

L'organisation de la collaboration au sein d'un duo
d'enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s dans
un contexte intégratif à visée inclusive :

**Pratiques actuelles dans le canton de Fribourg
et test d'un outil concret**

Travail de bachelor effectué sous la supervision
d'Ariane Paccaud

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Ariane Paccaud pour son suivi et ses précieux conseils tout au long de mon travail.

Un grand merci aux quatre duos d'enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s qui ont accepté de répondre à mes questions et sans qui cette recherche n'aurait pas pu être réalisée.

Finalement, je remercie toutes les personnes qui m'ont apporté leur soutien d'une manière ou d'une autre durant l'élaboration de ce travail.

Résumé

Ce travail porte sur les pratiques liées à la collaboration entre enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers au sein de l'école ordinaire du canton de Fribourg. L'objectif de cette recherche est de s'intéresser aux pratiques actuelles mais également de faire tester un outil concret prévu pour accompagner les duos d'enseignant-e-s dans la négociation des rôles et des tâches de cette relation interprofessionnelle. Pour cela, des entretiens auprès de 4 duos d'enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s ont été menés puis analysés selon une démarche qualitative. Les résultats obtenus démontrent que les enseignant-e-s sont relativement conscients des enjeux liés à cette collaboration. Ils décrivent diverses pratiques de co-intervention et de coenseignement qui s'organisent de manières formelles et informelles avec les quelques ressources qu'ils-elles ont à disposition. L'analyse des résultats montre que l'outil testé semble répondre aux besoins de certain-e-s enseignant-e-s participant à la recherche en leur permettant de mieux négocier leurs rôles et tâches au sein du duo.

Mots-clés

- Collaboration
- Pratiques d'organisation
- Négociation des rôles
- Outil
- Inclusion

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Table des matières	4
Table des tableaux	6
Table des figures	6
1 Introduction	1
2 Contexte théorique	3
2.1 L'origine des relations de collaboration au sein de l'école ordinaire	3
2.1.1 L'évolution de la perception et de la prise en charge du handicap au XXème siècle	3
2.1.2 De l'intégration à l'inclusion	5
2.1.3 Une collaboration au cœur du défi de l'école inclusive.....	5
2.2 De la coordination au coenseignement : Différentes pratiques collaboratives	6
2.2.1 Plusieurs modèles de la collaboration	6
2.2.2 Le coenseignement en contexte intégratif à visée inclusive	8
2.2.3 Facteurs influençant les pratiques collaboratives.....	10
2.2.4 Avantages et limites du coenseignement.....	12
2.3 La mise en place de pratiques collaboratives : Ressources et enjeux actuels 13	
2.3.1 État des lieux des ressources et pratiques actuelles.....	13
2.3.2 Enjeu actuel des relations de collaboration.....	15
2.3.3 L'Outil d'aide à la planification de la Collaboration (OPCO).....	15
2.4 Problématique	17
2.4.1 Objectifs et questions de recherche	17
3 Méthode de recherche	18
3.1 Présentation des sujets	18
3.2 Déroulement de la recherche	19
3.3 Catégories d'analyse et codage des données	22
4 Présentation des résultats	23
4.1 Contextes de collaboration	23
4.1.1 Contexte interne : Les enseignant-e-s	23

4.1.2	Contexte externe : L'environnement de collaboration	28
4.1.3	Ressources utilisées	29
4.2	Pratiques	30
4.2.1	Mise en place du duo	30
4.2.2	Fonctionnement actuel	32
4.2.3	Ressenti et vécu des enseignant-e-s interrogé-e-s concernant la collaboration.....	36
4.3	L'Outil d'aide à la Planification de la Collaboration (OPCO)	39
4.3.1	Comparaison des estimations	39
4.3.2	Avis des enseignant-e-s	41
4.3.3	Suggestions d'améliorations	43
4.3.4	Réutilisation envisagée en lien avec les besoins	43
5	Discussion des résultats.....	45
5.1	Comment les enseignant-e-s perçoivent-ils la collaboration ?	45
5.1.1	Contexte interne	45
5.1.2	Contexte externe	46
5.2	Comment les enseignant-e-s organisent-ils-elles leur collaboration ?	46
5.2.1	Ressources et mise en place	46
5.2.2	Pratiques collaboratives	47
5.2.3	Vécu et ressentis concernant la collaboration.....	49
5.3	Dans quelle mesure l'OPCO répond-il aux besoins des enseignant-e-s ?.....	49
5.4	Limites.....	51
6	Conclusion	52
7	Références	53
8	Annexes.....	58
	Annexe 1 – Document « Cadre de la collaboration ».....	58
	Annexe 2 – Guide d'entretien semi-dirigé	59
	Annexe 3 – Transcription des entretiens.....	65
	Annexe 4 – Codage des données des entretiens.....	150

Table des tableaux

Tableau 1 Présentation des sujets.....	18
Tableau 2 Eléments de contexte liés aux enseignant-e-s.....	23
Tableau 3 Enjeux perçus de la collaboration	24
Tableau 4 Avantages liés à la collaboration.....	26
Tableau 5 Inconvénients liés à la collaboration.....	27
Tableau 6 Contexte externe de la collaboration.....	28
Tableau 7 Résumé des pratiques d'organisation de la collaboration	32
Tableau 8 Pratiques lors de la préparation des leçons	33
Tableau 9 Pratiques lors de l'enseignement en classe	34
Tableau 10 Pratiques concernant les moments d'échanges.....	35
Tableau 11 Points positifs concernant le vécu de la collaboration	36
Tableau 12 Points à améliorer concernant le vécu de la collaboration	38
Tableau 13 Réutilisation envisagée de l'OPCO	44

Table des figures

Figure 1 Exemple de question de l'OPCO	20
Figure 2 Exemple de rapport de l'OPCO.....	20

1 Introduction

Depuis des décennies, au niveau international mais aussi national et cantonal, l'école a progressivement évolué tout d'abord vers un mouvement intégratif en faveur des élèves en situation de handicap. Celui-ci a succédé au modèle séparatif, en intégrant ces élèves dans des classes ordinaires quand cela était possible, dès les années 1980 au niveau international et dès les années 2000 en Suisse romande. L'intégration de ces élèves a engendré la présence des différent-e-s intervenant-e-s pédagogiques ou thérapeutiques qui les accompagnent dans les établissements scolaires ordinaires voire dans les classes ordinaires. C'est ce phénomène qui a fait apparaître les premières relations de collaboration interprofessionnelles ; dans ce cadre-là, enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s sont invité-e-s à allier leurs forces pour mener l'élève vers un objectif commun (Ramel & Bonvin, 2014). Nous verrons dans ce travail que la réalité est parfois plus complexe.

Aujourd'hui, suite au constat des limites du modèle intégratif, la nécessité d'aller plus loin sur le chemin de la prise en compte de la diversité des élèves fait place au mouvement de l'éducation inclusive (Thomazet, 2008). Dans ce contexte en transition, le phénomène de collaboration interprofessionnelle est de plus en plus présent. Ainsi, selon Tremblay (2012), la mise en place de pratiques d'enseignement différencié ainsi que la collaboration entre professionnels font partie des dix conditions nécessaires au développement d'une école inclusive répondant à la diversité et la valorisant (p. 58). Toutefois, si les différentes recherches au sujet des pratiques collaboratives et plus particulièrement du coenseignement semblent aller dans ce sens, il s'agit aujourd'hui de s'intéresser aux pratiques effectives des professionnels sur le terrain. En effet, selon Benoit & Angelucci (2011), les enseignant-e-s n'ont pas toujours une définition claire du coenseignement et il est parfois difficile de faire apparaître sur quelles bases ces pratiques collaboratives se construisent (Weiss & Brigham, 2000, cités dans Benoit & Angelucci, 2011).

Ainsi, ce travail a pour objectif de rendre compte des pratiques effectives de collaboration au sein de duos d'enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s du canton de Fribourg. Pour cela, j'ai réalisé des entretiens avec quatre duos d'enseignant-e-s issus de différents établissements de niveau primaire afin de connaître leurs représentations concernant la collaboration mais également leur fonctionnement ainsi que leurs pratiques d'organisation de la collaboration. Durant ces entretiens, les duos

ont également testé un outil d'aide à la négociation des rôles et des tâches, afin de faire apparaître les besoins de ces enseignant-e-s et de voir dans quelle mesure cet outil y répond.

Actuellement, les intervenant-e-s externes se multiplient pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves au sein de l'école ordinaire. En effet, dans le canton de Fribourg, le système scolaire en vigueur propose un nombre grandissant de mesures d'aides différentes. Cela a pour conséquence de multiplier le nombre d'intervenant-e-s dans les classes (Noël, 2022, p. 54). Toutefois, dans un souci de précision et de cohérence des résultats, j'ai choisi de me focaliser uniquement sur une seule relation de collaboration dans ce travail : celle entre les enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s dans le cadre de la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces termes, abrégés « élèves ayant des BEP » seront utilisés dans ce travail pour parler des élèves qui, dans un contexte intégratif, bénéficient d'un accompagnement éducatif spécialisé quel qu'il soit. Bien que cette expression ait été critiquée car elle ne correspond pas à une définition précise et participe à la stigmatisation de ces élèves (Vehmas, 2010 ; Frandji & Rochex, 2011, cités dans Noël & Gremaud, 2014), il n'existe aujourd'hui à ma connaissance aucune formule permettant d'éviter cela de manière satisfaisante. Par ailleurs, ces termes dominent largement dans les différents textes que j'ai pu lire afin d'élaborer le cadre théorique de cette recherche.

Le chapitre suivant vise à décrire les différents concepts importants liés à la collaboration ainsi que le contexte dans lequel celle-ci a lieu (chapitre 2 : Cadre théorique). Par la suite, je détaillerai la méthodologie utilisée (chapitre 3 : Méthode de recherche) puis les éléments récoltés durant les entretiens seront présentés (chapitre 4 : Présentation des résultats), analysés et mis en relation avec les différents apports du cadre théorique (chapitre 5 : Discussion des résultats).

2 Contexte théorique

2.1 L'origine des relations de collaboration au sein de l'école ordinaire

Dans un premier temps, il me paraît important de resituer les éléments qui ont progressivement mené à une collaboration entre enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s dans le cadre de la prise en charge d'élèves ayant des BEP.

Ce premier sous-chapitre retrace l'évolution de la perception et de la prise en charge des personnes en situation de handicap de manière générale et au sein du contexte scolaire au cours du dernier siècle.

2.1.1 L'évolution de la perception et de la prise en charge du handicap au XXème siècle

2.1.1.1 *Contexte international et national*

Le XXème siècle a été témoin d'une grande évolution dans la manière de voir le handicap et d'accompagner des élèves ayant des BEP. Au début du siècle, les personnes dites « inadaptées » sont marginalisées et exclues de l'école et de la société en général. Puis, dès la deuxième moitié du XXème siècle et au fil des revendications, les personnes en situation de handicap changent petit à petit de statut et certains de leurs droits sont reconnus. Toutefois, on les maintient séparées des individus dits « normaux » en les catégorisant selon leur trouble et en leur créant des institutions spécialisées (Noël, Gremaud & Hofstetter, 2020). Les années 1980 voient progressivement l'essor du mouvement prônant le principe d'intégration, porté par de nouvelles lois et conventions internationales telles que la Déclaration des droits des personnes handicapées qui prévoit davantage de droits pour ces personnes dans le but d'accélérer leur intégration sociale (ONU, 1975).

Ce virage vers une pédagogie favorisant l'intégration se précise en 1994, lors de la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins spéciaux réunissant de nombreux gouvernements et représentants d'organisations internationales. Ceux-ci acceptent la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) et reconnaissent ainsi la nécessité d'instaurer une politique éducative accessible pour tous-tes, et tenant compte des besoins éducatifs particuliers des élèves. Aujourd'hui, on reconnaît l'interaction entre l'individu, son environnement et ses habitudes de vie comme unique source de production du handicap. Il s'agit de l'approche biopsychosociale. Elle est illustrée par plusieurs modèles tels que la classification internationale du fonctionnement, du

handicap et de la santé, abrégée CIF (OMS, 2001). Le modèle de « Développement humain et de processus de production du handicap » de Fougeyrollas (2010) met également en avant cette interaction des caractéristiques de l'individu avec les différents éléments qui constituent son environnement comme source de production du handicap. Ces modèles se sont développés en réaction aux visions incomplètes que peuvent donner les approches traditionnelles du handicap (modèle individuel/médical et modèle social). Ces nouvelles approches s'inscrivent donc dans le courant intégratif et visent à dépasser le déterminisme préconisé dans les modèles antérieurs (Rochat, 2008).

2.1.1.2 Impact de ces changements en Suisse et dans le canton de Fribourg

Pendant longtemps, les enseignant-e-s ont été seul-e-s face à leur classe et pouvaient s'organiser de la façon dont ils le souhaitaient. Leurs pratiques étaient ainsi peu remises en question. Aujourd'hui, il est très rare qu'un-e enseignant-e n'ait jamais ouvert les portes de sa classe à un-e intervenant-e externe. Les enseignant-e-s ordinaires sont même très souvent amené-e-s à collaborer avec des enseignant-e-s spécialisé-e-s dans le cadre de la prise en charge d'élèves ayant des BEP. Revenons dans un premier temps sur ce qui a entraîné ce changement de pratique dans les écoles.

Au niveau helvétique, suite aux différentes évolutions décrites dans le chapitre précédent, un changement important apparaît en 2008 avec la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT, 2008). Celle-ci fait passer la responsabilité de l'enseignement spécialisé de la confédération aux cantons, au même titre que l'enseignement ordinaire.

En 2011, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée entre en vigueur. Celui-ci vise à harmoniser les pratiques entre les cantons en préconisant une terminologie uniforme (situation de handicap, besoins éducatifs particuliers, etc.) et demande que les formes intégratives de scolarisation soient préférées aux formes séparatives dans les concepts de pédagogie spécialisée des cantons (CDIP, 2007).

Une partie des élèves de classes spécialisées est donc rapatriée dans les classes ordinaires. Du point de vue des enseignant-e-s ordinaires, cela signifie d'accueillir non seulement des élèves ayant des BEP dans leur classe, mais aussi les enseignant-e-s

spécialisé-e-s qui les accompagnent. Il y a donc un réel changement dans la structure et le système scolaire mais également dans les rôles des différents intervenant-e-s (Benoit & Angelucci, 2011)

Cet accord sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée prévoit également une distinction entre les mesures d'aides ordinaires (MAO ou toutes autres mesures) et les mesures d'aides renforcées (MAR). Ces dernières sont attribuées aux élèves pour qui les mesures ordinaires s'avèrent insuffisantes. Toujours selon l'accord, l'attribution des MAR doit être faite via une Procédure d'évaluation standardisée (PES) qui permet d'évaluer chaque situation de manière transparente et individualisée par une cellule indépendante de l'établissement scolaire prestataire des mesures renforcées (CDIP, 2014). Dans le canton de Fribourg, les MAR sont ainsi attribuées par le Service d'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (SESAM).

2.1.2 De l'intégration à l'inclusion

Comme décrit ci-dessus, le mouvement intégratif apparaît dès les années 1980. En ce qui concerne le contexte scolaire, il en existe différentes définitions qui se rejoignent sur certains points. Vienneau (2002) en propose une synthèse et structure sa définition en trois dimensions : **l'intégration physique** implique que l'élève en situation de handicap soit scolarisé dans une école dite ordinaire, **l'intégration sociale** nécessite que l'élève intégré ait un maximum de contact avec les élèves « sans handicap » et **l'intégration pédagogique** vise l'intégration tout en tenant compte des besoins éducatifs de chacun-e des élèves. Ce dernier point est essentiel, même dans une intégration partielle.

Progressivement, un nouveau concept naît de l'intégration : l'inclusion. Celui-ci va encore plus loin en partant du principe que chaque élève a des besoins éducatifs particuliers et en valorisant la diversité (Thomazet, 2006). Ainsi, il ne s'agit pas d'individualiser l'enseignement pour chacun-e des élèves, mais bien de rendre les apprentissages accessibles à tous les élèves en tenant compte de leurs spécificités.

2.1.3 Une collaboration au cœur du défi de l'école inclusive

Sur le terrain, l'ajout progressif du principe d'intégration dans les différents textes de loi, voire d'inclusion pour certains cantons (Noël, Gremaud & Hofstetter, 2020), se traduit par un rapprochement entre l'école spécialisée et l'école ordinaire. De nouvelles tâches éducatives liées aux besoins particuliers des élèves s'ajoutent au cahier des

charges des enseignants (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2013). Les acteurs et actrices des différentes institutions (enseignant-e-s ordinaires, enseignant-e-s spécialisé-e-s mais également logopédistes, psychomotriciens, ...) sont désormais amené-e-s à travailler ensemble dans l'accompagnement de certains élèves et à collaborer. Dans ce sens, plusieurs recherches décrivent même la compétence à collaborer comme nécessaire pour travailler dans les milieux intégratifs et inclusifs (Noël, 2014 ; Friend & Cook, 2010).

Ainsi, il est clair que la transformation d'un système scolaire entier vers une école inclusive ne peut se faire sans une modification des politiques éducatives ainsi que des structures et que les changements de pratiques sur le terrain ne suffisent pas. Toutefois, une récente recherche effectuée auprès de directions d'écoles du canton de Fribourg montre à quel point cette transition est « avant tout une affaire de personnes et de contexte local » (Noël, 2022, p. 59).

Selon Thomazet, Merini & Gaime (2014), donner accès à l'école ordinaire à des élèves ayant des BEP ne peut pas s'envisager sans effectuer des transformations plus importantes que de la différenciation pédagogique. La visée inclusive de l'école ne peut ainsi être uniquement la responsabilité de chaque enseignant-e individuellement dans sa classe. Il faut donc repenser l'école et cela en engageant l'ensemble des acteurs du système éducatif. Il s'agit donc d'un projet collaboratif dans lequel le travail collectif s'avère être un outil important pour rapprocher les mondes imperméables de ce système.

2.2 De la coordination au coenseignement : Différentes pratiques collaboratives

Les recherches qui se sont penchées sur les dynamiques des relations de collaboration sont nombreuses et décrivent différents modes d'organisation selon les rôles de chacun-e, la répartition des tâches ou encore le niveau d'interdépendance.

2.2.1 Plusieurs modèles de la collaboration

Il existe plusieurs modèles visant à illustrer les types de collaboration. La plupart se rejoignent en séparant les différentes formes collaboratives en fonction du niveau d'interdépendance entre les acteurs. Marcel et al. (2007) distinguent trois niveaux différents allant de la coordination qui nécessite peu de collaboration entre les

intervenant-e-s, à la coopération qui demande que les deux enseignant-e-s enseignent simultanément en classe.

La coordination intervient lorsque les différents acteurs d'un établissement scolaire articulent leurs actions et travaillent à la réalisation de projets en commun. Cela se fait par la transmission d'informations principalement d'ordre organisationnel et l'adaptation en fonction des décisions d'autorité.

La collaboration se différencie par l'importance de la communication entre les acteurs. Elle nécessite que les enseignant-e-s travaillent ensemble à l'élaboration d'objectifs, de projets et de séquences pédagogiques bien qu'ils assument individuellement l'enseignement en classe.

La coopération est la forme de partenariat nécessitant le plus haut niveau d'interdépendance. En plus d'œuvrer ensemble à la préparation des séquences, les enseignant-e-s vont également collaborer durant le temps en classe.

Ce modèle n'est pas sans rappeler celui de Tremblay (2012) qui distingue également trois différents niveaux ou modes de collaboration :

La consultation collaborative intervient lorsqu'un-e spécialiste est consulté-e pour des conseils ou réfléchit avec l'enseignant-e ordinaire concernant un ou plusieurs élèves. Celui-ci n'intervient toutefois pas directement auprès des élèves.

On parle de **co-intervention** lorsqu'un-e spécialiste tel-le qu'un-e enseignant-e spécialisé-e propose des mesures de soutien à un ou plusieurs élèves. Cette co-intervention peut être externe si le soutien est dispensé en dehors de la classe, ou interne si elle a lieu en classe. Ces deux sous-catégories de co-intervention ne nécessitent qu'une faible collaboration entre enseignant-e-s, mais sont relativement efficaces et largement répandues dans la pratique (Gaudreau, 2010, citée dans Tremblay, 2015). Elles permettent notamment de fournir une aide spécifique aux besoins des élèves. Ces pratiques sont traditionnellement utilisées dans l'enseignement spécialisé et dans des situations d'intégration scolaire (Tremblay, 2015).

Enfin, **le coenseignement** est caractérisé par une relation de partenariat interprofessionnel entre un-e enseignant-e ordinaire et un-e enseignant-e spécialisé-e, ayant l'objectif commun de répondre conjointement aux besoins d'apprentissages d'un groupe hétérogène d'élèves de manière flexible (Friend, 2008, citée dans Benoit & Angelucci, 2011). Ce modèle est relativement récent et son déploiement au sein des

classes ordinaires est favorisé par la promotion grandissante des pratiques inclusives (Tremblay, 2015).

On constate que la coopération, telle que définie par Marcel et al. (2007) correspond au concept de coenseignement, ainsi les modèles se rejoignent sur plusieurs points. Benoit & Angelucci (2016) parlent d'une association des mots coopération et enseignement, pour former le mot coenseignement.

Le terme « coenseignement » est cependant polysémique et s'adapte donc à des pratiques différentes. Cela correspond relativement bien à la réalité du terrain et probablement aux pratiques des duos qui seront analysées dans ce travail. En effet, celles-ci ne s'apparentent pas toujours à du coenseignement tel que défini par Tremblay (2012). Dans ce travail, je vais donc plutôt utiliser le terme très général de « collaboration » pour qualifier le travail réalisé en commun entre un-e enseignant-e ordinaire et un-e enseignant-e spécialisé-e. Toutefois, l'efficacité des pratiques de coenseignement dans un contexte scolaire à visée inclusive n'est plus à prouver (Tremblay, 2013). Actuellement, dans le canton de Fribourg, c'est également ce type de pratique qui tend à se développer (Noël, 2022). C'est pourquoi, le paragraphe suivant approfondit le concept de coenseignement et détaille les différentes pratiques possibles.

2.2.2 Le coenseignement en contexte intégratif à visée inclusive

Comme expliqué dans le sous-chapitre précédent, le coenseignement serait donc une piste pour permettre aux enseignant-e-s de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. La définition de ce terme n'étant pas très claire et pouvant être sujette à interprétations, il me paraît tout d'abord important de clarifier ce point. Dans certains textes, ce terme est utilisé pour parler des situations de collaboration entre plusieurs intervenant-e-s de manière générale (enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s, logopédiste, psychologue, psychomotricien-ne, ...). Dans d'autres textes et comme défini ci-dessus, le terme de coenseignement correspond implicitement ou non à un niveau élevé d'interdépendance entre les intervenant-e-s (Tremblay, 2013 ; Marcel et al., 2007). Tel que défini par ces auteurs, le coenseignement nécessite donc un haut niveau de coopération entre les coenseignant-e-s. De plus, l'aspect simultané de l'enseignement est relativement important puisqu'il n'apparaît pas dans d'autres modèles de collaboration. Ainsi, d'après un recensement de toutes les définitions proposées du coenseignement (Tremblay, 2021), on observe que de nombreux

auteurs définissent simplement le coenseignement comme un modèle permettant de répondre aux besoins diversifiés des élèves par la collaboration d'un-e enseignant-e ordinaire et d'un-e spécialiste (Murawski & Dieker, 2008 ; Friend, 2008 ; Bacharach, Heck & Dahlberg, 2010, cités dans Tremblay, 2021). Toutefois, d'après Murawski & Lochner (2011), la présence simultanée de deux enseignant-e-s en classe ne suffit pas pour parler de coenseignement car ce type de partenariat nécessite également trois composantes : la copréparation, la coinstruction et la coévaluation (cités dans Benoit & Angelucci, 2016). En outre, lorsqu'un duo d'enseignant-e-s collabore, il peut adopter différentes manières de fonctionner selon le nombre d'élèves à prendre en charge et leurs besoins particuliers, mais aussi l'expérience de chaque coenseignant-e ainsi que d'autres paramètres. Friend & Cook (2010) proposent six configurations possibles de coenseignement :

1. L'un enseigne, l'autre observe

- ◆ Les actions d'un-e des enseignant-e-s sont très limitées, cette configuration apparaît souvent au début d'une collaboration,

2. L'enseignement de soutien

- ◆ Un-e enseignant-e planifie et mène, l'autre fournit des adaptations et autres formes de soutien à certains élèves selon les besoins.

