignantes qui sont dans les 5-6. Cette personne-là a aussi enseigné en 3-4 donc elle a aussi des idées et je veux dire, même qu'on n'est pas du même degré, on peut quand même discuter et tout le monde a des idées à nous donner. Mais c'est vrai quand on est du même degré, on est toujours là-dedans donc on a peut-être plus d'idées.

Est-ce que la différenciation est une ressource ?

Oui, complètement. C'est ce que je fais maintenant et je trouve que c'est très bien de le faire. Et il faut.

Est-ce que les parents sont une ressource ?

Les parents, c'est assez difficile... certains, on collabore avec eux. Certains parents collaborent très bien quand on a des demandes ou là aux entretiens quand on leur donne des conseils. Mais après, ils peuvent le faire ou pas. J'avais l'impression qu'ils étaient assez motivés car l'enfant est assez en difficultés. Je trouve que c'est chouette quand on peut bien collaborer et qu'ils puissent bien essayer de faire à maison. Voilà, simplement de lire. Je ne demande pas forcément de faire des fiches de calculs etc... mais la lecture, en tout cas ici dans la classe, c'est ce qui manque et quand j'essaie de leur dire, ils collaborent. En tout cas, ils essayent de faire au mieux. Après, ils ne parlent pas forcément la langue donc ce n'est pas toujours facile. Mais certains, je sais que je peux bien compter dessus, d'autres un peu moins.

Et est-ce que le directeur d'établissement est ressource ?

Pas forcément non. J'ai déjà eu un enfant en difficultés l'année passée et je me suis moins sentie soutenue par mon directeur que par mes collègues. C'était compliqué donc du coup, non, c'est pas une personne ressource. Je sais que si j'ai un problème, je pourrais aller lui dire mais après, c'est pas vers lui que je me tournerais en premier. Je me tournerais plutôt vers ceux que je vois en classe ou mes collègues.

Pour finir, vois-tu d'autres ressources encore ?

J'ai eu fait appel à l'unité mobile par exemple. Mais ce n'était pas pour des difficultés cognitives mais des difficultés de comportement car à un moment donné, on arrive. Quand c'est cognitif, on peut demander des aides et des astuces aux collègues. Mais quand c'est sur le comportement, là, j'ai dû aller plus loin. Mais sinon ça reste dans celles que j'ai dit avant.

D'accord. Alors de mon côté, j'en ai fini avec les questions. Je te remercie d'avoir pris le temps de me répondre.

9.13.2 Entretien de Brigitte

Tu as la gentillesse de me rencontrer afin d'échanger sur ta pratique. L'entretien durera environ une heure. Tu es invitée à t'exprimer librement sur les thématiques abordées. Tes propos seront anonymes, confidentiels et enregistrés. Pour commencer, quel est ton parcours professionnel ?

J'ai commencé en 2007, j'ai fait mes études dans le canton de Vaud, à la HEP. Directement, j'ai commencé à enseigner, dans le canton de Vaud et dans le canton de Fribourg pendant quelques années. Je me suis dirigée vers le canton de Fribourg car j'habitais dans la région et j'ai trouvé un emploi dans ce canton. J'ai toujours travaillé à 100% et j'ai eu tous les degrés. J'ai jamais eu les 1-2H mais depuis la 3H à la 8H. Principalement, j'ai beaucoup eu le 7-8H, 5-6H un peu et 3-4H, j'ai eu qu'une année. J'ai beaucoup plus les grands. Par la suite, je me suis formée pour l'anglais aussi pour pouvoir l'enseigner dans l'établissement.

As-tu toujours travaillé dans le même établissement ?

Non, au début j'étais dans un petit village du canton de Vaud et après 5 ans, dans un petit village du canton de Fribourg et après je suis venue dans ce petit cercle scolaire depuis 2012.

Quel est ton contexte de classe cette année ?

J'ai des 7H, c'est la première année que je les ai avec quatorze élèves dont une élève qui compte pour trois donc ça fait seize en effectif mais quatorze élèves. Ce sont des élèves qui viennent de deux classes différentes. L'année passée, il y avait un tiers de la classe qui venait d'une classe de 5-6H et les autres étaient en 6H. Donc là, ils se rejoignent car on est deux classes de 7H et ils ont été mixés et voilà.

Combien de filles et de garçons ?

J'ai cinq garçons seulement, ça me fait bizarre car toutes les autres années, j'avais beaucoup de garçons. Et puis neuf filles.

Comment décrirais-tu tes élèves ?

Alors, ils sont choux comme tout. Tout le monde dit quand ils viennent dans ma classe « Oh ils sont choux ». C'est vrai, ils sont adorables, ils sont calmes, il n'y a pas besoin de faire de

discipline du tout, ils sont gentils, ils font de leur mieux. Ils n'ont pas beaucoup de facilité par contre mais ça se passe bien car ils ont envie de progresser.

Est-ce qu'il y a des intervenants externes ?

Oui, alors mon collègue de 8H donne la musique et l'histoire puisque j'enseigne l'anglais dans sa classe. Et sinon, il y a une enseignante MAR pour une élève, qui est actuellement en congé maternité et donc c'est des remplaçants, pour l'instant enseignants normaux qui prennent la MAR. Et sinon... sinon c'est tout.

Comment progressent en général les élèves de ta classe ?

Cette année donc ?

Oui.

Heu, bon il y a quand même la situation qu'on a eu ce printemps qui est particulière parce que j'ai remarqué au début de l'année que malgré leur envie de bien faire et de progresser, ils avaient beaucoup de mal à se remettre dans le rythme de l'école et surtout des devoirs car ils n'en avaient pas eus depuis le mois de mars et ça, c'était un peu compliqué. Mais sinon, ils progressent ben je dirais plutôt bien. J'ai l'impression qu'ils ont un peu de retard sur le programme par rapport à ce qu'habituellement ce qu'on peut voir en 7H. Mais par contre, leur progression, elle est normale donc je me dis qu'on va, petit à petit, arriver à la fin de l'année avec les objectifs atteints. J'ai quelques élèves qui progressent difficilement, qui ont plus de difficultés, des difficultés qui sont pas toujours, comment dire, prises au sérieux par certains parents peut-être. Et du coup, c'est plus difficile. Les parents que j'ai déjà rencontrés depuis le début de l'année pour essayer de mettre sur pied un peu quelque chose.

Selon toi, de quel type de soutien ont-ils majoritairement besoin ?

Alors, bon, j'ai une élève justement MAR qui a le soutien dont elle a besoin. C'est une élève qui a eu un cancer quand elle était plus petite donc elle a loupé l'école pendant plus d'une année, enfin voilà. Maintenant, elle a toutes les séquelles de la chimio, des rayons, enfin voilà. Mais elle, je dirais qu'elle a le soutien qu'elle a besoin. Sinon, j'ai une élève particulièrement qui a un trouble de l'attention, qui est diagnostiquée mais les parents sont contre la médication,

ce que je peux tout à fait comprendre. Et pour l'instant, il ne se passe rien d'autre à part de l'homéopathie. Là, j'ai proposé aux parents de contacter une spécialiste en neurofeedback pour essayer de passer par un autre chemin que le traitement médicamenteux pour l'aider et pour voir si ça pourrait jouer. Les parents m'ont dit qu'ils allaient... en tout cas, ils m'ont pas dit qu'ils étaient contre et elle m'a dit qu'ils vont faire les démarches pour prendre contact avec cette thérapeute. Sinon, j'ai deux autres élèves qui ont de la difficulté mais je pense que c'est beaucoup lié à leur âge et à leur maturité parce qu'ils sont très jeunes par rapport au reste de la classe et ils sont encore très enfants. Le soutien dont ils ont besoin, je pense c'est les aider à s'organiser... mais pas forcément un soutien appui ou psychologue ou non, c'est plutôt dans la gestion ou dans l'organisation.

Tu m'as parlé d'un spécialiste en neurofeedback, c'est quoi exactement ?

Il y a certains psychologues qui le font. C'est une thérapie qui étudie les connexions des synapses dans le cerveau. J'ai eu une fois tout un long téléphone avec la psychologue, c'était très technique mais super intéressant. Mais il met des électrodes et il étudie d'après les stimuli comment ça fonctionne dans le cerveau pour essayer justement de faire en sorte qu'il y ait plus de connexions, qu'elles se passent plus rapidement. Et puis pour les élèves qui ont un trouble de l'attention, ça peut complètement changer leur manière dont le cerveau fonctionne. Ce qu'elle m'avait dit, c'est qu'il y a certains enfants avec qui ça ne fonctionne absolument pas, donc on voit zéro progrès et d'autres où c'est fulgurant. Et j'ai eu les deux cas. J'ai eu un élève qui est allé, j'ai rien vu du tout. Et un autre, c'était le jour et la nuit. On aurait vraiment dit qu'il n'avait plus de troubles de l'attention, qu'il était vraiment capable de se concentrer pendant trois quarts d'heure sans lever les yeux de sa feuille, il faisait des progrès incroyables. Le seul problème de cette thérapie, c'est qu'il y a peu de thérapeutes qui la font pour l'instant, c'est assez nouveau et c'est pas remboursé par toutes les assurances maladies, alors il y a des parents qui veulent, peuvent pas entrer là-dedans car c'est plusieurs séances et c'est relativement cher. C'est facilement 1000 frs pour une thérapie.

Donc, c'est toi qui as proposé aux parents ?

Oui car c'est justement quelque chose qu'on en avait parlé il y a quelques années. Et j'ai pu voir que ça faisait ses preuves dans certains cas. Et là, j'ai proposé aux parents parce que j'ai justement le nom d'une thérapeute qui a ouvert son cabinet et qui fait ça. C'est un peu une alternative à cette ritaline qui n'est pas vraiment supportée par tous les enfants et qui enfin...

est un peu comme une drogue quoi donc je comprends les parents qui n'ont pas envie forcément de passer là-dedans.

Effectivement. Tu m'as dit que tu as une MAR. Mais tu n'as pas de MAO ?

Non, cette année, j'en ai pas.

Aucun élève n'est suivi en logopédie, en psychomotricité ou en psychologie ?

Psychomotricité non. Logopédie et psychologie oui. Ben l'élève MAR, elle est suivie vraiment beaucoup ergothérapeute, logopédie, pédopsychiatre mais c'est tout lié à son cancer et après cancer disons. J'ai deux élèves qui sont à haut potentiel dont un qui va chez un psychologue privé mais de manière assez... c'est pas du tout chaque semaine, c'est plutôt une fois par mois. Et logopédie, certains élèves avaient un suivi mais ça a été arrêté. Comme tu m'as posé la question MAO, certains ont eu une MAO mais qui s'est arrêtée car ça fait plus de 2 ans et puis voilà.

Comment définirais-tu la diversité des élèves dans une classe ?

Comment je définirais la diversité des élèves dans une classe ? Heu... ben je pense, il y a d'abord leur parcours à eux-mêmes par rapport à leur parcours scolaire je veux dire. Par exemple sur quatorze j'ai trois élèves qui ont été... qui ont raccourci leur cycle et une qui a prolongé. Donc là, je pense ça fait déjà une première diversité au niveau de la maturité beaucoup. Je ne peux pas vraiment parler de diversité culturelle par exemple, en tout cas dans ma classe, parce que j'ai pas tellement d'élèves qui viennent d'ailleurs que la Suisse. Donc c'est quelque chose que je ne vis pas cette année et qui dans ce cercle scolaire, c'est vrai qu'on a très peu mis à part quelques enfants italiens ou portugais. C'est assez voilà... il y en a peu. Mais je dirais, en tout cas là, ce que je remarque, c'est surtout des différences, de la diversité par rapport à leur, vraiment, cursus scolaire. Justement par rapport à est-ce qu'ils ont raccourci un cycle, est-ce qu'ils ont prolongé. Ben par rapport à l'élève qui a eu son cancer tout ce qu'elle a vécu au niveau émotif. Et puis ce que les autres ont vécu en étant les copains d'une petite fille qui avaient un cancer. Voilà, ça c'est aussi quelque chose de particulier. C'est la première fois que ça m'arrive. J'espère pas que ça va m'arriver souvent mais c'est quelque chose de particulier.

Comment définirais-tu l'intégration ?

L'intégration, heu, alors quand l'Etat au début parlait d'intégration, j'étais vraiment pour intégrer tous les enfants parce que c'est, c'était une belle image de l'école et que tous les élèves voilà. Et puis, au début, on nous parlait d'intégration en nous disant bien que si des enfants devaient être intégrés, enfin vraiment des enfants à besoins particuliers, il y aurait des moyens déjà financiers et des personnes qui seraient là pour nous aider et on serait formé pour. Et finalement, je trouve que c'est pas tout à fait ce qu'il se passe. Je trouve qu'il manque tout ce côté formation, là par exemple, l'élève qui a une MAR, là il y a plus de MAR, il y a pas de projet pédagogique qui a pu être fait parce que c'était le début de l'année donc moi, je dois me débrouiller toute seule et j'en ai aucune idée de comment faire un projet pédagogique individualisé et j'en ai aucune idée ce que c'est une MAR parce que c'est la première fois que j'ai. Et je trouve que tout ça, on manque beaucoup de soutien pour permettre à ces enfants de vivre au mieux leur scolarité, déjà ça. Et j'ai pu constater aussi, chose que je n'avais pas pensé, qu'il y a des limites à l'intégration. Alors pas dans ma classe, ici mais l'année passée, il y avait un élève qui était particulièrement en souffrance parce que finalement, il était socialement complètement à l'opposé des autres. Du côté scolaire, il était pas du tout au même rythme et au même stade, normal parce qu'il était intégré. Mais quand même l'intégration sociale s'essouffle et qu'il n'y a plus rien, c'est vrai que là, c'était difficile. Et puis, ils ont proposé à cet enfant d'aller dans l'enseignement spécialisé et là en fait, ça se passe hyper bien aux dernières nouvelles qu'on a. C'est bien mais je pense qu'il y a des limites.

D'accord et pour toi, c'est quoi la différence entre l'intégration et l'inclusion ?

L'inclusion, pour moi, ça voudrait dire qu'on met tous les enfants dans une classe, qu'importe d'où ils viennent, leurs différences et puis qu'on doit faire pareil avec tous les enfants. Pour moi, ça serait les inclure. L'intégration, pour moi, ça c'est mon idée, c'est essayer pour chaque enfant de trouver la meilleure solution et de pouvoir faire progresser à son rythme là où il en est. Et puis même si c'est de progresser dans passer la récréation avec les autres parce que c'est déjà ça le but et c'est ça qu'on met en avant et pas le programme scolaire ou je ne sais pas quoi. Voilà, je vois ça comme ça mais peut-être que je me trompe sur les termes.

Intégration, on met l'élève dans la classe et il doit s'adapter aux autres et aux normes. L'inclusion, c'est vraiment prendre tous les besoins en compte et on s'adapte à tous.

Donc j'ai dit l'inverse de ce que je pensais.

Du coup, tu m'as déjà dit comment tu te positionnes par rapport à l'intégration. Mais comment te positionnais-tu par rapport à ces deux concepts ?

Du coup, le rêve, ça serait mieux, comme les termes que tu as employés une inclusion où on prend en compte l'enfant dans son ensemble. Mais ça n'empêche que je pense quand même que ça a aussi des limites.

Pourquoi ?

Simplement par rapport au niveau politique de l'Etat. Je pense qu'ils ne nous mettent pas sur pied tout ce qu'il faudrait pour que ça se passe bien.

Donc ça serait plus au niveau des ressources que pour l'enfant lui-même ?

Oui des ressources et aussi au niveau de la formation. Parce que finalement, avoir une enseignante MAR qui vient 4 unités par semaine comme c'est le cas chez moi, ben c'est bien mais il y a quand même 24 unités où je suis toute seule avec et je suis pas... j'ai été formée oui, un petit peu mais je trouve pas assez et mon bagage, il est pas assez important par rapport à ... je sens bien que des fois, je suis démunie et je me dis « ha ben là, on devrait peut-être nous apprendre autre chose ». L'école, si elle doit changer, il faut aussi qu'ils changent les enseignants avec.

Que mets-tu en place pour répondre à la diversité des besoins de tes élèves ?

Heu... ben déjà de la différenciation au niveau du travail, que ce soit de la quantité. Certains élèves, là, je commence justement à voir un peu que certains, ça sert à rien de leur demander dix calculs à la suite parce que trois, c'est déjà assez cognitivement compliqué. Donc il y a déjà au niveau de ça que je pense que je différencie. Au niveau de la difficulté aussi, surtout pour l'élève qui a un suivi MAR. Il y a des choses que des fois, elle arrive simplement pas à faire. Au niveau du rythme aussi, j'ai quelques élèves qui ont un rythme très lent par rapport aux autres où là, je leur accorde plus de temps. Qu'est-ce que je fais d'autre ? Simplement, je sais pas comment dire mais mon attitude par rapport à eux où certains enfants ont absolument pas besoin que j'aille vers eux ou ils préfèrent travailler seuls et avancer. Et d'autres, ils ont besoin d'être beaucoup rassurés ou d'avoir beaucoup juste le mot « oui tu peux continuer ». Oui, juste dans l'attitude je pense.

D'accord. Au niveau du contexte de la classe, est-ce que tu adaptes d'autres choses encore ?

J'ai la chance cette année d'avoir un contexte très sain dans la classe où les élèves sont très sympas les uns par rapport aux autres. S'ils voient qu'un des camarades a besoin d'aide, ils vont spontanément aller l'aider. Ou avec la petite qui a eu le cancer aussi. C'est un peu la chouchoute. Enfin, je sais pas comment dire. Ou là, j'ai une élève qui vient d'arriver avec les béquilles et direct, certains, c'est logique ils viennent directement chercher les cahiers pour me les apporter sur le bureau. Enfin, j'ai pas beaucoup moi cette année à mettre en place des choses car j'ai l'impression qu'eux-mêmes, ils voient et ils mettent en place tout de suite. C'est inné un peu chez eux. Mais c'est pas tout le temps le cas.

Tu m'as dit que c'est une classe qui n'avait pas trop de problèmes au niveau des comportements. Mais pour que ce soit le cas, as-tu dû mettre quelque chose en place ?

Alors cette année pas beaucoup. J'ai un ou deux élèves qui ont tendance à plutôt dans les travaux de groupe à prendre un peu le leadership et à ne pas le lâcher. Et même s'ils ont tort de A à Z, ils iront jusqu'au bout « c'est comme moi je dis, comme moi je fais ». Alors là, j'essaie un peu de réguler ça et je fais exprès des fois de faire des groupes où je mets trois leaders ensemble pour qu'ils se sentent tout d'un coup, c'est horrible de dire ça mais qu'ils se sentent « à ben mince, j'ai complètement tort » et qu'ils se trouvent au fond du bac. Mais voilà, ça j'essaie un peu de réguler dans ce sens-là. Mais sinon, c'est vrai qu'au niveau des comportements cette année, je dois dire que je touche du bois parce que non ça se passe super bien. Ben, tu étais là aussi, ils ont le permis d'élève avec le comportement où ils ont des points et que s'ils n'ont pas un bon comportement, j'enlève des points. Mais là, j'enlève extrêmement peu de points et les rares points que j'enlève, c'est parce qu'ils ont oublié leurs affaires de gym pour dire quelque chose. Donc non, c'est pas de problème de ce côté-là.

Et au niveau des situations personnelles, as-tu d'autres situations mis à part l'élève qui a eu un cancer ?

Je ne pensais pas jusqu'à ce que j'aie eu un entretien dernièrement avec les parents d'une élève qui, en fait, c'est celle qui a prolongé une année et puis j'ai appris durant cet entretien que ça se passait très mal dans son ancienne classe. Ça fait quelques années mais qu'elle avait très mal vécu tout ça au niveau relationnel avec les autres. Elle se faisait vraiment mettre de côté et tout. Et ça a un peu fait écho à ses comportements que je vois des fois où elle est

discrète et elle n'ose pas trop s'imposer. Et justement, là, je me suis dit qu'il faudrait que je réfléchisse comment... bon les parents m'ont dit qu'elle se sentait très bien cette année avec les copains donc tant mieux. Mais je me suis dit qu'il fallait que je sois attentive à elle et pas que je la laisse repartir dans ça comme vécu.

As-tu déjà mis quelque chose place pour ça ?

Non, je viens d'avoir l'entretien avec les parents donc c'est quelque chose que je viens de découvrir. Pour l'instant, ça se passe bien mais je pense voilà, que j'observe et si tout d'un coup, il y a quelqu'un qui l'embête ou qui la met de côté, je pense que je réagisse assez vite pour pas que voilà. Les parents m'ont quand même parlé d'une tristesse qu'elle avait et je trouverais dommage parce que là elle est très souriante au contraire alors voilà. Mais je pense pas que pour l'instant, c'est nécessaire. Je ne veux pas non plus mettre des choses en place si ça se passe bien, enfin je veux pas casser la bonne dynamique. Mais être attentive oui pour pas que ça dérape quoi.

Quelles stratégies sont plus particulièrement mises en œuvre pour répondre aux élèves qui ont une mesure d'aide ?

Du coup pour l'élève qui a eu son cancer ?

Oui, l'élève qui à la MAR.

Tu as dit quoi comme question ?

Du coup, quelles stratégies sont mises en œuvre pour répondre à ses besoins à elle ?

Alors, elle travaille... enfin stratégies, c'est déjà certaines activités avec qui je vais la mettre en groupe, dans quelles conditions. Je ne sais pas comment dire mais il y a des fois où je me dis je vais la mettre dans un groupe où elle va pouvoir vraiment apporter quelque chose de plus et que ce soit elle qui soit une fois mise en avant. J'essaie aussi de la mettre dans un groupe avec des élèves avec qui elle est à l'aise. Elle est à l'aise avec beaucoup donc ça se passe bien mais certains vont plus la considérer comme la petite fille chétive qui a eu son cancer alors qu'elle n'est plus la petite fille qui a eu un cancer. Elle est une élève à part entière et puis des fois, ça lui fait du bien de se confronter aussi. Donc je dirais que ça c'est une première stratégie de savoir dans quel contexte je la mets pour qu'elle travaille. Sinon, il y a tout le contexte qu'elle travaille maintenant avec un ordinateur car au niveau grapho-moteur, ça ne va pas du tout là

aussi. Heu, dans quelle activité je vais lui proposer d'utiliser l'ordinateur ou plutôt papier et crayon. Après il y a aussi simplement quand il y a une enseignante MAR du coup, mais plus appui, quelles activités je vais faire durant ces périodes où il y a un adulte pour elle ou pour le groupe d'élèves dans lequel elle est, car des fois, c'est exprès un truc en groupe. Je pense, c'est beaucoup de l'organisation mais après, elle est très preneuse donc en principe, ce qu'on propose, elle prend.

Au niveau de votre relation, est-ce qu'il y a une stratégie spéciale par rapport aux autres élèves ou c'est pareil ?

Au niveau de la relation, je dirais que c'est comme une autre élève mis à part le fait qu'elle a aussi un trouble de l'attention et qu'elle est incapable de suivre une consigne jusqu'au bout. Par exemple, si je dis « prenez le livre de maths à la page 54 », elle va sortir son livre de maths et je sais que systématiquement je dois lui répéter « 54 ». Parce qu'elle n'arrive pas. Alors je pense que j'ai plus d'attention pour elle car je sais que je dois répéter deux fois la consigne pour elle. D'où aussi le fait qu'elle soit devant pour pas que je n'aie pas besoin chaque fois de crier « 54 » Parce que je sais qu'elle, enfin je sais pas comment dire, mais il y a pas trop besoin de parler, je sais qu'elle me regarde et elle attend que je dise « 54 ». Mais sinon au niveau relationnel, non il n'y a pas de différence par rapport aux autres parce qu'en fait, elle est comme les autres au niveau relationnel.

Et au niveau des leçons ou des planifications, tu as dit que tu regardes en fonction de l'enseignant spécialisé mais est-ce qu'il y a d'autres choses auxquelles tu fais attention ?

Ben, heu, oui... il y a des choses où je me dis par exemple en allemand, où elle est auditrice donc il y a des choses où je me dis « ça je vais lui faire faire mais avec mon aide, ça je vais lui laisser faire seule car elle est capable et ça, je vais même pas essayer de lui faire faire ». Donc oui, je vais faire un tri dans les activités surtout en allemand et en anglais pour l'instant, un peu en maths quand même et français moins donc voilà. Après, justement j'attendais beaucoup de ce projet pédagogique individualisé car c'est sur ce projet qu'on se base pour faire les activités et ce projet, je l'ai pas. Donc, j'ai déjà aussi plusieurs fois dit à ma directrice que je sais pas, aussi les évaluations, enfin en maths elle a pas de notes mais « qu'est-ce que je dois faire, comment je dois faire, je dois mettre quoi dans cette première page »... enfin j'essaie vraiment de faire comme moi je pense et je me dis, je pourrais être bien plus efficace ou... mais pour

l'instant, je fais comme ça. Mais j'imagine oui, si j'avais le projet pédagogique, je pourrais beaucoup plus me baser sur des choses précises. Alors que là, c'est un peu, j'essaie et si ça ne passe pas, je sais que pour la prochaine fois, je laisse de côté. Je fais un peu des tests... C'est terrible...

Comment décrirais-tu tes pratiques sur un continuum allant de l'intégration à l'inclusion ?

Ha, ça c'est dur comme question ! Je crois qu'il faut la répéter une fois.

Comment décrirais-tu tes pratiques sur un continuum allant de l'intégration à l'inclusion ? Est-ce que tu penses être plus d'un côté ou de l'autre ?

Heu... c'est difficile. Je pense que j'accorde quand même beaucoup d'importance aux... surtout cette année que j'ai que quatorze élèves, je prends beaucoup d'importance à leurs propres besoins chacun. Et puis essayer de prendre chacun là où il en est, pour chacun, essayer de le faire progresser par petit pas ou alors à son niveau. Ça, je pense que je peux répondre ça cette année parce que justement, j'ai quatorze élèves et puis j'ai entre guillemets l'énergie et le temps de le faire. Mais pour honnête, je sais que les années où j'avais par exemple vingt-quatre élèves, et ben je le faisais beaucoup moins. Je sais, c'est triste à dire mais où là, j'essayais de regarder plus globalement qu'individuellement.

Du coup, tu dirais moins il y a d'élèves dans une classe, plus tu es dans l'inclusion ?

J'ai un peu cette impression parce que même, j'ai l'impression quand on a peu d'élèves comme là quatorze, quand j'ai un entretien avec les parents, j'ai en tête vraiment la situation de chaque enfant vraiment de manière très précise. Je sais par cœur ce qu'il a fait à tel exercice de maths vraiment. Là, il y a quelques années, j'avais vingt-cinq élèves et je me disais toujours « oh mais je ne suis pas bonne dans cet entretien, mince j'ai mélangé avec un autre, il n'a pas fait cette erreur ». Enfin voilà. Donc je pense que le nombre fait quand même beaucoup, oui. Malheureusement je devrais dire parce que ça devrait pas mais...

Pour qui différencies-tu dans ta classe ?

Alors je différencie pour la petite qui a eu le cancer, heu pour un peu tout finalement. Et puis, sinon, il y a deux ou trois élèves que je différencie dans le sens où je trouve des activités un peu plus corsées, un peu recherche, situations-problèmes parce qu'ils ont besoin un petit peu

qu'on leur donne à manger voilà. Alors, il y en a 2-3 où c'est comme ça mais surtout en maths. Et sinon, pour les devoirs je différencie qu'une élève pour l'instant, c'est l'élève qui a eu le cancer. Mais heu, j'ai déjà abordé le sujet avec certains parents car j'ai deux élèves qui sont très lents justement et puis là, je risque de devoir différencier les devoirs aussi parce que les parents m'ont dit que ça prenait beaucoup de temps et c'est pas le but non plus. Et eux, pour ces deux élèves, je différencie déjà en classe, les exercices longs par exemple je diminue.

D'accord. Vois-tu encore d'autres choses que tu différencies ?

Alors ça, c'est plutôt au niveau du rythme, des devoirs, du travail. J'essaie de réfléchir mais... au début de l'année, j'ai quand même différencié un peu du fait qu'ils venaient de deux classes différentes et puis que malgré, qu'ils avaient fini la 6H, certains avaient vu des choses que d'autres non ou pas de la même manière. Alors là, j'ai dû différencier un peu dans le sens où j'ai dû prendre un des deux groupes pour réexpliquer ou mettre à niveau un peu les deux groupes. Ça oui, c'est pas vraiment par élèves mais plus par groupe-classe. Mais maintenant, on arrive à l'hiver et j'ai l'impression que ça s'est bien équilibré donc je le fais plus. En tout cas, ces dernières semaines, je n'ai pas eu besoin de le refaire. Peut-être que je vais retrouver une situation où tout d'un coup je vais reprendre un thème et je vais me dire « hou là, non, va falloir que je le refasse ».

Et au niveau des évaluations, est-ce que des fois tu différencies ?

Alors je différencie au niveau du temps. Il y a deux élèves qui ont le droit d'avoir du temps supplémentaire légalement je dirais. C'est justement celle qui a eu le cancer et celle qui a un trouble de l'attention et puis, il y en a deux autres où moi, je leur accorde plus de temps car je vois qu'ils en ont besoin tout simplement. Mais il n'y a rien qui l'atteste mais c'est juste que c'est ridicule de pas leur laisser finir. Ça ne veut pas dire que je leur laisse toujours finir jusqu'à la fin, parce que des fois, il faut aussi avancer un peu. Donc ça, c'est au niveau du temps. Et puis sinon, oui alors il y a de la différenciation par rapport à certains qui sont mis plutôt dans un endroit calme, certains ont la possibilité de prendre des papiers aussi. Heu, la petite qui a le cancer, elle, elle a certaines évaluations qui sont adaptées. C'est même plus de la différenciation, c'est vraiment de l'adaptation là. Et puis, elle a aussi son ordinateur donc c'est aussi un moyen de différencier car elle l'utilise aussi pour les évaluations. Et c'est tout pour les évaluations.

Tu m'as parlé de la différenciation au niveau de la structure pour les évaluations : papiers, endroits calmes... ça tu l'utilises aussi le reste du temps ou c'est que pour les évaluations ?

Non, c'est aussi pour le reste du temps parce que parfois, il y a certains qui viennent là dehors mais bon, c'est pas tellement dehors. Sinon, on a encore une petite salle entre les deux classes et là aussi, des fois, il y a des élèves qui vont quand elle est libre ou dans le couloir quand c'est calme. Mais pas seulement pour les évaluations mais aussi pour d'autres exercices s'ils ont besoin de se concentrer.

Dans quel but différencies-tu ?

Pour qu'ils puissent atteindre l'objectif que moi, je me suis fixé. Parce qu'il y en a qui sont vite perturbés par ce qu'il se passe autour. Après, c'est vrai que cette année, c'est une classe très calme donc il y a peu de bruit. Donc ça, c'est déjà beaucoup moins dérangent pour ceux qui ont un trouble de l'attention parce que même s'il y a un crayon qui tombe, on sait que ça peu voilà... il y a peu ce genre de petits bruitages. Mais si je mets en place ça, c'est vraiment pour qu'ils aient les meilleures conditions possibles pour atteindre l'objectif qui est d'arriver à tel ou tel résultat.

Comment tu fais pour mettre en place cette différenciation ?

Comment ça comment ?

Quels moyens tu utilises ?

Il y a des choses qui avaient déjà été mises en place l'année passée pour celle qui a le trouble de l'attention. Elle avait par exemple déjà le choix de mettre les papiers ou de s'isoler si elle en ressentait le besoin ou de mettre des classeurs autour d'elle pour être comme dans une maison. Donc il y a des choses qui étaient déjà mises en place l'année passée et que j'ai simplement continuées. Et il y a des choses, c'est plutôt en voyant sur le moment. Ben là par exemple, j'ai un élève qui est très très lent et en discutant avec les parents, en fait, il n'a pas la notion du temps. Si en fait je dis « il vous reste dix minutes » ben pour lui ça veut encore rien dire. Donc là, j'ai proposé qu'on teste mais je vais justement le faire prochainement car ça vient d'arriver, mais tester l'utilisation d'un time-timer ou d'un sablier pour que simplement quand je dis dix minutes, il peut voir ce que c'est dix minutes parce que voilà, il ne se rend pas compte. Il est encore tout petit. Donc c'est plus par observation et puis après, d'essayer des

choses, des fois qui marchent pas du tout mais au moins, essayer. Et peut-être que non, ça ira pas du tout parce que ça va le stresser d'avoir ce temps qui tourne. Mais ouais, je pense qu'il faut tester pour voir ce qui marche ou ce qui ne marche pas.

Est-ce que l'enseignant spécialisé, ou plutôt dans ton cas, l'enseignant qui le remplace, est une ressource pour différencier ?

Alors l'enseignante spécialisée, je pense que oui car le tout début de l'année, elle était quand même là. Je pouvais beaucoup lui poser des questions et puis, voilà elle pouvait m'apporter de l'aide. Là, c'est un peu moins parce que ça a changé déjà trois fois et que comme ils ne restent jamais longtemps, en fait, ils découvrent l'enfant ou les enfants et puis, après ça rechange. Il n'y a peut-être pas le suivi qu'il faut pour pouvoir dire « ha mais tu pourrais faire comme ça ou comme ça ». Mais par contre, le moment où il est là dans la classe, ben là oui, parce que je peux profiter du fait qu'on soit deux adultes pour faire deux groupes de niveau par exemple ou faire deux activités séparées ou comme ça, donc là, oui.

Avec qui collabores-tu dans ton travail ?

Alors, comme je suis à 100% dans ma classe, pas avec mon duo. Mais je collabore avec mon collègue qui vient pour l'histoire et la musique parce qu'on essaie quand même de mettre un peu des choses en place et d'avoir un suivi pour les élèves. Avec l'enseignante MAR lorsqu'elle était là puis avec les enseignants remplaçants, avec mes deux autres collègues de 7H qui elles sont en duos mais on essaie quand même de regarder ensemble au niveau des évaluations, du rythme, par rapport à où on en est pour essayer d'aller dans le même rythme ou aussi au niveau du travail simplement. Et puis, je dirais même aussi avec les autres enseignants même si c'est pas les enseignants 7-8H. Mais collaborer dans le sens où si j'ai une difficulté, alors comme je dis, cette année ça n'a pas trop lieu d'être mais si j'ai une difficulté, je sais que je peux compter sur elles et que je peux avoir des conseils et des astuces ou comme ça. Mais là aussi, j'ai pas mal collaboré cette année, plus que les autres années, avec les enseignantes qui les avaient l'année passée, aussi par rapport avec ce confinement, covid et autres, savoir exactement ce qui a été travaillé et ce qui a été mis de côté pour que je puisse au mieux adapter le début de l'année. Par exemple, je sais qu'ils voient bien le passé composé en 6H et là, il n'a pas été travaillé. Donc je sais que voilà... dans ce sens-là.

Comment tu t'y prends quand tu collabores ?

Alors, on s'est vus, donc avec les enseignants de l'année d'avant, je les ai vu séparément, enfin les trois parce qu'il y avait un duo et l'autre enseignante. Je ne sais pas comment dire mais on avait vraiment prévu un moment pour parler du suivi. C'était vraiment un truc organisé et tout. Mais sinon, pour les autres, c'est plus informel ou tout d'un coup, j'ai une question ou j'ai besoin d'un renseignement, je vais les voir où elles viennent me voir. Ouais, c'est moins organisé, je dirais.

Donc c'est plus que quand tu as besoin, tu sais que tu peux aller ?

Oui et vice-versa aussi. Mais, oui, je dirais que c'est plus comme ça.

D'accord. Est-ce que vous collaborez régulièrement ?

Avec les enseignantes de 7H, donc la classe parallèle oui. Parce que on se voit quand même régulièrement et puis on échange aussi avec le travail, ouais voilà, des documents, des choses comme ça. Donc là oui, régulièrement. Avec l'enseignant de 8H aussi et puis avec l'enseignant MAR ou en remplacement MAR, là, c'est régulier aussi parce que c'est chaque semaine où je transmets de toute façon le travail et on discute comment on peut adapter enfin là oui.

Sur une échelle allant de 0 donc pas de collaboration à 10, collaboration très fréquente, comment tu la noterais ta collaboration ? Je pense que ce n'est pas forcément la même avec tout le monde.

Ouais, c'est pas forcément la même avec tout le monde. Je dirais qu'avec les collègues directes, donc 7-8H, c'est assez fréquent, je dirais 8. Et puis avec l'enseignant spécialisé, ouais, c'est particulier cette situation parce que, c'est pas ouais... je ne sais pas comment dire, c'est pas toujours une collaboration. C'est plus moi qui dois proposer, enfin je ne sais pas comment dire « ha je fais telle activité, je propose que tu puisses faire comme ci ou comme ça » car ils la connaissent pas l'élève. Il y a quand même un moment où ils ne savent qu'est-ce qu'ils peuvent faire avec l'élève. Là je trouve, enfin j'aimerais bien que la personne puisse rester à plus long terme pour que ce soit une vraie collaboration et qu'on puisse plus avoir un échange plutôt que ce soit dans un sens. Mais ça n'empêche que la fréquence soit fréquente car elle est chaque semaine donc je dirais dans les 8. Après pour les enseignants de l'année passée, je dirais que c'est beaucoup moins fréquent, là je dirais que c'est 2 ou 3. J'ai l'impression que c'était beaucoup au début de l'année et là, c'est beaucoup moins.

Est-ce que l'enseignant spécialisé, même si c'en est plus un, reste en classe ou sort avec l'élève ?

Ça dépend les activités. Je dirais que c'est la plupart du temps, il est en classe, les trois quarts du temps je dirais. Si vraiment la situation fait que... je donne un exemple : on avait fait un problème de maths avec un escalier où il fallait deviner le nombre de marches, l'enseignant spécialisé est sorti avec l'élève pour aller voir l'escalier et pour marcher sur l'escalier pour vraiment vivre le problème. Mais c'est plus souvent en classe que hors classe.

Comment cela se passe-t-il concrètement quand il reste en classe ?

Il observe beaucoup pour voir comment elle procède dans un problème, dans un exercice. Et puis après, il y a plutôt une phase où je ne sais pas comment dire mais qui est plutôt du questionnement « ha mais comment tu fais pour faire ci, comment tu t'y prends ». Et puis après, intervient plus une aide si besoin. Je dirais que c'est un peu, c'est ce que j'observe mais je sais pas si c'est toujours comme ça parce que c'est la première fois que je vis ça. Mais ouais, je trouve que c'est beaucoup comme ça, de l'observation et du questionnement et après une aide plus appropriée et personnalisée. Et là, parfois, elle dit « ha je sors un moment » ou « qu'est-ce que tu en penses » ?

Et c'est que pour l'élève MAR ou ça arrive qu'elle intervienne auprès des autres enfants ?

Sortir de la classe, c'est qu'avec la MAR, mais après non, il y a des moments où si c'est un travail de groupe, elle va forcément intervenir dans le groupe où il y a l'élève donc c'est aussi pour les autres élèves. Et puis après, ça peut arriver que dans un travail individuel, elle se rend compte que ça se passe bien et puis que pour l'instant, comme elle est très très lente, elle a besoin de temps pour, je sais pas comment dire, mais prendre son crayon, enfin voilà. Et à ce moment-là, elle va aussi pour voir chez les autres, pour répondre aux questions. Ils savent qu'ils peuvent aussi poser des questions à elle comme à moi donc là non, elle peut aussi intervenir auprès des autres élèves.

Comment la collaboration impacte-t-elle tes pratiques ?

Heu, ben justement, difficile heu, j'apprends. Disons que c'est encore trop récent pour que je puisse vraiment dire parce que j'ai pas souvent eu, enfin c'est la première fois que j'ai une MAR. Avant, avant que ça s'appelle des MAO/MAR, j'ai eu ce qu'on appelait des MCDI ou appuis

mais qui étaient genre une ou deux unités par semaine, donc ça impacte peu. Mais là, ben j'aimerais bien que la collaboration enfin qu'il y ait plus de collaboration. Mais je sens bien que pour l'instant, c'est trop demander aux personnes qui viennent parce qu'ils sont parachutés là pour trois semaines, la première ils observent, la deuxième ils commencent et puis hop, troisième semaine ça change. Donc j'espère plus de collaboration pour la suite.

Du coup, dans ta collaboration actuelle, est-ce que tu en tires quand même des bénéfices ?

Oui parce qu'il y a aussi des fois où le fait, en plus moi je suis pas en duo donc je suis toute seule, mais de pouvoir des fois discuter et d'entendre une autre, « j'avais pensé à faire d'une telle manière » et puis l'enseignant propose autre chose et « ha mais oui ». Donc je pense que ça m'apporte. Ça pourrait m'apporter plus encore mais oui, ça m'apporte parce que c'est un autre regard simplement.

Et est-ce que tu vois des inconvénients ?

Je redoutais un peu parce que j'ai beaucoup entendu mes collègues, celles qui ont eu des MAO et des MAR l'année passée et y'en a pour qui ça s'est extrêmement mal passé avec des enseignants qui étaient ben, très absents ou pas du tout collaborant. Voilà, qui ont eu une année très difficile au niveau émotif aussi parce qu'elles prenaient beaucoup sur elles et c'était dur vraiment, aussi vis-à-vis des parents enfin voilà. Et puis je redoutais un peu et puis finalement non, j'en tire pas du négatif. Mais comme je disais, je pense que ça pourrait être mieux si c'est une personne à plus long terme. Mais pour l'instant, c'est la situation qui est ce qu'elle est maintenant qui fait qu'elle n'est pas optimale. Mais je ne peux pas dire que j'en tire du négatif. Mais aussi parce que je pense que les personnes qui viennent sont très ouvertes et puis ouais, que ça se passe bien mais je ne sais pas, il faudrait leur demander à elles.

Quelle est l'influence de cette collaboration sur l'ensemble des élèves de la classe ?

Par rapport à l'enseignante MAR tu dis. Enfin par rapport aux remplaçants ?

Oui.

Assez peu, je pense. Après, je pense que l'ensemble des élèves en tirent du bénéfice parce qu'il y a quand même des petits moments dans la semaine où justement on est deux. Et ça, deux pour quatorze élèves, c'est du luxe quand même. Donc là, je pense qu'ils tirent du

bénéfice par rapport à qu'on est beaucoup plus disponible. Après comme j'ai un peu dit aux parents d'élèves mais ils sont très autonomes et ils demandent peu. Il y en a beaucoup que je veux aider mais qui sont très « non non je vais y arriver tout seul » alors voilà. Mais je sais pas s'ils en tirent beaucoup. Je pense que je n'ai pas assez de recul, je crois pour répondre à cette question.

Est-ce que tu pourrais me décrire plus précisément les contacts de l'ensemble de la classe avec ces intervenants ?

Alors, l'élève qui a eu le cancer, elle a un contact quand même assez étroit parce qu'elle sait que c'est la personne qui vient pour elle. Les autres aussi le savent, qu'elle vient pour elle. Mais elle a un contact vraiment, assez privilégié où elles passent aussi des moments à discuter simplement parce qu'elle aime bien discuter, elle raconte un peu sa vie. Ben là c'est assez... par exemple, la dernière semaine où elle va la voir encore une fois, alors elle lui a fait une petite carte, elle lui a mis un petit cadeau. C'est comme... et puis vice-versa, l'enseignante a aussi fait une petite carte. Donc il y a ce côté un peu privilégié. Et puis les autres élèves... c'était quoi ? Le contact c'est ça ?

Comment est le contact entre les autres élèves et cette enseignante ?

Les autres, ils ont un contact plus, je sais pas, c'est plus par petit moment. Ils n'ont pas souvent un long contact avec elle parce que c'est plutôt si tout d'un coup ils ont une question, qu'ils vont lever la main et que par exemple, si je suis avec un autre élève, c'est elle qui va y aller et répondre. C'est un peu ça pour l'instant en tout cas. Donc ils ont peu, pas un contact très étroit avec sauf quand il y a des travaux de groupe mais sinon, c'est plutôt ils savent que cette personne, elle vient pour cette élève et puis que s'ils ont une question, bien sûr, ils peuvent s'adresser à elle mais en premier, ils vont plutôt s'adresser à moi quand même.

D'accord, quand même chez toi d'abord. À ton avis, quelles sont les ressources et moyens essentiels pour répondre à la diversité des élèves ?

Il nous faut de l'argent ! Non, je rigole haha. Non mais je pense qu'il y a une trop grande différence actuellement entre ce qu'on attend d'une classe inclusive et une classe. Alors chez nous, il n'y a en a pas beaucoup mais avec des diversités culturelles et les besoins, etc. Par rapport, il y a les besoins et ce qu'on nous offre au niveau purement financier. Alors c'est terrible d'en arriver là, mais... et puis je pense quand même que là, il y a un problème. Parce

que par exemple MAR, elle a le droit à 4 unités par semaine alors qu'elle a loupé plus qu'une année l'école, alors que c'est la première année qu'elle a une MAR car l'année passée, c'était trop tard pour demander donc voilà. C'est rien quoi. Alors je pense qu'il faudrait plus d'argent. Et puis, je pense qu'au niveau de la formation, les enseignants généralistes, enfin les enseignants de classe comme nous, on pourrait être mieux formés ou avoir une formation continue peut-être un peu plus poussée ou même que ce ne soit pas une formation continue qu'on a le droit ou pas de faire mais presque qu'on doive avoir un supplément de formation, enfin je ne sais pas comment dire quoi, pour pouvoir gérer ces moments où l'enseignant MAR n'est pas là.

Et malgré ces deux points qui manquent, est-ce que tu vois quand même des moyens et des ressources que tu as à disposition pour faire au mieux ?

Je pense que déjà, mais ça c'est assez bête mais je pense quand même que l'expérience, ça aide. Parce que je me dis, si la première année d'enseignement, j'étais dans la même situation, je me sentirais beaucoup plus démunie. Donc je pense quand même que d'avoir eu quelques années d'expériences et des situations diverses et particulières, ça je pense que ça aide. Je pense qu'on a aussi, en tout cas nous dans le cercle scolaire, la chance de pouvoir compter sur les collègues beaucoup et sur leur expérience aussi et puis notre directrice aussi, elle est beaucoup là pour nous soutenir et ça c'est aussi quelque chose, enfin je sais pas comment c'est ailleurs mais ça, je pense quand même que c'est une ressource car elle est elle aussi enseignante et elle a aussi des situations difficiles ou particulières. Et pour ça, elle accorde beaucoup d'importance à nous soutenir. Donc je sais que si vraiment je suis dans une impasse et que je sais pas quoi en faire, je peux lui demander de passer dans son bureau et puis elle va essayer de trouver des solutions avec moi. Mais d'après ce que j'entends, c'est malheureusement pas le cas dans tous les cercles scolaires.

Oui. Et est-ce que la collaboration serait une ressource pour toi ?

Ben je pense que ça l'est déjà un peu par rapport aux collègues ou aux collègues qui ont déjà vécu des MAR et puis qui ont aussi pu dire des fois « ha mais ça, je sais que j'ai pas fait juste et si c'était à refaire, je collaborais pas de cette manière-là ou je ferais différemment ». Ou simplement les collègues qui ont eu les élèves l'année dernière. Donc je pense que ça, c'est une ressource et puis chez nous, j'ai l'impression qu'on l'utilise pas mal. En tout cas, je sais que moi je ne vais pas hésiter à aller demander à mes collègues même si des fois, je suis

chiente et que je pose beaucoup de questions. Mais non, ils ne me disent pas que je suis chiente. Et puis dans l'autre sens aussi, j'ai aussi des collègues qui viennent et qui disent « ha, je sais que je te pose sans arrêt des questions mais qu'est-ce que tu penses ». Mais je pense que ça, on l'utilise pas mal dans le cercle scolaire. Bien sûr qu'on pourrait l'utiliser davantage. Mais la situation aussi actuelle, elle fait qu'on l'utilise plutôt par deux personnes, qu'on peut plus faire de réunion donc par teams non, on ne va pas commencer à exposer nos problèmes parce que ça va pas quoi, on avance rien, ça nous aide pas disons. Mais je pense que oui, c'est une grande ressource.

Et puis au niveau de la collaboration avec l'enseignante spécialisée, ça serait laquelle qui serait le mieux : enseignement de soutien donc qui est à côté et aide l'enfant qui à la MAR, enseignement partagé ou enseignement en parallèle avec chacun un groupe ?

Pour l'instant, j'ai beaucoup vécu la première situation que tu as décrite donc moi qui donne le cours et l'enseignant est là pour l'élève en particulier. Mais après, j'ai jamais testé de faire l'inverse mais ça pourrait être intéressant parce que moi je pourrais aussi plus observer ce que je n'ai pas forcément le temps de faire. Par contre, j'ai eu... ben une stagiaire dernièrement où là, c'est toujours intéressant de prendre une fois le temps d'observer correctement et pas vite fait un autre truc. Donc là, j'ai profité de le faire et c'est vrai que c'est quelque chose qui est intéressant et je pense que je ne l'utilise pas avec l'enseignant spécialisé. Mais c'est vrai que je ne sais pas pourquoi, je ne l'utilise pas par contre. Ouais, je pourrai le proposer. Et aussi, ce que tu as dit par rapport à l'enseignement en parallèle, c'est vrai que pour l'instant ce que j'ai vécu, c'est pas vraiment deux groupes mais plutôt s'il y a plusieurs groupes, l'enseignant spécialisé va s'occuper du groupe dans lequel il y a l'élève MAR et moi, je gère les autres groupes. Mais ça serait intéressant de faire autrement. Après, comme c'est la première fois que j'ai une élève MAR, je sais moi pas trop ce que j'ai le droit de demander ou pas. C'est ça.

Est-ce que lors du travail en groupe, tu réfléchis à comment tu les formes ou est-ce que c'est aléatoire ?

Non c'est réfléchi. Parfois, enfin c'est pas toujours la même manière. Mais parfois, je fais exprès, je mets exprès des élèves qui auront de la difficulté pour faire cet exercice ou ce jeu. Et je me dis, « voilà, ça serait un groupe de quatre élèves plutôt faibles dans cette discipline », comme ça elle peut avoir les quatre élèves et c'est plutôt un groupe homogène. Et parfois non,

je fais l'inverse, je mets des élèves qui veulent aller trop vite ou n'écoutent pas les autres et je mets exprès dans ce groupe, car comme je sais qu'il y aura toujours un adulte avec, vu que comme moi je passe toujours dans plusieurs groupes, il y a des moments où je ne suis pas là et ils en profitent. Et comme ça, je me dis entre guillemets ils seront surveillés et ils devront prendre le temps d'écouter et que chacun puisse dire son avis. Donc oui, je réfléchis à qui je mets, mais c'est pas toujours la même chose.