3. L'enseignement parallèle

- ◆ La classe est divisée en deux groupes : chaque enseignant-e enseigne à un groupe. Le contenu est identique mais les méthodes peuvent varier.

4. L'enseignement par ateliers

- ◆ Les enseignant-e-s mènent chacun-e un atelier ou l'un-e mène un atelier et l'autre supervise le groupe-classe. Les élèves peuvent être regroupés selon leurs besoins.

5. L'enseignement alternatif

- ◆ Un-e enseignant-e gère la majorité des élèves. L'autre enseignant-e prend en charge un petit groupe de soutien (anticipé), d'enrichissement ou de remédiation. Cela permet une approche plus individualisée en lien avec les besoins éducatifs particulier.

6. L'enseignement partagé

- ◆ Il nécessite le plus haut degré de collaboration et de confiance. Les deux enseignant-e-s collaborent et enseignent simultanément au même

groupe en variant les rôles de manière constante. Cela exige une grande concertation et une collaboration aussi dans la planification et la préparation des leçons.

Dans la pratique, il ne s'agit pas de se conformer à une configuration durant une leçon entière. Un duo d'enseignant-e-s navigue entre ces différentes configurations en fonction des objectifs et des différentes situations d'enseignement. Chacune d'elles a des avantages et des inconvénients. Il s'agit de trouver celle qui convient selon les besoins des élèves mais aussi de la relation de collaboration entre les enseignant-e-s et de leur expérience. De plus, il est difficile de croire que des pratiques aussi complexes et variées que celles utilisées dans la collaboration dans le domaine de l'enseignement puissent se résumer en six configurations. C'est ce que défend Tremblay (2015) qui en dénombre trente et une. Celui-ci tient compte d'autres tâches liées à l'enseignement comme la correction, la gestion administrative ou celle de la discipline par exemple. D'autre part, le coenseignement implique de varier les rôles au sein d'un duo. Ainsi, le leadership peut également changer d'enseignant-e. L'important est de tenir compte des forces et des différences de chacun-e.

2.2.3 Facteurs influençant les pratiques collaboratives

Les modèles représentant la collaboration entre enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s ont permis de théoriser et d'analyser ainsi que de rendre compte de l'importance de cet aspect de la profession. Toutefois, selon plusieurs auteurs ils sont à prendre avec un certain recul. En effet, ils représentent parfois une vision idéale de la collaboration et ne correspondent pas vraiment à la réalité du terrain.

Dans ce sens, une revue de la littérature (Emery, 2016, cité dans Pelgrims et al., 2021) fait apparaître que la majorité des recherches sur le sujet met en avant les bonnes pratiques collaboratives, alors que certaines études qui portent davantage sur le travail réel des intervenant-e-s montrent plutôt la complexité de ces relations de collaboration et ses potentiels obstacles.

L'établissement d'une relation de collaboration entre enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s apparaît donc complexe et soumise à différents facteurs d'influence, qu'ils soient des facilitateurs ou des freins. Ceux-ci ont été décrits de nombreuses fois dans différentes recherches en utilisant des termes variés tels que « freins et facilitateurs », « facteurs d'influence », « défis » ou encore « conditions-cadres », mais en énumérant des éléments relativement convergents. Je vais donc regrouper ici les

éléments qui sont revenus à plusieurs reprises dans les différents documents consultés, toutefois cette liste est non exhaustive.

Benoit & Angelucci (2011) décrivent un certain nombre de « conditions-cadres de la mise en œuvre et de l'adoption du coenseignement » qui sont catégorisées selon le type de facteurs dont elles dépendent. Je vais reprendre ces trois catégories afin de cadrer les différents éléments présentés :

- *Les facteurs individuels ou interpersonnels* tels que le partage d'une vision commune, la personnalité de chacun-e et la compatibilité des personnalités, le sentiment de compétence, le respect mutuel par la valorisation des apports de chaque intervenant-e, la nécessité d'être ouvert-e et prêt-e à l'échange, la qualité de la communication ainsi que la participation volontaire. À cela s'ajoutent également l'expérience professionnelle de chacun-e ainsi que la perception de la collaboration qui peut être influencée par les expériences antérieures positives ou négatives (Alvarez, Diacquenod, Zufferey & Kappeler, 2015).
- *Les facteurs liés à la gestion ou l'organisation* mettent en avant le rôle de la direction d'établissement ainsi que l'importance d'une clarification des rôles et responsabilités de chacun-e des coenseignant-e-s. En effet, les différentes études à ce sujet soulignent l'influence du soutien de la direction d'établissement, que ce soit par des encouragements, des aménagements d'horaires ou la mise à disposition de locaux et autres infrastructures pédagogiques. La clarification des rôles ainsi que la planification conjointe de l'enseignement revient dans quasiment tous les documents consultés (Jaques & Bariatti, 2015 ; Arguelles, Hughes & Schumm, 2000 ; Tremblay & Toullec-Théry, 2021 ; Alvarez, Diacquenod, Zufferey & Kappeler, 2015).
- *Les facteurs liés à la formation* montrent le rôle de celle-ci dans la préparation des enseignant-e-s à la pratique du coenseignement. Selon Tremblay & Toullec-Théry (2021), la direction d'établissement joue encore une fois un rôle important puisque en répondant aux besoins de formation des enseignant-e-s, elle peut être d'un soutien important.

En ce qui concerne la formation justement, dans la pratique, la collaboration entre enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s est souvent un aspect méconnu voire négligé du métier et les enseignant-e-s n'ont pas toujours une définition claire de ce

qu'est le coenseignement (Weiss et Brigham, 2000, cités dans Benoit & Angelucci, 2011 ; Allenbach, Fengieh, Thomazet & Merini, 2021, p. 99). Cela est en partie dû au fait que les intervenant-e-s sont formé-e-s de manière cloisonnée et n'ont pas l'occasion de pratiquer cette collaboration durant leur formation (Dieker & Murawski, 2003, cités dans Benoit & Angelucci, 2011). Ainsi, il faudrait dès la formation, réunir les futur-e-s enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s pour certains cours afin de construire cette collaboration dès le départ et de développer les compétences qui lui sont favorables (Friend et al., 2010, cités dans Benoit & Angelucci, 2011).

2.2.4 Avantages et limites du coenseignement

Un grand avantage des pratiques de coenseignement est qu'elles permettent aux élèves d'avoir davantage d'enseignant-e-s à disposition pour leur apporter du soutien. Ainsi, les enseignant-e-s interagissent plus avec les élèves, notamment ceux qui présentent des difficultés et ceux-ci peuvent bénéficier de moments d'enseignement plus individualisés (Friend & Cook, 2007, citées dans Tremblay, 2013). D'autre part, au contraire des pratiques comme la co-intervention où l'enseignant-e spécialisé-e soutient un ou plusieurs élèves en particulier, le fait que l'enseignant-e spécialisé-e ait les mêmes fonctions (ou presque) que l'enseignant-e ordinaire évite de stigmatiser les élèves en difficultés ayant besoin d'un soutien individualisé (Murawski & Hughes, 2009, cités dans Tremblay, 2013). Le coenseignement peut également avoir un impact positif sur la confiance en soi et le comportement des élèves ayant des BEP (Rea, McLaughlin & Walther-Thomas, 2002, cités dans Tremblay & Toullec-Théry, 2021). Enfin, cette pratique constitue un réel enrichissement des pratiques professionnelles des enseignant-e-s par le biais de la confrontation de points de vue et l'échange de connaissances avec les différents partenaires (Borges & Pharand, 2011). Moreau, Robertson & Ruel (2005) utilisent le terme d'« apprentissage collaboratif » pour parler de cette pratique tant le développement professionnel qu'elle permet est important (cités dans Alvarez, Diacquenod, Zufferey & Kappeler, 2015).

Le coenseignement a fait l'objet de critiques lorsqu'il a pu être utilisé de manière exclusive. En effet, Zigmond & Baker (1996) ont constaté que les élèves ayant des BEP qui nécessitaient un enseignement individualisé ne pouvaient pas toujours profiter de ce soutien ou que celui-ci s'avérait insuffisant dans ce contexte (cités dans Tremblay & Toullec-Théry, 2021). Selon Mitchell (2008) les limites dépendent

principalement de facteurs institutionnels (manque de temps, manque de soutien de la direction) mais aussi dans une moindre mesure de facteurs sociaux ou identitaires (difficulté de communiquer au travers de pratiques qui demandent de s'adapter à toute une série d'approches et de personnalités) (cité dans Tremblay & Toullec-Théry, 2021).

2.3 La mise en place de pratiques collaboratives : Ressources et enjeux actuels

2.3.1 État des lieux des ressources et pratiques actuelles

Dans la pratique, en ce qui concerne le contexte fribourgeois, les enseignant-e-s peuvent collaborer selon le modèle qui leur convient et il n'y a pas vraiment d'indications précises sur la manière d'organiser le partenariat interprofessionnel entre enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s. Cela peut également varier selon les établissements scolaires et le style de leadership, les valeurs ou encore la vision de la direction d'établissement (Noël, 2022). Ainsi, les enseignant-e-s ne sont pas tenu-e-s de pratiquer le coenseignement, bien que, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, cette pratique est fortement mise en avant et préconisée pour favoriser l'inclusion scolaire.

Documents « Descriptif de fonction » (DFAC)

Par ailleurs, la Direction de la formation et des affaires culturelles (DFAC) du canton de Fribourg prévoit des cahiers des charges pour chacun des postes (Enseignant-e du degré primaire et Enseignant-e de classe de soutien itinérant-e au degré primaire) sous la forme de documents séparés nommés « Descriptif de fonction » et accessibles sur Friportail.ch (DFAC, s.d.). Ces documents explicitent les buts et les tâches principales de chacune de ces fonctions. En ce qui concerne le contenu de ces documents, ceux-ci sont séparés en quatre champs d'action : Enseignement, Suivi pédagogique et éducatif des élèves, Fonctionnement de l'école, Formation continue. Les tâches détaillées sont quasiment identiques pour les deux fonctions, à quelques détails près. Il est intéressant de relever que dans le descriptif de fonction de l'enseignant-e spécialisé-e, dans le champ « Enseignement » sous le point « Évaluation », il est mentionné la tâche suivante : « Évaluer les connaissances et les compétences en collaboration avec l'enseignant-e titulaire (...) » alors qu'au même

point du descriptif de fonction de l'enseignant-e titulaire, il n'est fait aucune mention de collaboration avec l'enseignant-e spécialisé-e. D'une manière plus générale, ce document donne simplement une vague idée des champs de compétences de chacun-e ainsi que du pourcentage de temps de travail alloué à chaque champ.

Document « Cadre de la collaboration » (SEnOF & SESAM, 2022)

Un autre document est également disponible sur Friportail.ch et semble davantage être prévu pour aider les enseignant-e-s à définir les rôles et tâches de chacun dans les collaborations interprofessionnelles. Celui-ci est proposé par le SEnOF et le SESAM et se définit comme un « canevas de réflexion permettant de clarifier les rôles de chacun-e ». Il s'agit d'un document servant de base afin de mener une discussion portant sur les représentations et attentes de chacun-e. Il est également précisé que cette collaboration « à la base de la réussite de l'intégration de l'élève ». Les « domaines de compétences » propres à l'enseignant-e titulaire et à l'enseignant-e spécialisé-e sont détaillés en 13 points, dont 6 points identiques pour les deux fonctions (voir annexe 1). Bien que celui-ci se définisse comme un « canevas de réflexion », il contient une répartition des rôles et des tâches relativement figée pour certains domaines (voir annexe 1, points A à F et L). Par ailleurs, ce document ne fait pas mention de pratiques de coenseignement de manière explicite. Enfin, il est difficile de savoir si et de quelle manière ce document est utilisé par les enseignant-e-s sur le terrain.

En réalité, il s'agit d'un sujet complexe à étudier et analyser puisque la forme que la collaboration va prendre est dépendante de différents facteurs inhérents à chaque situation de collaboration. Ainsi, la mise en place de relations de collaboration doit être efficace en terme d'enseignement pour tous les élèves en tenant compte des besoins éducatifs particuliers de chacun-e, tout en prenant également en considération les attentes et postures des différents intervenant-e-s (Allenbach, Duchesne, Gremion & Leblanc, 2016). Chaque situation semble être unique et dépendante des spécificités liées à son contexte. La relation de collaboration telle que présentée par Friend & Cook (2010) s'apparenterait donc à un apprentissage continu et adaptatif et non à un aspect devant être régi par des descriptifs de fonction précis et rigides.

Dans ce sens, Allenbach, Duchesne, Gremion & Leblanc (2016) décrivent l'établissement des relations de collaboration comme un « processus de négociation

de leur rôle, qui se construit de manière spécifique en fonction de chaque situation » (paragr. 49). Ils en concluent que cet aspect du métier d'enseignant-e ordinaire ou spécialisé-e devrait être davantage reconnu en tant que tâche faisant partie intégrante du travail des intervenant-e-s de l'école.

2.3.2 Enjeu actuel des relations de collaboration

Comme l'affirment Beaumont, Lavoie et Couture (2010), dans tous les pays où une collaboration interprofessionnelle est souhaitée par les conventions ou autres textes de loi, la collaboration ne se met pas forcément en œuvre dans la pratique. Ce n'est pas parce que ces principes sont intégrés par les prescriptions légales, qu'ils le sont dans les représentations et pratiques concrètes des enseignant-e-s (Noël, Gremaud & Hofstetter, 2020). Dans ce sens, Allenbach, Duchesne, Gremion et Leblanc (2016) soutiennent que sur le terrain, les injonctions à collaborer ne sont souvent pas suffisantes pour assurer un développement des pratiques collaboratives favorables à l'inclusion scolaire. En 2010, Friend, Cook, Hurley-Chamberlain et Shamberger décrivaient l'importance d'examiner de manière attentive les pratiques effectives sur le terrain en tant qu'enjeu des recherches concernant les pratiques collaboratives. Ceci dans le but d'adopter un regard réflexif sur ces pratiques, de les confronter et de renégocier les rôles de chacun-e afin de renouveler les modes de collaboration. Actuellement, il semble que l'enjeu se situe plutôt au niveau de la reconnaissance par les enseignant-e-s de leurs rôles et tâches au sein des relations de coenseignement, ainsi qu'au développement de compétences de négociations de leurs rôles respectifs (Allenbach, Frangieh, Merini & Thomazet, 2021).

2.3.3 L'Outil d'aide à la planification de la Collaboration (OPCO)

Pour aller dans le sens des enjeux actuels, la nécessité d'établir une répartition explicite des rôles et des tâches de chacun-e des intervenant-e-s au sein d'un duo pédagogique semble dominante. Selon Allenbach et al. (2021), la négociation constitue un travail en soi consistant à identifier les attentes de chacun-e vis-à-vis de la collaboration et à déboucher sur une forme de « contractualisation des rôles » devant sans cesse être renégociée. Le travail d'Allenbach et al. (2021) s'attache donc à soulever l'importance de la négociation dans les situations d'intermétiers en décrivant et analysant les dynamiques et tensions sous-jacentes à ce type de relation. Toutefois, il ne fait pas état d'une quelconque base concrète sur laquelle s'appuyer où

à laquelle se référer en cas de conflit par exemple. Dans ce contexte et face à cette nécessité de valoriser la négociation des rôles et des tâches, il semblerait pertinent de mettre des outils à disposition des enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s afin de les accompagner dans cette tâche.

C'est justement pour faciliter cette planification de la collaboration qu'un outil concret a été créé dans le cadre d'un projet de recherche à la HEP de Thurgovie. L'Outil d'aide à la planification de la collaboration (abrégé OPCO en français ou Kooperationsplaner dans sa version originale) (Kreis, Kosorok Labhart & Wick, 2015) a été élaboré dans le cadre du projet "Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität - KosH" (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2016), soutenu par le Fonds national suisse et l'Office de l'école obligatoire du canton de Thurgovie. Celui-ci a par la suite été traduit en français par Ariane Paccaud dans le cadre d'un projet de recherche national de la HEP de Zürich.

Concrètement, l'outil consiste en une liste d'activités ou tâches catégorisées selon trois domaines de travail différents (diagnostic de la situation et clarification des besoins, occasions d'apprentissage, collaboration et conseil). Les participants évaluent (par le biais d'un formulaire en ligne) pour chacune des tâches le niveau de responsabilité de l'enseignant-e ordinaire et de l'enseignant-e spécialisé-e dans la situation actuelle et dans une « situation désirée ». Puis, le site internet génère un rapport dans lequel les réponses des deux participant-e-s sont visibles simultanément. Cela permet de comparer les évaluations respectives des enseignant-e-s concernant les responsabilités et de (re)négocier un consensus pour la suite de la collaboration du duo (traduction libre de Kreis, Kosorok Labhart & Wick, 2015). Cet outil n'a pas pour objectif de définir directement une répartition des tâches et une définition des rôles des intervenant-e-s. Cependant, il permet de mettre en parallèle les représentations quant aux responsabilités de chacun-e au sein du duo en citant des tâches et des domaines de compétences concrets liés à la collaboration. Ceci pourrait donc être une aide pour la négociation en situation d'intermétiers telle que décrite par Allenbach et al. (2021).

2.4 Problématique

2.4.1 Objectifs et questions de recherche

Au vu des différents aspects théoriques traités précédemment, deux problématiques actuelles semblent se dégager :

- Le manque de connaissance de l'aspect collaboratif et de ses enjeux (importance dans un contexte inclusif)
- L'absence de ressources et d'outils concrets pour accompagner cette définition des rôles et tâches, en bref l'organisation de la collaboration

La problématique de ce travail s'articule donc en deux parties ou questions de recherche. Tout d'abord une partie traitant des conceptions et des pratiques actuelles en matière d'organisation de la collaboration dans le canton de Fribourg. Puis une seconde partie qui permettra de faire tester l'OPCO à ces mêmes enseignant-e-s et de voir dans quelle mesure celui-ci répond à leurs besoins actuels en matière d'organisation de la collaboration. Ces deux parties peuvent donc être articulées autour des questions de recherche suivantes :

- Comment les enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s du canton de Fribourg perçoivent-ils/elles et organisent-ils/elles leur collaboration dans le cadre de la prise en charge d'élèves ayant des BEP ?
- Dans quelle mesure l'OPCO (Outil d'aide à la Planification de la Collaboration) répond-il à leurs besoins ?

3 Méthode de recherche

Pour répondre à mes questions de recherche, j'ai donc choisi la méthode qualitative. Cette méthode me semble particulièrement appropriée pour observer et analyser en profondeur les pratiques des enseignant-e-s sur le terrain et ainsi pouvoir déterminer si un outil tel que celui proposé s'avèrerait pertinent ou non et pour quelles raisons. Pour cela, j'ai réalisé des entretiens semi-directifs auprès de quatre duos d'enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s que j'ai ensuite transcrit et codés pour les analyser. Chacun des entretiens a été guidé par les mêmes questions ouvertes qui portaient sur différentes thématiques liées à mes questions de recherche (voir 3.2 Déroulement de la recherche).

3.1 Présentation des sujets

J'ai choisi d'effectuer ces entretiens auprès de quatre duos d'enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s au sein de quatre établissements différents du canton de Fribourg. Afin d'avoir un aperçu des spécificités de chaque cycle et de degrés différents, j'ai fait en sorte d'avoir deux duos du cycle 1 et deux duos du cycle 2. Je n'ai pas émis de critères de sélection concernant l'âge et le sexe des participant-e-s, ni le lieu des établissements (ville, campagne). En effet, au vu du petit nombre d'enseignant-e-s interviewés et de la nature qualitative de la recherche, cela ne m'a pas paru pertinent de porter une attention particulière à ces critères de sélection plus qu'à d'autres. Toutefois, il s'avère que j'ai eu la chance d'avoir des duos à la composition très variée au niveau de l'expérience et de l'âge de chacun, du type de fonctionnement et des personnalités entre autres.

Tableau 1 Présentation des sujets

Entretien	Degré	Fonction (EO / ES)*	Sexe
Entretien 1	1-2H	EO	Femme
		ES	Femme
Entretien 2	6H	EO	Femme
		ES	Femme
Entretien 3	3H	EO	Femme
		ES	Homme
Entretien 4	5H	EO	Femme
		ES	Femme

*(EO = Enseignant-e ordinaire ; ES = Enseignant-e spécialisé-e)

3.2 Déroulement de la recherche

Tous les entretiens que j'ai effectués pour cette recherche ont eu lieu entre le mois de décembre 2022 et le mois de février 2023 dans les classes des enseignant-e-s ordinaires, après la journée d'école. Chaque entretien était prévu en trois parties distinctes :

La première partie s'est fait de manière individuelle afin de connaître le parcours de chaque personne et de laisser à chacun-e la possibilité d'exprimer son point de vue, sans être influencé-e par son-sa collègue. En effet, les participant-e-s ont chacun-e une fonction et un rôle différent au sein du duo et pour cette recherche, il était donc important que je puisse avoir les deux points de vue. J'ai donc à chaque fois interviewé les participant-e-s chacun-e leur tour en demandant à l'autre intervenant-e de sortir de la pièce puis inversement. Ces entretiens individuels duraient entre dix et quinze minutes par participant-e. Avant de débiter cette partie de l'entretien, j'en précisais l'objectif à l'enseignant-e (voir colonnes « Thème » et « intention » du guide d'entretien) surtout pour la partie sur l'organisation actuelle du duo, afin d'éviter que la personne se sente jugée ou pointée du doigt dans sa manière de fonctionner.

La deuxième partie était dédiée au test de l'OPCO (outil d'aide à la planification de la coopération). Il me paraît ici important de présenter cet outil de manière plus détaillée en montrant un exemple concret de question ainsi que la présentation du rapport final. Comme expliqué dans le cadre théorique, celui-ci se présente sous la forme d'un questionnaire en ligne comportant trente-et-une activités réparties en trois domaines de la manière suivante :

- **Partie 1 « Diagnostic de la situation et clarification des besoins » (11 activités) :** Ce domaine permet de déterminer dans quelle mesure une aide spécifique est nécessaire (par exemple par observation, intervention de spécialistes, ...). En fonction de cela, il permet également d'établir et mettre en œuvre un plan d'accompagnement adapté aux besoins.
- **Partie 2 « Occasions d'apprentissage » (10 activités) :** Ce domaine traite de la préparation et la mise en œuvre des contenus et des différentes formes d'enseignement (à l'ensemble de la classe et/ou spécifiquement pour le-les élève-s ayant des BEP) ainsi que la mise à disposition de matériel de soutien adapté.

- Partie 3 : « Collaboration et conseil » (10 activités) : Les événements de collaboration ont lieu dans le cadre des deux premiers domaines. Ce troisième domaine joue donc un rôle de fonction transversale.

Chaque participant-e complète le questionnaire en évaluant pour chaque activité la répartition des rôles et responsabilités actuelle et désirée entre l'enseignant-e ordinaire et l'enseignant-e spécialisé.

D1 Premières observations et constats des besoins éducatifs particuliers chez certains élèves

	Enseignant-e spécialisé-e	Responsabilité partagée		Enseignant-e
Situation actuelle:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situation désirée:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figure 1 Exemple de question de l'OPCO

Une fois que les deux participant-e-s avaient terminé de remplir le questionnaire, un rapport leur était envoyé par e-mail. Celui-ci attribue automatiquement une lettre initiale à chaque participant-e et permet de mettre en parallèle les deux évaluations.

Abréviation	Nom	Fonction					
P	Paccaud_EDUFR	enseignante spécialisée	Questionnaire: Enseignant-e spécialisé-e / enseignant-e ordinaire				
E	Elsaquillet	enseignante ordinaire	Date: 24 Octobre 2022				
Activité			1	2	3	4	5
<i>D Diagnostique de la situation et clarification des besoins</i>			ES		EO		
D1	Premières observations et constats des besoins éducatifs particuliers chez certains élèves	SA	E			P	
		SD	E		P		
D2	Sollicitation d'un bilan externe	SA	E				P
		SD	E			P	

Figure 2 Exemple de rapport de l'OPCO

L'objectif est ensuite de discuter de ces résultats, d'identifier les activités pour lesquelles leurs évaluations de la situation actuelle et souhaitée sont différentes et de rechercher un consensus (traduction libre de Kreis, Kosorok Labhart & Wick, 2015).

Ce test se faisait donc sur ordinateur et les participant-e-s étaient prévenu-e-s à l'avance de cette modalité mais ils n'avaient accès à l'OPCO qu'au moment de l'entretien. J'avais également prévu une version papier en cas de problème informatique, mais je n'en ai pas eu besoin. Après une brève introduction et explication sur l'origine de l'outil, les participant-e-s devaient dans un premier temps se créer un compte personnel à partir du lien d'accès que je leur avais fait parvenir par e-mail. Dans un second temps, ils lisaient et répondaient aux questions de l'OPCO individuellement, sans interagir. En effet, cet outil permet de mettre en parallèle deux points de vue différents d'une même situation. De ce fait, il n'aurait pas été pertinent que les participant-e-s se concertent durant la réponse aux questions car ils-elles auraient pu s'influencer et les réponses auraient été moins fidèles à la réalité. Enfin, je restais à disposition en cas de question de compréhension et avais donné aux participant-e-s de quoi écrire leurs éventuelles réflexions ou remarques pour alimenter la discussion finale. Lorsque les deux participant-e-s avaient terminé de répondre aux questions, ils recevaient chacun-e un rapport contenant une synthèse des résultats par e-mail.

Lors de **la troisième partie** de l'entretien, les participant-e-s lisaient dans un premier temps le rapport individuellement. Puis, ils-elles faisaient tout d'abord un bilan de leur propre relation de collaboration en fonction des réponses obtenues sous forme d'une discussion que j'orientais avec certaines questions de relance prévues à l'avance. Enfin, je leur posais une série de questions pour connaître leurs avis sur l'OPCO et leurs besoins en matière d'organisation de la collaboration.

3.3 Catégories d'analyse et codage des données

Afin de mener cet entretien de manière efficace et de répondre à mes objectifs de recherche, j'avais créé un guide d'entretien qui traitait les thématiques suivantes :

- Contexte dans lequel a lieu la collaboration
- Perceptions et pratiques de collaboration
 - Mise en place
 - Fonctionnement actuel
- OPCO
 - Bilan de la collaboration au sein du duo
 - Avis concernant l'outil
 - Besoins concernant l'organisation

C'est précisément ces thématiques que j'ai reprises pour analyser les entretiens puisqu'elles correspondent aux questions et aux objectifs de ma recherche.

En ce qui concerne le codage des données, j'ai dans un premier temps retranscrit les données brutes recueillies lors des entretiens sous forme d'enregistrements audios. J'ai choisi le type de transcription « littéral » ce qui signifie que j'ai transcrit le contenu intégralement, sans la forme (les répétitions, hésitations et autres lapsus).

Dans un deuxième temps, j'ai codé ces données à l'aide du logiciel Taguette et sur la base de mon cadre théorique. J'ai ensuite utilisé une méthode de codage itérative. Ainsi, j'ai ajusté progressivement les différentes catégories en ajoutant des « sous-codes » plus précis. Ce codage des données m'a permis d'avoir une vue d'ensemble des propos recueillis lors des entretiens et de mieux les interpréter. Pour cela, j'ai confronté les réponses aux questions entre elles lorsque cela était pertinent. Enfin, j'ai pu dégager certaines réflexions et hypothèses en lien avec les résultats observés. Cette recherche présente certaines limites qui sont décrites dans le chapitre 5 (Discussion des résultats).

4 Présentation des résultats

Dans ce chapitre, les données recueillies au cours des entretiens seront présentées afin d'en avoir une vision globale. Ces résultats sont organisés en fonction des thèmes du guide d'entretien.

4.1 Contextes de collaboration

Ce premier sous-chapitre présente les différents contextes dans lesquels les situations de collaboration se sont formées. J'ai séparé les éléments liés aux enseignant-e-s directement et à leur profession (formation, expérience, parcours) que j'ai nommé « contexte interne » en opposition aux éléments du « contexte externe » qui concernent l'environnement dans lequel la collaboration se développe (l'établissement, la classe, les élèves accompagnés, etc.).

4.1.1 Contexte interne : Les enseignant-e-s

Tout d'abord, au début de chaque « sous-entretien » individuel, je commençais par poser quelques questions concernant la formation, l'expérience et le vécu de chaque enseignant-e ordinaire ou spécialisé-e. L'objectif était d'avoir un aperçu du parcours de chacun-e. Ces parcours sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2 Eléments de contexte liés aux enseignant-e-s

Duo	Fonction	Formation	Années expérience
1	Enseignante ordinaire 1	enseignante primaire (HEP)	3
	Enseignante spécialisée 1	enseignement spécialisé (Master)	1
2	Enseignante ordinaire 2	enseignante primaire (Ecole Normale)	> 30
	Enseignante spécialisée 2	enseignement spécialisé (Master)	4
3	Enseignante ordinaire 3	enseignante primaire (HEP)	< 1
	Enseignant spécialisé 3	formation en France	> 30
4	Enseignante ordinaire 4	enseignante primaire (HEP)	5
	Enseignante spécialisée 4	enseignante primaire (HEP) enseignement spécialisé (Master)	15

On constate donc qu'il y a différents profils avec des expériences différentes. Deux duos présentent un nombre d'années d'expérience assez proches (duos 1 et 4) alors que les deux autres duos ont plus de vingt ans d'écart en matière d'expérience (duos 2 et 3). On observe par ailleurs que dans le duo 4, l'enseignant-e spécialisé-e avait également la formation d'enseignant-e ordinaire. De plus, il est important de préciser que dix de ses quinze années d'expérience ont été réalisées en tant qu'enseignant-e ordinaire.

4.1.1.1 Enjeux de la collaboration

Je souhaitais également connaître les visions de chacun-e concernant les enjeux de la collaboration dans leur métier. Ce qui est ressorti de cette question était relativement varié, cela peut aussi dépendre de la signification du mot « enjeux » pour les participant-e-s.

Tableau 3 Enjeux perçus de la collaboration

	<i>Selon toi, quels sont les enjeux de la collaboration entre un-e enseignant-e spécialisé-e et un-e enseignant-e ordinaire ?</i>	<i>Mots-clés</i>
EO 1	« <i>c'est le développement d'un enfant qu'on suit puis le développement de la classe</i> » (E1, l.45-46) « <i>je pense aussi la vision que toute la classe a de la différence...</i> » (E1, l.46-47)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ développement de l'enfant ➤ vision de la différence
ES 1	« <i>le but, c'est vraiment que tout soit cohérent pour l'élève, qu'on aille tous dans le même sens.</i> » (E2, l.31-32)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ cohérence, sens pour l'élève
EO 2	« <i>La discussion. Ce qu'on a eu avec [enseignante spécialisée 2], justement, cet été plus qu'avec les autres.</i> » (E4, l.26-27) « <i>donc la discussion, c'est dans la collaboration quoi. L'échange, même immédiat, presque.</i> » (E4, l.34-35)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ discussion ➤ échange

ES 2	<p>« Je pense qu'au début c'est d'être très clair sur nos rôles de chacun et puis de pouvoir aussi dire aux autres comment on souhaite que la collaboration se fasse » (E5, l.30-31)</p> <p>« Et puis après c'est beaucoup d'échanges quoi. » (E5, l.31-32)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ clarté des rôles et des attentes ➤ échange
EO 3	<p>« le but, c'est de trouver ensemble les meilleures pistes et outils pour aider les enfants qui sont en besoin » (E8, l.15-16)</p> <p>« l'enseignant spécialisé, il est aussi là pour soutenir l'enseignant titulaire avec des enfants qui ont plus de difficultés » (E8, l.16-17)</p> <p>« C'est aussi un moyen d'avoir deux points de vue et puis que ce soit plus riche » (E8, l.17-18)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ trouver les pistes ensemble pour aider l'enfant ➤ soutien à l'EO ➤ richesse des points de vue
ES 3	<p>« c'est un échange qui s'organise autour de la prise en charge de l'enfant » (E7, l.64-65)</p> <p>« c'est comment, de nouveau, on peut prendre en compte les spécificités de l'enfant pour l'aider à devenir un élève qui soit plus performant. Et dans ce travail-là, je crois qu'on a beaucoup de choses... un coenseignement à apporter à l'enseignant » (E7, l.71-73)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ échange autour de l'enfant ➤ prise en compte des spécificités de l'enfant ➤ apport du coenseignement pour l'enfant
EO 4	<p>« la communication des attentes mutuelles, surtout en début d'année. Pour moi, c'est important de pouvoir collaborer et pouvoir co-construire » (E10, l.16-17)</p> <p>« je pense que de le dire dès le début, de se mettre d'accord sur notre manière de travailler, je pense que c'est primordial. » (E10, l.18-19)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ clarté des rôles et des attentes ➤ co-construction

ES 4	<p>« je pense qu'il faut respecter déjà les besoins de chaque personne. » (E11, l.39)</p> <p>« La communication, mettre les choses au clair sur les attentes de chacun » (E11, l.42-43)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ respect des besoins ➤ communication ➤ clarté des attentes
------	---	---

4.1.1.2 Avantages et inconvénients de la collaboration

J'ai également demandé aux enseignant-e-s les avantages et inconvénients que cette collaboration pouvait avoir afin d'approfondir l'aspect de leurs représentations.

Tout d'abord, deux avantages ont été relevés par les participant-e-s. Le tableau 4 permet de préciser le nombre de fois où chaque avantage a été mentionné et par qui.

Tableau 4 Avantages liés à la collaboration

Avantages cités :	EO 1	ES 1	EO 2	ES 2	EO 3	ES 3	EO 4	ES 4
Richesse de différents points de vue (échanges)		X	X	X	X	X	X	X
Apport spécialisé, soutien pour l'enseignant-e et la classe	X		X				X	X

Richesse d'avoir différents points de vue (échanges)

Plusieurs enseignant-e-s ont relevé « cette richesse d'avoir différents points de vue et puis de travailler ensemble, de pouvoir construire et partager les idées à deux. » (E8, l.22-23). Ces différents points de vue permettent également une richesse dans les échanges d'idées, notamment dans la copréparation des leçons comme le montre cet extrait : « ce que j'aime beaucoup, c'est que on réfléchit ensemble aux leçons quand on est les deux, on réfléchit ensemble sur la perspective d'améliorer et d'approfondir un apprentissage (...) » (E10, l.42-44)

Apport spécialisé, soutien pour l'enseignant-e et la classe

Cet apport spécialisé amené par l'enseignant-e spécialisé-e semble également soutenir l'enseignant-e en permettant « (...) d'avoir peut-être des pistes... de s'appuyer encore sur un spécialiste, une spécialiste, oui, c'est un avantage. » (E4, l.39-42). Par

ailleurs, un-e enseignant-e trouve même que cela « (...) bénéficie à toute la classe et pas seulement aux trois élèves qu'elle suit et ça, c'est vraiment super riche » (E10, l.57-58)

Les inconvénients cités par les participant-e-s sont présentés de la même manière que les avantages dans le tableau 5.

Tableau 5 Inconvénients liés à la collaboration

	EO 1	ES 1	EO 2	ES 2	EO 3	ES 3	EO 4	ES 4
Chronophage		X						X
Incompatibilité	X	X			X			X
Manque de préparation et d'apport spécialisé			X	X			X	

Chronophage

Plusieurs enseignant-e-s mettent en avant le facteur temps : « *Les inconvénients, c'est peut-être que ça prend quand même du temps.* » (E2, l.26-28). Cet élément est explicité de manière plus précise par un-e autre enseignant-e : « *Il faut aussi faire des compromis, si on avait une vision, on voulait faire ça et que finalement on a cette personne qui vient, il faudrait l'utiliser, donc il faut ouvrir sa leçon à une autre personne donc l'organiser différemment.* » (E11, l.62-65)

Incompatibilité (Personnalités, visions, façons de travailler différentes)

Les aspects liés aux visions, à la personnalité et aux différences ont été cités de nombreuses fois comme l'illustrent les extraits suivants : « *l'inconvénient, c'est que si t'as des personnalités qui vont pas entre l'enseignante et l'enseignante spécialisée ou des visions qui vont pas, ça peut vraiment faire friction* » (E1, l.51-53) ; « *c'est si tu n'as pas la même façon de travailler, le même temps à disposition, là ça peut devenir un peu plus compliqué.* » (E8, l.24-25)

Manque de préparation

Enfin, un-e enseignant-e met en évidence que le manque de préparation et d'apport de certain-e-s enseignant-e-s spécialisé-e-s peut être un problème : « *Et moi j'ai de la peine avec le fait de venir en classe et de pas discuter avant de ce qu'on fait ou comme*

ça » (E10, l.75-76). Un-e autre enseignant-e ajoute que dans certaines situations cela peut être « *un poids en plus parce que la personne elle m'apportait rien de spécial donc...* » (E4, l.43-44).

4.1.2 Contexte externe : L'environnement de collaboration

En ce qui concerne le contexte externe dans lequel la collaboration a lieu, différents paramètres ont été décrits et sont présentés dans le tableau 6.

Tableau 6 Contexte externe de la collaboration

	Degré	Nombre d'élèves accompagnés + mesure	Autres intervenante-s dans la classe	ES suit d'autres élèves dans l'établissement	Stress pour l'ES dû à d'autres élèves suivis par l'ES
1	1-2H	un-e élève ayant une MAR	un-e élève ayant un-e AVS	oui	non
2	6H	trois élèves ayant une MAO	-	oui	oui, mais géré
3	3H	un-e élève ayant une MAR	-	oui	oui, mais géré
4	5H	trois élèves ayant une MAO	-	oui	oui, mais géré

Durant les entretiens, les enseignant-e-s spécialisé-e-s ont évoqué à plusieurs reprises le lien entre le nombre d'unités passées dans une classe, le type de mesure et le niveau d'interdépendance dans la relation de collaboration. Ainsi, selon l'enseignante spécialisée 1 « *le contexte de l'enseignante spécialisée, le nombre d'unités où elle intervient, si elle est sur plusieurs établissements, ça influence quand même beaucoup les réponses je pense. Enfin la collaboration, elle est plus ou moins bonne.* » (E3, l.118-121). Pour illustrer cet aspect, la même enseignante spécialisée ajoute plus tard « *quand j'ai deux unités pour un élève, c'est pas forcément à moi de fixer le réseau, c'est même des fois plus compliqué que ce soit moi plutôt que les enseignants ils envoient les dates aux parents* » (E3, l.144-146). L'enseignante

spécialisée 2 la rejoint lorsqu'elle dit « *j'ai que deux unités pis trois élèves, je peux pas faire que du coenseignement* » (E6, l.281-282).

Comme je n'avais pas anticipé l'importance de ce facteur a priori, je n'ai pas posé la question du nombre d'unités de manière systématique à chaque duo. Cela explique pourquoi on ne le retrouve pas dans le tableau.

4.1.3 Ressources utilisées

Les différentes ressources mises à disposition des enseignant-e-s peuvent également influencer la qualité de la collaboration. Je vais donc préciser les ressources utilisées pour organiser la collaboration au sein d'un duo.

4.1.3.1 Cadre de la collaboration

La plupart du temps, les participant-e-s se basent sur le document « Cadre de collaboration » du SenOF et du SESAM, comme le décrit ici l'enseignante ordinaire 1 « *c'est un document déjà tout fait avec les points : qui gère quoi. Et puis il y a des tâches qui sont communes à l'enseignant spécialisé et à l'enseignante ordinaire.* » (E1, l.83-84). Les participant-e-s n'ont pas cité d'autre ressources matérielles ou document servant de base pour cette répartition des rôles et des tâches.

4.1.3.2 Autres ressources

On constate que dans certains établissements, un effort particulier est fait pour favoriser de bonnes relations de collaboration. Ainsi, c'est ce que décrit l'enseignante ordinaire 4 lorsque je lui demande si le-la responsable d'établissement a un suivi particulier : « *Ouais, très très disponible, vraiment. Elle est énormément à l'écoute et puis elle vient sans problème également s'il y a des réseaux un peu plus compliqués, même s'il y a déjà l'enseignante spécialisée, elle vient sans problème. (...)* » (E10, l.100-102).

Cette même enseignante ajoute que des formations sont prévues pour l'ensemble du corps enseignant « *(...) souvent lors des MEAM ou comme ça, on aborde cette thématique-là et puis on essaie toujours de trouver des solutions pour améliorer la collaboration. Et ça c'est très régulièrement qu'on parle de ces thématiques-là pour savoir comment ça se fait dans d'autres classes, pour avoir des bonnes idées un peu à droite, à gauche, c'est aussi super.* » (E10, l.123-128).

Dans ce même établissement, la clarification des attentes en début d'année est fortement favorisée par la direction : « *depuis trois ans, on a vraiment construit quelque chose dans l'établissement où on a un document qu'on doit remplir sur nos attentes*

au début de l'année » (E10, l.25-26). Celui-ci semble inspiré du cadre de la collaboration et quelque peu modifié afin de permettre une adaptation à chaque situation « *Je pense que c'est quelque chose de Friportail, mais je pense que la directrice elle aime bien des fois un peu mettre à sa sauce* » (E10, l.33-34).

Dans d'autres situations, l'utilisation de ce document est également encouragée par la direction d'établissement afin de le rendre plus personnalisé et de permettre la discussion : « *alors on a un document qui fixe un petit peu le rôle de chacun qu'on voit à chaque fois avant le début de l'année. Notre directrice, elle nous l'envoie, elle nous demande d'en discuter et puis de prendre chaque point et puis de mettre un peu les choses au clair.* » (E2, l.72-75)

4.2 Pratiques

Je vais maintenant présenter les pratiques évoquées par les enseignant-e-s. Celles-ci concernent la mise en place de la collaboration par le duo, le fonctionnement effectif et actuel (planification, enseignement, évaluation) et finalement les ressentis des enseignant-e-s et leur niveau de satisfaction de cette collaboration.

4.2.1 Mise en place du duo

Il s'agit maintenant de connaître le fonctionnement effectif : Comment l'organisation se fait-elle concrètement ? Comment les différentes ressources détaillées dans le chapitre précédent sont-elles utilisées ? Les enseignant-e-s décrivent différentes pratiques afin d'organiser leur collaboration qui sont explicitées dans les prochains sous-chapitres.

4.2.1.1 Organisation formelle et informelle

On peut constater quelques variations dans l'utilisation du document « Cadre de la collaboration ». Par exemple, l'enseignante spécialisée 2 l'a évoqué de la manière suivante : « *Ben en début d'année, nous on reçoit... on a un document avec différents points où chaque fois... où tu discutes des différents points de la collaboration et puis du coup moi je me suis appuyé sur ça* » (E5, l.99-101). Cependant, à ma question « Vous avez un cahier des charges ? » la réponse de l'enseignante ordinaire 2 était « *Non, on a rien fait.* » (E4, l.88).

Par ailleurs, une enseignante ordinaire en première année d'enseignement évoque quelques difficultés rencontrées au premier contact avec l'enseignant spécialisé ainsi que dans la mise en place de cette collaboration dans le passage suivant : « *Et puis y*

a pas tout qui nous convenait au niveau de sa disponibilité ou comme ça et du coup on a discuté d'abord entre collègues, c'est un peu tombé au hasard... Et puis finalement, on s'est dit qu'on allait simplement aller demander à notre responsable d'établissement quelles étaient le cahier... enfin notre cahier des charges et le cahier des charges des enseignants spécialisés » à la suite de cela, le responsable d'établissement leur a également proposé de se baser sur le document « Cadre de la collaboration ». Finalement, ce duo n'a pas utilisé le document comme le décrit l'enseignant spécialisé 3 « *alors y a pas de cahier des charges. Globalement, comme dans la plupart des contextes, tout système qui fonctionne est un système qui est imparfait (...)* » l'enseignante ordinaire 3 ajoute que « *c'est un peu paradoxal parce qu'on l'a pas fait nous deux, ça s'est fait un peu chacun de son côté. (...) on n'a pas dit moi "je fais ça, toi tu fais ça", pis se répartir un peu les rôles... Il nous a rappelé, le responsable d'établissement, ce qu'on devait faire et puis on en a même pas reparlé, vraiment...* » (E8, l.75-79). Un autre duo évoque également ce type d'organisation de la manière suivante : « *Enfin on a pas vraiment dit "Ah ben toi tu fais ça, moi je fais ça". On fait tout le temps comme ça, c'est vraiment hyper flexible et en fait c'est comme une deuxième enseignante dans la classe et les élèves, c'est comme ça pour eux aussi, depuis le début.* » (E1, l.129-132).

Les autres types d'organisation de la collaboration s'apparentent à des échanges qui portent sur une clarification des rôles et des besoins à l'image de l'enseignante spécialisée 4 « *En début d'année on a pris le temps justement de clarifier nos rôles, nos fonctions, de ce qu'on avait envie, enfin, comment on voyait les choses (...)* » (E4, l.54-56). Toujours au sein de ce duo, l'enseignante ordinaire 4 précise le contenu de cet échange de la manière suivante « *Ben durant l'été, fin août, on a quand même regardé ensemble, on a dit les difficultés de ces trois enfants. Et puis on lui a passé nos planifications surtout de maths et de français. Comme ça, elle sait où on en est.* » (E4, l.102-104). Ce type de clarification ne semble pas toujours avoir lieu de manière formelle, comme par exemple dans le duo 3 « *Ben, le responsable d'établissement nous a donné le document pour que tout le monde soit au clair avec ce qui est attendu de l'un et de l'autre. Mais sinon on en a pas reparlé lui et moi.* » (E8, l.82-84).

Les différentes manières de s'organiser ont été répertoriées dans le tableau suivant afin de les rendre plus lisibles :

Tableau 7 Résumé des pratiques d'organisation de la collaboration

	Utilisation du document « Cadre de la collaboration »	Clarification écrite	Clarification orale	Implicite	Indéfini (pas de clarification)
Duo 1	Convention, signée		X	X	
Duo 2	Utilisée comme base par l'ES		X		
Duo 3	Lecture (EO)				X
Duo 4	« Contrat guide », base + ajouts de chacun-e	X	X		

En résumé, on constate que l'utilisation du document « Cadre de la collaboration » semble être relativement prescrite par les directions d'établissement aux enseignant-e-s comme base pour l'organisation de la collaboration. De plus, celui-ci a été évoqué au moins une fois par duo comme base pour la répartition des rôles et des tâches. Lorsque c'est le cas, différentes utilisations sont observées. Dans certains duos, les enseignant-e-s décrivent leur organisation de deux manières différentes, il est ainsi difficile de réellement savoir ce qui est fait. Les participant-e-s évoquent néanmoins à plusieurs reprises la nécessité de flexibilité et de spontanéité dans leur fonctionnement effectif.

4.2.2 Fonctionnement actuel

Je vais maintenant présenter les résultats concernant les pratiques et les fonctionnements décrits par les participant-e-s en ce qui concerne la planification des leçons, l'enseignement et l'évaluation des élèves.

4.2.2.1 Préparation des leçons

Le tableau 8 vise à représenter les pratiques de préparation des leçons. Il différencie les duos qui préparent les leçons ensemble à l'avance (coprédaction) des duos pour lesquels cette préparation se fait de manière individuelle et isolée. Il s'agit d'une première catégorisation et il serait encore possible d'observer différentes pratiques au sein de ces deux fonctionnements.