Est-ce que la différenciation est une ressource pour répondre à la diversité des élèves selon toi ?

Oui. Oui parce que je pense qu'ils n'ont pas les mêmes besoins et qu'on doit aussi s'adapter à eux, pas tout le temps et pas que parce qu'il y a quand même des objectifs. Mais je pense que les moyens qu'on met en place pour arriver aux objectifs oui, il faut savoir différencier parce qu'on est tous différents et puis que oui un tel il prendra plus de temps ou un tel il faudra agrandir la feuille enfin plein de choses.

Et les parents sont-ils une ressource ?

Heu oui. Heu, j'ai eu beaucoup de problèmes les deux années précédentes avec les parents. Cette année, j'ai l'impression que ça se passe mieux. Alors j'ai pas encore rencontré tous les parents, enfin j'ai fait une réunion de parents mais où on n'a pas forcément discuté avec chacun. Mais j'ai fait déjà quelques entretiens et j'ai l'impression qu'avec tous les parents, j'ai pu avoir une vraie discussion et qu'ils étaient en tous cas prêts à eux aussi, faire des choses pour aider leurs enfants. Ouais que c'était très ouvert et qu'ils ont été très, je sais pas... honnêtes dans ce qu'ils m'ont dit « ben oui, des fois, c'est vrai que c'est totalement nous, pendant le confinement, on a complètement laissé aller, c'est entièrement de notre faute et on regrette maintenant mais c'est trop tard ». Enfin, je me suis dit, je pourrai vraiment compter sur eux pour qu'il y ait une bonne collaboration. Je pense que oui, c'est important et c'est pas toujours autant bien et ça, c'est dommage. Parce que si on n'a pas les parents avec nous, on avance quand même drôlement moins vite.

Et pour finir, est-ce que la directrice d'établissement est une ressource pour répondre à la diversité ?

Oui, je pense. Enfin justement, là on a une directrice qui est alors, ça ne fait pas longtemps qu'elle est là, ça doit faire la deuxième année, il me semble. Du coup, on a dû aussi

s'adapter parce que forcément, c'est pas qu'il y a du mieux ou du moins bien mais il y a des différences par rapport à avant. Mais je pense qu'elle est très ouverte et surtout, elle accorde beaucoup d'importance au bien-être des élèves et à ce qu'on accorde nous aussi de l'importance à eux. Alors je pense que oui, que si on a une directrice qui est comme ça, ça nous permet de mettre beaucoup plus de choses en place pour les élèves que si on a un directeur qui est plus entre guillemets carré et qui veut répondre aux exigences que l'Etat nous donne et sans trop faire de différences ou je ne sais pas. Donc oui, je pense que l'ambiance que met le directeur dans l'établissement, ça peut faire beaucoup. Si le but, c'est plutôt non vous devez m'obéir ou donnez vos idées et le but c'est de collaborer donc oui.

Pour moi, on arrive à la fin de cet entretien. Je ne sais pas si tu aimerais encore ajouter quelque chose par rapport à notre discussion ?

Non, je crois. Ben juste, j'ai l'impression que c'est un thème qui est complètement différent d'une volée à l'autre par rapport aux élèves comme j'ai dit le nombre, les élèves, les difficultés, les différences enfin ouais. Je sais que le contexte de la classe change beaucoup et puis j'ai vécu durant mes stages, moi quand j'étais à la HEP, des stages dans des villes où le contexte était très différent et puis, ben je pense qu'à ce moment-là, si tu m'avais posé ces questions, j'aurais répondu complètement autre chose. Donc je pense que c'est vraiment lié aux groupes-classes.

Oui, effectivement. Nous arrivons donc à la fin de cet entretien, je te remercie beaucoup pour ta disponibilité.

9.13.3 Entretien de Christelle

Pour commencer, je te remercie d'avoir pris le temps de me rencontrer afin d'échanger sur ta pratique. L'entretien durera environ une heure. Tu es invitée à t'exprimer librement sur les thématiques abordées. Tes propos seront anonymes, confidentiels et enregistrés. Pour commencer, j'aimerais savoir quel est ton parcours professionnel.

Alors j'ai commencé à enseigner directement après la HEP à 100% dans une classe de 8H, ensuite j'ai eu les 3H, des 4H, de nouveau des 3H et maintenant des 4H. Donc c'est ma 5ème année d'enseignement.

D'accord. Et tu as toujours travaillé dans le même établissement ?

Oui, toujours dans ce petit village.

Et cette année, quel est ton contexte de classe ?

Alors j'ai quatorze élèves, sept filles et sept garçons. Heu, j'ai une élève qui a été suivie en MAO en 3H et début de 4H mais on vient de décider de suspendre le suivi en MAO. Je crois que c'est tout.

Comment tu décrirais tes élèves ?

Très calmes, avec une grande capacité de concentration, enfin au niveau de la durée, très autonomes et dans l'ensemble, vraiment très bons au niveau cognitif, ça va très vite quoi.

Est-ce qu'il y a des intervenants externes dans ta classe ?

Il y avait l'enseignante spécialisée mais du coup maintenant plus.

Comment progressent en général les élèves de ta classe ? Enfin, tu m'as déjà un peu répondu assez facilement, mais est-ce que tu arriverais à me préciser un peu plus ?

Du coup, je dirais onze sur quatorze avec grande facilité voire avec très grande facilité même s'il n'y a pas ça et 3 avec facilité voire quelques difficultés.

De quel type de soutien ont-ils majoritairement besoin selon toi ?

Donc de manière utopique ?

Oui.

Heu, ben d'un soutien individualisé donc soit une enseignante qui intervient très souvent en classe pour eux ou alors qu'on puisse travailler qu'avec eux et que les autres soient occupés/gérés par quelqu'un d'autre.

Tu m'as dit qu'il n'y plus de MAO dans ta classe. Je suppose que tu n'as pas de MAR vu qu'il n'y plus d'enseignante spécialisée qui intervient dans ta classe ?

Non.

Et sinon, est-ce qu'il y a quand même des élèves qui ont un suivi en psychologie, en psychomotricité ou en logopédie ?

Donc que ces trois ?

Oui.

Il y en avait en psychologie et en psychomotricité mais ça a été aussi arrêté, le suivi. Les deux, c'était pour le même élève.

Du coup, il n'y a vraiment plus aucun suivi dans ta classe ?

Non. En fait non.

Comment définirais-tu la diversité des élèves dans une classe ?

Ben pour moi, c'est des élèves qui ne progressent pas au même rythme. C'est aussi des élèves qui n'arrivent pas avec le même, comment dire, les mêmes acquis dès qu'ils arrivent dans un degré et qui ne progressent pas à la même vitesse.

Du coup, ça serait que des aspects au niveau scolaire ou est-ce que tu vois d'autres diversités encore ?

Non, il y a d'autres diversités, comme leur vécu et puis aussi leur caractère et leur attitude de travail qui peuvent être différentes.

Comment définirais-tu l'intégration ?

Donc qu'est-ce que c'est pour moi l'intégration ?

Oui, exactement.

Heu, ben pour moi, c'est un élève avec des besoins particuliers qui peut être intégré dans une classe et faire le plus possible comme les autres et avec les autres en restant dans la classe mais en ayant des mesures adaptées, que ce soit au niveau du matériel, de l'aide apportée en classe et puis au niveau du contenu.

Et si tu devais définir l'inclusion ?

Heu, ben, l'inclusion ? C'est ce que je viens de dire pour l'intégration mais on devrait pas remarquer en fait la différence. On ne devrait pas voir qu'il y a une aide pour cet enfant en fait.

En fait, la diversité devient la norme, on prend en compte les besoins de chacun. Comment te positionnes-tu par rapport à ces deux concepts ?

Bon, j'ai eu une fois une intégration. Comment je me positionne ? Je suis totalement d'accord de faire des inclusions, enfin je pense que c'est vraiment bien parce que c'est vraiment vers quoi on doit tendre parce que chaque enfant est différent finalement. Parce qu'il soit très bon, il est finalement aussi différent de l'élève qui avance plutôt extrêmement lentement mais le système a ses limites. Le problème, c'est quand étant un enseignant, bon là j'ai de la chance car j'ai que quatorze élèves, mais un seul enseignant pour vingt élèves, ben c'est extrêmement difficile d'arriver avec le système qu'on a actuellement d'arriver à des évaluations à un moment défini, des objectifs définis, c'est extrêmement difficile d'arriver à l'inclusion à mon avis.

Du coup, c'est lequel que tu privilégies dans ta classe ?

J'essaierais quand même de privilégier l'inclusion mais je ne suis pas certaine... enfin le problème, c'est que bon la fois où j'ai eu une intégration, on peut dire que c'est une inclusion parce que même moi, je remarquais pas tant que ça la différence avec. J'avais pas forcément besoin de l'intervention donc il faut croire que ça fonctionnait bien. Mais si ça devait se

reproduire une fois que j'avais de nouveau une intégration, je sais pas si ça irait autant vers l'inclusion que ça en fait.

Donc tu dirais que c'est en fonction de pourquoi l'élève est suivi ?

Oui et puis de la manière dont il est suivi, de la manière dont la famille accompagne le suivi et la manière dont elle va dans le même sens que l'école, je pense que ça, ça a aussi une influence. Et aussi le regard des autres, aussi comment ça a été travaillé avant et comme on arrive à le travailler en classe avec les autres, enfin la capacité à accepter la différence en fait je dirais.

D'accord. Que mets-tu en place pour répondre à la diversité des besoins dans ta classe ?

Alors... qu'est-ce que je mets en place ?

Cette année ou même les autres années, si ça peut t'aider.

Mais en fait, sûrement que je fais des choses parce que ça s'est tellement bien passé que en fait, dire quoi exactement... ben quand j'ai eu l'intégration, ce qui a été mis en place, il y avait, ça ne dépendait pas forcément que de moi mais il y avait un suivi MAR donc une enseignante spécialisée plus au début une auxiliaire de vie qui intervenaient dans la classe, en tout douze unités. Donc ça déjà, c'est beaucoup. Donc ça, ça a été mis en place et petit à petit, ça a pu être diminué. Ben l'auxiliaire de vie, ça a été complètement supprimé et l'enseignante spécialisée, ça a été diminué à quatre unités, je suis plus très sûre mais même peut-être à deux. Donc ça, ça a été mis en place. Une communication et beaucoup d'échanges avec la famille. Et puis... donc ça, ça été mis en place aussi. Et, on a aussi mis en place, par exemple, il y avait un carnet particulier pour l'enfant par rapport aux récréations qui pouvaient poser problème, donc un suivi des récréations. Il avait aussi un système de discipline rien que pour lui mais où toute la classe était impliquée. Et puis il avait aussi, mais ça, ça a été fait du côté par la famille, mais c'était très bien, ça intervenait aussi en classe, c'était un planning de sa semaine au niveau surtout des gardes, d'où il allait manger, où il était le matin avant de venir à l'école, enfin par rapport à l'accueil extra-scolaire ou par rapport aux différentes gardes qu'il avait.

Au niveau du système de discipline, est-ce que tu peux m'expliquer comment il fonctionnait ?

Celui-là, le spécial ?

Oui.

C'était un petit carnet où il y avait 5 règles à respecter et puis, c'était les super-héros je crois. Il y avait cinq règles pour être un super-héros. Et il y avait chaque fois vert, orange, rouge. Donc il parlait chaque fois du vert et s'il y avait quelque chose qui ne jouait pas, il devait baisser une couleur. Après par contre, ça revenait chaque jour au vert. Et puis, par objectif, donc si c'était resté dans le vert, il gagnait un multicube et il devait remplir un bocal. Quand le bocal était plein, il y avait une récompense pour toute la classe.

Mais c'est que cet élève qui remplissait le bocal par contre ?

Ben ils étaient deux à un moment donné. Mais ouais, c'était pas toute la classe qui remplissait.

Et au niveau du contexte de la classe, est-ce que tu adaptes quelque chose ?

Ben ce que j'avais mis en place pour cet élève avant de le connaître, c'était un coin calme où il pouvait, il y avait un tipi, où il pouvait aller dedans, au calme seul car il y avait une sorte de barrière autour quoi. Et il y a un truc que j'ai oublié de dire avant, un truc qui a été mis en place, c'était un échange, un très grand échange avec l'enseignante précédente car il avait déménagé et il venait d'un autre canton en plus. Et ça, je pense que c'était très bénéfique.

Et du coup, qu'est-ce que tu mets en place pour répondre à diversité des niveaux de tes élèves ?

Donc c'est un peu ce que j'ai répondu avant en fait ?

Pour le niveau, il ne me semble pas que tu m'en as parlé. Je sais pas si tu verrais quand même quelque chose ?

Ce que je mets en place, c'est soit l'ordre de la construction de la leçon, prévoir des différenciations, soit vers le haut, soit vers le bas, soit... ouais donc différenciation. Ou alors, ce que j'ai aussi mis en place, c'est des ateliers d'enrichissement. Heu je dirais que c'est plutôt une différenciation où on élargit le panel. On va pas forcément plus loin ou moins loin mais ils ont d'autres choses à faire après.

D'accord, est-ce que tu aurais des exemples concrets ?

Ben ça peut être des énigmes, des jeux où il y a quand même de la réflexion, enfin c'est des jeux de société mais pas trop long non plus pour qu'ils travaillent aussi autre chose, ça peut être les stratégies, la mémoire ou l'espace. Ça peut aussi être des activités qui travaillent un de ces objectifs qu'on a faits une fois ensemble et après, qui est remis dans ces ateliers d'enrichissement pour qu'ils puissent reprendre et vu que c'est sous forme de jeux, qu'ils puissent aussi refaire une fois le jeu.

Et au niveau des situations personnelles de tes élèves, il y avait l'élève qui a déménagé mais est-ce qu'il y a eu d'autres situations personnelles où tu as dû faire quelque chose de particulier ?

Non... je crois pas.

Et au niveau de la diversité culturelle ?

Non plus.

Quelles stratégies sont mises en œuvre pour répondre aux élèves qui ont une mesure d'aide ? Tu n'en a pas cette année, mais par exemple pour l'intégration ou l'élève qui ne l'a plus cette année.

Alors cette année, j'ai eu une élève qui a eu la mesure d'aide en 3H et jusqu'à maintenant et on vient de décider de l'arrêter. Donc c'est quoi la question ?

Quelles stratégies sont mises en œuvre pour cette élève en particulier.

Ben là, par exemple, elle avait des difficultés en lecture donc l'enseignante spécialisée a pris cette élève et dans la classe, il y avait deux autres et vu que ça répond aux besoins de l'élève qui est suivie, elle peut prendre d'autres élèves mais elle doit toujours se baser sur les besoins de l'élève qu'elle suit. Donc là, par exemple, il y a un petit groupe de lecture qui a été formé et puis l'enseignante spécialisée travaillait vraiment la lecture technique avec cette élève-là. Donc ça, c'est quelque chose qui a été mis en place. Autrement, on fonctionnait, du fait qu'elle intervenait en classe, donc elle était comme soutien pour cette élève. Et autrement, ce qui a été, enfin une des manières comme on a fonctionné c'est que je faisais les leçons entre guillemets comme normal et quand j'observais, ben voilà, là il y a une difficulté, on l'a travaillée et retravaillée mais là, il y a besoin qu'elle puisse une fois travailler avec cette élève seule vraiment cet objectif et ce qui pose problème avec cet objectif.

Que dois-tu mettre en place au niveau de cette relation ?

Entre moi et l'élève ou entre moi et l'enseignante spécialisée ?

Entre toi et l'élève.

Non.

Au niveau des planifications, est-ce que tu penses déjà à une stratégie pour cette élève ou ça vient plutôt par la suite ?

Ça venait sur la planification à court terme je dirais, enfin de leçon en leçon quoi.

Mais pas dans les planifications de niveau 2 ou 3 alors ?

Non.

Comment décrirais-tu tes pratiques sur un continuum allant de l'intégration à l'inclusion ?

Donc un continuum de 1 à 10 ?

Plus de quel côté tu te situes.

Heu, plus dans l'inclusion quand même je dirais.

D'accord. Pour qui tu différencies dans ta classe ?

Ben ça dépend. Vers le haut pour les élèves qui ont fini rapidement et qui ont rapidement compris. Et puis ben pour ceux qui ont de la difficulté et qui ont un rythme plus lent ou qui ont besoin de revoir certaines choses.

Qu'est-ce que tu différencies ?

Ben vers le haut, c'est entre guillemets le contenu et la quantité, donc ça dépend suivant l'activité que c'est. Et quand c'est vers le bas, j'évite de, enfin, je fais en sorte que ça s'accroche aux connaissances de l'enfant mais j'évite de trop diminuer mes attentes vers le bas parce que c'est des enfants qui ont besoin du plus et à qui ont auraient tendance à donner moins et du coup, ça, je ne suis pas trop d'accord. Mais du coup, je différencie dans le sens peut-être le temps à disposition, la quantité, mais pas l'objectif ou le niveau de l'objectif... et puis l'aide à disposition. Je ne sais pas si j'ai répondu à ta question.

Oui. Et au niveau des évaluations, est-ce que tu différencies.

Non, parce qu'à mon avis, on n'a pas le droit. Enfin oui, au niveau du temps alors si on veut, ils ont le temps qu'ils ont besoin à disposition, ça c'est sûr. Mais à mon avis, tant qu'il n'y a pas de PPI, on n'a pas le droit de toucher aux objectifs. Et si par exemple, je sais pas moi, c'est additionner jusqu'à 20 avec passage à la dizaine, du moment où on donnerait du matériel supplémentaire, on change déjà l'objectif parce qu'il a le droit au matériel et pas les autres.

Dans quel but tu différencies ?

Pour que l'élève progresse et qu'il atteigne son maximum.

Comment tu fais pour mettre en place cette différenciation ?

Donc au niveau d'une leçon ou bien... ?

Oui, par exemple.

Comment je m'y prends ? Ben c'est en préparant qu'il faut que ce soit réfléchi et que ce soit prêt à l'avance. Et puis... et puis après soit c'est au moment de la consigne que c'est expliqué « ha ben voilà, vous si vous avez fini, vous faites ça ». Ou bien alors c'est un peu comme un rituel « ha ben vous quand vous avez fini, c'est ces bacs d'enrichissement et vous pouvez aller vers ça et c'est ça qui est pour vous ». Ouais. Et puis je pense encore à truc avant qu'on a dit. Ça peut aussi être la différenciation, enfin ça fait un peu parti des enrichissements quand je disais on élargit un petit peu, ça peut aussi être au niveau taxonomique de leur demander un exercice avec un niveau taxonomique plus haut, par exemple d'être au niveau de synthèse ou du transfert, enfin ouais, vraiment c'est voilà.

D'accord. Bon, tu n'as plus d'enseignante spécialisée qui intervient dans ta classe. Mais quand il y en avait une, est-ce que c'était une ressource pour différencier ?

Au moment de la préparation ou au niveau de la classe ?

Les deux.

Au moment de la classe oui, parce qu'il y a une personne en plus donc heu, elle est disponible donc il y a plus de disponibilités d'adultes. Mais au niveau de la préparation, je dirais non ou rarement parce que... c'est extrêmement compliqué au niveau timing, au niveau... là je suis à 100% donc je suis mes élèves tout le temps donc je sais exactement où ils en sont et ce que

je fais après. Et en fait, ça serait plus long de lui transmettre les infos, de lui demander de faire ce qu'il faut faire que de le faire soi-même en fait.

Avec qui tu collabores ?

En général ça ?

Oui.

Heu, ben là, j'ai chaque fois eu la chance d'avoir la classe qui est dédoublée donc deux classes du même degré. Mais en fait, ici, on est la seule classe qui est dédoublée, j'ai chaque fois eu que moi qui a eu une autre classe du même degré. Donc je collabore avec la classe du même degré.

Pourquoi, du coup, tu collabores avec ces collègues de l'autre degré ?

Ben d'abord parce que je m'entends bien avec. Enfin, on a la même manière de fonctionner... parce que c'est intéressant et parce qu'à nos yeux, c'est important que les deux classes de 4H fassent la même chose.

Comment vous y prenez-vous pour collaborer ensemble ?

Déjà on a les mêmes planifications annuelles. Ensuite, certaines choses, on prépare vraiment dans les détails ensemble, par exemple la production, tout ce qui est compréhension orale. Après par contre, il y a certaines choses où on se laisse un peu plus de liberté, par exemple la construction de la langue, on connaît notre objectif, par exemple identifier des groupes nominaux dans une phrase mais ça près on prépare pas tout ensemble la même chose. Mais les thèmes, je dirais, qui sont plus continus comme de la production écrite, ben ça on prépare vraiment ensemble : leçon 1 on fait ça, leçon 2 on fait ça.

Et du coup, quand vous préparez ces leçons, cela se passe comment concrètement ? Est-ce que c'est prévu et organisé ou est-ce que c'est plutôt informel, un peu dans les couloirs si je peux dire ça comme ça ?

Non, je dirais plutôt la première version. On planifie bien donc en détail et après, ça se peut qu'on partage le travail « toi tu prépares ça, moi je prépare ça » et après on met tout ensemble. Mais c'est prêt avant de faire la leçon c'est pas « ouais bon on pourrait faire ça ».

Est-ce que vous collaborez régulièrement ?

Oui.

Sur une échelle allant de 0 donc pas de collaboration à 10 donc collaboration très fréquente, comment quantifierais-tu cette collaboration ?

8.

Et tu m'as pas parlé de l'enseignante spécialisée car tu n'en as plus mais quand tu en avais une, comment se passait la collaboration ?

Au niveau humain bien, au niveau professionnel ben je peux pas dire pas bien car ça se passait bien mais en même temps, comme j'ai un peu dit avant, finalement, je sais pas comment expliquer. Parce que déjà, il n'y en avait pas forcément besoin donc c'est difficile quand y'a pas besoin de l'aide de bien l'utiliser, je pense. Et puis du coup, c'était difficile pour moi de vraiment lui donner des tâches ou alors c'était peut-être pas à moi de donner des tâches mais à elle de voir ce qu'elle avait à faire et de le faire finalement. Je ne sais pas si je réponds.

Du coup, quand tu parles du niveau humain, tu parles de la relation.

Oui. On s'est très bien entendue, ça s'est très bien passé.

Mais du coup pour le travail, c'est un peu elle venait dans ta classe et elle s'occupe de l'élève mais sans plus ?

Oui voilà.

D'accord. Du coup, cette collaboration, si tu devais la quantifier sur une échelle allant de 0 à 10, tu donnerais quel chiffre ?

4.

D'accord. Est-ce que l'enseignante spécialisée restait en classe ou sortait avec l'élève ?

Heu... donc pour le suivi MAR, dans la majorité des cas, elle restait en classe mais genre le 90% je pense. Les fois où elle est sortie c'est qu'elle devait discuter une thématique avec l'enfant au niveau des compétences sociales mais ça restait peu. Et puis là avec la MAO, c'était peut-être plus 50/50, soit en classe pour la soutenir, soit dehors parce qu'il fallait travailler une notion, comme le groupe de lecture par exemple.

Comment cela se passe-t-il concrètement quand c'est en classe ?

Ben concrètement, c'est moi qui menais la leçon, c'est moi qui avais aussi préparé la leçon et puis, soit moi je lui disais avant dans les grandes lignes ce qu'on allait faire et je pouvais des fois anticiper et dire « il faudra faire ci avec » ou bien alors elle voyait sur le moment où elle devait intervenir. Après c'est aussi dans la formation des groupes que je réfléchissais « ok je forme mon groupe comme ça » pour qu'elle, elle s'occupe que de ce groupe et moi, je m'occupe des autres. Et puis voilà, je crois que c'est tout.

Du coup, elle s'occupait aussi un peu des autres élèves ?

Un petit peu ouais. Ben là, par exemple, c'était des activités de groupe donc forcément, il y avait d'autres élèves dans le groupe. C'était plus des groupes homogènes et elle intervenait dans un groupe quoi.

Comment la collaboration impacte-t-elle tes pratiques, soit avec tes collègues, soit avec l'enseignant spécialisé ?

Mes pratiques dans quel sens ?

Dans le sens de ton enseignement, comme cela l'influence ?

...

Est-ce que tu verrais des bénéfices par exemple ?

...

Dans l'une ou l'autre collaboration.

Je pense que oui, c'est bénéfique mais comment ? Je sais pas trop, comment expliquer enfin. On a plus d'idées, je pense. Ça peut donner plus d'idées. Après, ça peut aussi diminuer la charge de travail si on se répartit le travail et du coup, on est plus efficace et plus motivé à faire notre partie.

Est-ce que tu verrais des inconvénients ?

Ben ça prend du temps. Bon après là ça se passe bien, on fonctionne de la même manière donc ça, ça joue. Après, ça se pourrait que ben, enfin entre guillemets on ne s'entend pas sur la manière de fonctionner donc ça serait un désavantage. Après il y a aussi peut-être un des désavantages plutôt du côté de l'enseignante spécialisée, si elle sait pas exactement ce qu'on

a déjà fait ou ce dont l'enfant a déjà été capable. Et puis que du coup, elle intervienne trop vite ou bien pas forcément comme on aimerait dans le sens... ou par exemple, on est en train de faire un truc avec les élèves et elle intervient et nous on est un peu coupé dans notre élan dans le sens, ouais, au niveau de la, comment dire, la gestion de classe aussi peut-être. Ça, ça peut être des fois plus difficile.