Tableau 8 Pratiques lors de la préparation des leçons

	Co-préparation	Préparation individuelle	
Duo 1		x	« Alors non, elle planifie pas, c'est vraiment spontané » (E1, l.135)
Duo 2		x	« peut-être qu'il faudrait qu'on regarde, que je lui propose ou bien que je lui dise une semaine à l'avance le programme. Moi j'ai de la peine des fois, parce qu'ils sont lents, donc de savoir... » (E4, l.147-149)
Duo 3		x	« Je lui envoie le lundi toute ma semaine pour qu'il sache ce qu'on travaille. Et puis après ben... est-ce qu'il utilise ou pas, je sais pas » (E8, l.123-124)
Duo 4	x		« Du coup, on réfléchit vraiment ensemble et on construit aussi ensemble. C'est pas que moi qui construit la leçon ou que elle, on se met vraiment d'accord. » (E10, l.143-145)

4.2.2.2 Formes d'enseignement

Durant les entretiens, plusieurs formes d'enseignement ont été relevées concernant le temps de classe. Tous les duos ont évoqué des pratiques de coenseignement à différents degrés d'interdépendance. Par ailleurs, au sein d'un seul et même duo, les formes varient généralement en fonction des situations d'enseignement. Une manière de présenter ces données était donc de classer les pratiques décrites selon la fréquence à laquelle les enseignant-e-s collaborent dans leur enseignement ou autrement dit coenseignent (voir tableau 9).

Tableau 9 Pratiques de coenseignement en classe

	Souvent	Parfois	Rarement	
Duo 1	x			« ensuite comme je suis beaucoup en classe, on est tout le temps en communication. Enfin, tout à coup elle me dit "Prends peut-être ce groupe d'élèves pour faire ce jeu..." puis j'ai mon élève aussi. Et puis du coup, on communique un peu tout le temps, sur le temps scolaire aussi. » (E2, l.97-99)
Duo 2			x	« finalement, ça on a encore pas fait, donc elle reste très peu en classe... donc ouais c'était des idées de coenseignement aussi parce qu'elle faisait beaucoup ça à [établissement a] et puis qu'on a encore pas pu faire. » (E4, l.106-109)
Duo 3		x		« Alors, très souvent, je reste en classe avec l'élève et... (...) Parfois, d'autres élèves viennent s'agréger à la relation que j'ai avec cette élève. » (E7, l.219-222)
Duo 4	x			« Elle varie vraiment les formes. Parfois, elle prend la moitié de la classe et parfois même elle a pas les élèves qu'elle suit dans son groupe. » (E10, l. 155-156)

4.2.2.3 Observations, moments d'échanges

Enfin, les enseignant-e-s ont également dû décrire leurs pratiques concernant les moments d'échanges. En effet, même dans le cas où il n'y a pas de copréparation des leçons ou de coenseignement, les enseignant-e-s doivent échanger afin de « se répartir le travail et ajuster leurs interventions » selon le document « Cadre de la collaboration ». Le tableau 10 présente les données recueillies en différenciant les pratiques spontanées des pratiques planifiées.

Tableau 10 Pratiques concernant les moments d'échanges

	Spontané	Planifié	
Duo 1	x	x	<p>« enfin c'est vraiment spontané. Mais on a un moment fixe qui est posé, mais on l'utilise pas. » (E1, l.161-162)</p> <p>« Puis, au final, on l'a jamais utilisé et c'est vraiment quand elle vient chez moi, elle est souvent là 15-20 minutes à l'avance. Et puis là on parle un peu de tout et rien. Et puis c'est là que je lui dis mon programme et c'est un peu là qu'on a des moments d'échanges, si j'ai fait des observations et comme ça. » (E1, l.155-159)</p>
Duo 2	x		<p>« Je regarde chaque fois, j'explique ce que j'ai travaillé, je demande aussi s'ils ont observé des choses, pendant la semaine, des choses qu'il faudrait revoir enfin, c'est un peu surtout sur nos observations. » (E5, l.143-145)</p> <p>« donc elle reste avec nous à la récré. C'est là que souvent, on dit un petit peu les choses (...) donc on fait un petit briefing avant. » (E4, l.131-133)</p>
Duo 3	x		<p>« on peut avoir des temps formels qui sont prévus dans l'échange et on peut avoir des temps complètement informels, un temps de récré où on puisse... » (E7, l.144-146)</p> <p>« C'est que on n'a pas beaucoup de temps pour échanger. J'ai essayé un peu de lui demander qu'on se voie régulièrement, mais ça se fait beaucoup, sur le temps de classe, c'est ça qui me convient moyennement » (E8, l.150-153)</p>
Duo 4		x	<p>« Ça se passe le jeudi après l'école. (...) On réfléchit, on discute de l'après-midi qui vient de se passer, est-ce qu'elle a observé des choses, est-ce qu'il y a un objectif qu'elle pense par rapport à ce qu'elle a travaillé qu'il faudrait revoir la semaine suivante ou dans des ateliers ou comme ça. » (E10, l.169-173)</p>

On constate donc des types de fonctionnements très variés dans ces quatre duos. Certains semblent avoir une manière de fonctionner plutôt rôdée où les choses sont claires pour l'un-e et l'autre. D'autres fonctionnent d'une manière plus spontanée mais assumée et claire pour les deux également. D'autres encore ne se sont pas forcément mis d'accord sur certains aspects et proposent des réponses divergentes.

4.2.3 Ressenti et vécu des enseignant-e-s interrogé-e-s concernant la collaboration

Nous allons maintenant nous pencher sur les ressentis de chaque participant-e-s face au fonctionnement de son duo. Pour cela, j'ai demandé à chaque participant-e de se prononcer sur les points positifs et les points à améliorer concernant l'organisation et le fonctionnement général de son propre duo.

4.2.3.1 Points positifs

Tableau 11 Points positifs concernant le vécu de la collaboration

	EO 1	ES 1	EO 2	ES 2	EO 3	ES 3	EO 4	ES 4
Bonne entente		x					x	
Cogestion de classe	x				x			
Échanges fluides			x	x		x		
Apports de chacun			x		x		x	x

Bonne entente

L'enseignante spécialisée 1 a mentionné cet aspect précisément de la manière suivante « *Après ben comme je le disais avec [enseignante ordinaire 1], on s'entend bien donc c'est assez facile la collaboration. C'est pas tout le temps comme ça mais là, dans ce cas-là, ça se passe hyper bien.* » (E2, l.144-147). D'autres participant-e-s y font allusion, comme l'enseignante ordinaire du même duo lorsqu'elle réond « *Franchement, je peux pas trouver mieux. Non, franchement, c'est incroyable.* » (E1, l.169-170). Dans le duo 4, l'enseignante ordinaire met également en avant cette bonne entente : « *Ben je trouve la bonne collaboration, je dirais, et puis vraiment l'entente (...)* » (E10, l.179-180).

Cogestion de classe

Le fait de pouvoir s'appuyer sur un-e deuxième enseignant-e est également mis en avant particulièrement par l'enseignante ordinaire 1 « *je peux partir et elle gère ma classe, et puis des fois d'un coup je fais autre chose et elle me gère parce qu'il y en a un qui déborde, elle va pas laisser déborder. Et ça c'est trop, c'est vraiment hyper précieux quoi.* » (E1, l.173-175). Ce soutien semble particulièrement appréciable lorsqu'il permet de profiter de l'expérience d'un-e autre enseignant-e comme le décrit l'enseignante ordinaire 3 : « *il m'apporte beaucoup de choses et aussi du soutien en début d'année, c'était difficile au niveau de la gestion de la discipline dans la classe et tout, il m'a donné des pistes* » (E8, l.194-196).

Échanges fluides

Cette fluidité dans la discussion a été particulièrement soulevée dans le duo 2 : « *je trouve qu'on a une bonne collaboration, on échange bien sur les différents... sur nos observations, sur les choses. Enfin, je trouve assez fluide, quoi.* » (E5, l.167-169). L'enseignante ordinaire du même duo relève également cet échange « *par rapport aux autres expériences que j'ai eues, quand même cette année il y a vraiment cette discussion qui se fait, même si c'est cinq minutes* » (E4, l.143-144). Par ailleurs, l'enseignant spécialisé du duo 3 apprécie également cette souplesse « *on n'est pas sur des positions de principes sur lesquels on est tous les deux verrouillés. Oui, les échanges se font de manière assez souple.* » (E7, l.241-245).

Apports de chacun

Enfin, la richesse du croisement de regards induit par cette collaboration est décrite de différentes manières : « *je viens de commencer, lui, il a beaucoup d'expérience aussi. Mais justement, c'est très riche et puis il m'apporte beaucoup de choses (...)* » (E8, l.192-194). Une autre enseignante ordinaire ajoute que « *peut-être le fait qu'elle ait eu des classes spécialisées, elle apporte quand même des petits trucs, ce que les autres faisaient moins* » (E4, l.144-146). D'une manière plus générale, l'enseignante spécialisée du duo 4 parle même d'un apprentissage lié à un contexte particulier : « *Le niveau de collaboration, moi je trouve tellement top. Je veux dire, c'est la première fois déjà que j'arrive dans une classe flexible, donc il y avait aussi beaucoup de choses que j'ai appris.* » (E11, l.155-157)

4.2.3.2 Points à améliorer

Tableau 12 Points à améliorer concernant le vécu de la collaboration

	EO 1	ES 1	EO 2	ES 2	EO 3	ES 3	EO 4	ES 4
Anticipation, rigueur dans la préparation	x		x		x			
Disponibilité					x	x		
Communication				x	x			
Clarification des rôles							x	
Apport spécialisé								x

Anticipation, rigueur dans la préparation

C'est le point qui est le plus revenu chez les participant-e-s, comme le dit l'enseignante ordinaire 1 : « ça pourrait être pas mal des fois qu'on ait un peu plus de rigueur. (...) peut-être que si on préparait un peu plus à l'avance, on pourrait faire des ateliers plus ciblés ou des choses comme ça. » (E1, l.179-182). Cela semble également être cette préparation qui fait parfois défaut pour l'enseignante ordinaire 2 : « peut-être qu'il faudrait qu'on regarde, que je lui propose ou bien que je lui dise une semaine à l'avance le programme. Moi j'ai de la peine des fois, parce qu'ils sont lents, donc de savoir... » (E4, l.147-149).

Disponibilité

Ce problème de disponibilité est rencontré par le duo 3, comme le relève l'enseignant spécialisé : « *peut-être que c'est là où mon emploi du temps peut poser problème.* » (E7, l.247-248), toutefois celui-ci semble bien conscient de la nécessité d'être disponible mais rencontre certaines difficultés d'organisation « (...) *ce qui est important pour moi, c'est avoir des temps d'échange. Sauf que ces temps d'échange, ça suppose aussi des temps en dehors de ton travail. (...) Et là et ben globalement je dois faire la part des choses entre les problématiques de six voire sept collègues et parfois c'est là où c'est un peu plus compliqué* » (E7, l.254-259). L'enseignante ordinaire pointe également cet élément « *j'ai besoin que ce soit moins détaillé, mais à des autres*

moments, en dehors du temps de classe pour que je puisse vraiment être concentrée (...) » (E8, l.198-202)

Communication

Ce point est mentionné par l'enseignante spécialisée 2 « *j'aurais besoin de plus d'informations directes de leur part, pour savoir exactement ou sont les difficultés en classe par rapport à quoi et puis ça, c'est plus compliqué.* » (E5, l.161-163) mais également par l'enseignante ordinaire 3 : « *Peut-être, c'est aussi en lien avec la communication, qu'est-ce qu'il va faire avec l'enfant et puis, vraiment que je sois au courant et puis comment il veut travailler.* » (E8, l.206-208).

Clarification des rôles

Ce besoin est explicitement mentionné uniquement par l'enseignante ordinaire 4 et dans un contexte particulier « *par rapport à mon rôle, je sais pas si... Par exemple, si tout d'un coup on n'a pas eu le temps de discuter parce que y a eu les vacances, est-ce que c'est à moi de lui donner pour le jeudi, de la relancer, ou est-ce que c'est aussi à elle de venir demander ce qu'on fait ?* » (E10, l.182-185)

Apport spécialisé

Pour terminer, l'enseignante spécialisée 4 relève qu'au sein de son duo, les enseignant-e-s ont « *beaucoup les mêmes manières de procéder, d'amener l'apprentissage et des fois je me dis "Oh là là, je suis censée entre guillemets être une personne qui apporte un plus." et j'ai peur de pas l'apporter* » (E11, l.175-177).

4.3 L'Outil d'aide à la Planification de la Collaboration (OPCO)

La dernière partie de l'entretien consistait dans un premier temps en un bilan de la collaboration du duo au moyen des réponses que les participant-e-s avaient données en complétant l'outil. Puis, dans un second temps, je récoltais leurs avis sur l'outil et leur demandais dans quelle mesure ils se voyaient le réutiliser par la suite.

4.3.1 Comparaison des estimations

L'objectif de cette recherche n'étant pas de faire une analyse des similarités et écarts entre les évaluations des deux participant-e-s de chaque duo, cet aspect ne sera pas présenté ici de manière détaillée. En effet, bien que les situations de collaboration de chaque duo aient été évaluées pour cette recherche, elles ne constituent pas l'objet principal mais plutôt un moyen permettant de mettre l'outil à l'épreuve. De plus, il serait très compliqué de présenter les écarts et similarités d'une manière comparable et

pertinente puisque comme nous avons pu le constater au fil de chaque discussion, les participant-e-s ont très souvent interprété les questions d'une manière différente, ce qui engendrait de grandes différences sur la manière d'évaluer la responsabilité actuelle et souhaitée de chacun-e. Ainsi, la discussion concernant le rapport a souvent tourné autour des différentes interprétations et de la compréhension des activités par les participant-e-s qui avaient mené à des évaluations différentes. Cet échange au sein du duo 2 illustre particulièrement cela :

« APRES Y A LA D 6 AUSSI. EVALUATION CONTINUE DU NIVEAU DE DEVELOPPEMENT ET D'APPRENTISSAGE POUR TOUTE LA CLASSE (CARACTERE FORMATIF).

Enseignante ordinaire 2 :

On est à l'opposé.

Enseignante spécialisée 2 :

Pour moi, c'était la même chose parce que c'est marqué "pour toute la classe" pis moi je m'occupe pas de toute la classe.

Enseignante ordinaire 2 :

Et puis moi, j'ai peut-être pas vraiment marqué pour toute la classe » (E6, l.23-31)

Dans le duo 4, ces différences d'interprétations sont également beaucoup revenues dans la discussion, à l'image de cet échange :

« Enseignante ordinaire 4 :

Quelques-unes quand même, hein... mais j'ai l'impression que c'est plus une question de représentation de la question. Par exemple, l'évaluation du niveau de développement, donc la D5 : Toi t'as mis que c'était que l'enseignante spécialisée et moi j'ai réfléchi plus à nos discussions, je trouvais qu'on avait beaucoup discuté ensemble (...)

Enseignante spécialisée 4 :

Ouais et puis moi je pensais plus au fait que j'ai les élèves et au bout d'un moment il faut évaluer sa progression et que du coup je fais ces questionnaires d'observation type. C'était plus dans un besoin de remplir les rapports de fin d'année.

Enseignante ordinaire 4 :

Ah, ouais. Je pense qu'on a interprété un peu différemment. » (E12, l.3-18)

La suite de ce sous-chapitre présente donc les avis, les propositions d'améliorations et les possibilités d'utilisations envisagées par les participant-e-s en lien avec leurs situations, mais ne s'attarde pas à analyser les résultats des questionnaires pour eux-mêmes.

4.3.2 Avis des enseignant-e-s

4.3.2.1 Points positifs

Différents avis ont été formulés à l'issue du test de l'OPCO et de la lecture des rapports. Tout d'abord, voici les points positifs décrits concernant l'outil :

Précision

Ce point a été relevé par chaque duo en employant un langage différent. Par exemple, par l'enseignante spécialisée 1 « *Moi je trouve intéressant parce que c'est assez précis sur beaucoup de points* » (E6, l.120 ES2) et également par l'enseignante ordinaire 4 « *on a rempli un document au début de l'année et je dirais que ça va pas autant en profondeur...* » (E12, l.133-134 EO4).

Confrontation des avis

Selon plusieurs participant-e-s, l'outil « *permet de voir comment l'autre voit les choses.* » (E9, l.193-194 ES3) ou encore de « *croiser des visions* » (E12, l.189 ES4). Cette confrontation permet ainsi une clarification nécessaire car « *Des fois, on a l'impression que c'est clair et puis, en fait, on pense des choses différentes.* » (E6, l.120-123 ES2)

Permet de prendre le temps de la discussion

Cela est revenu de nombreuses fois : parmi la quantité de tâches et responsabilité quotidiennes, les enseignant-e-s sont parfois très sollicités et « *ce temps-là pour discuter ensemble de comment ça se passe la collaboration, on le prend pas forcément.* » (E9, l.132-135 EO3). Ainsi, l'outil « *permet d'avoir la discussion* » (E6, l.220 EO2). Dans le même sens, l'enseignant spécialisé 3 ajoute que celui-ci « *oblige peut-être à formaliser les choses plus finement, peut-être à dire des choses, et donc ça, ça a un intérêt.* » (E9, l.190-191 ES3).

Comparaison situation actuelle-désirée

Cette particularité qui distingue l'OPCO d'un simple cahier des charges a été relevée. En effet, « *dans le cahier des charges, c'est qui fait quoi (...). Là t'as qui fait quoi actuellement dans la situation et comment ça pourrait être, ça devrait être.* » (E3, l.90-

92 ES1). À cela, l'enseignante ordinaire 3 ajoute que « *ça permet, si on regarde un peu les résultats qu'on a au final, de justement regarder ce qui manque à notre collaboration, ce qui pourrait être amélioré.* » (E9, l.130-132 EO3).

Vue d'ensemble

Enfin, un dernier point a été apprécié dans l'outil par l'enseignant spécialisé 3 : « *il donne, à mon sens, à voir sur la nature de cette relation pédagogique à trois, c'est-à-dire un couple pédagogique et la classe. Il donne assez à voir ça.* » (E9, l.179-180 ES3).

4.3.2.2 Limites

Les participant-e-s ont également relevé quelques limites ou points faibles de l'outil :

Incompréhension des activités

Comme précisé au début de ce chapitre (4.3.1 *Comparaison des estimations*), les activités proposées dans l'OPCO sont parfois assez générales et permettent une certaine interprétation. Cela a été relevé par certain-e-s participant-e-s. Ainsi, « *quand tu lis quelque chose, tu comprends différemment, mais... Et puis après, ça prend beaucoup de temps si on devait chaque fois expliquer toutes les questions.* » (E6, l.86-88 EO2). Un-e autre participant-e souligne que « *quand tu te mets un peu à la place de l'autre, je changerais presque mes réponses...* » (E9, l.171-175). L'enseignante spécialisée 4 évoque par ailleurs qu'une information lui a manqué pour évaluer correctement : « *Est-ce qu'on est dans la phase où l'enseignante spécialisée a déjà été demandée pour regarder? Parce que ça voudrait dire que l'enseignante a déjà fait le travail d'observation diagnostique, qu'elle a déjà vu les élèves chez qui il y a un souci, donc c'est déjà une évaluation diagnostique et après moi je viens en plus et puis...* » (E12, l.91-95 ES4).

Manque de nuance

Concernant ce point, l'enseignante spécialisée 2 est d'avis que « *y a des questions (...) qui n'avaient pas forcément lieu d'être dans notre situation.* » (E6, l.169-170 ES2). L'enseignant spécialisé 3 ajoute que « *c'est un questionnaire donc c'est un peu formel aussi. Y a parfois des toutes petites variations mais qu'on peut pas exprimer au travers du questionnaire* » (E9, l.110-112 ES3).

Risque de conflit

Plusieurs participant-e-s ont rapporté à propos de l'utilisation de l'outil que « *suivant comment ça peut presque être un peu conflictuel* » (E9, l.250-251 EO3). L'enseignante

spécialisée 4 ajoute que « *j'aurais l'impression que ce serait agressif de le faire par ordinateur, (...) plutôt que de confronter la personne en soi.* » (E12, l.197-200 ES4). La peur de confronter son-sa collègue dans une situation problématique est également évoquée par l'enseignante ordinaire 4 qui, à ma question « *est-ce que l'outil aurait pu t'être utile dans cette situation ?* » a répondu « *Ouais clairement mais bon, il aurait fallu avoir le courage de le faire.* » (E12, l.141-145 EO4).

4.3.3 Suggestions d'améliorations

Les participant-e-s ont également fait état de différentes améliorations possibles de l'outil. À ce sujet, trois possibilités ont été proposées :

Faire référence aux prescriptions légales

L'enseignante ordinaire 1 suggère d'intégrer les prescriptions légales en matière de collaboration au rapport final : « *ce serait intéressant que quand t'as le résultat, tu aies cahier des charges donc ce qui est dans la loi, donc une troisième chose pour te dire en fait, là on n'est pas dans le truc.* » (E1, l.125-128 EO1). Cependant, l'enseignante spécialisée 1 nuance son propos en lui répondant que « *Justement c'est ça des fois le problème, la loi elle dit pas clairement : vous devez faire ça les deux.* » (E3, l.131-132).

Présence d'un-e médiateur-trice

Cette amélioration a été mentionnée plusieurs fois. En effet, « *en cas de dysfonctionnement de la relation, l'outil peut être le révélateur de quelque chose, mais ça suppose une restitution avec une médiation.* » (E9, l.231-233 ES3). Cette médiation pourrait se faire par « *le supérieur hiérarchique... Enseignante ordinaire 1 : Qui donne son avis, ouais. Ça, je pense aussi, ce serait intéressant de faire.* » (E3, l.157-159). Enfin, « *si ça vient d'une direction, peut-être que ce serait mieux accepté que "écoute, je trouve que y a un froid, j'ai fait un questionnaire..."* » (E12, l.199-200 ES4).

Intégrer la notion de coenseignement

En outre, l'enseignante spécialisée 4 émet la suggestion suivante : « *dans les occasions d'apprentissage peut-être la forme de travail, la forme de collaboration : coenseignement... il faudrait rajouter des questions là-dessus.* » (E12, l.219-220 ES4).

4.3.4 Réutilisation envisagée en lien avec les besoins

Le tableau ci-dessous retrace les réponses à la question « Dans quelle mesure vous verriez-vous réutiliser cet outil? ».

Tableau 13 Réutilisation envisagée de l'OPCO

	Oui	Non	Situation
Duo 1	x		<p>« Je pense quand y a une collaboration qui va pas. » (E3, l.164 EO1)</p> <p>« Ouais ou au début d'une collaboration. Enseignante ordinaire 1 : Comme ça tu vois déjà comment l'autre il pense. » (E3, l.168-170)</p> <p>« C'est dur de revenir en arrière quand t'as instauré, donc je dirais peut-être au début d'une collaboration pour vraiment mettre... » (E3, l.186-187 ES1)</p>
Duo 2	x		<p>« Moi, je trouverais chouette justement, en début d'année, d'utiliser ça à la place en fait... » (E6, l.195-196 ES2)</p> <p>« Oui, (...) c'est un truc officiel qu'ils ont fait, mais il est beaucoup moins précis que ça. (...) là ça reprend tous les points, ça peut être intéressant. » (E6, l.201-203 ES2)</p>
Duo 3	x		<p>« Je trouve intéressant de refaire d'ici quelques mois (...) Et puis (...) si y a un autre enseignant spécialisé ben tu peux refaire » (E9, l. 220-223 EO3)</p> <p>« Donc pour moi l'idée, c'est de dire dans six mois, pourquoi pas ? » (E9, l.273 ES3)</p>
Duo 4	x		<p>« Je ferai pas ça au début d'une collaboration je pense. Mais comme bilan de fin d'année ou alors dans des situations qui se passeraient pas forcément bien. Ça pourrait être un outil qu'une direction pourrait proposer à un duo qui fonctionne pas super bien. » (E12, l.192-195 EO4)</p> <p>« Ben ça pourrait remplacer presque le contrat du début, mais ce serait une image de comment est-ce qu'on voit les choses... » (E12, l.209-210 ES4)</p> <p>« Ouais, (...) puis ça pourrait créer les bases d'une bonne collaboration. » (E12, l.212-213)</p>

Tous les duos ont donc répondu positivement à cette question et différentes modalités d'utilisation ont été précisées.

5 Discussion des résultats

Dans cette partie, je vais expliquer la portée des résultats présentés en mettant les données récoltées en parallèle avec les objectifs, la question de recherche et le cadre théorique présenté au début du travail. Cela me permettra de voir dans quelle mesure ceux-ci permettent d'y apporter des réponses. Je terminerai ce chapitre par présenter les limites de ma recherche.

5.1 Comment les enseignant-e-s perçoivent-ils la collaboration ?

Tout d'abord, il est intéressant de revenir sur les termes utilisés dans la présentation des résultats afin de faire le parallèle entre les contextes internes et externes et les facteurs d'influence (Benoit & Angelucci, 2011) décrits dans le cadre théorique (chapitre 2.2.3). Les éléments du contexte interne (expérience professionnelle, perception des enjeux et des avantages / inconvénients de la collaboration) se rapportent aux facteurs individuels. Les éléments du contexte externe (environnement de la collaboration, établissement, ressources) se rapportent quant à eux aux facteurs liés à la gestion ou l'organisation.

5.1.1 Contexte interne

Concernant la perception des enjeux liés à la collaboration, on peut observer différentes représentations : Certain-e-s participant-e-s ont ressorti des éléments liés aux finalités de leur rôle et aux élèves ayant des BEP. Ainsi, des enjeux comme le développement de l'enfant, la vision de la différence par l'enseignant-e et la classe, la cohérence et le sens pour l'élève ont été cités (Tableau 3 : EO1, ES1, EO3, ES3). D'autres se sont davantage concentrés sur leur relation de collaboration en tant que duo et ont plutôt nommé des facteurs d'influence ou des conditions favorables à une bonne collaboration comme l'échange, la clarté des rôles et des attentes, la richesse de plusieurs points de vue, la prise en compte des besoins de chacun (Tableau 3 : EO2, ES2, EO4, ES4). Ces différences dans les réponses sont probablement dûes aux différentes représentations du mot « enjeux » et à la compréhension de la question. Malgré cela, on peut tout de même distinguer deux types de représentations : Certain-e-s enseignant-e-s semblent bien conscient-e-s de l'enjeu lié à la clarification de leurs rôles et tâches et de l'importance des compétences qui y sont liées, telles que décrites par Allenbach, Frangieh, Merini & Thomazet (2021). Pour d'autres

enseignant-e-s il est probable que cet enjeu n'apparaisse pas comme une priorité et donc que la négociation des rôles et des tâches se fasse de manière inconsciente ou ne se fasse pas du tout. Dans ce type de configuration, des dysfonctionnements pourraient donc être observés dans la pratique.

5.1.2 Contexte externe

Selon les affirmations de plusieurs enseignant-e-s spécialisé-e-s, le niveau d'interdépendance et de collaboration entre les intervenant-e-s semble directement lié au nombre d'unités attribuées à l'enseignant-e spécialisé-e. Cela apparaît comme une évidence car comme présenté dans le cadre théorique (chapitre 2.2.1), la hiérarchisation des différentes pratiques de collaboration interprofessionnelles se fait en fonction d'éléments tels que « le niveau d'interdépendance, d'engagement et de consensus » entre les professionnels impliqués (Alvarez et al., 2015, p. 37). Mais, il serait toutefois intéressant d'analyser cet aspect de manière approfondie et quantitative pour le confirmer.

Par ailleurs, d'autres éléments du contexte externe semblent entrer en jeu et influencer le niveau de collaboration entre les enseignant-e-s. Ainsi, trois enseignant-e-s spécialisé-e-s ont mentionné que leurs emplois du temps étaient relativement chargés et que les déplacements et la multiplication des tâches liées au suivi et à la collaboration pourraient engendrer un stress. Dans le duo 3, bien que l'enseignant spécialisé ait relevé qu'il était relativement habitué à ce type de pratiques, il a aussi décrit une difficulté à prendre du temps en dehors du temps de classe. Cela a été également mentionné par sa collègue enseignante ordinaire qui a évoqué le besoin de trouver des moments d'échanges en dehors du temps de classe. On observe donc que si dans certaines situations, ce stress reste gérable, dans d'autres cela peut entraîner des dysfonctionnements et entraver la collaboration entre enseignant-e-s et donc le suivi de l'élève.

5.2 Comment les enseignant-e-s organisent-ils-elles leur collaboration ?

5.2.1 Ressources et mise en place

Les entretiens ont montré que les enseignant-e-s se basent tous sur le document « Cadre de la collaboration » pour la répartition des rôles et des tâches. Celui-ci leur est souvent fourni par la direction d'établissement en début d'année. Il s'agit de la

seule ressource matérielle observée pour définir et clarifier ces aspects très importants dans une collaboration interprofessionnelle. Les enseignant-e-s participant-e-s n'ont pas évoqué les documents « Descriptifs de fonction » qui sont en réalité des cahiers des charges individuels et n'ont donc pas pour vocation de faciliter la répartition des rôles et tâches au sein d'un duo. Différentes utilisations du document « Cadre de la collaboration » lors de la mise en place de la collaboration ont été constatées : certains duos le lisent mais ne l'utilisent pas autrement, d'autres le voient comme un contrat et le signent, d'autres encore s'en servent comme base pour une discussion orale afin de clarifier et adapter la répartition des rôles et des tâches (Tableau 7). Le fait que cet outil soit utilisé par tous les duos participant à la recherche montre d'une part l'utilité d'un outil sur lequel se baser pour mettre en place une relation interprofessionnelle aussi complexe. D'autre part, les différentes utilisations observées de cet outil expriment également une certaine nécessité d'adaptabilité de l'outil en fonction des besoins propres à chaque duo.

En ce qui concerne les ressources immatérielles, les données recueillies montrent que si certaines directions d'établissement s'impliquent pour favoriser la collaboration et sensibilisent les enseignant-e-s aux enjeux et à leurs responsabilités (Duo 4), cela ne va pas encore de soi. Dans certaines situations, la direction ne semble pas être une ressource autrement qu'en cas de conflit (Duo 2 et 3). Partant de cela, il est probable que les enseignant-e-s d'établissements dans lesquels cet aspect n'est pas une priorité suivent également cette direction dans leur enseignement. En effet, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique (chapitre 2.3.1), il n'y a pas d'obligation formelle à mettre en place ce type de pratique et cela semble dépendre principalement du bon vouloir des directions d'établissement et des enseignant-e-s.

5.2.2 Pratiques collaboratives

Trois duos sur quatre décrivent des pratiques de coenseignement où enseignant-e ordinaire et spécialisé-e enseignent simultanément dans le même espace (Murawski & Dieker, 2008, cités dans Tremblay, 2021). Le duo 2 est le seul à ne pas ou peu pratiquer de coenseignement, toutefois, les enseignant-e-s l'ont évoqué comme un objectif pour la suite de leur collaboration. Seul le duo 4 semble se rapprocher du coenseignement tel que défini par Murawski & Lochner (2011, cités dans Benoit & Angelucci, 2016) qui demande une coopération à la fois dans la préparation, dans

l'enseignement mais également dans l'évaluation. Toutefois, les observations effectuées durant cette recherche ne permettent pas de faire cette catégorisation avec certitude.

Ces observations montrent une certaine diversité dans les pratiques et permettent également de mettre en avant différents degrés de clarté dans l'organisation des duos. En effet, bien que cela soit uniquement basé sur les propos des participant-e-s, certain-e-s d'entre eux-elles semblent plus au clair que d'autres lorsqu'il s'agit d'expliquer leur fonctionnement concernant la répartition des rôles et des tâches au sein de leur propre duo. Ainsi, alors que des enseignant-e-s répondent de manière très précise aux questions relatives à la préparation des leçons (E10, I.143-145), à l'enseignement durant le temps de classe (E2, I.97-99) et aux moments d'échanges (E10, I.169-173), d'autres répondent de manière plus évasive (E4, I.147-149) ou expliquent simplement que cela n'a pas été défini ou qu'il-elles ne le savent pas (E8, I.123-124).

La clarification des rôles et tâches est une condition indispensable au bon déroulement d'une collaboration interprofessionnelle (Benoit & Angelucci, 2011). Ces observations pourraient donc mener à l'interprétation que les duos 2 et 3 risquent de dysfonctionner, voire rencontrent déjà certains problèmes dans leur collaboration. Cependant, l'évaluation du niveau de clarification des rôles et des tâches n'est probablement pas suffisante pour émettre ce type de « diagnostic » d'une situation dans sa globalité. En effet, la clarification des rôles et tâches est une condition dépendante de différents facteurs d'influence individuels ou interpersonnels notamment, comme décrit dans le cadre théorique (chapitre 2.2.3). Ceux-ci sont par définition propres à chaque individu constituant le duo. Ainsi, le même facteur d'influence peut être à la fois un facilitateur pour certains individus et un frein pour d'autres. Par exemple, dans le duo 2, le fait que les moments d'échanges ne soient pas planifiés à l'avance mais se fassent de manière spontanée semble convenir aux deux enseignant-e-s. En revanche, ce type de fonctionnement pourrait s'avérer incompatible avec le duo 4, pour qui un moment est fixé à l'avance et prévu pour ce type d'échanges. Par conséquent, cela montre un certain besoin de flexibilité ainsi qu'une nécessité d'offrir aux enseignant-e-s l'occasion d'exprimer leurs attentes et représentations afin que ces éléments soient pris en compte dans le cadre de leur collaboration.

5.2.3 Vécu et ressentis concernant la collaboration

Durant les entretiens, j'ai demandé aux enseignant-e-s de décrire leur niveau de satisfaction de la collaboration vécue en explicitant les points positifs et les améliorations possibles. Il est intéressant de relever que les éléments cités (Tableaux 11 et 12) dépendent souvent, en l'absence de directives précises, de facteurs personnels (expérience, formation, personnalité, conception de son métier, valeurs...). Toutefois, ces facteurs ont leur importance car ils semblent participer à la décision ou non mettre en place des pratiques collaboratives.

Par ailleurs, les situations dysfonctionnelles liées à la collaboration semblent être fréquentes dans la pratique (E3, l.105-111 ; E4, l.17-21 ; E4, l.157-162 ; E6, l.224-228 ; E8, 217-236 ; E12, l.144-153 ; E12, l.163-176 ; E12, l.177-180...). Il me paraît important de préciser que l'origine d'un dysfonctionnement n'est pas toujours liée à un manque de volonté de la part des intervenant-e-s. Cela semble souvent plus complexe et peut aussi être lié au fait que certain-e-s enseignant-e-s, même expérimenté-e-s, manqueraient de connaissance ou de compétence dans ce domaine. La mise à disposition d'un outil interactif pourrait dans certains cas être une possibilité de solution.

5.3 Dans quelle mesure l'OPCO répond-il aux besoins des enseignant-e-s ?

Certain-e-s participant-e-s ont apprécié la précision de l'OPCO et plusieurs d'entre-eux-elles ont jugé que celui-ci allait plus en profondeur que le « Cadre de la collaboration » proposé par le SEnOF et le SESAM. Toutefois, dans les avis plus nuancés, certain-e-s participant-e-s ont au contraire décrit que l'outil était difficilement adaptable à chaque situation. Cela est probablement lié au fait que cet outil a dans un premier temps été développé en suisse alémanique puis traduit. Il est donc possible que des incohérences avec le système romand et fribourgeois apparaissent. En effet, il peut parfois suffire d'une variation de vocabulaire insignifiante pour entraîner une interprétation des questions différente de l'intention de base. De plus, bien que le système scolaire soit harmonisé au niveau suisse, de nombreuses différences persistent notamment au niveau du plan d'étude. Certaines différences au niveau des cultures professionnelles pourraient également être une hypothèse expliquant certaines incompatibilités avec le contexte fribourgeois. Par ailleurs, ce document a

été conçu pour accompagner la négociation des rôles dans des situations de collaborations interprofessionnelles très diverses. Il ne correspond donc pas spécifiquement au contexte des participant-e-s à la recherche, ce qui peut aussi être un élément de réponse.

Le fait que cet outil permette de confronter les avis et de voir ce que pense l'autre a également été apprécié par les enseignant-e-s qui l'ont testé. Mais, pour certain-e-s, cela pourrait entraîner des conflits et nécessiterait que l'outil soit introduit par une tierce personne telle que la direction d'établissement. Ce constat rejoint les propos de Rousseau, Thibodeau, St-Vincent, Point & Desmarais (2019) qui soulignent l'importance du rôle de la direction d'établissement dans la mise en place de pratiques collaboratives dans une perspective plus inclusive. Selon eux, la direction d'établissement peut entreprendre différentes actions afin d'encourager ces pratiques au sein de son équipe comme par exemple, la création d'espaces et d'occasions favorisant la discussion ou le soutien de projets collectifs entre enseignant-e-s afin de favoriser l'interdépendance et l'entraide.

Enfin, les participant-e-s ont relevé que l'outil permettait de prendre le temps de la discussion, ce qu'ils-elles ne faisaient pas habituellement. Par ailleurs, certain-e-s ont également soulevé le fait que l'OPCO permettait de mettre en parallèle la situation actuelle et désirée selon chacun-e, ce qui pourrait manquer dans le document « Cadre de la collaboration ». Certes, ce document permet aux enseignant-e-s d'avoir une idée précise de leurs responsabilités respectives en matière de rôles et de tâches dans un contexte collaboratif. Toutefois, la principale différence entre ces deux outils se situe au niveau de leur forme. Ainsi, l'OPCO offre la possibilité à chacun-e d'exprimer ses propres représentations et de les confronter de manière directe avec son-sa collègue. Comme l'ont relevé plusieurs participant-e-s, le rapport mettant en parallèle les deux visions suscite automatiquement la discussion et peut ainsi permettre davantage d'ajustements qu'un simple document préétabli.

À la question « Vous verriez-vous réutiliser cet outil ? » quatre duo sur quatre ont répondu par l'affirmative. Selon deux participantes, il pourrait être intéressant de l'utiliser lors de situations dysfonctionnelles. Le duo 3 jugeait pertinent de refaire le questionnaire dans six mois afin de voir l'évolution de ses pratiques. Trois participant-e-s trouvaient intéressant d'utiliser l'OPCO au début d'une nouvelle situation de collaboration afin, entre autres, de connaître les attentes de chacun. Au contraire, une

participante ne trouvait pas pertinent de l'utiliser sans se connaître mais le réutiliserait plutôt dans le but de faire un bilan en fin d'année. Finalement, un participant relève que cela permet d'avoir une vue d'ensemble de la relation de collaboration. Différents projets d'utilisation sont donc évoqués et reflètent la diversité présente dans les pratiques et le besoin d'un outil adaptable à différents contextes de collaboration. L'outil est compatible avec les différentes propositions d'utilisations évoquées car comme l'expliquent Kreis, Kosorok Labhart & Wick (2015) celui-ci peut être utilisé dans différentes situations (traduction libre).

5.4 Limites

Cette recherche présente certaines limites qu'il me paraît important de préciser dans ce chapitre.

Tout d'abord, les entretiens ont été menés auprès d'un échantillon relativement restreint d'enseignant-e-s. Bien que ceux-ci présentaient des caractéristiques variées qui ont rendu les observations plus riches, cela a pour conséquence que les résultats obtenus sont difficilement généralisables à la majorité des enseignant-e-s.

Ensuite, une autre limite importante est liée au fait que l'OPCO a été amené de manière « artificielle » aux participant-e-s par moi-même. Cela a pu entraîner un biais chez eux et influencer leurs réponses à mes questions, notamment à celles qui portaient sur l'utilité de l'outil et la mesure dans laquelle celui-ci répondait à leurs besoins. Ainsi, il est possible qu'ils-elles aient pu vouloir m' « aider » inconsciemment dans ce travail en énonçant des avis favorables à l'outil.

En ce qui concerne le protocole d'entretien, il aurait été plus pertinent de poser la question des besoins en matière d'organisation de la collaboration avant d'introduire l'OPCO. Dans la réalité, bien que les besoins des enseignant-e-s ont été évoqués à d'autres moments des entretiens de manière spontanée, la question n'a été posée qu'à la fin de la discussion concernant l'OPCO. Ainsi, il est possible que certain-e-s participant-e-s aient pu être influencé dans leurs réponses.

Enfin, il est important de garder un certain recul face aux résultats décrits car il est impossible de savoir si les pratiques décrites sont exhaustives et reflètent réellement la mise en place et l'organisation de chaque duo.

6 Conclusion

Les objectifs de ce travail ont émergé suite à une observation et à un questionnement personnel relatif aux moyens mis à disposition des enseignant-e-s dans le but de gérer la collaboration au sein d'un duo d'enseignant-e-s ordinaire et spécialisé-e-s.

J'ai dans un premier temps pu constater que le sujet de la collaboration était relativement documenté et que certains enjeux actuels semblaient se dégager. Ainsi, selon Allenbach, Frangieh, Merini & Thomazet (2021), les enseignant-e-s sont encore aujourd'hui trop peu conscients de l'importance de cette relation de collaboration dans l'encadrement d'élèves ayant des BEP. De plus, cet aspect de la profession nécessite le développement de compétences liées à la négociation des rôles respectifs.

Par ce travail de recherche, j'ai donc souhaité d'une part explorer de manière approfondie les pratiques liées à la collaboration dans le contexte d'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et d'autre part, faire tester un outil concret afin de voir si celui-ci répondait à un besoin des enseignant-e-s, en lien avec les enjeux actuels décrits dans la recherche.

La plupart des enseignant-e-s interrogé-e-s semblent relativement conscient-e-s des enjeux liés à leur rôle. En revanche, seul un duo a décrit des pratiques dans lesquelles l'enseignante spécialisée était réellement impliquée dans la préparation des leçons par exemple. Un approfondissement possible de cette recherche pourrait être de questionner et observer ces pratiques de manière détaillée afin de voir les éventuels obstacles qui empêchent les autres duos d'aller plus loin dans le coenseignement.

Enfin, suite au test de l'OPCO et malgré quelques limites identifiées, les participant-e-s ont tous-tes exprimé leur intention de réutiliser cet outil dans divers contextes. Cela offre maintenant de nombreuses pistes d'approfondissement. Il serait intéressant de tenir compte des limites identifiées pour proposer un outil encore plus adapté. Une autre possibilité serait d'observer différentes utilisations de l'outil ainsi que ses conséquences dans la pratique. En effet, dans ce travail les enseignant-e-s ont eu un contact très bref avec l'OPCO et il serait intéressant d'observer plus en détail la discussion ainsi que les potentielles adaptations mises en place.

En conclusion, il semble aujourd'hui important, au vu de la complexité de ces relations de collaborations et du besoin d'adaptabilité, de ne pas imposer une manière de fonctionner. Toutefois, il serait pertinent que davantage d'outils tels que l'OPCO soient connus et mis à disposition des enseignant-e-s afin de valoriser et accompagner le développement de compétences de négociations des rôles et tâches.

7 Références

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

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive: croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121.

Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C., & Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 92(6), 87-104.

Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Schumm, J. S. (2000). Co-Teaching: A Different Approach to Inclusion. *Principal*, 79(4).

Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire. *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Québec, Presse de l'Université Laval*.

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

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

CDIP. (2007a). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne, Suisse: CDIP.

CDIP. (2014). PROCÉDURE D'ÉVALUATION STANDARDISÉE (PES). Instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées. Manuel.

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*, 7(2), 135-147. doi:10.1016/j.alter.2012.11.008

DFAC. (s.d.). *DESCRIPTIF DE FONCTION Enseignant ou enseignante du degré primaire*. https://www.friortail.ch/fr/system/files/sadm/docs/1H-8H_ens_primaire_0.pdf

DFAC. (s.d.). *DESCRIPTIF DE FONCTION Enseignant ou enseignante de classe de soutien itinérant-e au degré primaire*. https://www.friortail.ch/fr/system/files/sadm/docs/1H-8H_ens_soutien_itinerant_0.pdf

Direction de l'Instruction publique, de la culture et des sports du canton de Fribourg. (1985). *Loi du 23 mai 1985 sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation*. Fribourg, Suisse: DIP.

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*. Fribourg, Suisse: DIP.

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(1), 9-27.

Jaques, M., & Bariatti, C. (2015). *Collaboration entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé en classe: quels défis?* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique du canton de Vaud).

Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2015). Der Kooperationsplaner. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik SZH*, 21(4), 43–47.

Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (Vol. 9). Waxmann.

Larivée, S. J., Kalubi, J. C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.

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

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

Noël, I., & Gremaud, J. (2014). D'une logique séparative à une logique d'intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 13-19. <https://folia.unifr.ch/global/documents/312467>

Noël, I., Gremaud, J., & Hofstetter, D. (2020). *Quand les vellétés d'intégration révèlent les éternels exclus: analyse de textes législatifs et règlementaires fribourgeois de 1900 à nos jours*. <https://doi.org/10.25656/01:20474>

Noël, I. (2022). Prendre en compte la diversité des élèves dans les établissements scolaires. *Revue Erade*, 5, 47-64.

Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève : OMS. Récupéré de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42418/1/9242545422_fre.pdf?ua=1

Organisation des Nations Unies (ONU). (1975). *Déclaration sur les droits des personnes handicapées*. https://digitallibrary.un.org/record/189608/files/A_RES_3447%28XXX%29-FR.pdf

Pelgrims, G., Assude, T., & Perez, J. M. (Eds.). (2021). *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*. Edition SZH/CSPS.

Ramel, S. (2008). *Intégrer les élèves ayant des besoins particuliers : quel impact sur l'identité professionnelle les enseignantes et les enseignants de classes ordinaires ?* Récupéré de <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1263>

Ramel, S., & Bonvin, P. (2014). *D'une pratique intégrative à une école inclusive : nécessité d'un accompagnement des établissements scolaire sur ce chemin*. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1270>

Rochat, L. (2008). *Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap*. Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées.

Rousseau, N., Thibodeau, S., St-Vincent, L.-A., Point, M. et Desmarais, M.-É. (2019). Le leadership de la direction d'école : son influence sur la mise en place de pratiques plus inclusives au secondaire. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 2(1), 26-42. <https://www.adera.ca/wp-content/uploads/2019/11/Revue-ERAdE-Vol2-no1-Rousseau-et-al.pdf>

RPT. (2008). La réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons. Récupéré de <https://www.efd.admin.ch/efd/fr/home/>

SEnOF & SESAM. (2022). *Collaboration : enseignant-e spécialisé-e/enseignant-e titulaire, cycles 1 et 2*. https://www.friportail.ch/fr/system/files/sadm/docs/Cadre_de_collaboration_cycles_1_et_2_2022-2023.pdf

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, 19-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>

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

Thomazet, S., Merini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves: Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 69. doi:10.3917/nras.065.0069

Trembay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

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

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique. *Formation et profession*, 23(3), 33-44.

Tremblay, P. (2021). Le coenseignement : fondements et redéfinitions. *Éducation et francophonie*, 48(2), 14-36. <https://doi.org/10.7202/1075033ar>

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité*, Salamanque. Paris, France: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.

8 Annexes

Annexe 1 – Document « Cadre de la collaboration »



ETAT DE FRIBOURG
STAAT FREIBURG

Service de l'enseignement obligatoire de langue française SE_{NOF}
Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide SESAM

Collaboration : enseignant-e spécialisé-e/enseignant-e titulaire, cycles 1 et 2

Ce canevas de réflexion permet de clarifier les rôles de chacun-e et d'optimiser l'accompagnement d'un-e élève au bénéfice d'une mesure d'aide de pédagogie spécialisée. **Ce document permet un échange sur les représentations et les attentes de chacun-e.**

La collaboration entre l'enseignant-e titulaire et l'enseignant-e spécialisé-e est à la base de la réussite de l'intégration de l'élève et de la cohérence de son projet pédagogique.