Quelle est l'influence de cette collaboration sur l'ensemble de la classe ?

Hmmm...

Je penserais plus du côté de l'enseignante spécialisée car je pense qu'ils la voient plus que les deux autres enseignantes.

Quelle influence ? Ben ceux qui devaient sortir avec aimaient bien. Ça faisait un petit peu le côté « ha cool je peux sortir avec de la classe ». Après, là, ça s'est toujours bien passé mais il y a quand même un risque que si l'enseignante spécialisée sort de la classe ou bien quand elle intervient et puis qu'elle intervient toujours auprès des mêmes enfants, ils le remarquent vite et je pense que ça peut aussi créer la différence en fait.

Donc tous tes élèves ont contact avec elle ?

Contact dans le sens où ils l'ont eu en classe et parlé avec ?

Oui.

Ouais, mais pas contact forcément pour travailler vraiment poussé avec quoi.

Donc elle n'a pas du tout le même rôle que toi pour les élèves qui n'ont pas de mesure d'aide ?

Non.

À ton avis, quelles sont les ressources et moyens essentiels pour répondre à la diversité des élèves ?

Ressources et moyens essentiels. Ben ... des petites classes, enfin un effectif réduit. Au niveau spatial, de l'espace. Ben un plus grand nombre d'adultes par rapport au... comment dire, enfin un quota d'enseignants assez haut par rapport au nombre d'élèves. Et puis... tu peux encore répéter une fois la question.

À ton avis, quelles sont les ressources et moyens essentiels pour répondre à la diversité des élèves ?

Ouais donc ça. Après aussi un budget pour acheter du matériel spécial si on a besoin de choses particulières pour l'aménagement de la classe et puis ouais, je crois que c'est tout.

Quand tu penses matériel spécial, tu aurais des exemples concrets ?

Ben ça pourrait être par exemple des papiers pour le bruit. Après ça pourrait être mais ça clairement, j'ai l'impression que j'ai pas le budget que je pourrais pas le faire, mais là par exemple, on a des pupitres où ils sont deux, ben avoir un pupitre où ils sont seuls donc des pupitres vraiment seuls et ça on n'a pas. Et je pense pas que je pourrais pas acheter ça comme ça sans demander trop d'autorisation. Ou par exemple là, on a des chaises qui tournent et qui font du bruit, c'est extrêmement pénible. Donc je pense qu'une si vraiment j'ai besoin, je peux trouver qui tourne pas à quelque part mais c'est quand même un peu le branle-bas de combat et c'est un peu difficile. Ouais un peu dans ce sens-là quoi.

Est-ce que la collaboration est une ressource pour répondre à la diversité ?

La collaboration dans le sens avec l'enseignantes spécialisée ?

Oui par exemple.

Oui c'est une ressource mais... mais elle n'est pas assez exploitée. Enfin je pense qu'on est trop vite à la limite en fait. Parce que là, pour mon élève, elle intervenait deux fois cinquante minutes par semaine donc voilà je veux dire... Il faudrait clairement plus souvent.

Et au niveau de tes collègues de l'autre classe, est-ce que c'est une ressource pour répondre à la diversité ?

Je pense que ça pourrait. Mais là, je pense qu'on n'exploite pas la ressource parce qu'on pourrait, bon on est que deux classes du même degré, je pense que si on est trois classes, c'est encore plus efficace. Mais on pourrait très clairement faire des groupes de niveaux. Ben certains élèves qui ont atteint les objectifs, leur faire faire vraiment autre chose et puis on se concentre avec un plus petit nombre d'élèves qui a vraiment besoin de travailler un objectif spécifique. Donc ça, ça pourrait être une ressource et on ne l'exploite pas. Après, il y a aussi très vite ces limites, au niveau ben là, moi je suis à 100 mais l'autre classe c'est deux personnes à 50, elles ont chacune leurs branches donc ça fait aussi une limite au niveau de la grille horaire

avec les choses particulières qu'on a à tel ou tel moment. Et aussi le fait qu'on doit aussi quand même vu qu'elles sont qu'à 50 suivre ses élèves de temps en temps, aussi avoir ses propres élèves pour avoir un suivi.

Et pour l'enseignante spécialisée, ça serait quoi le type de collaboration idéale : plutôt l'enseignante de soutien où elle est centrée sur l'élève qu'elle doit aider, l'enseignement parallèle où chacune à un groupe de niveau ou l'enseignement partagé ?

Alors en amont, je dirais l'enseignement partagé. Donc qu'elle soit présente quand je prépare la leçon où elle intervient et qu'elle prépare un bout.

Est-ce que la différenciation est une ressource pour répondre à la diversité ?

Oui.

Et selon, toi est-ce que les parents peuvent être une ressource pour répondre à la diversité ?

Oui, dans le sens... ben du comment ils... entre guillemets travaillent avec à la maison, enfin ce qu'ils peuvent apporter à la maison au niveau du suivi.

Et au niveau du directeur d'établissement ?

Oui ça pourrait. Mais ça dans le sens où ça pourrait être organisé, qu'après il faut aussi que ça fonctionne avec l'établissement mais que par exemple, que s'il y a deux petites classes, qu'elles soient regroupées pour, pour pouvoir libérer un maximum d'appuis à l'interne. Mais après il faut aussi que l'appui soit vraiment bien donné pour qu'il serve pour les élèves, pour l'hétérogénéité d'une classe en fait.

Quand tu dis ça, tu penses à l'enseignante spécialisée qui s'occupe en même temps de tous les élèves qui ont une mesure d'aide dans la classe en même temps ?

Alors je ne pensais pas à ça mais ça se peut et c'est ce qu'on a fait avec les deux classes de 4H et finalement, ça double le nombre d'unités de suivi pour autant que ce qui doit être travaillé, ça joue ensemble. Mais ce que je disais, c'est que par exemple, là on a, vu qu'on a deux petites classes de 4H, on n'a pas d'alternance donc on n'a pas d'élève le jeudi après-midi du coup moi et l'autre enseignante de 4H, on donne un appui. Donc on va dans une autre classe, on intervient dans une autre classe en 7 et 8H donc ça c'est déjà bien mais je pense qu'on pourrait

libérer un plus grand nombre d'appuis. Par exemple, là, si y'a deux petites classes d'école enfantine, que pour les moments où ce n'est pas forcément nécessaire d'être deux enseignantes, ben d'en avoir qu'une et que ça libère une enseignante pour faire un appui.

Ha oui, pour aller dans une autre classe.

Après ce que je disais, c'est qu'un appui pour qu'il soit efficace pour les élèves en difficulté et pour l'hétérogénéité de la classe, il faut aussi qu'il soit bien pensé. Parce que... enfin je pense que simplement par exemple une classe de 25, les dédoubler en deux pour avoir deux fois moins d'élèves, on résout pas le problème de l'hétérogénéité.

Et tu verrais un moyen de donner ces appuis pour que ça soit plus efficace ?

Après j'ai pas pu expérimenter mais je verrais plus si on parle de ce niveau-là, je verrais plus par exemple, que l'enseignant d'appui plutôt que de prendre la moitié, enfin faire des groupes homogènes va par exemple prendre si sur 25 il y en a 20 ça roule enfin je veux dire, prendre les 20 et l'enseignante garde que les 5 pour qui il y a besoin d'être plus présente.

Et du coup, quand vous faites des appuis, cela ne se passe jamais comme ça ? C'est toujours la moitié ?

Ben moi, j'ai eu différentes versions dans les différents appuis que j'ai pu donner. Soit c'était la moitié et chacun faisait, par exemple moi je faisais deux fois la même leçon donc on changeait de groupe au milieu ou chacune avait la moitié et on faisait chacune la même chose mais dans deux classes séparées. Donc deux enseignantes séparées mais du coup, on ne changeait pas les groupes au milieu. Ou ce que j'ai eu une fois mais qui n'était pas un appui, c'était que heu, on séparait aussi la classe en deux et moi je donnais tout le temps la conjugaison. Peut-être, ce que j'ai pas dit dans les deux versions précédentes, c'est que c'est l'enseignante titulaire qui me disait ce que je devais faire. Alors que là, c'est moi qui préparais. Enfin, c'est moi qui avais la responsabilité totale de la conjugaison.

Du coup, il n'avait jamais de conjugaison à un autre moment ?

A la base pas. Mais après, j'ai quand même demandé que ce soit un petit peu fait puis c'était un peu fait de temps en temps.

Et du coup, ça au final, tu en penses quoi ? Enfin est-ce que ça fonctionnait plutôt bien ou pas trop ?

Ben le problème, c'est que même si j'avais que douze élèves ou je sais plus, disons par-là, disons quinze peut-être. J'étais quand même confrontée à l'hétérogénéité d'une classe, même que j'en avais moins. Enfin je veux dire, vu qu'on divisait simplement en deux comme ça, il y avait forcément des différences de niveau. Alors bien sûr, s'il y en a moins, c'est un avantage pour intervenir auprès des élèves qui ont de la difficulté mais le problème avec cinquante minutes par semaine, c'est que comment dire, ben voilà on change de classe, le temps qu'ils soient installés, je les connaissais ces élèves donc ça, ça allait encore. Mais jusqu'à ce qu'on se dise « ha ben oui, lui il a besoin de moi », ça prend quand même une, deux leçons. Je sais pas trop comment dire mais après il faut quand même chaque fois remettre un petit peu ce cadre, les rituels ils ne sont pas en place. Enfin, vu que c'est cinquante minutes par semaine, on doit chaque fois rappeler, comment ça fonctionne et puis ça c'était pas efficace du coup pour ça.

Alors je t'ai posé toutes les questions que j'avais préparées, je ne sais pas si tu aimerais encore ajouter quelque chose sur la thématique ?

Ouais ! Moi, je pense que le gros problème, enfin on arrive à... à toute cette hétérogénéité d'une classe à cause du système. Parce qu'on a des élèves, ben là, enfin surtout dans les petits degrés en tout cas, ben là j'ai qu'une classe de quatorze mais les élèves entre eux, ont jusqu'à une année de différence, ce qui est énorme quand on a 6, 7 ou 8 ans et puis en fait, on leur demande à tous la même chose au même moment et en fait, c'est complètement absurde. Mais le problème c'est que, enfin avec ce système d'évaluation qui doit être fait à tel moment à mon avis des objectifs identiques pour tous, ben ça ne joue pas. Enfin pour moi, c'est clair qu'on a de l'hétérogénéité, on veut cette hétérogénéité en fait parce qu'on veut des bons, des moyens et des faibles. Il faudrait un truc beaucoup plus continu, une sorte de grille de suivi « ben voilà tu as atteint ça, tu peux aller plus loin ». Et puis ouais.

Donc dans le fonctionnement de l'école, ça ne devrait pas être par année mais plutôt par objectif ?

Oui par exemple ouais. Après, je sais bien que le PER est construit sur des demi-cycles et puis que, l'enfant a tout son demi-cycle pour arriver à la fin des objectifs mais en attendant, on doit quand même les évaluer. On doit quand même faire des planifications. On est seul face à tous les enfants donc on ne peut pas non plus se démultiplier et différencier pour chaque enfant. Enfin, avec ce système, c'est pas tout à fait possible à mon avis, donc voilà. Ha oui,

une dernière chose. Pour ce que j'ai expliqué par rapport à l'appui de la conjugaison, ce que je pourrais rajouter, c'est qu'après un moment au début de l'année où moi j'étais pas forcément d'accord avec le fonctionnement et j'ai pu dire aussi ce qui me dérangeait puis on a pu en discuter. On a réussi à trouver une sorte de mise en place qui était plutôt bien mais qui a toujours ses limites. Où du coup, cette fois, l'enseignante spécialisée intervenait de toute façon dans cette classe de 5H. Et du coup, pour cette conjugaison finalement, c'était toujours moi qui étais responsable mais on a pris la responsabilité ensemble donc en fait, on était deux. Et cette fois, c'était vraiment du coenseignement où on préparait les leçons ensemble. Donc on préparait au niveau de l'atteinte des objectifs sur le court, moyen, long terme. Donc on

planifiait vraiment ensemble. Et puis on préparait la différenciation ensemble donc on se partageait le travail. Donc au niveau une la préparation sur le papier disons, on prévoyait ensemble et après on se partageait le travail. Et après, aussi physiquement, on va dire, on se partageait les élèves soit par niveau, soit on faisait des groupes où on divisait simplement encore une fois en deux pour en avoir moins. Ou si par exemple on faisait entre guillemets un exercice d'enrichissement, on était deux pour gérer soit l'enrichissement soit les autres enfants qui faisaient autre chose quoi. Donc ça finalement, c'était pas si mal.

En tout ça, merci beaucoup pour ta disponibilité pour répondre à mes questions

9.13.4 Entretien de Diane

Merci d'avoir trouvé du temps c'est super chouette. Comme je t'ai dit avant ça durera maximum une heure. Et ce sera anonyme, confidentiel. C'est sur les pratiques des enseignants ordinaires pour répondre à la diversité des élèves dans la perspective d'une école plus inclusive, le thème. En premier j'ai des questions sur ton parcours professionnel, par où tu es passée.

Alors, j'ai fait la HEP trois ans, avant j'ai fait l'ECG. Du coup j'avais fait une maturité pédagogique. Trois ans d'ECG, trois ans d'HEP et après j'ai enseigné une année en enfantine dans une commune du canton de Fribourg à 100% et là c'est ma 5e année à cet endroit, en enfantine aussi. Donc ça fait 6 ans que j'enseigne en 1-2H à temps plein.

Comment tu peux décrire ton contexte de classe cette année ?

J'ai 12 élèves de 1H, dont 3 allophones et 8 élèves de 2H dont une élève en intégration. Les élèves de 2H je les avais déjà l'année passée, et les élèves de 1H c'est des nouveaux. L'élève qui est en intégration en 2H bénéficie d'une auxiliaire de vie 10 unités par semaine et d'une enseignante spécialisée, donc d'une MAR, 6 unités par semaine.

Tu m'as dit qu'elles ne se croisaient pas ?

Non, elles ne sont jamais en même temps. Donc soit je suis seule avec l'élève, soit j'ai l'auxiliaire de vie, soit j'ai l'enseignante MAR. Et sinon il y a aussi l'enseignante FLS qui intervient, une unité par semaine. Et tu as besoin de plus de détails ?

Si tu veux tu peux m'en dire davantage, sinon je passe à la question suivante.

En gros le contexte c'est ça. J'ai aussi l'élève qui vient en intégration qui vient d'un foyer. Elle a changé de foyer avant les vacances d'automne. Avant elle était dans un autre foyer et maintenant elle a déménagé dans le nouveau. Le premier foyer c'est de zéro à six ans, et maintenant elle est au deuxième foyer. Elle a déménagé pendant les vacances d'automne. Du coup elle a changé d'éducatrice référente et puis de lieu de vie.

Top, merci. Et puis du coup, comment tu pourrais dire que tes élèves progressent en général dans ta classe ?

Les 1H et les 2H ?

Oui.

Les 1H se débrouillent bien. Là pour l'instant on a surtout appris ce que c'est le métier d'élève, apprendre les règles de vie de la classe, le cadre, à mettre en place les premiers apprentissages, l'écriture du prénom, les premiers chiffres, les schèmes du dé, etc. Ça se passe bien, ils ont un bon rythme, je n'ai pas trop de souci de rythmes trop différents. Ils avancent assez au même rythme. Ils se connaissent beaucoup depuis la maternelle, donc ça aide. Et puis les 2H. pareil. Ils vont bien. L'élève qui est en intégration c'est différent car elle a un programme adapté mais sinon avec les sept autres j'arrive à avancer à un bon rythme, à répondre aux attentes du programme.

L'élève qui est en intégration c'est parce qu'elle vient d'une...

C'est parce qu'elle a différents troubles qui font qu'elle a des difficultés d'apprentissage.

Tu sais exactement quels troubles ?

Certains je ne peux pas dire, parce que c'est confidentiel. En gros, les troubles dont je peux parler c'est les troubles de l'attention, de la séparation, elle a du mal à se concentrer, à entrer dans les apprentissages, elle a du mal à être séparée de l'adulte. Et puis après elle a encore des troubles qui ont été révélés par un bilan neuropsych par la pédopsychiatre, mais ceux-là je ne peux pas mentionner.

D'accord, merci. Donc maintenant je vais aborder les notions théoriques, comme ça j'ai tes représentations. C'est deux ou trois questions. La première c'est comment tu définirais la diversité des élèves dans ta classe ?

La diversité, donc élèves allophones, etc. ?

Oui.

Alors j'ai, du coup en tout quatre élèves allophones, trois en 1H, un en 2H. Autrement diversité j'ai une élève en intégration, une élève qui vient d'un foyer donc c'est un peu particulier, 10 filles 10 garçons, c'est équivalent. Et sinon, je n'ai pas d'autre différence frappante.

Du coup pour toi la diversité tu pourrais dire que c'est les caractéristiques fille-garçon, 1H-2H, c'est un peu ce que tu m'as déjà dit. Tu vois autre chose qui peut intervenir dans la classe ?

Oui ça peut être ça, allophone ou non, ça peut être est-ce qu'ils ont des besoins particuliers ou non. Oui disons que c'est surtout ça dans ma classe.

Okay. Si je te demandais de me définir ou de m'expliquer l'intégration, comment est-ce que tu pourrais me le dire ? Ce que c'est l'intégration ?

Il y a deux types. Par exemple un élève qui est dans une école spécialisée qui vient de temps en temps en classe, qui fait disons un mi-temps en classe et un mi-temps dans une école spécialisée. Ça peut être une intégration par exemple deux jours par semaine il vient à l'école normale et puis après il retourne dans son institution. Ou alors un élève qui a des besoins particuliers, qui a des troubles ou qui a besoin de suivis spécifiques et puis qui est avec nous dans le cursus normal mais qui justement bénéficie d'aide, comme des MAR, ou psychologue ou pédopsychiatre, ou quelque chose comme ça.

Comment tu définirais l'inclusion ? Qu'est-ce qui la différencie de l'intégration ?

Bonne question. L'inclusion pour moi c'est vraiment l'idée d'intégrer à 100%, d'inclure dans le groupe classe constamment. Et l'intégration c'est pour moi l'idée où l'élève est présent et des moments où par exemple il sort. Il n'est pas forcément... C'est comme ça que je vois les deux. Après c'est assez proche.

Vous aviez déjà ces deux thèmes à la HEP ? Ou ce n'était pas encore « à la mode » ?

On parlait plutôt d'intégration.

Tu veux que je t'explique rapidement par rapport à la théorie qu'on a vue ? Comme ça, ça t'éclaircit peut-être un peu pour les questions qui suivent.

Oui.

L'intégration c'est l'idée que c'est l'élève qui est différent qui va essayer de s'adapter au groupe en allant à l'intérieur et en faisant un peu comme eux. Alors que l'inclusion tu agrandis au fait qu'il n'y a pas de norme et que tout le monde est accepté tel qu'il est et différent. Je ne sais pas si tu as déjà vu le schéma avec les pommes ?

Non.

Quand tu as l'intégration tu as les pommes rouges qui sont à l'intérieur du cercle tout rond des pommes vertes. Mais quand tu as l'inclusion tu as des pommes de toutes les couleurs dans un cercle sans être bien rond. La limite, la norme, ne s'applique plus. Tout le monde est pris dans le groupe tel qu'il est. C'est des points théoriques.

D'accord. Sur le terrain on parle d'élèves en intégration. On parle rarement d'inclusion. L'idée que tout le monde doit être à sa place, que tout le monde doit être différent, c'est un peu inné, naturel quand tu es enseignant. Tu sais que tous les élèves sont différents et que le but c'est que tout le monde se sente bien dans la classe. Donc c'est vrai que ça paraît... j'ai l'impression qu'on fait ça tous les jours sans se poser la question. Alors que les élèves en intégration ben c'est plutôt de ça qu'on parle.

Donc toi tu considères que tu fais de l'intégration ? Tu te positionnes plutôt « du côté de l'intégration » comme là tu m'as dit que vous parliez de faire de l'intégration ? Parce que ma question c'est comment tu te positionnes par rapport à ces deux concepts ?

De l'inclusion j'ai l'impression que ça fait partie de notre cahier des charges, de notre rôle d'enseignant. Ce qu'on veut, on sait que tous les élèves sont différents et que le but c'est que chacun trouve sa place au sein de la classe. Que chacun puisse apprendre à son rythme, que chacun puisse atteindre le mieux possible les attentes fondamentales. Donc ça j'ai l'impression, bon je ne me pose pas trop la question mais j'ai l'impression que c'est naturel. C'est mon métier, ce que je dois faire au quotidien. Et du coup l'intégration c'est justement ces élèves pour moi à besoins particuliers, là où il faut mettre en place peut-être d'autres pistes, un autre cursus, d'autres voies différentes de... Pour vraiment répondre à ces besoins qui correspondent pas forcément aux besoins des autres élèves. Bien sûr que la différenciation on va en faire tous les jours, pour tous les élèves. Mais bien sûr tous les élèves n'auront pas besoin d'une MAR ou d'une auxiliaire de vie, ou de quelque chose comme ça.

Je t'explique les trois parties. En premier, j'ai des questions sur l'intégration et l'inclusion, sur les pratiques de différenciation et la troisième c'est sur la collaboration et son fonctionnement dans la classe. Peut-être que ça t'aide un peu pour répondre. Qu'est-ce que tu mets en place pour répondre à la diversité des besoins dans ta classe ? Et comment est-ce que tu adaptes le contexte-classe pour répondre à la diversité ?

Qu'est-ce que je mets en place...

Tu peux me donner quelques exemples, si tu as des idées.

La différenciation, c'est ce qu'on met en place tout le temps. Par exemple, pour les consignes. Parfois on donne des consignes auditives, parfois visuelles, parfois on utilise aussi les gestes, la gestuelle. Parce que tous les élèves n'ont pas les mêmes préférences : des élèves plutôt auditifs, plutôt visuels. Utilisation de pictogrammes peut-être pour certains élèves, pour les élèves allophones notamment. Pour qu'ils puissent mieux comprendre les règles de vie ou... Par exemple au vestiaire. D'abord j'enlève ma veste, après j'ai mes gants, etc. Qu'est-ce qu'on met en place... Après quand on fait les nombres il y aura peut-être des élèves qui auront besoin d'une bande numérique pour se repérer dans la comptine numérique. Peut-être que d'autres n'auront pas besoin. Peut-être que certains auront besoin d'un boulier. Il y a des aides matérielles. Après comme j'ai dit avant il y a des enfants qui ont besoin d'aide venant de spécialistes, par exemple enseignante FLS, MAO, MAR, psychomotricienne, logopédiste, des aides autres.

Tu m'as parlé du niveau scolaire, des besoins des élèves allophones ou besoins spécifiques des élèves. Est-ce que tu différencies aussi par rapport au comportement ? Pour un élève plus agité par exemple ?

Cette année non. Cette année j'utilise le même système pour tout le monde, avec les mêmes règles. Il fonctionne bien.

Ça t'est arrivé de devoir modifier dans le passé ?

Oui. Peut-être au lieu de faire sur une journée, faire plutôt sur une demi-journée. Ou au lieu d'évaluer le comportement sur la journée, imaginons qu'on a trois images par jour, peut-être faire trois images par demi-jour. Ou alors, au lieu de s'évaluer à la fin de la semaine, on s'évalue à la fin de la journée. Ça m'est arrivé, mais cette année pas.

D'accord. J'ai aussi mis situation personnelle ou culturelle mais ça j'imagine que c'est ce que tu m'as dit avant concernant les élèves qui ont des besoins spécifiques ou qui sont allophones ?

Oui.

Tu as encore des idées ou je peux passer à la question suivante ?

Après on différencie encore 1H-2H en enfantine. Par exemple si je fais un jeu de société avec tout le monde je vais peut-être donner un dé à chiffres aux 2H et un dé à constellations aux 1H. C'est le matériel. On différencie quand même l'objectif. On fait la même activité, le même jeu, mais l'objectif est différencié. C'est aussi quelque chose qu'on fait quand on a les deux groupes. Mais sinon cette année je n'ai pas d'autre chose plus spécifique.

Par exemple en bricolage et en AV ?

Je fais la même chose.

D'accord. Celle-là reprend un peu celle d'avant j'imagine mais pas tout à fait. Quelles stratégies sont mis en œuvre pour répondre aux besoins des élèves qui ont une mesure d'aide ?

Donc une élève qui a une MAR ?

Oui, par exemple. Par rapport à la relation avec l'élève, la façon de construire les leçons, de le penser, même pour les planifications, ce genre de chose.

Alors mes planifications, vu que l'élève que j'ai en intégration à un programme adapté, mes planifications je les utilise pour les autres élèves et en fait elle, elle ne suit pas les mêmes planifications que j'ai pour les autres élèves. L'enseignante spécialisée lui a fait un PPI. Elle a un programme adapté rien que pour elle, donc au niveau de ma planification je ne prends pas entre guillemets en compte car elle a des objectifs totalement différents. Peut-être pour le contexte, je ne travaille pas du tout les apprentissages scolaires : maths, sciences, français avec elle durant cette année. On travaille uniquement les capacités transversales. Donc je n'évalue rien du tout en français, en graphomotricité, tout ça je n'évalue pas. Le programme adapté c'est vraiment uniquement les capacités transversales : Comment elle communique, comment elle collabore, le respect du cadre, des règles de vie, son rôle d'élève... Du coup quand je fais mes leçons je prends ma planification pour les sept autres élèves et elle, elle va quand même suivre les activités mais c'est un peu particulier car soit l'enseignante spécialisée la prend pour les capacités transversales ou soit elle fait les activités scolaires avec l'auxiliaire de vie. Et donc c'est l'auxiliaire de vie qui adapte. En fait, je suis rarement seule avec elle et elle a toujours quelqu'un qui est là pour adapter. Donc moi, si tu veux bien, quand je prépare mes leçons, je les envoie à l'auxiliaire de vie ou à l'enseignante MAR. Après c'est elles qui adaptent, qui travaillent autour des objectifs, c'est elles qui disent « Ça je vais quand même

faire avec elle, mais d'une autre manière » ou alors « Non, on ne fait que les capacités transversales ». Quand je prépare mes leçons je n'ai pas besoin de différencier entre guillemets dans mon canevas. Sinon il y avait ?

J'ai noté planification et relation.

La relation avec cette élève c'est la même relation que pour les autres. Après c'est sûr que certaines choses elle a le droit que les autres n'ont pas le droit forcément. Par exemple comme elle souffre beaucoup de la séparation et qu'elle a besoin de la présence de l'adulte, parfois elle a besoin de s'asseoir à côté de moi ou alors travailler à côté de moi. Les autres élèves n'ont pas forcément... Ne peuvent pas forcément faire ça. Mais du coup après on discute beaucoup avec les autres élèves pour leur expliquer « Elle, elle peut le faire parce que voilà ». Elle a aussi beaucoup besoin d'outils visuels. Elle a des outils qu'on a fabriqués rien que pour elle. Que les autres n'ont pas forcément. Donc on met des choses en place, des outils, des objectifs différenciés... Mais après dans mon enseignement de tous les jours, je la considère au maximum comme les autres.

Pour rebondir sur ce que tu disais quand elle travaille avec la MAR ça veut dire que quand elle travaille sur des capacités transversales elle va avoir tendance à sortir de la classe ? Et rester en classe avec l'auxiliaire ?

L'auxiliaire de vie reste chaque fois en classe avec. Son but est de l'accompagner dans la vie de la classe. On vise le vivre ensemble, communiquer et collaborer avec les autres et avoir un comportement adéquat, mais pas les apprentissages scolaires. C'est vraiment ça. Le comportement adéquat, trouver sa place dans la classe, savoir interagir avec les autres. L'auxiliaire de vie va l'accompagner dans un jeu de maths mais l'objectif sera qu'elle attende son tour, qu'elle arrive à jouer avec les autres. On ne va pas évaluer le jeu de maths. Et l'enseignante MAR, elle reste 4 unités en classe. Souvent elle fait une activité avec elle. Et elle sort deux unités avec pour travailler l'autonomie et le fait de travailler seul. Aussi pour qu'elle ait un peu moins de stimulations.

Merci. Comment est-ce que tu décris tes pratiques sur un continuum allant de l'intégration à l'inclusion ? Tu es plutôt dans l'inclusion comme tu m'as dit ?

Je prends tous les élèves oui. J'ai des objectifs, je lance l'activité avec tous les élèves. Je les prends tous et je différencie au cas par cas. Peut-être qu'à un je vais lui réexpliquer la consigne,

à l'autre je vais lui donner un boulier, au troisième je vais lui donner un support visuel. Peut-être qu'à quelqu'un je vais donner un dé à constellations, à l'autre avec des chiffres. Après c'est au cas par cas, mais de manière générale, en tout cas cette année dans ma classe, l'activité de base est la même pour tout le monde.

Maintenant c'est sur les pratiques de différenciation. La question c'est pour qui est-ce que tu différencies ?

Ça dépend de l'activité. J'ai envie de dire que je différencie pour tous les élèves. Il y a des élèves qui, par exemple, n'auront jamais besoin de différenciation en français ou en maths parce que ça va très bien, mais qui par exemple auront besoin d'un poinçon pour le bricolage et non d'un ciseau. Parce que là c'est difficile. Tu as un autre élève, le ciseau ira très bien mais aura besoin de jetons pour compter. J'ai envie de dire la différenciation on en fait pour tous les élèves à un moment donné. Après c'est sûr que ceux qui sont allophones on va peut-être plus axer sur le visuel et pas seulement pour l'auditif. Ceux qui sont très rapides et qui comprennent vite on va peut-être juste lancer la consigne de façon auditive. La différenciation c'est quand même pour tous les élèves.

Qu'est-ce que tu différencies ? Est-ce que tu as des exemples ? Plutôt au niveau des contenus, des évaluations, de la structure ou des processus ? Après tu m'en as déjà parlé avant...

Il y a la différenciation du matériel, au niveau des consignes, peut-être au niveau de la quantité de travail. Quand on fait imaginons un puzzle, quelqu'un aura 35 pièces et l'autre 15. Ou alors si on fait une fiche avec des algorithmes certains la feront en entier et d'autres pas. Donc on modifie la charge de travail. Au niveau du temps aussi, peut-être que quelqu'un aura besoin de 5-10 minutes et quelqu'un d'autre de 20-25 minutes. Aussi, peut-être que certains élèves auront besoin de papiers pour se concentrer. D'autre n'en ont pas besoin. Certains élèves ont besoin d'un time-timer pour visualiser le temps. D'autres n'en ont pas besoin. Des petits outils pour aider à travailler. Au niveau des objectifs aussi, parfois on différencie aussi. Si on voit qu'un objectif est hors zone proximale de développement on va peut-être le descendre un peu. Au contraire si on voit que l'objectif est trop facile ou trop vite atteint, on va donner un challenge supplémentaire pour ceux qui ont besoin. Au niveau des stimulations aussi. Certains ont besoin d'aller plus loin, donc on va amener des prolongements. D'autres c'est trop difficile alors on va faire de la remédiation. Donc après on différencie au niveau des groupes des élèves. Parfois

on met ceux qui vont plus vite ensemble mais en donnant une autre activité. Ceux qui ont plus de peine je vais les prendre avec moi et on va reprendre l'objectif. Oui au niveau du groupe, sinon qu'est-ce qu'il pourrait y avoir ? Du contenu aussi. Par exemple remettre des images dans l'ordre chronologique en racontant une histoire. Pour un élève, on prend un livre avec une vingtaine de pages et un vocabulaire assez dense. Pour un élève pour qui le français n'est pas la langue maternelle, on prendra un livre moins long avec un peu moins de texte. Au final l'objectif est le même : remettre des images dans l'ordre. Après on va varier le contenu pour répondre aux attentes. Voilà.

Dans quel but tu différencies ?

Dans le but d'atteindre les objectifs, d'être dans la ZPD de l'élève, ni trop loin... Que ce soit dans sa zone proximale. Indirectement aussi pour la confiance de l'élève, l'estime de soi. Si c'est trop dur, il va difficilement être motivé et va vite perdre confiance en lui. Si c'est trop facile il va s'ennuyer et décrocher. Voilà, pour sa confiance aussi. Différencier pour qu'il puisse apprendre à son rythme. Certains ont besoin de plus de temps, certains de moins de temps. En gros qu'ils puissent tous être actifs et apprendre à leur rythme, et qu'ils soient tous dans la zone proximale.

Ensuite, comment est-ce que tu mets en place cette différenciation ? Est-ce que l'enseignante spécialisée c'est parfois une ressource pour toi ? Ou pas forcément comme elle est axée sur l'élève, sur son élève entre guillemets ?

Alors, quand moi je fais de la différenciation, avec les autres, disons les dix-neuf autres élèves, je ne vais pas forcément l'impliquer elle. Je vais plutôt différencier au cas par cas et selon ce que j'observe. Pour l'élève qui est en intégration, si je suis seule avec, je vais différencier moi. Autrement c'est vraiment l'enseignante MAR quand elle est là, elle fait des activités avec à part. Elle travaille ce qu'elle a mis dans son PPI. On collabore beaucoup. On discute beaucoup. Elle me raconte ce qu'elle fait. On cherche des outils à mettre en place ou des astuces qu'on peut trouver. Des moyens qu'on peut utiliser. Pareil avec l'auxiliaire de vie, à la fin de chaque journée on fait un retour, on discute « Ça, ça a bien marché », « Moi quand j'ai testé la dernière fois ça n'avait pas vraiment marché ». On discute autour. Donc là c'est plus un échange. Pour l'élève en intégration on va vraiment le trio, l'enseignante MAR, l'auxiliaire de vie et moi, on va vraiment échanger et discuter, créer des outils ensemble. Après l'enseignante MAR c'est quand même

elle qui dirige un peu plus car c'est elle qui met en place le PPI. C'est vraiment la spécialiste, moi je suis généraliste. C'est elle avec son bagage qui nous amène des pistes.

Tu m'as déjà dit avec qui tu collaborais. Donc avec l'auxiliaire de vie, la MAR et l'enseignante FLS, c'est juste ?

Oui. Après je collabore aussi avec la logopédiste, la psychomotricienne, la psychologue si besoin.

Alors pourquoi tu collabores avec eux ?

On a besoin de leur collaboration car on est généraliste. Je ne suis pas spécialisée, enseignante spécialisée. A un moment donné, je n'ai pas les outils nécessaires pour répondre aux besoins d'enfants ayant des besoins particuliers assez forts. Je peux différencier dans mon enseignement. Après parfois c'est plus complexe, c'est une situation pour laquelle je n'ai pas forcément les outils pour y répondre. C'est pour ça que j'ai besoin de l'aide de spécialistes qui eux peuvent m'aiguiller, me donner des pistes, des stratégies à utiliser. Aussi pour avoir un autre regard que le mien. Parce que finalement quand on est tout le temps avec l'élève on a un certain regard. Après ça devient subjectif. C'est bien d'avoir quelqu'un d'autre qui vient observer l'élève. J'ai aussi ma manière de fonctionner, donc c'est intéressant d'avoir quelqu'un qui fonctionne autrement qui vient observer. C'est beaucoup plus riche. C'est des gens qui ont un autre bagage que le mien, du coup ça permet de vraiment aider au mieux l'élève.

Comment tu t'y prends quand tu collabores ? Pour t'aiguiller je peux te demander si l'intervenant sort de la classe, reste avec l'élève dans la classe ? Comment ça se passe concrètement quand il est dans la classe avec toi ?

L'enseignante FLS elle reste en classe parce que le but est d'accompagner l'élève et de lui permettre de s'intégrer dans la classe. Elle va rester au sein de la classe. L'auxiliaire de vie qui suit mon élève pareil, elle reste là. C'est vraiment l'idée de coacher les capacités transversales au sein de la classe et du groupe. Vraiment de travailler sur le vivre ensemble et de pouvoir accompagner l'élève, qui a besoin d'accompagnement très intense. Et l'enseignante MAR on fait les deux. Des moments où elle vient en classe pour travailler le PPI en classe et des moments où elle la prend seule pour travailler l'autonomie et la persévérance et pour aussi diminuer le nombre de stimulations qu'il y a en classe. Donc il y a des moments où elle sort avec. On s'est mis d'accord au début de l'année, à la fin de chaque journée, soit avec l'auxiliaire

de vie soit avec l'enseignante MAR, on discute 15-20 minutes sur la journée : « Qu'est-ce qui a bien marché ? Qu'est-ce qui était difficile ? ». Parfois on adapte : « Elle devient très fatiguée avant les vacances » donc c'est mieux qu'elle sorte un peu plus. Donc voilà elle va la prendre un peu plus en dehors pour travailler. Ou alors : « Là en classe ça va un peu mieux » donc l'auxiliaire de vie se retire un petit peu et essaie de moins l'accompagner et de laisser plus d'espace pour l'observer. Donc pour comment je travaille avec elle, c'est beaucoup de l'observation, des échanges, des discussions et vraiment un trio. On est un trio. On a aussi des permanences. C'est des moments durant lesquels on peut rencontrer tous les spécialistes réunis. On peut parler de situations qu'on rencontre en classe, pour n'importe quel élève. Du coup, ça nous permet d'avoir tous les spécialistes en même temps et nous donner des pistes sur ce qu'on peut mettre au sein de la classe : « Est-ce que c'est nécessaire qu'ils viennent observer ou pas ? ». C'est quelque chose de très riche.

Alors pour l'enseignante spécialisée et l'auxiliaire de vie, toi tu leur donnes souvent des informations et vous faites des retours ensemble. Puisqu'elles ne sont jamais au sein de la classe en même temps, entre elles est-ce qu'elles se voient aussi ? Ou c'est toi qui sers d'intermédiaire, qui fais le relai entre les deux ?

Oui, elles se voient aussi entre elles. Après on a aussi des sortes de moyens de communication. On a un cahier de communication où on note les choses importantes. On a aussi, soit par mail soit par WhatsApp. C'est tout bête mais ça permet aussi d'échanger des photos, des traces de ce qui a été fait, des audios. De pouvoir se partager des choses de cette façon. C'est vraiment, on a vraiment ce besoin d'être les trois informées de tout et les trois d'être au clair car cette élève triangule. Elle triangule pas mal donc il faut qu'on ait les mêmes lignes de conduite, les mêmes attentes, la même discipline, la même manière de réagir pour que ce soit le plus clair possible pour cette élève.

Le cahier de communication, c'est quoi ? Un cahier toujours dans la classe ?

Oui. Il est dans le casier de l'élève. Quand l'enseignante MAR va travailler avec, elle le prend. Quand l'auxiliaire de vie est là et que moi je m'occupe des dix-neuf autres, elle le complète. Quand je suis seule avec l'élève si j'observe quelque chose, je complète. L'idée qu'on ait aussi une trace. C'est pour les réseaux aussi. Pour savoir où on en est.

Donc c'est une trace de vos observations...

De nos observations, oui. De comment l'élève réagit quand elle est avec chacune de nous, comment elle fonctionne. Ça nous permet de voir si elle a le même fonctionnement ou non, si on doit adapter quelque chose nous ou pas, etc.

Si tu devais, sur une échelle allant de 0, pas de collaboration du tout, à 10, tu as une collaboration très fréquente...

Ce serait 10 pour cette élève. Après avec l'enseignante FLS qui vient en classe, on communique beaucoup moins. On communique 2-3 fois par mois. Ce n'est pas une collaboration... Elle vient en classe, les accompagne, après elle part. Elle me fait part de ses observations. Elle me fait parfois, de temps en temps, par mois un petit rapport ou compte rendu. Ce n'est pas autant intense que pour l'élève en intégration. C'est pour elle que ça me prend le plus de temps.

Tu es satisfaites de ces collaborations ?

Oui, ça prend beaucoup de temps et beaucoup d'énergie. Là avec la situation très complexe de cette élève c'est juste primordial qu'on collabore autant.

Et avec l'enseignante FLS, ça te convient cette façon de faire ? Le nombre de fois où vous avez collaboré ?

L'enseignante FLS l'idéale c'est qu'elle vienne plus souvent en classe, qu'on puisse peut-être aussi créer des projets avec les élèves. Sauf qu'elle n'a pas le nombre d'unités et le temps. On lui donne une unité pour ma classe. Elle n'a pas le choix de venir qu'une unité. C'est tout de suite plus difficile de collaborer. Pour collaborer il faut aussi donner les moyens. Quand ils ont peu de moyens à disposition, c'est tout de suite difficile d'avoir une collaboration très riche.

Comment la collaboration impacte tes pratiques ? Par exemple, est-ce que tu en tires des bénéfices ou avantages ou est-ce qu'il y a des inconvénients ?

Les bénéfices et les avantages c'est comme j'ai dit avant, ça nous amène des pistes et outils qu'on n'a pas forcément vus dans notre formation, qu'on n'a pas forcément en tant que généraliste. Donc ça nous donne un autre point de vue, un autre regard. C'est très riche. Pour cette élève-là, c'est essentiel parce qu'en vrai, je ne pourrais pas être seule avec cette élève. Elle se met beaucoup en danger. C'est une élève qui peut piquer des crises, entrer dans l'émotionnel très fort et j'ai donc constamment besoin d'être deux. Constamment besoin du

coenseignement. Ou alors, seule avec elle, si je suis seule avec elle ça va mais seule en classe avec tous les autres et elle, c'est compliqué. Donc pour moi c'est juste primordial d'avoir ces collaborations, sinon dans cette situation-là je n'arrive pas enseigner aux autres. Donc je suis obligée d'avoir toujours quelqu'un tout le temps là. Pour répondre aux besoins de l'élève aussi, c'est super important. Quelqu'un qui est là, à deux, on a forcément plus de temps. Les inconvénients c'est que ça prend beaucoup d'énergie, il y a beaucoup de réseaux, beaucoup plus d'administratif, beaucoup plus de temps à prendre en dehors. C'est sûr qu'on a beaucoup plus de temps à consacrer pour cet enfant. On a parfois un peu moins de temps, de temps en temps, pour préparer de super leçons. C'est sûr qu'il faut bien s'organiser, ça prend beaucoup. C'est assez épuisant, mais je trouve que c'est bénéfique. Non là les inconvénients, pour moi c'est vraiment important.

Quelle est l'influence de ta collaboration sur l'ensemble des élèves de la classe ?

Alors...

Est-ce que vos élèves ont des contacts avec ces intervenants ? Si oui, est-ce que tu peux les décrire ? Comment ils agissent et réagissent par rapport à ça ? Est-ce que c'est bénéfique pour eux ou contraignant ?

Les autres élèves ont vraiment très bien intégré l'élève qui est en intégration, ça se passe bien. Depuis la 1H, ils ont l'habitude d'avoir des intervenants qui viennent en classe. Maintenant ça fait deux ans, donc ils sont habitués au fait qu'il y ait des gens qui entrent, qui sortent, qui entrent, qui sortent... Que l'élève soit là, sorte, soit là, sorte... Ils voient bien le comportement de cette élève au quotidien. Quand il y a des mises en danger, des crises, l'émotionnel trop fort... Ils sont entre guillemets habitués et comprennent. Ils savent que cette élève est différente et qu'il y a d'autres besoins, que certaines choses sont plus compliquées ou qu'il faut plus de temps. Que parfois cette élève a besoin de la maîtresse un peu plus qu'eux. Ils ont bien compris. Que parfois il y a des règles qui sont adaptées. On discute beaucoup avec les autres élèves, on leur explique. Comme on travaille beaucoup les capacités transversales et le vivre ensemble, souvent quand on fait des activités de groupe, l'auxiliaire de vie a aussi forcément des autres élèves avec ou alors l'enseignante spécialisée c'est pareil. Les élèves ont l'habitude de travailler avec l'auxiliaire de vie, l'enseignante MAR ou moi. Je fais aussi tout pour intégrer ces deux intervenantes. Typiquement, on a fait le calendrier de l'avent et on les a intégrées. Quand on fait des sorties, on les invite. Dans le calendrier des anniversaires, il y a aussi les

anniversaires des intervenantes. L'idée vraiment qu'elles font partie de la classe et puis ils savent qu'elles viennent pour tel ou tel élève. Ils savent très bien. Après ils travaillent aussi avec, il y a aussi une relation de confiance qui s'est faite avec tout le monde. J'en parle aussi à la réunion de parents. Je présente les intervenants aux autres parents : « Pourquoi elles sont là ? Qu'est-ce qu'elles font ? ». Je ne mentionne pas l'élève mais explique qu'on a une élève en intégration. Voilà, je vous présente l'enseignante spécialisée et l'auxiliaire de vie. Si votre enfant a dit qu'il a fait des activités avec vous savez qui c'est. C'est vraiment beaucoup présenté aux élèves et discuté, on intègre aussi les intervenants au sein de la classe. Ce n'est pas que ma classe, c'est aussi la classe des intervenants. On est trois adultes. Moi je suis là pour tout le monde, elles plutôt pour une élève. Ils savent que s'ils ont besoin, on reste trois adultes au sein de la classe.

Donc ça leur arrive d'aller poser des questions chez elles aussi ?

Pas spontanément. Spontanément ils viennent quand même plutôt vers moi comme elles font plutôt de choses spécifiques. Si c'est dans un jeu ou typiquement pour le goûter s'ils n'arrivent pas ouvrir leur récréation, oui ils vont aller chez une qui est libre. Que ce soit moi ou une autre.

J'imagine qu'elles aident aussi les autres...

Oui, elles observent aussi les autres.

Tu me dis que maintenant ils sont habitués, mais est-ce qu'au départ c'était difficile ou compliqué pour certains ?

En fait, quand ils ont commencé la 1H j'avais déjà des appuis. Donc ils ont commencé leur scolarité à quatre ans en ayant l'habitude qu'on soit deux. Ce n'est pas quelqu'un qui est arrivé en cours de route. Ils ont toujours vu depuis les premiers jours d'école, quelqu'un qui venait pour cette élève. Ils voient ça plutôt, ouais... Ça fait partie de la classe, du rituel.

Et puis, c'est la dernière question normalement, à ton avis, quelles sont les ressources et les moyens essentiels pour répondre à la diversité des besoins et des élèves ?

Déjà, faire de l'intégration c'est très bien mais il faut qu'on nous en donne les moyens parce que très souvent dans le terrain, on veut intégrer des élèves avec des besoins particuliers, mais on n'a pas d'unité MAO, MAR, logo, on n'a pas d'unité psychomotricité. Et si on veut intégrer... Si on veut vraiment que l'intégration soit bénéfique, il faut nous en donner les moyens. Pour

moi, c'est quelque chose de primordial. J'ai vu sur ces deux ans, pour cette élève j'ai dû me battre et je dois encore constamment tout le temps me battre pour obtenir de l'aide. L'énergie qu'on dépense pour se battre plus l'énergie qu'on dépense pour collaborer ça fait beaucoup. Alors intégrer oui mais il faut nous donner les moyens. Il faut directement nous donner les moyens au départ. Plus on attend pour donner les moyens, plus le fossé se creuse, plus pour l'enfant ça devient difficile, plus les mois à l'école sont compliqués. Donc qu'on nous donne les moyens dès le départ. Ce qui est primordial aussi, c'est qu'il y ait une transparence entre les différents intervenants. Pas qu'on cache des choses. J'ai eu travaillé parfois avec des psychologues qui me disaient « Non, je n'ai pas le droit de vous dire ce qu'il a, je ne peux pas vous donner de diagnostique ». Je trouve que c'est un frein aussi à l'intégration parce qu'on est tous des professionnels. On est tous là dans le même but, aider l'élève. Je trouve que la transparence c'est super important, que chacun échange les informations qu'il a, que chacun partage, que chacun donne des pistes. C'est important, moi si je l'ai vingt-deux unités en classe et qu'il y a des informations importantes que le psychologue ne veut pas me donner, peut-être qu'en classe je réagis autrement si j'avais les informations. C'est aussi important d'ouvrir la collaboration. Cette année avec cette élève, je collabore... Elle a un neuropsychiatre, un pédopsychiatre, il y a les éducateurs qui sont au foyer. Tout ça, ce sont aussi des gens qui ne font pas partie du domaine scolaire mais avec qui je me dois de collaborer pour comprendre le

mieux possible l'élève et pour le coup agir le mieux possible. Il faut aussi collaborer avec son responsable ou sa responsable d'établissement, avec l'inspecteur, avec le SESAM. D'avoir tous ces partenaires-là aussi dans la situation. La transparence. Qu'on nous donne les moyens et après dans l'idéal c'est sûr que si on voulait vraiment aider chaque enfant ce serait aussi des effectifs de classe plus petits. Quand on a des classes de vingt-deux élèves, c'est difficile de pouvoir avoir beaucoup de temps pour différencier pour chaque enfant, pour intégrer chaque enfant. C'est sûr que c'est plus difficile donc dans l'idéal ce serait aussi ça. Et puis, je vois cette année l'importance du coenseignement, du team-teaching. D'être deux dans une classe. Il m'arrive aussi parfois l'enseignante spécialisée, parce que c'est compliqué, tout à coup elle prend en charge la classe et moi je m'occupe de l'élève à besoins particuliers parce que tout à coup elle a besoin de moi, elle me réclame moi. Je vais aller près d'elle et travailler avec elle. Ou des moments comme ça. Oui, je pense que le coenseignement c'est très riche si on veut faire de l'intégration. On est deux donc si tout à coup il y a un gros besoin, ça permet qu'une continue avec l'autre, enfin avec l'ensemble de la classe. Que quelqu'un réponde au besoin, c'est important. Être un enseignant seul dans une classe c'est compliqué. Donc oui, je verrais surtout ça.

On arrive à la fin de l'entretien. Je te remercie pour les toutes les réponses.

9.13.5 Entretien d'Elodie

L'entretien dure environ une heure. Les précédents ont duré environ 50 à 55 minutes. Le thème est les pratiques inclusives. L'entretien sera anonymisé. Peux-tu m'expliquer globalement ton parcours professionnel ?

J'ai commencé mes études en 2012 à la HEP de Fribourg. J'ai fait mes trois ans normalement et puis j'ai dû refaire un stage à la fin de la troisième. Entre temps, j'ai commencé mon job dans un village fribourgeois en 5H. Une première année à 90% et les quatre suivantes à 100%. Cette année, je me suis retrouvée en année sabbatique mais en raison de la situation j'ai décidé de prendre un remplacement d'une collègue directe en 5H dans le même bâtiment.

J'ai quelques questions à propos du contexte de la classe. Quel est le contexte de ta classe ?