La responsabilité de l'élève concerne l'enseignant-e titulaire et l'enseignant-e spécialisé-e, avec des domaines de compétences propres à chacun-e.		
	Enseignant-e titulaire	Enseignant-e spécialisé-e
A.	Informe l'enseignant-e spécialisé-e des particularités et des besoins de l'élève ainsi que de ses attentes en matière de soutien.	Recueille les informations chez les parents, l'enseignant-e titulaire et auprès des différents intervenant-e-s. Si nécessaire, il –elle est responsable de communiquer des informations à l'établissement scolaire.
B.	<ul style="list-style-type: none"> Participe à l'élaboration du projet pédagogique individualisé et au rapport pédagogique (MAR). Participe à l'élaboration du projet pédagogique individualisé et au rapport pédagogique ou à l'établissement des objectifs d'intervention (MAO). 	<ul style="list-style-type: none"> Rédige le projet pédagogique individualisé et le rapport pédagogique en collaboration avec l'enseignant-e titulaire (MAR). Rédige le projet pédagogique individualisé et le rapport pédagogique ou établit les objectifs d'intervention en collaboration avec l'enseignant-e titulaire et le transmet à la direction d'établissement (MAO).
C.	Partage ses planifications et module son programme journalier afin que l'aide apportée soit la plus efficiente possible.	Organise le soutien auprès de l'élève sur des temps d'apprentissage en lien avec les besoins de l'élève.
D.	Est ouvert-e et flexible à diverses formes d'organisation et d'intervention.	Adapte son intervention en fonction de l'élève qui bénéficiera de son appui.
E.	Pratique une pédagogie différenciée.	Exerce une activité de conseil et de soutien.
F.	Utilise les outils élaborés, durant les moments d'enseignement sans appui.	Elabore des outils et du matériel adaptés pour les moments où elle ne sera pas en classe (yc devoirs).
G.	Prennent en compte les objectifs établis, planifient leurs interventions en fonction des besoins de l'élève/de la classe et de leurs domaines de responsabilité.	
H.	Collaborent hors temps de classe régulièrement pour se répartir le travail et ajuster leurs interventions en fonction de l'évolution de la situation de l'élève.	
I.	Évaluent les apprentissages et le développement des compétences de l'élève dans une perspective formative.	
J.	Établissent le bulletin scolaire de l'élève en concertation.	
K.	Informent la direction d'établissement de l'organisation d'un réseau. Préparent, convoquent et se partagent la responsabilité de la conduite des entretiens avec les parents et intervenant-e-s. L'enseignant-e spécialisé-e transmet le PV de la séance à la direction d'établissement.	
L.	Transmet ses observations à l'enseignant-e spécialisé-e.	Participe aux processus relatifs au suivi de la mesure d'aide.
M.	Participent à la réunion de transmissions des informations et s'impliquent afin de soigner le passage de témoin dans une volonté de continuité.	

Protocole d’entretien semi-dirigé

Avant-propos

L’entretien est enregistré à des fins de retranscription. Il est soumis au secret professionnel. Tous les noms et le lieu d’établissement seront anonymisés. Chacun-e des participant-e-s est libre à tout moment de ne pas répondre à une question ou de stopper l’entretien. La transcription de l’entretien sera envoyé aux participant-e-s avant le rendu du dossier.

1. Envoyer le lien : kooperationsplaner.ch à un des participants.
2. Celui/Celle-ci se crée un compte puis invite son/sa collègue (en allant dans l’onglet questionnaires et en sélectionnant le 2^{ème} item, remplir les champs dont l’adresse e-mail du-de la collègue). (il faudra vérifier l’adresse mail, le mail met toujours un peu de temps à arriver et va parfois dans les spams)
3. Son-sa collègue reçoit un lien d’invitation qui lui demande de se créer un compte, puis de vérifier l’adresse mail.
4. Il faut ensuite accepter l’invitation et normalement, le/la participant-e est redirigé-e directement sur le questionnaire.
5. Ne pas oublier de demander à un des participants de m’envoyer le rapport par e-mail.

Partie 1 : Vécu et expérience de l’enseignant-e (séparément) – env. 2 x 10’

Objectif : Cet entretien est individuel afin de connaître le parcours de chaque personne et de laisser à chacun-e la possibilité d’exprimer son point de vue, sans être influencé-e par son-sa collègue. En effet, les participant-e-s ont chacun-e une fonction et un rôle différent au sein du duo et pour cette recherche, il est important que je puisse avoir les deux points de vue. J’aurai l’occasion d’observer le duo ensemble lors de l’entretien en commun (partie 3).

Avant de débiter cette partie de l’entretien, il est important que j’en précise l’objectif à l’enseignant-e (voir colonne « Thème » et « intention ») surtout pour la partie sur l’organisation actuelle du duo, afin d’éviter que la personne se sente jugée ou pointée du doigt dans sa manière de fonctionner.

Légende :

En noir : questions qui concernent autant l’EO que l’ES

En orange : questions qui concernent l’EO

En vert : questions qui concernent l'ES

Thème	Question / Relance	Intention
1. Parcours professionnel, expériences et représentations	<p>Depuis combien de temps pratiquez-vous le métier d'enseignant-e ordinaire/spécialisé-e?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous fait d'autre(s) formation(s) ? 	Introduire l'entretien, connaître le parcours de l'enseignant-e, avoir une idée de sa vision du rôle de la collaboration dans son métier
	<p>Quelle est votre expérience dans la collaboration avec un-e enseignant-e spécialisé-e/ordinaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans quel cadre avez-vous collaboré ? (MAO, MAR, PPI, uniquement sous forme de conseil ? En classe ? etc.) - Selon vous, quels sont les enjeux de la collaboration entre enseignant-e-s spécialisé-e-s et enseignant-e-s ordinaires ? - Quels sont les avantages et inconvénients de cette collaboration? 	
2. Contexte de la collaboration du duo participant à la recherche	<p>Comment décririez-vous le contexte dans lequel a lieu votre collaboration ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel est le climat de la classe ? <p><i>Charge de travail</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'ES collabore-t-il/elle avec d'autres EO dans l'établissement ? - Compatibilité avec l'emploi du temps de l'ES ? (ou stress dû aux déplacements par exemple) - L'EO collabore-t-il/elle avec d'autres ES pour cette même classe ? <p><i>Soutien et infrastructures</i></p>	Avoir un aperçu du contexte dans lequel la collaboration a lieu

	<ul style="list-style-type: none"> - Quel est le rôle du/de la RE dans cette situation ? (a-t-il/elle un suivi ?, propose-t-il/elle des outils ?, est-il/elle disponible en cas de besoin ?) - Quelles sont les ressources ou aides à la collaboration à disposition ? (par exemple : autres situations de collaboration dans l'établissement, cahier des charges, ...) - Y a-t-il des locaux et/ou du matériel à disposition ? 	
<p>3. Organisation actuelle de la collaboration au sein du duo participant à la recherche</p>	<p>Depuis combien de temps collaborez-vous dans ce duo ?</p> <p>Comment vous êtes-vous organisé-e-s pour collaborer ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sur quelle base les rôles ont-ils été définis ? - Si les rôles ne sont pas définis : Quel est votre fonctionnement ? - Comment la répartition des tâches est-elle organisée ? - Sur quoi vous êtes-vous basé-e-s pour répartir les tâches ? - Si les tâches ne sont pas réparties : Quel est votre fonctionnement ? <p>Approfondissement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les rôles de chacun-e au sein de ce duo ? (concrètement, que fait chacun-e dans ou dehors de la classe lorsque les 2 enseignant-e-s sont présent-e-s ?) - Qui planifie les leçons ? - Durant le temps de classe, qui accompagne/soutient quels élèves ? - Avec quels élèves l'enseignant-e spécialisé-e travaille-t-il/elle ? (avec tous ? avec un ou deux en 	<p>Décrire l'organisation de la collaboration au sein du duo. Ces questions complètent/introduisent celles de l'OPCO qui traitent plutôt de la répartition des rôles (or il est possible que les rôles ne soient pas définis). Elles permettront également d'avoir une idée du mode de fonctionnement et de pouvoir déterminer la forme de coenseignement.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> particulier ? toujours les mêmes ou cela dépend ? - Que fait chacun-e concrètement ? (observation, activités de soutien, ...) - Quand et comment ont lieu les moments d'échanges entre vous? - Y a-t-il des moments prévus à l'avance ? Cela se fait-il spontanément ? - Sur quoi échangez-vous ? 	
	<p>Quel est votre niveau de satisfaction concernant votre collaboration ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les aspects positifs du fonctionnement de votre duo ? - Quels sont les points qui pourraient être améliorés selon vous ? 	<p>Connaître le vécu ou ressenti des enseignant-e-s concernant cette collaboration</p>

Partie 2 : Réponse aux questions de l'OPCO – env. 20'

La réponse aux questions de l'OPCO se fait de manière individuelle, chacun-e sur un ordinateur. Je préviendrai donc à l'avance les participant-e-s qu'ils/elles auront besoin de leur ordinateur. Si ce n'est pas possible ou en cas de problème informatique, j'ai prévu d'imprimer l'OPCO et d'utiliser des feuilles transparentes, puis de les superposer pour en avoir les résultats. Pendant que les participant-e-s répondent aux questions, je reste à disposition s'il y a un besoin de clarification (je répondrai uniquement aux questions de compréhension).

Il est important qu'ils/elles n'interagissent pas durant la réponse aux questions.

En effet, cet outil permet de mettre en parallèle deux points de vue différents d'une même situation. De ce fait, il ne serait pas pertinent que les participant-e-s se concertent durant la réponse aux questions car ils/elles pourraient s'influencer et les réponses seraient moins authentiques. Je demanderai également aux participant-e-s de noter leurs questionnements, remarques, réactions en parallèle de la passation du questionnaire. Ainsi, nous pourrions y revenir durant la 3^{ème} partie.

La partie 2 se déroulera donc comme suit :

1. Brève présentation de l'outil
 - D'où vient-il, qui l'a créé, pourquoi, dans quel contexte ?
2. Les participant-e-s se créent un compte l'un-e invite la/le deuxième, puis ils-elles répondent aux questions de l'OPCO. Ils-Elles reçoivent une feuille pour noter leurs remarques/réflexions. Je reste à disposition pour toute question de compréhension.
3. Lorsque les deux participant-e-s ont terminé, ils-elles reçoivent directement le rapport d'entretien (utile pour la partie 3).

Partie 3 : Discussion autour des résultats de l'OPCO – env. 20'

Objectif : Récolter les avis des enseignant-e-s au sujet de l'OPCO.

- Dans quelle mesure l'OPCO répond-il à leurs besoins actuels en matière d'organisation de la collaboration ?
- Se voient-ils/elles l'utiliser dans leurs collaborations futures ?

La discussion des résultats a lieu une fois que les participant-e-s ont terminé de répondre aux questions de l'OPCO et pu lire une fois le rapport individuellement.

J'ai choisi de faire passer cet entretien « à chaud », directement après que les participant-e-s aient répondu aux questions afin qu'ils-elles aient toujours bien les questions ainsi que leurs éventuelles interrogations et remarques encore en tête pour en discuter.

Thème	Question / Relance	Intention
Bilan de la collaboration au sein du duo participant à la recherche	1. Éventuelle clarification sur la forme des résultats. 2. Lecture des résultats 3. À relever (peut être sujet à discussion) : <ul style="list-style-type: none"> - Les points où les deux participant-e-s ne sont pas d'accord concernant la SA et/ou SD - Pour chaque participant-e : Les points où il y a une différence entre SA et SD. Questions de relance : <ul style="list-style-type: none"> - Dans quelle mesure avez-vous les mêmes 	Comparer et discuter des réponses aux questions au moyen du rapport.

	<p>estimations de la SA et SD ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que les résultats font ressortir par rapport à votre pratique ? - Quels éventuels changements envisagez-vous afin de tendre davantage vers la situation désirée ? - Si un changement n'est pas envisageable, pour quelle-s raison-s ? 	
<p>Avis et besoins concernant l'OPCO</p>	<p>Quel est votre avis sur l'OPCO ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Y a-t-il des points manquants selon vous ? Si oui, lesquels ? - Quelles questions vous ont interpellé ? Pour quelle-s raison-s ? - Dans quelle mesure est-il utile selon vous ? <p>Dans quelle mesure vous voyez-vous réutiliser cet outil pour organiser vos collaborations futures ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oui / Non et Pourquoi ? - Si oui, à quel(s) besoin(s) l'OPCO répond-il ? et de quelle manière pensez-vous l'utiliser ? (facilitateurs) - Si non, quel(s) obstacle(s) vous empêchent d'envisager son utilisation ? (freins) - Selon vous, dans quelle mesure cet outil est-il compatible avec la réalité du terrain ? - Quels sont vos besoins concernant l'organisation de votre collaboration ? 	<p>Décrire les facilitateurs et freins à l'utilisation de l'OPCO en lien avec les besoins des enseignant-e-s et la réalité du terrain.</p>

Annexe 3 – Transcription des entretiens

Entretien 1 : 061222_E1_EO1

1 **DONC DÉJÀ DEPUIS COMBIEN DE TEMPS EST-CE QUE TU PRATIQUES CE MÉTIER**
2 **D'ENSEIGNANTE ?**

3 C'est ma 4e année.

4

5 **EST-CE QUE T'AS FAIT D'AUTRES FORMATIONS AVANT ?**

6 Non.

7

8 **PAR RAPPORT À TON EXPÉRIENCE DANS LA COLLABORATION AVEC UNE ENSEIGNANTE**
9 **SPÉCIALISÉE, DANS QUEL CADRE TU AS PU COLLABORER ? QU'EST-CE QUE T'AS EU COMME**
10 **EXPÉRIENCE ?**

11 Alors ma première année, j'avais une enseignante spécialisée dans ma classe, tout le
12 temps avec moi quasiment, mais je travaillais à 40%, du coup deux jours. Et je l'avais...
13 je crois y avait 2 unités où elle était pas avec moi. Et elle intervenait pour 2 MAR et 3
14 MAO. Et puis du coup, on faisait beaucoup de la collaboration, après on préparait pas
15 forcément les leçons à l'avance. Mais genre elle arrivait, puis je lui disais "je fais ça..."
16 ou d'un coup, on se voyait vite à la salle des maîtres et je lui disais "je fais ça...", puis
17 elle disait, "Ah, ben je peux les prendre...", elle avait un local et elle pouvait prendre
18 certains élèves. Elle prenait pas forcément que ses élèves à elle. Elle prenait les siens,
19 si elle voyait que c'était pertinent. Et puis elle pouvait prendre des autres qui avaient
20 de la difficulté dans les objectifs qu'on travaillait. Et puis c'était vraiment cool. C'était
21 vraiment chouette de l'avoir parce que ben comme je te disais avant, j'avais une classe
22 hyper compliquée où j'en avais 7 sur... ben c'est la moitié de la classe qui avait des
23 besoins particuliers et franchement, si elle avait pas été là, j'aurais coulé. Parce qu'elle
24 avait l'expérience et elle était vraiment en train de me soutenir et me dire que c'était
25 bien ce que je faisais et c'était vraiment la classe qui allait pas quoi. Et ça, c'était
26 vraiment cool. Donc c'est vraiment une très très bonne expérience. Et puis vraiment
27 très inclusif. Des fois elle restait dans la classe, des fois on sortait. Et puis des fois, on
28 préparait aussi un peu à l'avance, mais c'était jamais... enfin c'était 2 mots. On disait
29 "Ben, la semaine prochaine, je vais faire ça..." puis elle était là "Okay, bon, je prépare
30 ça". Les évaluations aussi. Elle modifiait les évaluations. C'était les 3H et elle modifiait

31 les évaluations, moi j'avais pas besoin de faire et tout donc, c'était vraiment... après
32 c'est son... c'est ce qu'elle doit faire, mais c'était cool.
33 L'année d'après, j'ai pas eu d'enseignant spécialisé. Je trouvais ça... c'était un peu
34 triste. Et puis depuis cette année, ben je suis avec [enseignante spécialisée 1]. Puis
35 pareil, c'est vraiment trop bien. Enfin, je lui dis sur le moment, elle est hyper spontanée.
36 Enfin, t'as pu le voir. Et puis d'un coup, elle prend des petits groupes. Elle a toujours
37 son élève, mais elle a toujours aussi des autres élèves. Franchement, on a un peu les
38 mêmes objectifs et c'est cool. Parce qu'en stage j'avais pu voir des fois, ben
39 l'enseignante était pas trop contente avec le travail de l'enseignante spécialisée, c'était
40 pas en accord quoi. Du coup, j'ai vraiment de la chance.

41

42 **TU Y AS DÉJÀ UN PETIT PEU RÉPONDU MAIS SELON TOI C'EST QUOI LES ENJEUX DE LA**
43 **COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ ET ORDINAIRE ET QUELS LES AVANTAGES**
44 **ET INCONVÉNIENTS ? ÇA VA UN PEU ENSEMBLE.**

45 Ouais, ben les enjeux, c'est le développement d'un enfant qu'on suit puis le
46 développement de la classe puis je pense aussi la vision que toute la classe a de la
47 différence... parce que t'as des enseignants spécialisés qui vont vraiment faire très
48 attention à intégrer tout le monde, y en a qui disent même pas pour quel élève ils
49 viennent. Ma première année, mes élèves savaient même pas pourquoi elle était dans
50 la classe, toujours avec moi. Et puis ben elle allait plus vers les élèves qui avaient la
51 difficulté. Et puis ça je trouve vraiment chouette. Puis l'inconvénient, c'est que si t'as
52 des personnalités qui vont pas entre l'enseignante et l'enseignante spécialisée ou des
53 visions qui vont pas, ça peut vraiment faire friction et limite, je pense stresser... et puis
54 du coup ça a des conséquences sur toute la classe et sur l'enseignante aussi.

55

56 **OKAY. ENSUITE, MAINTENANT ON VA PARLER UN PEU PLUS DE CE CONTEXTE-LÀ, ENTRE**
57 **[ENSEIGNANTE SPÉCIALISÉE 1] ET TOI. DU COUP, COMMENT TU DÉCRIRAIS UN PEU LE**
58 **CONTEXTE ? LE CLIMAT DE CLASSE, ETC.**

59 C'est très très détendu, enfin vraiment. Après on a le même âge donc... bon on a pas
60 fini en même temps, mais elle a... elle a commencé à enseigner l'année passée et moi
61 ça faisait déjà 2 ans. Mais du coup on a quand même un peu reçu le même
62 enseignement. Après elle était pas à la HEP. Elle est pas passée par la HEP mais du
63 coup on a assez la même vision, c'est assez chouette. Et puis on a direct eu un bon
64 contact et c'est vraiment détendu, comme je dis... enfin au début, je lui donnais accès

65 à mon journal de classe. Maintenant elle va même plus voir et elle regarde, elle me
66 dit, "Tu fais quoi ?" et elle adapte en fonction. Enfin, elle voit que je vais faire des maths
67 elle voit que ça va pas aller pour son élève, elle le prend puis elle me dit "Tu veux que
68 je te prenne lui et lui?" et voilà. Puis comme elle vient assez à l'avance dans la classe,
69 on peut aussi discuter vite fait de ce qu'on fait et elle est hyper ouverte. Elle prend
70 volontiers tout ce que je lui dis. Puis elle me donne des idées des fois. Puis elle fait
71 aussi beaucoup de gestion de classe, et ça c'est vraiment chouette.

72

73 **EST-CE QUE TOI TU COLLABORES AVEC D'AUTRES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS DANS CETTE**
74 **CLASSE?**

75 Non. Je collabore [auxiliaire de vie scolaire 1] mais c'est pas enseignant spécialisé
76 c'est auxiliaire de vie scolaire.

77

78 **ENSUITE PAR RAPPORT AU SOUTIEN ET AUX INFRASTRUCTURES QUE VOUS AVEZ À**
79 **DISPOSITION. EST-CE QUE LA RE ELLE A UN RÔLE PARTICULIER ? EST-CE QU'ELLE A UN SUIVI**
80 **? EST-CE QU'ELLE PROPOSE DES CHOSSES QU'ELLE EST DISPONIBLE OU BIEN C'EST VRAIMENT**
81 **ENTRE VOUS 2 QUE ÇA SE PASSE ?**

82 Tu dis, pour mettre des choses en place pour [élève a] par exemple ?

83

84 **POUR [ÉLÈVE A] PAR EXEMPLE, OUAIS.**

85 Alors tout ce qui est mis en place vraiment pour l'enfant... Non, enfin, elle va être là
86 pour les réseaux, pour dire... Elle est beaucoup là pour les bilans aussi. Ben là, on est
87 en attente d'un bilan, puis ça coïncitait... du coup, elle est à l'écoute, elle va nous donner
88 des solutions ou nous dire quoi faire si on est bloqué. Mais après, concrètement,
89 qu'est-ce qu'on met en place dans la classe, genre là on a mis les pictos et tout... ça
90 c'est [enseignante spécialisée 1] qui gère et qui supervise. Et là, on a eu déjà un
91 réseau avec la logo et le SEJ, qui intervient chez l'enfant. Puis c'était vraiment entre
92 spécialistes pour voir comment est-ce qu'on faisait pour avoir un langage, enfin des
93 pictos pour qu'il puisse communiquer. Mais là elle était pas là. Mais après, c'est clair
94 que si on a besoin d'elle, elle est là et d'ailleurs quand on a mis la MAR d'urgence,
95 c'est elle direct qui a bougé, elle a dit "ça va pas" puis elle a appuyé plus haut, je sais
96 même plus... enfin, celui qui s'occupe de déléguer les enseignants spécialisés, pour
97 que ça passe. Puis pour 2 cas, on avait 2 MAR d'urgence dans la classe. Et ça, c'est

98 vraiment incroyable parce que elle était vraiment là pour nous dire "non, ça va pas".
99 Elle l'a vu dans la classe, elle a vu que ça allait pas et elle était derrière.

100

101 **OK, MAIS DU COUP C'EST QUOI LES AUTRES RESSOURCES OU AIDES QUE VOUS AURIEZ POUR**
102 **COLLABORER, QUE VOUS AURIEZ À DISPOSITION... PEUT ÊTRE TU SAIS PAS VRAIMENT VU QUE**
103 **VOUS COLLABOREZ BIEN MAIS... SI ÇA SE PASSE MAL ENTRE ENTRE TOI ET L'ENSEIGNANT**
104 **SPÉCIALISÉ ?**

105 Ben on a une convention qu'on a dû signer, l'année passée. Et là, c'est marqué les
106 devoirs de l'enseignant et les devoirs de l'enseignant spécialisé. Et puis du coup, je
107 crois que c'est que si t'as un souci, tu te réfères d'abord à ça.

108

109 **MAIS ÇA, C'EST UN TRUC DE L'ÉTABLISSEMENT ?**

110 Non, c'est un truc de l'État... Et puis c'est vraiment en fait des fonctions, ton cahier des
111 charges. Et puis si ça se passe mal, je pense que tu reprends ça sur la table et tu dis
112 "écoute, ben là tu vois moi je fais ça, c'est plutôt à toi de le faire". Je pense d'abord tu
113 discutes, puis si ça passe pas, je pense que moi je me tournerai vers ma RE, mais...
114 Puis après elle je sais pas si elle doit trancher aussi... parce que je sais que
115 [enseignante spécialisée 1] elle a une cheffe aussi. Enfin, les enseignants spécialisés
116 ils ont aussi un chef donc je sais pas si ça se passe un peu entre les 2. Mais j'ai jamais
117 vraiment eu le cas.

118 **DONC TU M'AS DIT AVEC [ENSEIGNANTE SPÉCIALISÉE 1] C'EST LA DEUXIÈME ANNÉE.**
119 **COMMENT VOUS VOUS ÊTES ORGANISÉ ES POUR COLLABORER, POUR RÉPARTIR LES RÔLES,**
120 **LES TÂCHES ET TOUT ÇA ?**

121 Ben ça s'est fait assez naturellement. Après ben y avait la convention qu'on a signée
122 au début, ça a mis un peu les choses à plat. Après moi, c'était assez clair dans ma
123 tête, comme ça fait pas longtemps que je suis sortie de la formation de quel est son
124 cahier des charges et le mien. Elle vu qu'elle venait de sortir, c'était vachement clair
125 aussi et ça s'est fait vraiment naturellement. Au final elle est tellement investie qu'elle
126 me propose des choses, enfin l'année passée, elle faisait des choses pour [élève a],
127 c'était même pas son élève. Elle m'avait fait le classeur de pictogrammes, c'était pas
128 son élève. Donc elle est vraiment hyper investie et du coup ben je lui demande si elle
129 a le temps et si elle a pas le temps... on s'arrange. Enfin on a pas vraiment dit "Ah ben
130 toi tu fais ça, moi je fais ça". On fait tout le temps comme ça, c'est vraiment hyper

131 flexible et en fait c'est comme une deuxième enseignante dans la classe et les élèves,
132 c'est comme ça pour eux aussi, depuis le début.