C'est difficile ça. La classe que j'ai eue ces cinq derniers mois est une classe de 5H qui comprend vingt-deux élèves, huit filles et quatorze garçons. C'est une classe assez compliquée dans le sens ou question comportement, il y a pas mal d'enfants qui peuvent dépasser un peu les bornes, qui ont des comportements dérangeants. Plusieurs bilans ont été faits. Une élève serait HPI, nous ne sommes pas encore certains de la chose. Et du coup son comportement est dérangeant. Un autre élève c'est tout à fait possible qu'il soit TDAH. On est en train d'investiguer pour l'instant et lui aussi prend beaucoup de place. Plus encore plusieurs petits malins qui aiment beaucoup blaguer, se chamailler, etc. Et dans les parcours familiaux, il y a plusieurs enfants qui ont des situations familiales très compliquées : des divorces ou autre chose. Ce qui fait que les conditions d'apprentissage de certains enfants ne sont pas optimales.

Donc est-ce que tu as des intervenants qui viennent dans ta classe ?

Dans la classe, je n'ai personne qui vient. J'ai deux élèves qui sont suivis en logo, un qui est en attente de bilan. J'ai deux élèves qui sont suivis en MAO, un en psychomotricité et un en cours de langue.

Ils sont suivis ou tu attends les bilans pour avoir des suivis ?

Tous ceux que je t'ai nommés sont suivis et il y en a un qui attend le bilan logo.

Ensuite, tu peux me dire comment progressent en général les élèves de la classe ?

D'une manière générale, je trouve qu'ils progressent assez lentement. Evidemment, qu'il y a des élèves qui sont excellents et qui progressent avec rapidité et facilité. Mais d'un point de vue général je trouve qu'ils vont assez lentement, que le niveau est assez faible. Je mettrais ça sur le compte du confinement parce que pendant le confinement ils étaient au contact avec les apprentissages, avec la lecture seulement une heure ou une heure et demie maximum par jour, alors que dans une journée type normale, ils sont pendant quatre et cinq heures confrontés à des textes, à de la réflexion. Je pense que le côté humain influence aussi pas mal de choses et donc les notions sont moins vite apprises, même les choses qui sont censées avoir été déjà vues l'année passée.

Merci. Ensuite, j'ai une partie de questions sur les notions théoriques. La première est comment tu définirais la diversité des élèves dans une classe ? Quels types de diversité est-ce que tu peux trouver ?

Il y en a tout plein ! Tu entends quelles différences je vois entre les enfants ?

Oui.

Alors, déjà les enfants ne sont de toute façon pas égaux car ils arrivent à l'école avec un bagage qui est totalement différent de par leur milieu familial, leur milieu social. Je ne vois pas trop, dans le village dans lequel je travaille, de liens avec les quartiers d'où ils viennent mais peut-être que dans d'autres écoles c'est quelque chose qui influence aussi. Les différences, comme je disais le bagage, ils n'ont pas tous le même bagage, ils n'ont pas tous les mêmes connaissances, les mêmes compétences cognitives. Il y a des différences par rapport à l'éducation, ce qui influence leur manière de travailler et d'agir avec les autres.

Tu parles de l'éducation à la maison donc ?

Oui, exactement. Typiquement, pour certains enfants c'est Ok de taper et pour d'autres ça ne l'est pas. Alors je ne dis pas que les parents sont d'accord avec ça. Si je prends un exemple particulier, une maman nous a avoué qu'elle frappait son fils. Alors elle a dit « Je l'ai frappé ». Je ne sais pas si c'est une tape sur la tête, si c'est une gifle, une fessée. Je ne sais pas si c'était une fois ou si c'était régulier mais l'enfant a un comportement que je pourrais qualifier comme

violent que ce soit de la violence physique ou verbale. Ça influence aussi comment il réagit avec les autres.

Donc tu as relevé toutes les différentes caractéristiques et les différents aspects de la diversité ? Ou tu en verrais encore d'autres ?

Je dirais que c'est ce que je vois. Je suis sûre qu'il y en a d'autres mais auxquelles je ne pense pas pour l'instant. Je pense encore à un truc. Le simple fait qu'il y ait des garçons et des filles, je pense que ça influence énormément de choses. Le sexe de l'enfant finalement, qu'est-ce que la société attend de lui ? Je pense que pour l'instant je ne suis pas sûre que ça se voit et que ça se sente vraiment, quoique pour les matières comme le sport, parfois les arts visuels aussi parce qu'on attend des filles qu'elles soient faibles pour le sport. Je dis « on attend » mais c'est une façon de parler. Et les garçons ont attendu d'eux qu'ils soient forts. Pour les arts visuels, on attend que les filles soient excellentes, soit très soignées, soucieuses du détail. Voilà la chose à laquelle je pensais.

Ma question est comment est-ce que tu pourrais définir ce qu'est l'intégration ?

L'intégration c'est adapter des objectifs ou des modalités, j'ai envie de dire ça comme ça, pour qu'un élève puisse suivre le parcours scolaire comme les autres ou en tout cas en s'en rapprochant le plus, pour qu'il sente qu'il fait partie du groupe, j'ai envie de dire ça comme ça.

Tu veux ajouter quelque chose ou je peux passer à la question suivante ?

Je crois que c'est bon mais il y a d'autres choses qui viendront sûrement plus tard.

Si jamais, tu me dis. Comment est-ce que tu définirais cette fois-ci l'inclusion ? Qu'est-ce qui diffère entre l'intégration et l'inclusion ? Si ça peut t'aider pour un début de réponse.

Je verrais ça assez la même chose, je suis persuadée que ce n'est pas la même chose. Inclure ce serait... Pour moi inclure c'est, c'est difficile comme question ! Quand je pense à ces deux mots, l'intégration c'est quand on essaie de mettre quelqu'un dans un groupe. Et l'inclusion j'ai l'impression que c'est plus fort. On essaie vraiment de l'inclure, c'est-à-dire qu'on essaie... J'ai l'impression qu'il y a plus le côté... Ah c'est hyper compliqué c'est très très léger en fait. J'ai l'impression intégrer c'est comme si je mets, je ne sais pas. J'ai envie de te faire un petit comparatif.

Vas-y.

Un petit pois. Tu le mets dans l'eau. Et il reste ce petit pois. Et puis l'inclusion, disons que tu mets un sucre dans l'eau. Le sucre il vient, on le met dedans et du coup il fait partie du truc.

C'est un peu ça l'idée. Si tu veux je t'explique. Je pensais que tu allais me dire qu'ensuite on mixe le petit pois.

On pourrait mixer le petit pois pour l'inclure, oui.

En gros, dans l'idée de ce qu'on nous apprend à l'école là-dessus, c'est que l'intégration, tu as un élève qui est un peu en dehors de la norme, différent. C'est lui qui va s'adapter à la société, au système scolaire. Si c'est une pomme rouge, il y aura un petit cercle de pommes rouges, les pommes différentes, autour du beau cercle rond de pommes vertes. C'est ces élèves qui s'adaptent pour aller à l'intérieur de l'autre groupe qui respecte la norme en quelque sorte. Dans l'inclusion, rien que la barrière du cercle c'est plus du tout régulier et à l'intérieur tu trouves des pommes jaunes, des grandes pommes, des petites pommes... C'est vraiment prendre les élèves pour ce qu'ils sont, différents les uns des autres et de faire pour tous.

C'est vrai mais de plus en plus ça fait sens en fait, de prendre l'enfant comment il est. Mais après c'est facile à dire et c'est moins à faire, car ça veut dire qu'il faudrait alors différencier pour chacun des enfants. On est d'accord que sur le papier c'est ce qu'on doit faire. Ça c'est un peu la théorie et la pratique, on ne peut pas toujours tout faire différemment pour chacun des enfants.

Ensuite, comment est-ce que tu te positionnes par rapport à ces deux concepts. Dans le sens te positionner c'est peut-être lequel tu privilégies, dans l'idée, dans la classe et pour quelles raisons ?

Alors, jusque-là on a plutôt fait de l'intégration dans le sens où... Oui quand on parle d'intégration alors je n'ai jamais eu de MAR par exemple. On parle d'intégration où on adapte pour l'enfant en question. Maintenant je dirais que de par mon discours, je dirais surtout ça, j'essaie de rendre normales les difficultés dans le sens où chaque fois que je commence une année, que ce soit aux parents ou aux enfants, je leur parle de la différenciation. Je donne toujours l'image des lunettes. Toute personne qui ne voit pas bien, on lui donne des lunettes pour qu'elle voit mieux. C'est un droit et en tant qu'enseignante, c'est mon devoir de donner

des lunettes aux enfants qui ont des difficultés car c'est mon job, c'est mon métier et c'est mon devoir. Et puis j'essaie de normaliser ça avec les enfants en parlant ouvertement des différents suivis qu'il y a dans la classe : Qui est-ce qui part ? Pourquoi ? Et puis régulièrement en leur demandant qui est dans le flou, qui est-ce qui n'a pas encore l'ampoule qui est allumée ? Pour qu'ils osent dire « moi je n'arrive pas » et qu'on puisse les aider ensuite. Et souvent, quand les élèves font des erreurs je les remercie : « Ah mais je te remercie pour ton erreur, parce que grâce à toi on peut réexpliquer la règle et on peut revenir sur un point qui est important ». Voilà.

D'accord. Merci. Ensuite j'ai trois parties. Je te dis peut-être les trois parties comme ça tu te fais une idée des questions qui vont suivre. La première c'est un peu général, la diversité, l'intégration et l'inclusion. Ensuite il y a une partie sur les pratiques de différenciation et une sur les pratiques de collaboration. Donc, ma prochaine question est qu'est-ce que tu mets en place pour répondre à la diversité des besoins dans ta classe, comment est-ce que tu adaptes le contexte classe pour répondre à la diversité.

C'est assez large, il y a pas mal de choses. D'un point de vue organisationnel, je dirais que je m'adapte en mettant ne serait-ce que des papiers à disposition. L'année dernière quand j'étais dans ma propre classe, il y avait des ballons, ces Swiss Balls sur lesquels les élèves pouvaient s'asseoir. Donc les élèves qui avaient besoin de bouger avaient ce mouvement avec le ballon. Ça c'est typiquement ce que je pourrais mettre de manière... Ce que je mets à disposition pour l'environnement. Après au point de vue des apprentissages, selon les besoins... Il y a plein de choses que je mets en place. Par exemple la lecture d'un texte pour un élève qui est suivi en logo ou pour qui la lecture est plus compliquée. Faire un texte à trous pour un élève aussi pour qui l'écriture ou pour qui l'orthographe est plus compliqué aussi. La mise en page des évaluations, pour certains élèves qui ont vraiment besoin d'être concentrés, ça m'est arrivé de faire une mise en page avec un exercice par feuille. Après dans le contenu, on fait parfois des évaluations diagnostiques pour nous permettre de savoir qui en est où et après on organise une leçon en fonction des résultats de l'évaluation diagnostique. Toutes sortes d'observations en classe et finalement une évaluation formative, ça veut dire qu'on adapte aussi en fonction de ça. On peut aussi réduire la charge de travail pour certains élèves, etc.

Tu as d'autres idées encore, que tu peux me donner comme exemple ? Ou c'est ce qui te vient à l'esprit maintenant ?

C'est ce qui me vient à l'esprit. Il y aurait aussi tout ce qui est comportement. Alors là on s'éloigne un peu des apprentissages, je crois que c'est des apprentissages sociaux. De simples discussions avec plusieurs enfants, mettre en place un système de discipline propre à l'enfant. Ça m'est arrivé de faire quelque chose de vraiment personnalisé avec l'enfant.

Tu arrives à m'expliquer ce que tu as eu mis en place ?

J'ai mis en place ce qui s'appelle un check-in check-out. C'est Monsieur Alvarez de la HEP qui nous a fait cette formation pour les formateurs de terrain. Ça consiste en gros à proposer à l'enfant trois objectifs, deux objectifs un peu défiants et un objectif simple pour lui. On lui attribue des points chaque jour matin et après-midi en fonction de si l'objectif est atteint ou pas. L'enfant n'a pas à discuter de... Pourquoi oui je pense qu'on peut dire mais l'enfant n'a pas à rediscuter « Oui mais moi je pense que je devrais avoir plus de points ». Et le but est qu'il atteigne 80% des points sur la semaine et qu'il puisse améliorer son comportement. C'est clair ou tu as des questions de compréhension ?

Non, c'est clair. Du coup, est-ce que tu aurais encore d'autres choses à dire par rapport à la diversité, que ce soit au niveau des comportements, ça tu m'en as déjà parlé ou encore par rapport aux situations personnelles ou culturelles, est-ce que ça peut influencer ta façon d'agir ou autre ?

Oui alors forcément que la situation que vit l'enfant à la maison, elle influence aussi comment on se comporte avec lui. On va peut-être être plus patient avec ou alors j'ai envie de dire plus laxiste suivant comment. C'est peut-être un mot un peu fort laxiste mais plus souple avec certains comportements. Je pense qu'on adapte aussi avec ce que vit l'enfant à la maison et comment la situation est vécue pour lui aussi.

Merci. Pour ma prochaine question c'est quelles sont les stratégies qui sont mises en œuvre pour répondre aux besoins des élèves qui ont une mesure d'aide ? Tu m'as déjà dit qu'un élève avait une MAO ou je me trompe ?

Oui, j'ai deux élèves qui sont suivis en MAO.

Si tu peux m'expliquer un peu, qu'est-ce qui est mis en place au niveau des leçons, de l'organisation, de la planification, des relations, des apprentissages.

Pour ma part, je collabore avec une enseignante MAO avec qui j'ai eu des frictions il y a quelques années, ce qui fait que de mon point de vue, j'ai l'impression que ce qu'on fait n'est pas excellent. Dans le sens où pour moi je lui laisse un peu carte blanche. Elle, elle aimerait faire la même chose que ce qu'on fait en classe donc je lui dis Ok et je lui dis ce qu'on fait à l'avance. Dès le moment où c'est cette personne-là, je n'ose pas aller contre elle et je sais bien que ce n'est pas l'idéal pour les enfants. Selon moi, ça aurait plus de sens que cette personne-là identifie quels sont les besoins des enfants, qu'elle se débrouille avec les objectifs de la période et qu'elle se dise moi j'ai envie de travailler ça, ça et ça car c'est ce qui fait le plus de sens et c'est ce sur quoi les enfants que je suis ont plus de peine. Après je sais aussi que c'est une personne qui travaille relativement peu avec de la manipulation, avec le mouvement. Pour moi c'est quelque chose qui n'est pas très au goût du jour, on dira ça comme ça et puis je pense que les élèves qui sont suivis en MAO ont vraiment besoin de mouvement. Ils ont besoin de toucher tous les canaux : audio, visuel et kinesthésiques. Et puis, souvent ce sont des enfants qui ont besoin d'apprendre différemment et pour moi c'est le plus important.

Ok. Combien d'heures par semaine est-ce qu'elle vient dans ta classe ?

Alors les enfants sortent de la classe trois fois par semaine, deux fois pour le français et une fois pour les maths.

Donc si je comprends bien, par rapport à la planification, toi tu planifies pour toi, pour la classe et elle, elle reprend ce que toi tu prévois d'enseigner mais avec ses élèves en particulier ?

Exactement.

Comment décris-tu tes pratiques sur un continuum allant de l'intégration à l'inclusion et pourquoi tu penses cela ?

Comment est-ce que je décrirais ce que je fais ?

Oui, ta pratique de prise en compte de la diversité. Est-ce que tu es plutôt dans de l'intégration ou de l'inclusion ?

Je pense que je suis plutôt dans un côté inclusif... Pardon intégratif. Oui je pense que c'est plutôt de l'intégration pour l'instant que de l'inclusion parce que la société selon moi n'est pas

encore prête à passer dans un côté totalement inclusif. Dans le sens où il y a encore trop de normes dans la société pour qu'on se dise que l'école est inclusive.

Donc tes pratiques sont dans l'intégration parce que l'idée générale est encore de l'intégration, alors c'est cela que tu mets en place, si je résume ?

Je pense ça, après pour certaines choses, j'essaie de sensibiliser, je dirais. Plus dans mon discours, dans les attentes que je formule envers les élèves. Et en essayant de faire en sorte que chaque enfant se sente en sécurité dans le groupe classe de manière à pouvoir dire quand il a des difficultés ou autre.

Après, j'ai les quelques questions sur les pratiques de différenciation. Pour qui est-ce que tu différencies ?

Principalement, on différencie pour les élèves qui ont de grandes difficultés ou des difficultés tout court ou les élèves qui sont très bons car il faut bien leur donner un peu de fil à retordre ou de quoi manger comme on dit. Mais je pense qu'on différencie dans une année au minimum une fois pour chacun des élèves. Tout le monde a besoin d'une différenciation à un moment donné parce que personne n'a le même niveau, les mêmes compétences dans toutes les branches et ainsi de suite.

Qu'est-ce que tu différencies ? Est-ce que tu différencies plutôt au niveau des contenus, des évaluations, de la structure ou des processus ?

Alors, au niveau de la structure oui. Par exemple la quantité d'exercices à faire, etc. La forme de l'évaluation principalement. Je dirais que dans les documents ceux qui sont modifiés sont plutôt les évaluations, sinon pas trop. Le contenu, oui si on a fait une diagnostique avant, ça nous permet de dire « Celui-là il a acquis la chose donc il n'y a pas besoin de retravailler ça. Peut-être qu'il va aller plus loin ou faire quelque chose d'autre ». Tu m'as dit contenus...

Evaluations, structure et processus.

Dans les processus je dirais non, quoi que...

Tu voulais dire quelque chose ?

Je ne sais pas, tu entends quoi par processus ? Par quel chemin on va aller...

Oui, ce serait par exemple si tu fais des ateliers, le processus est différent et tu atteins le même objectif de différentes façons. Peut-être qu'un atelier touchera plus un élève, alors qu'un autre aura plus de facilité à comprendre avec un autre atelier.

Alors oui, dans ce cas-là on va travailler... Si je prends l'exemple, on a fait le son [s] avec « s » ou deux « s » et puis on a travaillé de manières différentes. Pour expliquer la règle, on a expliqué une petite histoire qui explique pourquoi deux « s » chantent [s] entre deux voyelles par exemple. Après ça, on a fait une règle écrite et puis ils sont passés par des exercices, par du jeu. Quand tu construis ta leçon, il faudrait forcément avoir de l'audio, du visuel, kinesthésique c'est peut-être plus compliqué mais tu vas toucher de manière différente les enfants en fonction de ce que tu leur proposes. Un élève va peut-être accrocher avec une histoire, alors que l'autre il lui suffit de voir une fois la règle et puis c'est ok.

D'accord. Et puis pour les évaluations, quand tu me disais que tu différenciais, tu m'as expliqué, grâce à l'évaluation diagnostique. Tu m'as expliqué que la mise en page était parfois différente, est-ce qu'il t'arrive de faire encore autre chose ?

Dans les évaluations, quand ils passent les évaluations sommatives, moi je relis en général le texte de la lecture avec les élèves qui sont suivis en logo de manière à ce que la lecture ne soit pas un immense frein pour eux pour pouvoir comprendre l'entier du texte. Les élèves qui sont suivis en général soit en MAO, soit en logo, je me permets de relire certains exercices avec eux. Moi je relis simplement ce qu'ils ont écrit et eux me disent si ça chante juste ou pas, s'ils ont des modifications à faire. Donc, ce n'est pas vraiment une aide. Des fois je dois vraiment les questionner parce que c'est un peu moins bon et puis j'ai envie d'être sympa avec eux. Mais le but est surtout qu'ils puissent entendre parce que souvent ces élèves qui ont des difficultés ont de la peine à se relire parce qu'ils n'arrivent pas à voir ou entendre ce qu'ils ont écrit. Donc, le fait que moi je puisse lire, ils se disent « Ah non, là ça ne sonne pas juste, ça ne sonne pas bien » donc je dois modifier quelque chose. Donc ça c'est un genre de différenciation que je mets en place. Suivant les élèves je peux aussi proposer une écoute supplémentaire, que ce soit en allemand ou en français. Voilà.

Merci. Dans quel but est-ce que tu effectues cette différenciation ?

Pour atteindre les objectifs.

D'accord. Comment est-ce que tu mets en place cette différenciation dans le sens comment tu t'y prends. Ça reprend ce que tu m'as dit avant mais par rapport à ta planification et ta façon de penser la leçon. Si tu as quelque chose à dire là-dessus ?

Ça m'arrive de parfois créer des ateliers pour faire des groupes de niveau et de me dire que pendant que tels et tels élèves font telle activité, moi je m'occupe de ce petit groupe-là. Il m'arrive aussi quand il y a le catéchisme, puisqu'il y a deux groupes, de créer des groupes différents pour pouvoir travailler d'une manière ou d'une autre avec eux. Oui, je dirais que c'est ça.

Tu m'as dit que tu avais quelques conflits et que tu ne t'entendais pas très bien avec l'enseignante MAO mais est-ce que ça pourrait ou ça a déjà été ou c'est parfois, quand même, une ressource pour toi, pour t'aider à la différenciation ?

Oui et non, dans le sens où quand elle suit mes élèves en maths, on présélectionne les exercices plus compliqués et je sais que ceux-là seront faits en petits groupes donc ils auront droit à plus d'explications, etc. Maintenant, si je travaille avec l'autre enseignante MAO de l'école, oui je pense que ce serait une ressource et puis qu'on réfléchirait plus à ce dont l'enfant a besoin et comment on mettrait en place tout ça pour lui ou elle.

D'accord. Je reviens aux questions qui sont en lien avec les pratiques collaboratives. La question est en plusieurs parties. Je te la lis en une fois mais si ça fait trop, je peux te répéter en scindant. Avec qui est-ce que tu collabores ? Pourquoi ? Comment est-ce que tu t'y prends ?

Alors, avec qui je collabore ? Je collabore principalement avec les collègues du même degré. Il y a un duo d'enseignants qui a le même degré dans l'école. Donc on collabore en échangeant des documents, déjà. C'est déjà une bonne chose. On collabore en échangeant sur les leçons qu'on a faites : Ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné. En échangeant du matériel parfois. On collabore en faisant des échanges de compétences. Est-ce qu'on peut appeler ça comme une collaboration ?

J'aurais tendance à dire que oui.

Alors on fait des échanges de compétences. Alors c'est-à-dire que moi, j'ai l'allemand dans leur classe plus les sciences et elles, elles ont lecture, géographie et histoire. Ce qui permet de

peut-être prendre un peu plus de temps pour mieux préparer les leçons et puis les thèmes peut-être avant les leçons. Donc ça c'était avec qui, après il y avait pourquoi ?

Oui.

Cette année, il n'y avait pas le choix, c'est le tournus de la collègue que je remplace. Pourquoi ? Pour, j'ai envie de dire nous décharger un petit peu, dans le sens où la charge de travail est un peu plus petite puisqu'on donne plusieurs fois la même leçon. Ça permet d'avoir aussi un regard différent sur l'enfant. Plusieurs fois quand on a eu des échanges entre collègues, moi j'ai pu avoir un regard totalement différent sur un élève que l'enseignante titulaire. Ou alors, peut-être que l'enfant peut trouver son compte plus avec une enseignante qu'une autre. Donc c'est peut-être un moment dans la semaine durant lequel l'enfant est tout content de changer d'air, changer de méthode, de personne tout simplement. Dans le cas d'un élève en particulier il y a quelques années, on avait fait énormément d'échanges, donc il y avait géographie, histoire, sciences, lecture, calculs et allemand. C'était en tout huit unités où on faisait des échanges, donc six unités durant lesquelles je n'avais pas mes élèves et il y avait d'autres enseignants dans la classe. Ça me permettait, pour l'entretien, étant donné que son comportement était dérangeant, d'avoir tout plein de regards sur lui et de pouvoir appuyer les faits et mes dires avec ceux des collègues.

Et donc, comment est-ce que tu t'y prends ? Dans quelles situations vous collaborez ? Est-ce que ce serait par exemple en utilisant les réseaux ? Est-ce que vous vous mettez autour d'une table, est-ce que ce sera en vous croisant dans le couloir ou à l'imprimante ? Quelle est votre façon de faire ?

C'est plutôt des discussions de couloir, pour la plupart. Et puis dans le projet d'établissement, on a du temps à chaque MEAM pour discuter. On a dû définir un objectif pour le cycle, enfin le demi-cycle. Et puis là, on travaille du coup pendant les mercredis après-midi, je dirais une heure chaque mois, pour pouvoir mettre en place quelque chose qu'on a choisi entre collègues.

Selon toi, est-ce que tu penses collaborer régulièrement ? Sur une échelle qui va de 0, ça voudrait dire pas de collaboration, à 10, que tu as une collaboration très fréquente, comment est-ce que tu quantifierais cette collaboration ? Et pourquoi ?

Je dirais entre quatre et cinq. Je dirais oui on collabore, oui on a des documents de référence en commun mais finalement on fait chacune notre truc dans notre classe en fait. Pour certaines

choses on collabore, ça nous arrive de temps en temps de mélanger les classes mais c'est plutôt rare. Je resterais plus dans la planification qui est commune mais après on va chacune aller dans notre sens et faire entre guillemets ce qu'on veut dans nos classes.

Je reste peut-être sur cette question mais je me centre un peu plus sur l'enseignante MAO. Pourquoi tu collabores avec elle et comment est-ce que vous vous y prenez ? Tu m'as déjà expliqué un peu avant.