133

134 **DONC, DES FOIS ÇA PEUT ARRIVER, QU'ELLE PLANIFIE AUSSI CERTAINES CHOSES OU BIEN?**

135 Alors non, elle planifie pas, c'est vraiment spontané, mais par exemple si je dis "cet
136 après-midi, on va faire un truc sur les ours." ben, on a fait cet après-midi... Puis il y
137 avait encore [auxiliaire de vie scolaire 1] l'auxiliaire de vie. Je leur ai dit "ben je vous
138 donne un groupe, y a le livre, on doit savoir comment ils se déplacent, comment on
139 peut le dessiner et tout ça, ben tu regardes avec les élèves" et puis elle leur lit. Et puis
140 ils dessinent, d'un coup elle prend des initiatives de leur faire dessiner sur une feuille
141 ou des trucs comme ça. Mais c'est vraiment hyper spontané.

142 Après, y a des moments organisés, des fois. Quand on veut savoir vraiment où en
143 est, [élève a], l'élève qu'elle suit ou un autre. D'un coup on se dit "cet après-midi je le
144 prends et je fais l'atelier toi tu fais celui-là" puis on regarde et après, on s'échange.

145

146 **DONC POUR LA RÉPARTITION DES TÂCHES, GENRE ENFIN ÇA SE FAIT UN PEU
147 SPONTANÉMENT...**

148 Oui, puis surtout notre cahier des charges est très clair dans notre tête, qui doit faire
149 quoi.

150

151 **PAR RAPPORT AUX MOMENTS D'ÉCHANGES QUE VOUS AVEZ, ÇA SE PASSE COMMENT ?**

152 Alors au début, on s'était dit, parce que justement c'est dans le cahier des charges
153 comme quoi on doit mettre un moment d'échange une fois par semaine fixe, où elle
154 doit être libre et je dois être libre. Puis on avait mis, comme je travaillais encore le
155 lundi, on avait mis lundi après l'école. À 11h40. Puis, au final, on l'a jamais utilisé et
156 c'est vraiment quand elle vient chez moi, elle est souvent là 15-20 minutes à l'avance.
157 Et puis là on parle un peu de tout et rien. Et puis c'est là que je lui dis mon programme
158 et c'est un peu là qu'on a des moments d'échanges, si j'ai fait des observations et
159 comme ça. Après des fois je communique avec elle par Teams. D'un coup, si je pense
160 à un truc et je me dis "Ah ouais, ça serait trop bien pour [élève a]!" je suis au magasin,
161 je dois acheter un truc, je lui demande si elle a déjà... enfin c'est vraiment spontané.
162 Mais on a un moment fixe qui est posé, mais on l'utilise pas. Mais elle est tout le temps
163 en avance. Mais je pense que si elle venait pas en avance, et elle restait pas après

164 encore pour discuter, ce serait plus compliqué parce que tu peux moins échanger.
165 Mais là, vraiment, elle reste, c'est cool.

166

167 **ET PUIS ENCORE UNE OU DEUX DERNIÈRES PETITES QUESTIONS, C'EST QUOI TON NIVEAU DE**
168 **SATISFACTION CONCERNANT VOTRE COLLABORATION ?**

169 Franchement, je peux pas trouver mieux. Non, franchement, c'est incroyable. C'est
170 vraiment du coenseignement. Parce que t'as des enseignantes spécialisées, elles
171 savent pas trop si elles osent intervenir sur toute la classe. Mais les deux que j'ai eues
172 français que j'ai. Ben dès qu'il y a un débordement de discipline, elle connaît mes
173 règles, elle les fait appliquer. Enfin moi je peux partir et elle gère ma classe, et puis
174 des fois d'un coup je fais autre chose et elle me gère parce qu'il y en a un qui déborde,
175 elle va pas laisser déborder. Et ça c'est trop, c'est vraiment hyper précieux quoi. C'est
176 vraiment comme si on fait du coenseignement à deux.

177

178 **EST-CE QU'IL Y A DES POINTS QUE TU AIMERAIS QUAND MÊME AMÉLIORER ?**

179 Ah des fois, il faudrait quand même... enfin, ça pourrait être pas mal des fois qu'on ait
180 un peu plus de rigueur. Parce qu'on est très flexible. Puis des fois, peut-être que si on
181 préparait un peu plus à l'avance, on pourrait faire des ateliers plus ciblés ou des choses
182 comme ça. Mais après, c'est un peu quelque chose à améliorer, mais c'est pas un
183 point négatif parce qu'en même temps, quand on est spontané, il y a des autres choses
184 qui sortent, on a des autres idées, du coup c'est chouette. Mais, c'est vrai que des
185 fois... quand on a besoin de savoir quelque chose, on arrive à être structurées, mais
186 c'est vrai que ben peut-être un peu plus planifier mais...

Entretien 2 : 061222_E2_ES1

1 **DEPUIS COMBIEN DE TEMPS TU PRATIQUES CE MÉTIER D'ENSEIGNANTE SPÉCIALISÉE ?**

2 Alors c'est ma 2e année d'enseignement. J'ai été diplômée l'année dernière en
3 novembre donc dans le courant de l'année. Et puis avant ça, j'ai travaillé en dernière
4 année de master dans une école spécialisée, mais à un petit pourcentage.

5

6 **EST-CE QUE T'AS FAIT D'AUTRES FORMATIONS AVANT ?**

7 D'autres formations ? Non. Enfin je suis passé par l'iPC donc j'ai un papier d'éducatrice
8 à la base et puis ensuite j'ai fait enseignement spécialisé à l'uni.

9

10 **OK. QU'EST-CE QUE T'AS EU COMME EXPÉRIENCE DANS LA COLLABORATION AVEC UNE**
11 **ENSEIGNANTE ORDINAIRE, DONC PAR EXEMPLE, DANS QUEL CADRE T'AS COLLABORÉ, MAO,**
12 **MAR, PPI ETC. ET SI T'ÉTAIS CHAQUE FOIS DANS LA CLASSE COMME ICI OU BIEN D'AUTRES**
13 **EXPÉRIENCES?**

14 Alors chez les petits, je suis beaucoup en classe parce qu'on travaille plus autour des
15 compétences sociales, de l'intégration en classe de l'élève. Et puis chez les plus
16 grands, parfois, je fais de l'individuel donc je sors de la classe avec l'élève que je suis.
17 Ou alors je fais des petits groupes et puis ça m'est arrivé aussi de faire un peu du
18 coenseignement où on fait sous forme d'atelier par exemple et puis moi je prends une
19 moitié de classe et l'enseignante une autre moitié et puis ensuite on se change de
20 groupe, ou alors moi je prends la classe et l'enseignante, prenait un plus petit groupe.
21 Enfin, c'est vrai qu'avec certaines enseignantes, on a exploré pas mal de choses
22 comme ça.

23

24 **SELON TOI, C'EST QUOI LES ENJEUX DE LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS ORDINAIRE**
25 **ET SPÉCIALISÉ ? LES AVANTAGES, LES INCONVÉNIENTS ? ET POURQUOI C'EST IMPORTANT ?**

26 Les inconvénients, c'est peut-être que ça prend quand même du temps. Et puis ben il
27 faut être un peu sur la même longueur d'onde, mais après je pense que c'est que du
28 positif. Pour l'élève déjà. Et puis le but, c'est vraiment que tout le réseau de l'élève aille
29 un peu dans le même sens et je pense que si on collabore pas... si moi je faisais mes
30 choses dans mon coin et puis que l'enseignante faisait ses choses dans son coin,

31 l'élève il y comprendrait plus grand-chose. Enfin, le but, c'est vraiment que tout soit
32 cohérent pour l'élève, qu'on aille tous dans le même sens.

33

34 **DU COUP, MAINTENANT, ON PARLE UN PETIT PEU PLUS DE VOTRE CONTEXTE À TOI ET PUIS À**
35 **[ENSEIGNANTE ORDINAIRE 1]. COMMENT TU DÉCRIRAIS LE CONTEXTE DE VOTRE**
36 **COLLABORATION ? C'EST QUOI LE CLIMAT DE CLASSE ?**

37 Déjà on s'entend bien donc c'est chouette. On est les deux assez jeunes dans
38 l'enseignement donc je pense qu'on a aussi les études qui sont pas très loin derrière
39 ce qui fait que on a quand même pas mal de points communs ou de valeurs
40 communes. Et puis en classe, ça se passe bien. [enseignante ordinaire 1], elle me
41 partage son journal de classe, donc moi j'ai accès à ce qu'elle va faire, ce qu'elle a
42 prévu de faire. Et puis ça c'est chouette aussi pour s'organiser parce que je suis pas
43 forcément tout le temps dans ce bâtiment. Je vais aussi dans une autre école, donc je
44 peux un peu prévoir à l'avance ce qu'elle a prévu et puis voir ce que moi je vais en
45 faire. Et puis sinon y a souvent des petits moments d'échanges où on discute, par
46 exemple, pour le lendemain ou pour la semaine d'après. Et puis c'est tout des petits
47 moments qui sont précieux, je crois, aussi pour collaborer.

48

49 **MAIS LÀ, DU COUP, T'ES LÀ POUR SUIVRE UN ÉLÈVE EN PARTICULIER, OU PLUSIEURS DANS**
50 **CETTE CLASSE ?**

51 Dans cette classe, je suis un élève, mais ça m'arrive de faire des groupes ou d'aider
52 d'autres élèves, vu que je suis beaucoup en classe.

53

54 **EST-CE QUE TU COLLABORES AVEC D'AUTRES ENSEIGNANTS DANS CET ÉTABLISSEMENT ?**

55 Oui, je suis aussi dans une autre classe. De 1-2H.

56

57 **ET PUIS DANS D'AUTRES ÉTABLISSEMENTS ?**

58 Alors je suis que à [cercle scolaire 1], mais je vais du coup à [établissement 1 bis],
59 chez les plus grands. Donc je fais les trajets entre [établissement 1] et [établissement
60 1 bis].

61

62 **MAIS EST-CE QUE ÇA, ÇA PEUT ENTRAÎNER UN STRESS POUR TE DÉPLACER OU COMME ÇA OU**
63 **BIEN ÇA VA ?**

64 Non ça va parce que c'est près. Et puis les horaires du coup sont les mêmes, à 5
65 minutes près. Mais du coup ça me laisse le temps de faire les trajets et puis comme
66 c'est quand même les mêmes collègues, enfin tous les collègues se connaissent, vu
67 que c'est un seul cercle. Non, y a pas de stress vis-à-vis de ça, j'ai même plutôt de la
68 chance d'être que dans un cercle et pas dans plusieurs.

69

70 **IMAGINONS QUE ÇA SE PASSE MAL AVEC UN ENSEIGNANT AVEC QUI TU TRAVAILLES. C'EST**
71 **QUOI LES RESSOURCES QUE T'AS À DISPOSITION ?**

72 Ouais, alors on a un document qui fixe un petit peu le rôle de chacun qu'on voit à
73 chaque fois avant le début de l'année. Notre directrice, elle nous l'envoie, elle nous
74 demande d'en discuter et puis de prendre chaque point et puis de mettre un peu les
75 choses au clair. Par exemple, on fixe des moments officiels où on se voit pour
76 échanger si besoin. Après, bien sûr que ces moments des fois, ils changent, mais elle
77 veut qu'il y ait une discussion là autour. Mais si ça venait à se passer mal, ben déjà il
78 y a la communication, je pense dans un premier temps, mais des fois si ça suffit pas,
79 je sais que je peux aller voir ma directrice s'il y a besoin. J'ai aussi une responsable
80 pédagogique directement rattachée au SESAM avec qui je peux aussi échanger.

81

82 **LE CAHIER DES CHARGES, IL EST DÉJÀ REMPLI AVANT OU C'EST VOUS QUI LE REMPLISSEZ ?**

83 Non, c'est un document déjà tout fait avec les points : qui gère quoi. Et puis il y a des
84 tâches qui sont communes à l'enseignant spécialisé et à l'enseignante ordinaire.

85

86 **MAINTENANT, ON VA PARLER UN PETIT PEU DE COMMENT VOUS VOUS ORGANISEZ DANS CE**
87 **DUO LÀ... DONC CONCRÈTEMENT, COMMENT VOUS FAITES. DÉJÀ, DEPUIS COMBIEN DE TEMPS**
88 **VOUS COLLABOREZ LES 2 ?**

89 Alors, c'est la deuxième année.

90

91 **QUELS SONT LES RÔLES QUE VOUS AVEZ CHACUNE QUAND TU ES ICI DANS LA CLASSE, QUI**
92 **FAIT QUOI ?**

93 Alors déjà, ben je me renseigne sur le programme. Enfin ce que [enseignante ordinaire
94 1] a prévu de faire, on regarde ensemble si c'est okay pour l'élève que je suis ou si
95 des fois il faut sortir un peu de la tâche et puis faire autre chose de plus individuel avec
96 lui. Donc ça c'est une première chose avant que l'après-midi ou la matinée commence
97 et puis ensuite comme je suis beaucoup en classe, on est tout le temps en

98 communication. Enfin, tout à coup elle me dit "Prends peut-être ce groupe d'élèves
99 pour faire ce jeu..." puis j'ai mon élève aussi. Et puis du coup, on communique un peu
100 tout le temps, sur le temps scolaire aussi. Ben j'ai déjà dit mais elle me partage son
101 journal donc ça ça nous permet aussi une bonne organisation. Et puis, sinon on fait
102 aussi souvent des retours après, c'est vrai qu'on prend souvent, même si c'est 10-15
103 minutes après la leçon, pour discuter si ça a bien été, si on fait différemment ou si elle
104 a prévu une activité qui ressemble, comment on pourrait changer la prochaine fois.
105 Mais du coup je crois que c'est beaucoup de communication et d'échange en fait.

106

107 **EST-CE QUE TOI, DES FOIS, ÇA PEUT ARRIVER QUE TU PLANIFIES CERTAINES LEÇONS OU**
108 **CERTAINS MOMENTS ? OU C'EST VRAIMENT, C'EST PLUTÔT [ENSEIGNANTE ORDINAIRE 1] QUI**
109 **FAIT, PUIS TOI TU...**

110 Alors oui, je planifie certains moments où je sais que... ben par exemple le mardi après-
111 midi, je fais un petit groupe de maths en début d'après-midi où je prends l'élève qui est
112 dans la classe de [enseignante ordinaire 1] et d'autres élèves de l'école. Et puis là,
113 ben je prépare mon petit cours, un petit moment. Après, je me calque quand même
114 beaucoup sur ce que [enseignante ordinaire 1] fait en classe parce que ben le but c'est
115 quand même que cet élève-là, il soit en classe. Mais j'ai toujours une fourre prête avec
116 des activités que je sais que je peux sortir si on voit que une tâche proposée elle est
117 trop difficile. À ce moment-là je prends mon élève, je reste dans la classe mais on va
118 dans un petit coin. Et puis j'ai toute une fourre avec plein d'activités que je peux lui
119 proposer. Et puis des fois j'ai des projets un peu plus individuels avec lui donc je dis à
120 [enseignante ordinaire 1] "Ah ben jeudi prochain, je prends un moment avec l'élève
121 pour avancer ça". Du coup comme ça elle sait que pendant une vingtaine de minutes
122 tout à coup il est avec moi.

123

124 **PAR RAPPORT AUX MOMENTS OÙ VOUS ÉCHANGEZ ENTRE VOUS, ÇA PASSE QUAND ET**
125 **COMMENT ?**

126 Ben si je suis là le matin, ça se passe avant de commencer. Des fois j'arrive à la récré
127 donc on se prend aussi un petit moment à la récré. Et puis quand je finis la journée ici,
128 ça arrive deux fois d'ailleurs, là je reste souvent après l'école et puis on a 15-20
129 minutes des fois plus s'il y a besoin où on discute pour la suite.

130

131 **EST-CE QUE VOUS AVEZ UN MOMENT EN PARTICULIER QUI EST VRAIMENT PRÉVU, AUTREMENT**
132 **QUE SPONTANÉMENT, COMME TU DIS ?**

133 Ben du coup les mardis après-midi je termine ici avec [enseignante ordinaire 1] et le
134 jeudi après-midi aussi donc c'est vrai que c'est un peu ces deux moments-là où après
135 l'école on se prend un moment et puis on est en classe, ouais.

136

137 **C'EST QUOI TON NIVEAU DE SATISFACTION CONCERNANT VOTRE COLLABORATION ?**

138 Je dois donner un chiffre ou bien ? (*rires*)

139

140 **TU PEUX DIRE LES ASPECT POSITIFS, EST-CE QU'IL Y A DES CHOSES QUE TU PENSES QUI**
141 **POURRAIENT ÊTRE AMÉLIORÉES OU BIEN PAS FORCÉMENT ?**

142 Alors, ben cette année, je suis beaucoup en 1-2H, donc j'ai presque la moitié de mon
143 taux ici. Donc c'est vrai que c'est chouette parce que ça me permet de souvent pouvoir
144 voir mes collègues d'ici et puis de pouvoir échanger pas mal. Après ben comme je le
145 disais avec [enseignante ordinaire 1], on s'entend bien donc c'est assez facile la
146 collaboration. C'est pas tout le temps comme ça mais là, dans ce cas-là, ça se passe
147 hyper bien. Amélioration... c'est la que ça coince (*rires*). En tout cas au niveau de
148 l'échange, ça se passe bien franchement. Puis on est un peu sur la même longueur
149 d'onde pour les projets, comment on fonctionne, donc ça se passe assez bien.

Entretien 3 : 061222_E3_duo1

1 C'EST QUOI LES POINTS OÙ VOUS ÊTES PAS VRAIMENT D'ACCORD CONCERNANT LA SITUATION
2 ACTUELLE ET DÉSIRÉE ? BON, VOUS AVEZ UN PEU CHAQUE FOIS MIS SITUATION ACTUELLE ET
3 DÉSIRÉE DANS LA MÊME CASE QUASIMENT, JE CROIS...

4 **Enseignante ordinaire 1 :**

5 Moi, j'ai mis à chaque fois... Ah il y en a une ! C'est la O7 : Se procurer et/ou créer du
6 matériel de soutien pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. J'ai mis...

7

8 SITUATION ACTUELLE C'EST PLUTÔT ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ, ET DÉSIRÉE PLUTÔT...

9 **Enseignante ordinaire 1 :**

10 Ouais, mais moi je trouve que t'en fais énormément.

11 **Enseignante spécialisée 1 :**

12 Ouais mais c'est normal...

13 **Enseignante ordinaire 1 :**

14 Non, c'est pas normal pour tous les enseignants spécialisés, j'te promets. Y en a qui
15 font "ouais, faudrait faire ça" puis ils partent et t'es là "ben j'ai pas le temps, en fait".

16 **Enseignante spécialisée 1 :**

17 Mais vous en faites quand même tout le temps, tu vois, parce que toi tu as l'élève tout
18 le temps. Moi je l'ai que quand je viens.

19 **Enseignante ordinaire 1 :**

20 Oui, mais le genre le picto que t'as fait l'année passée pour [élève a], c'était pas ton
21 élève quoi.

22 **Enseignante spécialisée 1 :**

23 Ouais mais ça c'était... c'est tout ce que j'ai pas eu besoin de faire cette année. Mais
24 vous en faites aussi parce que vous êtes obligés.

25

26 ET PUIS J'AI VU QU'IL Y AVAIT UN AUTRE... BON, IL Y EN A PLUSIEURS OÙ VOUS ÊTES PAS TOUT
27 À FAIT D'ACCORD MAIS VOILÀ...

28 **Enseignante ordinaire 1 :**

29 C'est la vision de la question souvent. Il y a aussi la O6 : Mise en place de
30 différenciation pédagogique au sein du groupe classe. Alors c'est vrai que réelle... c'est
31 pas vraiment juste. Situation réelle, j'aurais dû mettre au milieu. Parce que au final, tu

32 donne beaucoup de différenciation, mais en soi, ce serait mon rôle de dire dans cette
33 leçon, je devrais différencier comme ça.

34 **Enseignante spécialisée 1 :**

35 Oui et non. Parce que c'est aussi mon rôle de voir ce que t'as prévu, puis de dire "Ah
36 ben là cette activité pour mon élève ça va pas jouer" et puis on adapte.

37 **Enseignante ordinaire 1 :**

38 Ouais, mais en attendant moi je devrais pouvoir me dire que pour lui, ça va pas jouer.

39 **Enseignante spécialisée 1 :**

40 Oui, mais tu peux... moi j'ai mis tout au milieu.

41 **Enseignante ordinaire 1 :**

42 Après tu vois, toi pour ton élève, tu vas différencier. Mais après c'est mon rôle de
43 différencier pour les autres élèves. C'est pour ça que j'ai mis moi. C'est pas toi qui va
44 commencer à faire de la différenciation pour les autres quoi, mais tu le fais quand
45 même des fois.

46 **Enseignante spécialisée 1 :**

47 Ouais, c'est pour ça que j'ai mis un peu au milieu. En mode... Vous vous devez faire
48 beaucoup de différenciation et puis moi, c'est un peu mon rôle de différencier... Mais
49 pour mon élève, ouais. Plus que pour toute la classe.

50 **Enseignante ordinaire 1 :**

51 Après quand je te donne un groupe tu différencies pour tout le monde.

52 **Enseignante spécialisée 1 :**

53 Ben après ce qui peut servir à un élève sert souvent aux autres, donc autant le mettre
54 pour tout le monde.

55

56 **ET PUIS IL Y EN AVAIT PEUT-ÊTRE UNE AUTRE QUE J'AVAIS VU. LA D4 : ÉVALUATION DU**
57 **NIVEAU D'APPRENTISSAGE POUR TOUS LES ÉLÈVES (SCREENING, DÉPISTAGE D'ÉVENTUELLES**
58 **DIFFICULTÉS).**

59 **Enseignante ordinaire 1 :**

60 Ben pour tous les élèves c'est moi. Après, tu le fais. Parce qu'au final, quand on
61 discute, on discute des autres élèves aussi...

62 **Enseignante spécialisée 1 :**

63 C'est vrai que c'est plus toi qui le fait. Et puis d'un côté s'il y a une classe qui se pose
64 des questions sur un élève, ça arrive que j'intervienne dans la classe pour l'observer.

65 Je suis à disposition mais c'est vrai que c'est plus le rôle de l'enseignante parce que
66 vous êtes en première ligne.

67

68 **EST-CE QU'IL Y AURAIT DES ÉVENTUELS CHANGEMENTS QUE VOUS ENVISAGERIEZ ? BON, VU**
69 **QUE VOUS AVEZ MIS TOUT LA MÊME CHOSE ENTRE SITUATION ACTUELLE ET DÉSIRÉE, CE QUE**
70 **ÇA VEUT DIRE, C'EST QU'IL Y A PAS TELLEMENT DE CHANGEMENTS À FAIRE PAR RAPPORT À**
71 **CE QUE VOUS FAITES MAINTENANT, EN FAIT.**

72 ***Enseignante spécialisée 1 :***

73 Non, non, parce que ça c'est clair et je trouve que ça roule bien.

74

75 **QU'EST-CE QUE VOUS PENSEZ DE CET OUTIL ? EST-CE QU'IL Y A DES CHOSSES QUI MANQUENT,**
76 **QUI VOUS ONT MANQUÉ ? QU'EST-CE QU'IL FAUDRAIT LUI RAJOUTER POUR QUE CE SOIT PLUS**
77 **UTILE ?**

78 ***Enseignante spécialisée 1 :***

79 Moi je trouve qu'il est assez... enfin assez loin. Et puis c'est vrai que tu nous demandais
80 pour le cahier des charges, puis on a vraiment ce document qui a été fait par l'État de
81 Fribourg, et puis qui dit vraiment pour les réseaux, qui fait quoi. Enfin, il y a des choses
82 qui sont posées assez clairement. Et puis du coup, ça rejoint pas mal les questions de
83 l'outil je trouve. Après y a des côtés bien. Enfin, je me dis, si je faisais ça avec un autre
84 collègue, ben je pense qu'il y aurait plein de choses qui seraient hyper différentes.