Elle, elle me demande la planification de la période et puis elle me demande ce que je fais à telle leçon et elle adapte en fonction de ce qu'elle travaille elle avec les enfants. C'est-à-dire que si je lui donne un exercice de maths, elle va le travailler avec eux. Et puis en général, je lui donne l'objectif de la leçon. Par exemple on va travailler le son [s] avec « s » ou deux « s » et puis elle a l'objectif et elle travaille de la sorte qu'elle veut en petit groupe dans sa salle de classe.

Cette intervenante ne vient donc pas en classe.

Non, c'est une enseignante qui, en cinq ans et demi où j'ai travaillé dans l'école et où elle a travaillé avec les élèves de ma classe, jamais elle n'est venue en classe. Je crois que ça ne l'intéresse pas trop.

D'accord. Ensuite, comment la collaboration elle impacte tes pratiques ? Est-ce que tu en tires des bénéfices ou est-ce que tu y vois des inconvénients ?

Donc la collaboration avec les collègues ou l'enseignante MAO ?

Peut-être que tu peux prendre l'un après l'autre.

D'accord. Alors comment est-ce que ça influence ma pratique ? Collaborer avec les collègues me permet d'avoir des idées nouvelles, des documents nouveaux et d'imaginer peut-être une leçon différemment en fonction de ce qu'on m'a raconté. « Ah j'ai travaillé de telle manière ou de telle manière » et puis finalement ça nous ouvre à quelque chose de nouveau, à quoi on aurait pas forcément pensé. Et puis ça nous permet de s'améliorer quoi qu'il en soit et de... Oui de s'améliorer ou alors de se rendre compte de ses forces aussi, peut-être des faiblesses aussi mais des forces des fois. Peut-être qu'on se dit « Ah ma leçon était peut-être mieux que ce que j'ai entendu que la collègue a fait ». Autrement ça me donne des idées et c'est aussi tout un plus. Et puis, si tu peux me répéter la question s'il te plaît ?

Comment elle impacte tes pratiques, est-ce que tu en tires des bénéfices ou des inconvénients ?

Je dirais que par rapport à l'enseignante MAO alors là c'est vraiment... Je vais dire c'est un peu égoïste, j'avoue. Etant donné qu'elle et moi n'avons pas des rapports exceptionnels, j'ai envie de faire mieux qu'elle et du coup je donne tout ce que j'ai pour faire une super leçon. C'est un peu frustrant car je me dis qu'avec quelqu'un d'autre qu'elle, ce serait des enfants qui pourraient peut-être décrocher et faire plus de progrès. C'est un peu frustrant.

Tu m'as dit plusieurs bénéfices, est-ce que tu vois aussi des inconvénients ou pas forcément ?

Je vois des inconvénients aux échanges de compétences. Dans le sens où ça reste assez rigide parce qu'on a tant et tant d'unités par semaine et c'est assez compliqué de dire « j'ai pris un petit peu de retard, est-ce que je peux gagner du temps sur une leçon à tel moment dans la semaine ? ». Du point de vue organisationnel, ce n'est pas facile et puis selon les branches qu'on a, typiquement moi j'ai toujours eu l'allemand dans ces échanges de compétences et j'ai trouvé compliqué parce qu'il y a des évaluations qui doivent être faites à la fin de chaque période. C'est une grosse organisation parce qu'on n'a peu de marge de manœuvre et ce n'est pas facile de passer des heures aux autres parce que ça empiète sur une leçon qu'on devrait prendre donc il faut aussi occuper les enfants et ce n'est vraiment pas facile quand on a plusieurs classes à faire passer pour des oraux. Je pense aussi que ce qui peut être compliqué, c'est qu'il faut bien s'entendre avec les personnes, il faut une communication claire et ouverte. Si la communication est bonne, je pense que la collaboration peut bien fonctionner. Après il y a aussi des personnes avec qui on s'entend ou on ne s'entend pas et ça influence forcément la collaboration.

Par rapport à ces échanges de compétences, admettons que quand c'est toi qui vas enseigner l'allemand, c'est toi qui gères tout l'enseignement de l'allemand ? Ce n'est pas l'enseignant qui va te dire ce que tu vas faire aux différentes périodes ?

L'allemand en particulier, les balises sont faites et elles ont été données, si je ne dis pas de bêtise, par l'Etat de Fribourg. Les thèmes sont à la suite, donc je ne pense pas qu'elles aient trop leur mot à dire par rapport à ça car on suit la méthodologie.

Est-ce que cette collaboration, que ce soit avec l'enseignante MAO, tes collègues ou autre, elles ont un impact sur l'ensemble de tes élèves ? Est-ce qu'ils ont contact avec eux ? Quels types de contact ? Qu'est-ce que ça peut leur apporter ou au contraire être un blocage pour eux, un inconvénient ?

Alors, si je pense aux échanges de compétences comme je te disais avant je pense que ça peut être un plus pour certains élèves qui sont contents de travailler avec d'autres personnes, de voir d'autres visages, de vivre un autre enseignement ou une autre façon de faire plutôt. Par contre pour certains, ça peut être déstabilisant d'avoir d'autres personnes qui viennent dans la classe. Je pense aux élèves qui sont plus introvertis ou timides. Pour eux, je pense qu'il est plus difficile pour y trouver leur compte. Après pour les élèves qui ont des difficultés, je pense qu'un appui MAO, logo ou autre ne peut être que bénéfique pour eux parce que finalement ils en ont besoin. Après, je pense que dès le moment où il y a une bonne collaboration entre l'enseignant MAO et l'enseignant titulaire, c'est ce qu'il y a de mieux pour l'enfant qui bénéficie d'un appui car justement il y aura une discussion. Les deux enseignants ou enseignantes vont cibler les besoins de l'enfant et y travailler.

J'arrive déjà à ma dernière question. A ton avis, quels sont les ressources et les moyens qui sont essentiels pour répondre à la diversité des élèves ?

La communication d'abord avec les personnes de l'école, les thérapeutes, les enseignants spécialisés, les lectures différentes qu'on pourrait faire, les formations continues et je dirais pour terminer l'ouverture d'esprit.

L'ouverture d'esprit dans quel sens ?

J'ai l'impression que tout le monde n'est pas ouvert de la même manière à l'intégration ou à l'inclusion et puis qu'il y a différents niveaux dans une même école. Dans le sens où il y a des enseignants qui se disent je vais faire le minimum, j'ai fait mon job et puis c'est Ok. D'autres personnes pour qui c'est important, à qui ça tient à cœur d'intégrer et inclure tout le monde.

Les lectures, tu dis tes lectures personnelles, c'est ça ?

Oui, que ce soit en lien avec l'école. Je dirais même le développement personnel au final, parce que dès le moment où on lit des choses sur le développement personnel, on va s'ouvrir davantage au monde, aux différences. On va être peut-être aussi être un peu plus bienveillant avec soi-même d'abord et avec les autres aussi. Je pense que toute lecture change une partie

de tout être humain et plus on lit, plus on évolue vers quelque chose de mieux, je ne sais pas, j'ai envie de dire ça comme ça. Principalement les livres sur le développement personnel.

Est-ce que tu penses que la collaboration est une ressource ?

Oui bien sûr.

Alors quel type de collaboration te semble être la plus efficace on pourrait dire. Ce serait un enseignement partagé en deux groupes ou garder l'enseignante dans la classe pour travailler avec toi ou au contraire la faire sortir ?

Je dirais qu'une bonne collaboration, comme je disais avant c'est une bonne communication, c'est regarder vers le même sens, la même direction, être au clair sur les objectifs et quel est le but de la collaboration.

Est-ce que selon toi les parents et le responsable d'établissement sont aussi des ressources pour répondre à la diversité des élèves et à leurs besoins ?

Oui. Quand tu dis ressources, ça veut dire qu'ils pourraient nous aider à comprendre ?

Dans le sens où ils te permettent de mieux répondre aux besoins des différents élèves.

Alors oui, la communication avec les parents est primordiale dans le sens où c'est eux qui connaissent leur enfant le mieux. Nous on connaît leur enfant dans un cadre scolaire, un cadre de groupe. Ils sauront un peu comment l'enfant fonctionne, donc ce sont de toute façon des alliés pour comprendre comment fonctionne l'enfant, comment il réagit, peut-être pourquoi il réagit de telle manière. Le RE, étant donné qu'il a un minimum d'années d'enseignement avant d'être RE, s'il est ouvert à ça, je pense que ça peut être une bonne ressource. C'est lui qui parfois organise des formations continues en fonction des besoins des enseignants de l'établissement.

9.13.6 Entretien de Faustine

C'est super chouette que tu aies pris du temps. Je te pose mes questions. C'est anonymisé et si jamais tu peux couper un moment s'il y a quelque chose que je ne dois pas mettre, tu me dis. La première question est quel est ton parcours professionnel ? Si tu peux m'expliquer un peu par où tu es passée, etc.

Alors, je t'explique depuis le début car j'ai un parcours spécial. J'ai fait le collège et puis ensuite j'ai directement commencé la HEP. A la HEP, j'ai fait ma première année avec le cursus normal. Et puis ensuite, comme j'ai eu une maladie quelques années avant la HEP, j'ai les articulations fragiles donc j'ai eu un certificat médical pour faire ma formation sans sport. Quand tu fais une formation sans sport, il faut savoir que tu dois combler tous tes crédits, etc. Et puis tu dois trouver d'autres formations à côté pour avoir d'autres formations qui sont certifiantes pour avoir le bon nombre de crédits. Donc moi j'ai terminé la HEP avec une année de retard par rapport à ceux de mon âge. En fait j'ai tout enchaîné finalement. Et puis ensuite j'ai trouvé une place, j'explique parce que c'est un peu compliqué. Donc comme j'ai dit la dernière année au mois de janvier, par-là, on devait s'inscrire pour les examens finaux et moi je n'avais pas assez de crédits. Donc j'ai repoussé mes examens finaux et j'ai pris un long remplacement. À la rentrée juste après, il y a eu la période des examens en juin, etc. La rentrée d'août, je n'ai pas passé mes examens finaux à ce moment-là. Si tu veux je les ai repoussés d'une année. Comme ça je me suis dit je travaille une année en faisant des remplacements et par chance j'ai trouvé une place. J'étais en tant que remplaçante mais je ne remplaçais personne, c'était une place où il n'y avait personne. C'était un 40%. J'ai travaillé avec mes collègues en périphérie de la ville à 40% et à côté de ça je donnais pas mal de cours d'appui à des enfants jusqu'en deuxième du CO. Ensuite j'ai passé mes examens finaux en juin de la même année. J'ai commencé directement après à 100% en ville. C'est la cinquième année que je suis ici et c'est la sixième année que j'enseigne.

Maintenant j'ai quelques questions par rapport au contexte de classe. Est-ce que tu peux m'expliquer quel est le contexte de ta classe cette année ?

Alors cette année, j'ai une classe de dix-neuf élèves. C'est dix et neuf. J'ai dix grands et neuf élèves de 1H. Alors comme je travaille en ville, il y a pas mal d'enfants de familles de réfugiés etc. qui ne sont pas de langue maternelle française, donc il y en a pas mal chaque année qui

participent aux cours FLS. Et puis il y a aussi pas mal de suivis, il y a pas mal de suivis qui sont déjà faits. Il y a des enfants qui sont déjà suivis en logopédie, etc. Et moi je fais pas mal de signalements chaque année. Cette année, j'ai aussi dû en faire pas mal. C'est une classe qui est assez hétérogène cette année. J'ai pas mal de différences entre les élèves d'un même groupe et entre les élèves des deux groupes. Cette année, je n'ai pas de ECSI par exemple, mais sur six ans j'ai travaillé quatre années avec des ECSI ou des MCDI comme on disait avant. Par contre, ce qu'on a mis en place à long terme nous, c'est... On a deux enseignantes qui travaillent dans l'école qui donnent des appuis à nos élèves, donc j'ai quand même cinq ou six élèves qui vont en appui en tout cas... Qui ont en tout cas une unité voire deux par semaine avec ce cours d'appui.

Merci. Du coup, peut-être que tu peux me répondre succinctement, comme tu me l'as déjà dit indirectement avant. Comment est-ce que tes élèves progressent en général dans la classe ?

C'est assez difficile à dire en général parce qu'en fait il y a des élèves qui progressent rapidement, qui ont déjà des prérequis qui sont bien établis. Et d'autres, il faut vraiment tout prendre depuis le début, etc. Qui ne sont même pas de langue maternelle française donc il y a déjà la barrière de la langue, s'ils ont déjà des suivis. Franchement c'est difficile de dire comment progresse ma classe de manière générale. Comme en plus c'est une classe hétérogène, c'est vraiment des rythmes différents. Il faut savoir que cette année, il y a pas mal de différenciation à faire.

Par rapport aux intervenants tu m'as dit qu'il n'y a aucune MAO/MAR cette année ?

Non, mais pourquoi il n'y en a pas ? Ce n'est pas pourquoi il n'y en a pas, ce n'est pas qu'il y a des besoins, c'est qu'en fait maintenant il y a tellement d'attente pour tout. Parce que quand tu fais une demande pour une MAO par exemple ou une MAR, tu dois déjà avoir certains bilans qui sont faits. Tu dois avoir deux bilans qui sont faits. Donc pour ces bilans tu dois faire des signalements mais quand tu fais des signalements, on met les enfants sur des listes d'attente. Il y a tellement d'attente en fait que tu es souvent hors délai en fait. Et puis les appuis avec ECSI, on en a une ici. On doit faire les demandes pour ces enfants, je crois que le délai c'est vers avril, mi-avril quelque chose comme ça mais souvent c'est pour l'année d'après donc

souvent c'est quand ils rentrent en 3H. Donc nous souvent, on n'a jamais vraiment, enfin c'est assez rare qu'on en ait qui sont en suivi.

Si tu avais le moyen d'avoir des suivis maintenant, tu en donnerais à certains des élèves ?

Oui, oh oui, plus d'un.

Maintenant j'ai des questions théoriques, en lien avec la théorie de notre TB. La première c'est comment tu définirais la diversité des élèves dans une classe ? Quels aspects caractéristiques de la diversité tu pourrais définir ?

Alors là, il y en a plein. La diversité ça peut être au niveau des cultures. Par exemple il y a plein de cultures différentes, c'est ça aussi que moi j'aime, quand j'ai pris ce travail ici, c'est aussi de voir la diversité culturelle. Ils ont plein de bagages différents, il y a des mœurs différentes, ils apprennent tous à vivre en Suisse avec les mœurs de la Suisse, c'est assez intéressant à voir tout ça, comment ça se mélange. Les langues aussi. Le fait... Ils parlent plein de langues... Dans une classe ici, on en a beaucoup même dans une classe. Et puis, le fait aussi que certains soient de langue maternelle française, certains qui parlent un petit peu, certains qui arrivent qui parlent pas du tout le français. On a de la diversité au niveau des compétences. Certains progressent plus rapidement que d'autres et certains ont des besoins spécifiques différents. Certains n'en ont pas. La diversité, oui je dirais ça. Aussi au niveau des... Dans la personnalité, la manière de se comporter, tout ce qui est prérequis. Qu'est-ce qu'ils vivent à la maison ? Ils arrivent tous avec un bagage différent mais finalement on doit tous, on vit de la même manière en communauté dans la classe.

Tu veux encore ajouter quelque chose ou je peux passer à la question d'après ?

Non.

Comment est-ce que tu pourrais définir l'intégration ? Qu'est-ce que c'est pour toi l'intégration ?

Alors nous dans les classes quand on parle d'intégration c'est un élève qui a des besoins spécifiques. Il est amené à vivre dans la communauté de la classe comme tous les autres mais en ayant derrière des... On répond à ses besoins spécifiques, ça peut être par des unités de soutien, un allègement de l'horaire, de la différenciation au niveau des activités, du temps qu'on

leur met à disposition au niveau des activités, enfin voilà c'est ça l'intégration. Des fois par exemple quand on a un élève en intégration, c'est un élève qu'on ne va pas compter pour un mais pour trois. Parce qu'il nous demande plus, parce qu'il a des besoins spécifiques.

Et puis, comment est-ce que tu pourrais m'expliquer l'inclusion ? Me dire qu'est-ce qui différencie les deux ?

C'est une bonne question. Inclusion ça va plus loin encore, c'est... Franchement je saurais plus te dire exactement quelles sont les différences entre l'intégration et l'inclusion.

Tu veux que je t'explique un peu vite fait par rapport à ce qu'on voit en cours ?

Oui. Je sais plus. Je sais que l'inclusion ça va plus loin. C'est vraiment de donner les mêmes chances, je sais plus exactement.

En gros, si tu veux, l'intégration, c'est un peu conceptuel. Je ne sais pas si tu as déjà vu l'image avec les pommes ?

Oui.

L'intégration tu as un cercle avec des pommes vertes dedans. Et puis tu as les pommes rouges qui vont aussi à l'intérieur mais c'est dans l'idée que c'est l'élève qui est entre guillemets différent qui va s'adapter au groupe, à la norme. Et puis l'inclusion c'est vraiment cette idée que ce n'est même plus un cercle, c'est une norme abstraite, toute pleine de vagues. Et puis à l'intérieur il y a vraiment tout le monde qui est pris pour ce qu'il est, avec des pommes grandes, petites, rouges, vertes, jaunes...

Oui, alors... C'était quoi ? Comment je définis ? Tu l'as défini.

Donc la prochaine question c'est...

Comment je me positionne par rapport à ces deux...

Oui, aux deux concepts.

Alors, l'intégration c'est une bonne chose, le fait que des enfants avec des besoins puissent évoluer dans une classe dite normale. Je mets bien les guillemets parce que, voilà le terme normal c'est très subjectif. Mais c'est une bonne chose parce que ça leur permet aussi de... C'est aussi bon pour les élèves autour parce que ça permet de se dire... Voilà, on a un élève

avec des problèmes un peu plus conséquents. On doit faire avec, comment est-ce qu'on s'organise pour que ça fonctionne. Et puis pour un élève avec des besoins, c'est aussi une bonne chose d'évoluer avec des enfants qui n'ont pas forcément tous ces besoins-là parce qu'on va vivre dans une société qui est malheureusement très normée. Et du coup, c'est malheureux à dire mais on va tous devoir s'adapter également. Après, moi je suis... L'inclusion pour moi c'est très utopique, je trouve. Alors c'est super dans l'idée mais c'est très utopique. Quand on est sur le terrain et qu'on voit, en tout cas ici dans cette école, il y a juste des élèves pour lesquels ce n'est pas possible d'évoluer dans ces classes mais pour plein de raisons, pas uniquement parce qu'ils ont des besoins spécifiques. C'est parce qu'on n'a pas assez de ressources, clairement. Il nous manque des aides. Voilà, comme je disais quand on a des listes d'attente qui sont d'une année simplement pour un bilan pour un élève, pour de la logopédie par exemple. Je trouve que c'est quand même aberrant. Alors même l'inclusion, même l'intégration finalement des fois. Il y a des classes, certaines années, il y a tellement d'élèves à besoins spécifiques qu'en fait ça devient juste ingérable. Nous on veut bien aider mais le problème c'est qu'on n'a pas tous les moyens qui sont mis en place pour que ce soit possible. Donc c'est très utopique pour moi en fait. Si je travaillais peut-être dans une autre école avec tout ce contexte environnemental, etc. et puis cette population, peut-être que ce serait plus envisageable de penser l'école de cette manière. En tout cas ici c'est très, extrêmement conceptuel justement, peu réalisable. Il faudrait même au niveau des effectifs. Nous on travaille, la première enfantine, premièrement ils arrivent, ils n'ont pas tous les mêmes prérequis, ils ne commencent pas tous au même niveau. Que ce soit au niveau des compétences, de la langue. Après ils ont des prérequis et ils arrivent dans une classe qui est une classe, il ne faut pas oublier, à double degré. Donc il faut déjà qu'on gère la différenciation au niveau des deux groupes, plus la différenciation à l'intérieur d'un groupe, ça fait beaucoup. Et puis, avec tous ces enfants qui ont des besoins spécifiques, il y en a de plus en plus, une enseignante toute seule à tout gérer ce n'est parfois juste pas possible. En fait c'est malheureux à dire mais on doit se dire qu'on fait ce qu'on peut. Mais des fois on aimerait faire plus et pour certains, on devrait faire plus. Quand je dis le « on » ce n'est pas forcément nous enseignant. On devrait avoir les moyens mis en place pour faire plus pour tel ou tel élève.

Merci. Je te dis peut-être les trois catégories de questions comme ça tu as un peu une idée pour la suite. Les premières c'est sur la réponse à la diversité, sur l'intégration et l'inclusion. Ensuite j'ai une partie sur les pratiques de différenciation et ensuite sur les

pratiques collaboratives. Comme ça tu as une idée de la structure qui suit. Donc ma prochaine question c'est qu'est-ce que tu mets en place pour répondre à la diversité des besoins dans ta classe et comment est-ce que tu adaptes le contexte classe pour répondre à la diversité des élèves ?

Oui alors on les prend peut-être les deux parce que je risque d'oublier la deuxième. Qu'est-ce que je mets en place pour... Alors il n'y a pas que des choses que je mets moi-même personnellement en place mais qu'on a mis ensemble en classe avec des intervenants ou les autres collègues. Nous par exemple, avec les collègues 1-2H on s'est très vite rendu compte que les 1H avaient des différences énormes par rapport au niveau de langue. Si on prenait tous nos élèves de 1H et qu'on voulait travailler à partir d'un album par exemple. En début d'année, il y a des énormes différences. Donc c'est soit on privilégiait, par rapport à la manière dont on travaillait l'album ceux qui parlaient français et finalement les autres étaient un peu laissés pour compte. Ou au contraire, suivant la manière dont on travaille l'album, peut-être que ce sera trop simple pour ceux qui sont déjà de langue maternelle française et puis ce sera adapté à ceux qui sont allophones. Ce qu'on a mis en place c'est que on a un projet de décloisonnement. Une unité par semaine, on mélange nos trois groupes de 1H, dans les trois classes enfantines et puis on a fait trois groupes de niveau. On fait des activités en fonction de ça et ils tournent avec les trois maîtresses enfantines. Comme ça c'est vraiment un, des activités qui sont adaptées à leur niveau de langue. On essaie de regarder ce qu'il y a au niveau des besoins. S'il y a des besoins qu'on sent être présents pour les élèves des trois classes, on essaie de collaborer aussi avec les collègues pour mettre quelque chose en place de plus large. Et puis sinon il y a le cours FLS, le cours de français qu'on a tous les ans. Nous on peut donner des élèves de 1H et des élèves de 2H. Certains peuvent vraiment avoir un suivi de deux ans avec des cours de français pour approfondir, élargir le vocabulaire, travailler la phrase. C'est vraiment top. En plus comme ça se fait avec des enseignants qui sont de l'école, il y a vraiment un suivi qui est fait derrière. Maintenant c'est la deuxième année où il y a vraiment une petite grille d'évaluation donc nous on a aussi un retour, il y a vraiment une collaboration aussi là, parce qu'on a un retour. On peut vraiment discuter, prendre le temps de discuter de tel ou tel élève quand on a aussi des doutes ou des questionnements ou qu'on a juste besoin d'avoir un autre regard. Après moi dans la classe, ce que je mets en place, souvent quand on arrive au milieu de l'année et que les 2H se débrouillent bien au niveau de l'autonomie. Moi souvent je fais une sorte de parrainage avec les grands et les petits. J'essaie de faire vraiment

des activités où les grands peuvent un peu conduire et puis voilà. Et sinon dans les activités la différenciation par rapport au niveau des élèves. Certains je vais leur donner plus à manger, comme on dit. D'autres ils auront des éléments de différenciation... Le matériel, ça peut être par rapport au temps, aux consignes, aux supports, etc. J'adapte en fonction des compétences des élèves, etc.

Par rapport à la diversité des niveaux, des comportements, des situations personnelles ou culturelles, est-ce que tu veux ajouter quelque chose par rapport à ça ?

Effectivement, comportement alors c'est vrai que pendant des années, j'ai eu un système de discipline. En fait je n'ai jamais trouvé ce qui me convenait et puis finalement j'ai arrêté d'en mettre parce que je parlais du principe que c'est voir un problème où il n'y en a pas forcément. Et puis en fait les enfants sont tellement différents aussi simplement au niveau du comportement que je me suis rendue compte que d'avoir un système de discipline homogène pour tout le monde n'était pas forcément la meilleure solution. Donc là, par exemple, au niveau du comportement, si je vois que ça ne va vraiment pas avec certains, je mets des systèmes de discipline personnalisés. Ça peut ne pas être forcément toute l'année, ça peut être seulement une courte période. J'adapte vraiment par rapport à l'enfant : les besoins, on peut travailler par objectif, etc. Et puis tu m'as dit quoi ? Par rapport aux situations personnelles... C'est vrai qu'on a aussi pas mal de situations à gérer au niveau de la sphère familiale qui parfois sont assez lourdes. Heureusement on a des services autour des écoles qui sont, qui peuvent être amenés à travailler avec nous. Par exemple le SEI, le SEJ. Mais c'est vrai que de nouveau, là, ça nous prend énormément de temps et on ne peut pas tout faire. On n'arrive pas à faire et les signalements et suivre nos élèves et essayer de résoudre tous les problèmes au niveau de la sphère familiale. On ne va pas dans la sphère familiale, on n'est pas assistants sociaux mais dès qu'il y a un élève pour lequel il y a des soucis au niveau de la structure familiale et que ça joue un rôle sur la scolarité ou qu'il y a un élève en danger, on fait le nécessaire. De nouveau, cela nous prend beaucoup de temps et d'énergie, des démarches qui sont longues parfois, des fois on n'a pas forcément de retour derrière. La collaboration n'est pas forcément évidente de l'autre côté, c'est assez compliqué. Je vois certains parents deux ou trois fois par année, d'autres je n'aurai besoin de voir les parents que pour la réunion entre guillemets obligatoire pour le carnet.

Quelles stratégies sont mises en œuvre pour répondre aux besoins des élèves qui ont une mesure d'aide ? Comme tu m'as dit, tes élèves n'ont pas de mesure d'aide.

Je n'ai pas non.

Est-ce que tu as quelque chose à dire par rapport à ça ou je passe, étant donné que tu n'en as pas en classe.

Tu dis quelles stratégies, dans quel sens ?

Au niveau de la relation, des leçons ou de la planification, mais je pense qu'on peut la passer.

Tu dis avec la personne avec laquelle...

Qu'est-ce que toi tu mets en œuvre. Mais du coup ça ne te concerne pas car c'est plutôt dans l'idée, est-ce que quand il arrive dans la classe tu vas différencier sur différents aspects puisque tu as un enseignant supplémentaire.

Je peux te parler d'avant, quand j'ai eu des élèves avec. Bien sûr on différenciait... Ce n'est pas parce que l'élève sort que... Alors parfois il ne sort pas forcément car on a l'aide en classe. Si l'élève sort, ce n'est pas parce qu'il sort que c'est que pendant ce laps de temps qu'on va mettre en place des mesures d'aide. Non. Les mesures d'aide c'est... On approfondit quand il y a l'enseignant spécialisé ou autre qui est là. Par contre... Ou bien c'est vraiment pour l'élève spécifiquement à ce moment-là et pas forcément que. Parce que quand on a des enseignants spécialisés, il arrive aussi qu'on travaille avec un groupe, avec des élèves qui ont des petits besoins derrière. Mais non, bien sûr on met en place des mesures d'aide sur le quotidien de la scolarité de l'enfant.

Du coup, ça reprend un peu une question que je t'ai dite avant mais sur un continuum allant de l'intégration à l'inclusion où tu te situerais ?

Franchement, avec tout ce qu'on fait... Bon clairement on est plus dans l'intégration mais on tend vers l'inclusion. Parce que le système scolaire actuel veut que ça tende vers mais on en est encore très loin. On avait vu ces termes, on en parlait. J'ai vu une conférence mais c'est tellement abstrait et tellement théorique et tellement pas ce qu'on vit. Parfois c'est un peu utopique, clairement. On aimerait mais il faut nous donner les moyens de le faire.

Je passe aux questions sur les pratiques de différenciation. Pour qui est-ce que tu vas différencier ? Pour quels élèves ?

Maintenant, actuellement dans ma classe ?

Oui.

Je dois te donner les noms ?

Pas forcément des noms mais pour quel type d'élève, pour quelles raisons. Qu'est-ce qui te vient à l'esprit ?

Franchement, je vois dans mon groupe de 2H, j'ai aussi des sauts énormes entre les compétences. Certains vont beaucoup plus vite que d'autres, alors certains je vais devoir leur donner un peu plus, aller un petit peu... On part tous de la même base. Par exemple on va travailler un même aspect, un même élément, par contre certains je vais peut-être aller un petit peu plus loin qu'avec d'autres. Certains je vais devoir faire des situations de remédiation pour approfondir, retravailler un peu pour que l'objectif soit atteint. Certains je vais leur donner des petits objectifs annexes. D'autres, je dois mettre des activités en plus ou gérer l'activité différemment pour qu'ils puissent atteindre l'objectif. Avec les petits, au niveau du langage il y a pas mal de choses. Notre projet de décroisement à bien sa place pour cela. J'ai un élève qui ne parle pas du tout. Il a un blocage au niveau du langage. D'autres qui sont beaucoup plus avancés au niveau du français. Des fois je différencie les activités, je profite quand certains sont au cours de langue, je vais aussi travailler du langage mais avec les autres qui parlent peut-être mieux le français comme ça je leur donne de quoi travailler.

Donc finalement tu différencies autant au niveau des contenus, de la structure, des processus que de l'évaluation ?

Même au niveau de la manière dont je parle. Je ne vais pas toujours parler de la même manière avec les 1H et les 2H. Il y en a certains qui vont moins me comprendre donc j'ajoute des gestes. D'autres n'en ont pas du tout besoin. Je sais que je devrai de toute manière reformuler. S'il y a tel ou tel élève je sais qu'il y aura aussi des supports différents. Donc je différencie de plusieurs manières tout le temps.

Donc pour le qui, en général tu cibles des élèves ?

Oui, en général il y a des élèves qui sont ciblés parce que ce sont ceux qui ont le plus de difficultés. J'ai tout de même bien certains élèves où c'est très fréquent que je doive différencier pour eux et c'est souvent les mêmes.

Ok. Donc, dans quel but est-ce que tu fais cette différenciation ?

Le but c'est qu'ils aient toutes les clefs en main pour atteindre tous les objectifs qu'ils doivent atteindre en fin de 2H. C'est aussi une bonne chose entre guillemets le fait qu'il n'y ait pas vraiment d'objectifs à atteindre en fin de 1H mais que des objectifs à atteindre en fin de 2H. Du coup, ça nous permet de faire ces différenciations, de mettre en place ces projets pour amener les élèves à atteindre au maximum les objectifs qu'ils devraient atteindre en fin de 2H. Ça nous laisse aussi le temps de trouver quels besoins ont chaque élève, comment répondre aux besoins.

Pour cette question, tu y as déjà répondu indirectement à la question précédente mais je ne sais pas si tu veux ajouter quelque chose. Comment tu mets en place la différenciation ?

Oui ça c'est bon.

Ensuite la prochaine question est par rapport à tes pratiques collaboratives et comment elles fonctionnent. La première c'est avec qui tu collabores, pourquoi et comment est-ce que tu t'y prends ? On peut la prendre en trois parties.

Je collabore avec mes collègues de demi-cycle, donc de 1-2H car déjà on a le projet décroisement. On travaille pas mal ensemble aussi, on ne fait pas les planifications ensemble par exemple mais on se donne des tuyaux. Quand on se confie, quand on a tel ou tel problème avec un élève, comment résoudre, etc. On partage beaucoup. On fait l'école en forêt ensemble, donc on a aussi la possibilité de voir les élèves des collègues. On se dit toujours qu'ils vont être ensemble en 3H, comme ça ils apprennent à se connaître. Quand il y a eu le confinement, ça a très bien fonctionné le fait qu'on travaille ensemble, qu'on collabore car on avait l'habitude de le faire. Ça se met très vite en place. La collaboration permet aussi de se sentir moins seul, d'avoir d'autres regards sur nos élèves, de voir d'autres choses aussi. Parfois on a tendance à rester un peu, quand ça fait plusieurs années qu'on enseigne, dans ce qu'on a l'habitude de faire. Voir d'autres choses permet d'élargir nos pratiques à nous. Dans mon établissement, dès qu'il y a quelque chose on sait qu'on peut se confier. Dès qu'on a une

question, peu importe le degré de l'enseignant... C'est vrai qu'on est pas mal à s'entraider. C'est souvent dans les situations difficiles mais on partage aussi plein de bons moments. C'est vrai qu'on ne se sent jamais seul ici. On sait qu'on aura toujours quelqu'un qui va nous donner un conseil, qui va nous soutenir, etc. Après on travaille avec les intervenants, on échange pas mal avec les élèves, avec les professionnels, les psychologues, les logopédistes, etc. Par rapport à nos observations, à nos souhaits, demandes, comment mettre en place certains projets pour débloquer telle ou telle chose chez les élèves. Avec qui on collabore ? Les parents, c'est clair. Les parents, c'est un peu la loterie. Il y a des années durant lesquelles on peut super bien collaborer avec. Parfois il y a des parents avec qui ça fonctionne moins bien mais dans l'ensemble... De nouveau je parle de confinement mais il a bien permis de voir comment on pouvait collaborer avec les parents car ils ont dû mettre un peu plus la main à la pâte. Le but aussi de collaborer avec les parents est qu'on est avec les élèves dans un environnement qui leur convienne et qu'on ne passe pas à côté de certaines choses. Que les parents aussi s'impliquent dans la vie scolaire de leurs enfants.

Tu mets quoi en place pour créer cette collaboration avec les parents ?

Nous, avec les 1-2H, on fait une réunion de parents avant que les enfants entrent en 1H. Le but est qu'ils voient ce qu'est l'école infantine, ce qu'ils peuvent déjà mettre en place pour aider leurs enfants à entrer à l'école. Il m'est déjà arrivé mais pas toutes les années, qu'avant la rentrée les parents puissent venir voir la classe, qu'on puisse échanger, discuter. Parfois ils ont des questions, des peurs, des appréhensions. Ça permet de les rassurer. On a aussi la réunion de parents. Et puis moi, quand on a nos entretiens, je prends toujours un moment pour savoir comment ça se passe à la maison. Je ne parle pas uniquement de l'école. Je demande comment évolue l'enfant à la maison, comment les parents se sentent par rapport à la scolarité de leur enfant. On échange pas mal finalement. Il y a clairement des parents qu'on va rencontrer une deux fois et puis c'est tout. Il n'y aura pas forcément eu plus de besoin que ça. Mais oui, moi je fais assez facilement des entretiens, des entretiens téléphoniques quand les parents ont une question ou une appréhension, une peur comme je disais avant. Et on collabore avec les enseignantes de 3H, par rapport à ce qu'elles ont besoin. Par exemple pour l'entrée en lecture, on s'est rendu compte que le saut de la 2H, directement en 3H, parfois il y avait un petit décalage. Donc on a mis en place... Les enseignantes de 3H travaillent avec les alphas, donc nous on s'est dit que nous, quand on travaille les sons en phonologie en fin de 2H. Cela fait un élément de continuité. Cela nous permet de savoir quels sont les besoins et ce qu'ils

vont apprendre par après afin qu'on sache ce qu'on peut mettre en place pour que ça se passe du mieux possible par la suite.

Et avec l'enseignant FLS, comment est-ce que tu t'y prends ? Comment est-ce que ça se passe ?

Souvent, quand ils viennent chercher mes élèves, on prend toujours un petit moment, cinq minutes pour discuter. Je pose souvent des questions pour savoir comment s'est passé le cours. Des fois, quand j'ai une interrogation, je pose des questions qui me permettent parfois de clarifier certaines choses. Et puis il y a cette feuille d'évaluation, avec le petit commentaire. C'est là aussi qu'on a ce double regard entre ce qu'on voit à l'école en classe et ce qui se passe en cours FLS. On collabore comme ça. C'est vraiment par rapport aux besoins. C'est un cours qui n'est jamais figé. Si un élève a plus de besoins, on va voir si c'est possible d'avoir une unité de plus. Ça évolue au gré des besoins.

Est-ce que tu considères que tu collabores régulièrement ? Sur une échelle allant de 0, ce serait pas du tout de collaboration, à 10, énormément de collaboration, elle est très fréquente, comment est-ce que tu quantifierais ta collaboration ?

Je ne sais pas, je dirais 7.

Pourquoi ?

Parce que je dois travailler avec plein d'intervenants différents, avec des collègues. On a plein de projets qui sont mis en place, pour lesquels on doit collaborer. Je collabore avec les parents aussi, tous les professionnels. J'ai passablement de collaboration. Après avec ce que je connais, je sais qu'il y a des enseignants qui font toutes les planifications ensemble. Cet exemple ce serait peut-être un 10.

D'accord. Tu n'as ni MAR ni MAO mais quand des intervenants viennent pour tes élèves, ils vont plutôt sortir avec eux ?

Ça dépend. Ça de nouveau, quand j'ai eu des MAO et MAR, ça dépend. Cela dépend de l'enseignant qui donne la MAO/MAR car certains préfèrent travailler de telle ou telle manière. Quand j'ai travaillé, on avait les deux. De nouveau on s'adapte aux besoins de l'élève. Des fois c'est mieux de travailler en petit groupe, de prendre l'élève seul ou de voir comment il évolue

dans la classe avec l'aide à côté. Je ne peux pas dire que je fais comme ceci ou comme cela car c'est vraiment en fonction des besoins de l'élève.

Cette collaboration avec les différents intervenants, les parents, les autres enseignants... Qu'est-ce que tu en tires comme bénéfices et comme inconvénients ?

Franchement, le bénéfice c'est comme je disais les regards différents sur les élèves. Ça nous permet aussi de prendre du recul sur notre pratique, de se remettre en question ou pas. D'élargir nos horizons. De gagner du temps de temps en temps car quand on fait ensemble c'est ça de gagné. On fait aussi la planification de sport ensemble d'ailleurs, les trois. C'est clairement quelque chose qui nous permet de gagner du temps et en plus ça nous permet d'avoir d'autres idées. Quand ce n'est pas nous qui l'avons pensé, on se dit « Ah oui, ça c'est chouette ».

Tu arriverais me dire en deux mots comment est-ce que ça s'organise ?

Les trois classes enfantines avons la gymnastique sur la même matinée. Il y en a une qui commence en début de matinée, l'autre qui est au milieu et la dernière qui est en fin de matinée. On est tournée comme ça. On est toujours sur la même plage horaire, par exemple de la rentrée jusqu'à Noël, puis on tourne. De Noël jusqu'à Pâques, puis on tourne à nouveau. Puis de Pâques jusqu'à la fin de l'année. Chacune des enseignantes prépare une planification pour un module. Par exemple le module sauter, ce sera une de nous trois qui va le préparer les séquences d'enseignement. Les trois, nous allons donner la même leçon le lundi matin en suivant cette planification. Cela nous permet de gagner du temps au niveau de la planification parce que c'est une qui la prépare. Aussi au niveau du temps de gym. La première va préparer le matériel avec ses élèves mais le laisser pour les prochains. Elle n'a pas besoin de désinstaller. La deuxième gagne du temps au niveau de sa leçon de sport. Elle n'a rien à faire, ni installer ni désinstaller. La dernière désinstalle. On voulait tourner pour que les élèves sachent installer et désinstaller le matériel. On fonctionne comme cela depuis en tout cas trois ans, ça a toujours bien été.

D'accord. Est-ce que tu vois d'autres avantages que ce soit avec les parents ou les collègues ?

L'avantage de travailler avec les parents, c'est d'avoir plus d'informations sur le profil de l'élève, de pouvoir répondre au mieux aux besoins. Un enfant est la plupart du temps à l'école mais il

n'y est pas tout le temps. C'est intéressant, parfois ça répond à plusieurs questions. De toute façon, c'est les parents donc ils doivent s'impliquer dans la scolarité des enfants.

Par exemple, je ne sais pas si tu oses le placer ici mais tu pourrais m'expliquer l'exemple avec l'élève qui ne parle pas.

Oui, cet élève qui ne parle pas a clairement un blocage au niveau du langage. A l'école, il ne parle absolument pas, je n'ai pas entendu le son de sa voix. Je l'ai déjà entendu crier. Il est très expressif avec son corps, donc il va un peu faire le fufu. Je pense que c'est sa seule manière de s'exprimer, avec son corps. Il ne parle pas en classe. Il est aux cours FLS, en petits groupes d'environ trois et même là, il ne parle pas. On sent qu'il a parfois envie de parler mais ça ne sort pas. Il n'y a pas de son qui sort. J'ai vu le papa. Il m'a confirmé que quand il est avec d'autres personnes, il ne parle pas. Il parle uniquement en tigrinya et en français avec sa maman, son papa et son petit frère. Ce sont les seules et uniques personnes avec qui il accepte de parler. Dès qu'il y a un enfant ou un adulte en plus, même des gens qu'il connaît, il ne parle pas. Le fait d'avoir ces informations a permis de signaler cet enfant en psychologie et en logopédie. Le papa m'a aussi envoyé une vidéo de cet enfant qui parle à la maison, pour me montrer qu'il parle. En fait il parle super bien. Si je n'avais pas eu cette information, cette vidéo, je n'aurais pas su qu'en fait il parle si bien. Ce qu'on peut penser de la nature du blocage peut être différent selon les informations qu'on a ou non. Cela me donne l'idée de voir avec les professionnels, étant donné qu'il y a plein de choses que je ne peux pas évaluer chez lui. Je me dis que peut-être on pourrait travailler avec les parents pour certaines choses, qu'il puisse faire certaines activités à la maison. Un peu comme durant le confinement et que je puisse recevoir un retour vidéo. C'est un élève qui comprend tout. On sait qu'il comprend tout mais il ne parle pas.

Et donc, pour les inconvénients, est-ce que tu en vois ?

Parfois, le travail n'est pas forcément partagé équitablement. Certains parents pensent que l'école fait l'éducation des enfants. Du moment que leurs enfants sont à l'école, ils n'ont pas vraiment besoin de s'occuper autrement de l'école. Aussi avec les professionnels certaines fois. Selon quel organisme est touché, avec qui on est amené à travailler, il n'y a pas trop les suivis derrière, c'est long pour avoir des réponses. Sinon, avec les collègues, je n'ai pas d'inconvénients, ça se passe super bien.

Merci. Et quelle est l'influence... Est-ce que cette collaboration avec tes collègues, l'enseignant FLS quand il vient chercher les élèves, ça a un impact sur les élèves de la classe ?

Je ne pense pas.

Est-ce qu'ils ont contact avec ces intervenants ? Quelle relation ils ont ?

Bien sûr, il y a un impact. Quel impact, je ne saurais pas te dire exactement mais ça a un impact positif. Parce que ça leur permet de voir d'autres enseignants, de voir d'autres personnes auxquelles... Je veux dire que parfois, on n'est pas à l'aise avec tout le monde, on a plus de feeling ou moins de feeling avec certaines personnes. Pour certains élèves ça peut être une bonne chose de voir d'autres personnes. Voir des manières de travailler différente est aussi enrichissant. On ne peut pas toujours voir la même chose, c'est valable autant pour nous que pour les élèves. De fois, on collabore aussi. Quand il y a un élève qui sort, il se dit « Je vais chez tel enseignant » et puis « Maintenant je vais chez un tel ». De voir que nous communiquons, je pense que ça facilite le travail que l'élève fournit avec l'enseignant. C'est un lien de confiance.

J'arrive à la dernière question. Elle est en lien avec les ressources et besoins en lien avec une école plus inclusive. A ton avis, quels sont les ressources et les moyens essentiels pour répondre à la diversité des élèves.

Franchement, il faudrait des classes avec des effectifs réduits mais pas partout. Il faut prendre mes propos avec des pincettes. On ne va pas exprès mettre des choses en place dans des endroits et classes où il n'y en a pas besoin. Parfois, pour moi, il faudrait des effectifs réduits, plus de professionnels au niveau des services auxiliaires, logopédie, psychomotricité et psychologue étant donné que les délais sont énormes. Si on pouvait avoir une logopédiste dans l'école, ce serait génial. Il y en a dans certaines écoles mais pas partout. Si on pouvait même avoir des classes, non pas avec un effectif réduit, mais avec deux enseignants. Je pense qu'il y a un énorme manque de temps et d'énergie. En fait, maintenant on a tellement de choses

à gérer au niveau administratif, au niveau des signalements, des suivis, de la collaboration avec les parents puisque parfois il y a des situations qui sont complexes ou hors du commun. Finalement, ce qu'on a le sentiment de moins faire, c'est ce qui est le plus important et le principal de notre métier : guider les enfants dans leur scolarité et de faire l'école, de leur faire l'école. A certaines périodes, on a l'impression que c'est ce qu'on fait le moins, alors que c'est le plus important. Donc il faudrait peut-être aussi nous décharger au niveau de tout ce qui est administratif, simplifier les choses, simplifier les demandes.

Donc, tu considères la collaboration comme une ressource ?

Oui bien sûr, évidemment.

Et est-ce que certains types de collaboration ou certaines collaborations sont davantage une ressource que d'autres ?

Je suis assez de l'avis que justement ces enseignants qui gravitent autour soit aussi à l'intérieur de la classe. Le coenseignement, je trouve génial. Comme j'ai dit, pour certains élèves ce n'est pas la chose la plus adaptée. Oui, il faudrait aller de plus en plus vers ce genre d'enseignement, le coenseignement. Travailler ensemble au sein de la classe. Pour le coup, l'inclusion ça me parle.

Donc la différenciation, j'imagine que tu vas me dire oui aussi ?

Bien sûr.

Et puis, est-ce que les parents et le responsable d'établissement sont aussi des personnes ressource ?

Oui. Oui, comme on a dit avant. J'ai donné un parfait exemple dans lequel les parents... Les informations qu'ils peuvent nous donner sont essentielles. Le responsable d'établissement aussi.

J'arrive à la fin de l'entretien. Je te remercie.

9.14 Tableau - Représentations à l'égard de la diversité

| Diversité | Enseignantes | | | | | | Total |
|--|--------------|---|---|---|---|---|-------|
| | A | B | C | D | E | F | |
| Âge | | | X | | | | 1 |
| Comportement (attitude au travail) | | | X | | | x | 2 |
| Connaissances, compétences | | | | | x | x | 2 |
| Difficultés rencontrées | | x | | | | | 1 |
| Culture (origine, domicile, mœurs) | | x | | | x | x | 3 |
| Élève à besoin éducatif particulier | | | | x | | x | 2 |
| Langue (allophone ou non, niveau d'acquisition de la langue de scolarisation) | | | | x | | x | 2 |
| Maturité | | x | | | | | 1 |
| Parcours scolaire (prolongement ou raccourcissement de cycle) | | x | | | | | 1 |
| Personnalité (émotions, rapport à l'autre, caractère, attitude face au travail) | | x | X | | | x | 3 |
| Prérequis | | | | | | x | 1 |
| Rythme de progression | | | X | | | x | 2 |
| Sexe | | | | x | x | | 2 |
| Situation personnelle (santé, vécu de l'élève, contexte familial et social, éducation) | | x | X | | x | x | 4 |

9.15 Tableau - Réponses à l'égard de la diversité

| Réponses à l'égard de la diversité | Enseignantes | | | | | | Total |
|------------------------------------|--------------|---|---|---|---|---|-------|
| | A | B | C | D | E | F | |
| Attitude face à l'élève | | x | | | | | 1 |
| Collaboration | | | x | | | x | 2 |
| Communication | | | x | | x | x | 3 |
| Différenciation | x | x | x | X | x | x | 6 |
| Mesures d'aide et appuis | | | x | | | x | 2 |
| Modification | x | | | | | | 1 |
| Observation | | x | | | x | x | 3 |
| Système de discipline | | | x | x | x | x | 4 |
| Système de parrainage | | | | | | x | 1 |

9.16 Tableau - Partenaires

| Partenaires cités par chacune des enseignantes | Enseignantes | | | | | | Total |
|--|--------------|---|---|---|---|---|-------|
| | A | B | C | D | E | F | |
| Auxiliaire de vie | | | | x | | | 1 |
| Collègues | x | x | X | | x | x | 5 |
| Divers spécialistes (ergothérapeute, logopédiste, Neuropsychiatre, pédopsychiatre, psychologue, psychomotricien) | | x | | x | x | x | 4 |
| Educateurs d'un foyer | | | | x | | | 1 |
| Enseignant d'appui | x | | | | | | 1 |
| Enseignant FLS | | | | x | | x | 2 |
| Enseignant spécialisé | x | x | X | x | x | | 5 |
| Intervenant externe pour le service d'intégration | x | | | | | | 1 |
| Inspecteur scolaire | | | | x | | | 1 |
| Parents | | x | | | | x | 2 |
| Responsable d'établissement | | | | x | | | 1 |
| SEI, SEJ | | | | | | x | 1 |
| SESAM | | | | x | | | 1 |
| Total | 4 | 4 | 2 | 8 | 3 | 5 | 26 |

9.17 Tableau - Buts de la collaboration avec l'enseignante spécialisée

| Buts | Enseignantes | | | | | | Total |
|--|--------------|---|---|---|---|---|-------|
| | A | B | C | D | E | F | |
| Adopter des lignes de conduite, des attentes, une discipline et une manière d'agir commune | | | | x | | | 1 |
| Avoir un autre regard | | x | | x | | | 2 |
| Obtenir du matériel | x | | | x | | | 2 |
| Obtenir du soutien | x | | | x | | | 2 |
| Parvenir à enseigner aux autres élèves de la classe | | | | x | | | 1 |
| Recevoir des conseils, des pistes, apprendre de nouvelles choses | x | | | x | | | 2 |

9.18 Déclaration sur l'honneur

Haute Ecole pédagogique Fribourg
Pädagogische Hochschule Freiburg



Déclaration sur l'honneur

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.

Fribourg, le 20 mars 2021

Lieu, date

V. W. ch

Signature

M. Sudan

Signature

Ce formulaire doit être rempli et dûment signé par tout-e étudiant-e rédigeant un travail de diplôme. Il doit accompagner chaque travail de diplôme.

01/09/2016 (LLE/FIN)

Seite 1 von 1

Haute Ecole pédagogique
info@hepfr.ch
www.hepfr.ch

Rue de Mont 36
CH-1700 Fribourg
Tél. +41 (0)26 305 71 11

Pädagogische Hochschule
info@phfr.ch
www.phfr.ch

Murtencasse 36
CH-1700 Freiburg
Tel. +41 (0)26 305 71 11