85 ***Enseignante spécialisée 1 :***

86 C'est un peu plus détaillé.

87 ***Enseignante ordinaire 1 :***

88 Et tu peux confronter les avis.

89 ***Enseignante spécialisée 1 :***

90 Et puis dans le cahier des charges, c'est qui fait quoi et puis on se met un peu d'accord
91 et y a des tâches communes. Là t'as qui fait quoi actuellement dans la situation et
92 comment ça pourrait être, ça devrait être.

93 ***Enseignante ordinaire 1 :***

94 Puis surtout tu vois pas comment l'autre il répond du coup tu peux pas... Si tu dis "oui,
95 on fait comme ça" tu dis okay, ben on fait comme ça... mais si tu vois par après qu'elle
96 avait pensé autre chose...

97 ***Enseignante spécialisée 1 :***

98 Ouais, puis confronter le fait que pour moi c'est une tâche partagée mais peut-être que
99 pour mon collègue il se dit "Ah non, ça c'est toi qui fait" puis du coup échanger sur ça,
100 dire pourquoi on devrait peut-être plutôt faire ça ensemble. Comme les PPI, moi je les
101 fait, je vous les envoie et si vous voyez des choses qui sont complètement à côté, on
102 en discute. Mais j'ai des collègues à qui j'envoie et puis j'ai jamais de réponse. Moi ça
103 me dérange pas parce que j'ai assez confiance en ce que j'ai fait, mais je me dis, est-
104 ce que j'ai fait tout juste ou pas? Puis ils voient quand même les élèves mes collègue.
105 Après, je disais à Elsa, si j'avais fait l'entretien avec cet enseignant ben je pense qu'on
106 aurait pu parler pendant 25 heures, enfin moi surtout. (rires)
107 Après, je trouve que ça fixe un peu un cahier des charges assez large et puis des fois
108 y a des... j'sais pas, je pense à ça, mais d'avoir accès au journal de classe de
109 l'enseignante chez qui je vais, ben pour moi ça devrait presque être automatique entre
110 un... et puis là, typiquement dans cette classe-là j'ai rien donc je sais rien ce qui se
111 passe et puis ben je vois à quel point c'est compliqué de collaborer. Après je peux
112 comprendre que où je vais deux unités je vais pas demander un journal de classe, ça
113 a pas de sens. Mais où je suis quand même six unités par semaine, je trouve que c'est
114 important. Et puis après je le regarde plus ou moins, là on fonctionne beaucoup où on
115 sait plus ou moins ce qu'on va... enfin chez toi, je le regarde pas toujours ou je
116 le regarde des fois l'après-midi. Mais par contre chez les grands ben je regarde
117 toujours ce qu'ils font parce que là il y a beaucoup plus de scolaire où je dois beaucoup
118 plus adapter des activités. Moi, ce que j'ai noté, c'est que le contexte de l'enseignante
119 spécialisée, le nombre d'unités où elle intervient, si elle est sur plusieurs
120 établissements, ça influence quand même beaucoup les réponses je pense. Enfin là
121 collaboration, elle est plus ou moins bonne.

122

123 **Y A D'AUTRES CHOSES QUI MANQUERAIENT À CET OUTIL SELON VOUS ?**

124 ***Enseignante ordinaire 1 :***

125 Moi je trouverais presque... après ça fait beaucoup hein... ce serait intéressant que
126 quand on ait rempli... parce que tu mets ce qui est réel, ce qui est désiré, ce serait
127 intéressant que quand t'as le résultat, tu aies cahier des charges donc ce qui est dans
128 la loi, donc une troisième chose pour te dire en fait, là on n'est pas dans le truc.

129 ***Enseignante spécialisée 1 :***

130 Mais après y a beaucoup de choses où ça dépend tellement de comment tu collabores.
131 Justement c'est ça des fois le problème, la loi elle dit pas clairement : vous devez faire

132 ça les deux. Genre les réseaux, moi je me suis toujours dit, pour mes élèves c'est moi
133 qui vais fixer les réseaux.

134 **Enseignante ordinaire 1 :**

135 Ouais mais ça c'est écrit non ?

136 **Enseignante spécialisée 1 :**

137 Non y a nulle part où c'est vraiment dit ça.

138 **Enseignante ordinaire 1 :**

139 C'est pas le cahier des charges?

140 **Enseignante spécialisée 1 :**

141 Je crois les réseaux, c'est une tâche partagée. Donc tu te mets d'accord en fait. Mais
142 c'est pas clairement explicité, tu vois il pourrait dire: MAR, ben c'est l'enseignante
143 spécialisée parce qu'il y a tout un réseau mais MAO ça pourrait tout autant être
144 l'enseignante ordinaire. Tu vois, quand j'ai deux unités pour un élève, c'est pas
145 forcément à moi de fixer le réseau, c'est même des fois plus compliqué que ce soit
146 moi plutôt que les enseignants ils envoient les dates aux parents et puis... Mais y a
147 rien qui est très clair. Donc c'est un peu, tu dois te mettre d'accord.

148 **Enseignante spécialisée 1 :**

149 Mais y a sûrement quelques points où c'est clairement dit.

150 **Enseignante ordinaire 1 :**

151 Ouais, alors les points où c'est écrit dans la loi je trouve ça serait sympa de... parce
152 que si c'est dans une collaboration qui marche pas, ben genre si tu fais ça avec ton
153 collègue là, si le rapport il sort pis il voit, enfin, tu mets ce que tu penses pis il voit que
154 là en fait, il devrait le faire. Ben, je pense que ça a un autre impact que si c'est
155 l'enseignante spécialisée qui lui dit de le faire.

156 **Enseignante spécialisée 1 :**

157 Ou bien quitte à ce qu'il y ait le supérieur hiérarchique...

158 **Enseignante ordinaire 1 :**

159 Qui donne son avis, ouais. Ça, je pense aussi, ce serait intéressant de faire.

160

161 **DANS QUELLE MESURE IL EST UTILE SELON VOUS ? DU COUP, ON A DÉJÀ UN PETIT PEU
162 RÉPONDU.**

163 **Enseignante spécialisée 1 :**

164 Je pense quand y a une collaboration qui va pas.

165 **Enseignante ordinaire 1 :**

166 Ou bien genre pour une nouvelle collaboration je dirais.

167 **Enseignante spécialisée 1 :**

168 Ouais ou au début d'une collaboration.

169 **Enseignante ordinaire 1 :**

170 Comme ça tu vois déjà comment l'autre il pense.

171

172 **DANS QUELLE MESURE VOUS VOUS VOYEZ RÉUTILISER CET OUTIL POUR ORGANISER DES**
173 **COLLABORATIONS FUTURES?**

174 **Enseignante ordinaire 1 :**

175 Moi je dirais... peut-être avec un nouvel enseignant spécialisé.

176 **Enseignante spécialisée 1 :**

177 Ouais, parce que c'est vrai que c'est dur quand tu commences... bon maintenant, j'ai
178 fait déjà 2 ans mais au début on a ce cahier des charges avec "qui fait quoi" et puis on
179 en discute... alors tu discutes mais tu sais pas encore trop ton rôle dans... Enfin, tu
180 vois, c'est difficile de se projeter, puis du coup tu instaures déjà quelques règles, puis
181 après tu te rends compte peut-être que si tu savais ce que c'était le boulot ben t'aurais
182 peut-être partagé les tâches différemment, parce que tout d'un coup ça te représente
183 trop de boulot et puis tu pensais pas. Je pense à mes élèves où j'avais deux unités où
184 j'ai facilement dit "Ah ben ça je gère, je gère" en me disant "ça va aller" puis tu te rends
185 compte en commençant que ça fait trop. Pis, qu'il y a aussi l'enseignante qui doit
186 prendre une partie. C'est dur de revenir en arrière quand t'as instauré, donc je dirais
187 peut-être au début d'une collaboration pour vraiment mettre...

188 **Enseignante ordinaire 1 :**

189 Après tu te serais quand même fait avoir, parce que toi t'aurais mis "oui, je fais"...

190 **Enseignante spécialisée 1 :**

191 Après tu peux remodeler avec certains. Tu vois avec certains collègues, je leur ai dit:
192 Mais écoute, là je vais pas pouvoir adapter maths, français pour un élève avec qui j'ai
193 deux unités par semaine, ça va me faire beaucoup trop par rapport au temps que j'ai
194 à disposition. Et puis après j'ai pris les maths et elle le français. Mais avec d'autres
195 collègues dès que c'est instauré ben c'est plus compliqué à changer aussi, des fois.
196 Pis aussi que les enseignants ordinaires puissent dire dans l'autre sens, quoi, dans
197 les 2 sens.

Entretien 4 : 161222_E4_EO2

1 **DEPUIS COMBIEN DE TEMPS TU PRATIQUES LE METIER D'ENSEIGNANT?**

2 Ouhla, ça fait beaucoup! 34 ans.

3

4 **EST-CE QUE T'AS FAIT D'AUTRES FORMATIONS AVANT DE FAIRE ENSEIGNANTE ?**

5 Non, j'ai fait directement enseignante.

6

7 **QUELLE EST TON EXPERIENCE DANS LA COLLABORATION AVEC UNE ENSEIGNANTE OU UN**
8 **ENSEIGNANT SPECIALISE ? EST-CE QUE TU EN AS EU SOUVENT, T'EN AS PEUT-ETRE**
9 **TOUJOURS EU OU BIEN PAS ?**

10 C'est vrai que dans les classes de 5-6H, c'est souvent là qu'il y a encore la suite...
11 donc je dirais presque chaque année on en a, mais on a changé aussi plusieurs fois
12 de personnes, donc il y a eu des profils différents. Bon, c'est quand même un soutien,
13 mais après suivant la 1 personne avec qui tu es, elle te donne pas trop de pistes donc...
14 avec une certaine personne c'était compliqué.

15

16 **IL Y A EU UNE SEULE FOIS OU C'ETAIT COMPLIQUE?**

17 Ouais ben c'était une personne qui allait être à la retraite à la fin de mon année et elle
18 se mettait à côté de l'enfant, puis elle disait "La maîtresse, elle a dit de prendre ta
19 règle, prends ta règle...". Et autrement, elle prenait les feuilles dans le casier et puis
20 elle terminait avec l'élève. Mais je veux dire, il y avait pas trop d'aide, donc c'était un
21 peu compliqué.

22

23 **DU COUP, SELON TOI, C'EST QUOI LES ENJEUX DE LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS**
24 **SPECIALISES, ET ENSEIGNANTS ORDINAIRE, C'EST QUOI QUI EST IMPORTANT POUR QUE ÇA**
25 **MARCHE BIEN ?**

26 La discussion. Ce qu'on a eu avec [enseignante spécialisée 2], justement, cet été plus
27 qu'avec les autres. Elle connaissait pas les élèves, donc on a un petit peu dit les profils
28 des élèves. Elle a téléphoné aux parents puisque c'était pas la même personne qui les
29 suivait l'année passée. Comme on a des 5-6H, ça aurait été bien que la personne de
30 l'année passée les suive, mais voilà, c'est distribué comme ça. Et puis elle a bien
31 écouté aussi comment on fonctionnait en étant en duo... Et puis au début, elle a dit, il

32 faut que je voie votre fonctionnement et puis voir les enfants où ils en sont. Mais après
33 chaque leçon, elle vient quand même discuter et dire ce qu'elle a fait, ce que certaines
34 personnes ne faisaient pas, elles faisaient un petit peu dans leur coin, des trucs... donc
35 la discussion, c'est dans la collaboration quoi. L'échange, même immédiat, presque.

36

37 **PUIS, C'EST QUOI POUR TOI LES AVANTAGES ET LES INCONVENIENTS D'UNE COLLABORATION**
38 **COMME ÇA ?**

39 Dans les avantages, déjà on est avec [co-titulaire de classe 2], t'as un autre regard et
40 puis d'avoir une troisième personne qui est plutôt spécialisée dans les difficultés de
41 certains enfants, puis d'avoir peut-être des pistes... de s'appuyer encore sur un
42 spécialiste, une spécialiste, oui, c'est un avantage. Un inconvénient... Cette année, je
43 dirais qu'il y a pas d'inconvénient. Les autres années, je dirais que c'est presque
44 comme un poids en plus parce que la personne elle m'apportait rien de spécial donc...
45 ouais.

46

47 **MAINTENANT ON VA PARLER UN PEU PLUS DE VOTRE CONTEXTE, DONC DE VOTRE DUO, DONC**
48 **COMMENT TU DECRIRAIS LE CONTEXTE DANS LEQUEL A LIEU VOTRE COLLABORATION ? LE**
49 **CLIMAT DE TA CLASSE PAR EXEMPLE ? DEJA POUR COMMENCER.**

50 Alors on a des enfants qui sont... tu les connais. Enfin, scolairement, il y en a quand
51 même qui ont des difficultés, il y en a neuf qui partaient à gauche à droite. Là elle
52 s'occupe déjà de trois. Elle essayait de faire un groupe, mais c'est difficile... donc elle
53 doit prendre un élève pour l'organisation, plutôt des devoirs. Puis, après les deux
54 autres, c'est plus scolaire, donc on pensait qu'elle pouvait faire un groupe. Et puis
55 après, ben c'est juste de bien pointer le mardi pour prendre une élève donc...

56

57 **TU DIS FAIRE UN GROUPE DANS QUEL SENS ?**

58 Elle les prenait normalement les trois ensemble... parce que quand ils sont tout seul
59 des fois c'est un petit peu ennuyeux, quand t'en as trois il y a plus d'interactions. Mais
60 finalement, elle s'est rendue compte qu'ils ont tous des difficultés différentes, donc elle
61 les prend une fois, et puis une élève ou comme ça donc le groupe, finalement, il a pas
62 vraiment lieu d'être elle a remarqué.

63

64 **AU NIVEAU DU SOUTIEN OU DES INFRASTRUCTURES QUE VOUS POURRIEZ AVOIR EST-CE QUE**
65 **LE RE IL ... ENFIN C'EST QUOI SON ROLE DANS CETTE SITUATION ? EST-CE QU'IL SUIT**
66 **QUELQUE CHOSE, EST-CE QU'IL PROPOSE DES OUTILS, OU BIEN PAS PLUS QUE ÇA ?**

67 Avec les enseignants pas forcément, peut-être avec les spécialistes MAO/MAR, ils
68 discutent quand même des situations. Et puis c'est lui qui distribue après les unités
69 qu'il faut. Mais la spécialiste, je sais pas comment... L'enseignante spécialisée, c'est
70 elle qui peut dire : dans cette classe y aurait peut être plus besoin. Puis au mois de
71 janvier ils réévaluent les situations et puis c'est là que lui, il peut distribuer différemment
72 et puis peut-être quand il y a des enfants qui auraient besoin d'avoir ce groupe, c'est
73 officieusement que tu peux l'intégrer. Et puis comme ça, il profite quand même un petit
74 peu parce que je pense qu'il y a très peu d'unités de soutien pour les enfants qu'on
75 a...

76

77 **ET PUIS EST-CE QUE VOUS AURIEZ D'AUTRES AIDES OU RESSOURCES A DISPOSITION POUR, SI**
78 **TOUT D'UN COUP, LA COLLABORATION ÇA SE PASSAIT PAS BIEN ?**

79 Ben généralement la première fois, il faut quand même discuter avec la personne...
80 Quand ça s'est mal passé avec l'autre monsieur, je voyais que de toute façon ça servait
81 à rien parce qu'il était en fin de carrière donc... mais si ça se passe pas bien après ben
82 y a le directeur pis c'est chez lui qu'il faut aller dire. Avec une enseignante, une fois, y
83 a eu des discussions, ça allait pas et puis on était plusieurs à dire que le
84 fonctionnement allait pas donc je pense que c'est le directeur. Mais il faut toujours
85 s'adresser en premier à la personne, pas aller tout de suite...

86

87 **VOUS AVEZ UN CAHIER DES CHARGES ?**

88 Non, on a rien fait.

89

90 **PARCE QUE J'AI QUELQU'UN DANS UN AUTRE ETABLISSEMENT QUI M'AVAIT PARLE DE ÇA, PIS**
91 **J'ETAIS ETONNEE. PIS ELLE M'A DIT QUE C'ETAIT UN TRUC CANTONAL. DU COUP, JE VOULAIS**
92 **VOIR SI...**

93 Je sais pas ce qu'elle te dira, mais elle a repris maintenant des appuis individualisés
94 entre guillemets. Avant, elle avait une classe spécialisée à [établissement a]. Donc
95 peut-être que pour elle, c'est aussi nouveau et qu'elle dira qu'on en a... On n'a pas
96 discuté vraiment de ce qu'il fallait faire, mais... tu verras, j'espère qu'elle dit pas tout le
97 contraire de moi.

98

99 **PAR RAPPORT A VOTRE ORGANISATION DANS VOTRE DUO DE MAINTENANT : COMMENT VOUS**
100 **VOUS ETES ORGANISEES POUR SAVOIR... ENFIN SUR QUELLE BASE, PAR EXEMPLE, LES ROLES**
101 **ONT ETE REPARTIS ? LES TACHES ?**

102 Ben durant l'été, fin août, on a quand même regardé ensemble, on a dit les difficultés
103 de ces trois enfants. Et puis on lui a passé nos planifications surtout de maths et de
104 français. Comme ça, elle sait où on en est. Et puis on avait l'idée quand même de faire
105 peut être soit du soutien à l'école, qu'elle reste en classe, où on fait la moitié de la
106 classe parce qu'ils sont quand même vingt-deux et... finalement, ça on a encore pas
107 fait, donc elle reste très peu en classe... donc ouais c'était des idées de enseignement
108 aussi parce qu'elle faisait beaucoup ça à [établissement a] et puis qu'on a encore pas
109 pu faire. Mais elle a bien pu cibler ce qu'il fallait travailler chez ces trois enfants. Donc
110 elle fait en individuel ça quand même.

111

112 **OK. DONC DU COUP LA, QUAND ELLE VIENT, ELLE S'OCCUPE SURTOUT DES TROIS ENFANTS**
113 **MAIS EST-CE QU'ELLE LES PREND EN DEHORS DE LA CLASSE?**

114 Oui.

115

116 **TOUJOURS COMME ÇA OU BIEN?**

117 Oui. Une-deux fois, ben pour [élève a] qui est un petit peu... elle, elle a besoin d'être
118 en classe pis de voir son pupitre, de voir son casier, de voir les devoirs donc elle reste
119 pis elle suit peut-être d'une oreille ce qui se passe. Mais autrement, non, elle les prend.
120 Mais, après, si elle reste peut-être au deuxième semestre, on discutera, puis on pourra
121 dire qu'on fait la moitié de la classe ou comme ça donc... on a pas vraiment discuté,
122 puis de savoir... Des fois, je dois dire, en duo avec [co-titulaire de classe], d'anticiper
123 puis de dire le mardi "Ah oui, [enseignante spécialisée 2] elle est là donc on fera des
124 maths et pour ça j'aurai besoin de la moitié de la classe ou comme ça..." non, pour
125 l'instant on n'a pas fait mais ce serait possible, oui.

126

127 **PAR RAPPORT AUX MOMENTS D'ECHANGES, TU M'AS DIT AVANT QUE VOUS PARLIEZ CHAQUE**
128 **FOIS QU'ELLE EST LA. CONCRETEMENT, ELLE EST LA COMBIEN DE JOURS, VOUS FAITES ÇA**
129 **COMMENT, ETC ?**

130 Alors en fait, elle travaille ici à jusqu'à la récré, elle a le temps de monter puis nous on
131 a la récré décalée, donc elle reste avec nous à la récré. C'est là que souvent, on dit

132 un petit peu les choses "ça s'est passé avec [élève a]" où "elle a pas rendu ses devoirs"
133 ou comme ça, donc on fait un petit briefing avant. Puis après quand elle est en classe,
134 elle est là le mardi, une unité après la récré et le mercredi une unité après la récré et
135 puis ben elle est sur le même palier que nous, donc elle vient juste... mais c'est souvent
136 5-10 minutes mais juste pour faire un petit topo de ce qui a été fait ou dit, donc on fait
137 pas longtemps. Après elle est venue à tous les réseaux des trois enfants, on a déjà
138 fait, donc elle participe aussi, elle dit ses commentaires donc voilà...

139

140 **C'EST QUOI TON NIVEAU DE SATISFACTION CONCERNANT VOTRE COLLABORATION ET QUELS**
141 **SONT LES POINTS POSITIFS DE VOTRE FONCTIONNEMENT ? ET PUIS APRES TU PEUX AUSSI**
142 **DIRE S'IL Y A DES CHOSES QUE TU PENSES QUI POURRAIENT ETRE AMELIOREES ?**

143 Ben par rapport aux autres expériences que j'ai eues, quand même cette année il y a
144 vraiment cette discussion qui se fait, même si c'est cinq minutes, mais... Et puis je
145 trouve que peut-être le fait qu'elle ait eu des classes spécialisées, elle apporte quand
146 même des petits trucs, ce que les autres faisaient moins et... C'est pas négatif mais
147 peut-être qu'il faudrait qu'on regarde, que je lui propose ou bien que je lui dise une
148 semaine à l'avance le programme. Moi j'ai de la peine des fois, parce qu'ils sont lents,
149 donc de savoir... Et puis peut-être elle dit "Ah, c'est cette fiche de maths, ben je regarde
150 comment faire avec eux." Sur le moment même, elle arrive quand même à faire, mais
151 peut-être discuter en amont de ce qu'on fait, puis qu'elle puisse savoir ce qu'on fait en
152 classe, ça peut-être on pourrait... Mais autrement, quand on parle de collaboration
153 c'est aussi la discussion quoi, pis d'avoir son regard.

154

155 **OK, MAIS GLOBALEMENT ÇA SE PASSE PLUTOT BIEN ?**

156 Alors cette année ouais, on aurait peut-être pu dénigrer une autre personne un peu
157 plus (rires). Après, c'est peut-être dans les caractères des personnes aussi où... y en
158 a une, elle demandait jamais rien ce qu'on faisait en classe et puis elle nous disait
159 jamais ce qu'elle préparait. Donc t'avais l'impression que... oui, elle faisait sûrement
160 des bonnes choses, mais on collaborait pas, donc ça voulait dire que moi je savais
161 pas ce qu'elle avait fait pis elle elle savait pas ce qu'en classe, on travaillait pis c'était
162 comme ça, quoi, donc là c'était vraiment dommage.

Entretien 5 : 161222_E5_ES2

1 **TOUT D'ABORD, DEPUIS COMBIEN DE TEMPS TU FAIS CE METIER D'ENSEIGNANTE SPECIALISEE**

2 ?

3 Ça fait quatre ans.

4

5 **ET PUIS T'AS TOUJOURS FAIT ÇA OU BIEN T'AS FAIT D'AUTRES CHOSES AVANT ?**

6 Non, j'étais éducatrice spécialisée avant et j'ai travaillé pendant deux ans.

7

8 **DU COUP, TU AS FAIT QUOI COMME FORMATION ?**

9 J'ai fait le Bachelor en éducation spécialisée à Fribourg, après j'ai bossé deux ans pis
10 après j'ai fait le master en enseignement spécialisé.

11

12 **ENFIN, DU COUP, T'AS TOUJOURS TRAVAILLE DANS DES ECOLES PRIMAIRES OU BIEN T'AS**
13 **TRAVAILLE DANS QUEL... ?**

14 Euh non, la première fois j'ai fait un remplacement de six mois, où j'étais en école
15 ordinaire pis après j'ai travaillé trois ans à [établissement a] dans des classes de
16 langage, et puis là du coup je viens de commencer à [établissement 2 bis] et à
17 [établissement 2].

18

19 **DU COUP, C'EST QUOI TON EXPERIENCE DANS LA COLLABORATION AVEC UN ENSEIGNANT**
20 **ORDINAIRE ?**

21 J'avais fait six mois à [établissement b] où j'avais la même fonction qu'actuellement.
22 Pis après les collaborations, c'était plutôt en classe de langage, c'était quand il y avait
23 des réintégrations, des choses comme ça.

24

25 **PIS ICI IL Y A TROIS ELEVES, ELLE M'A DIT [ENSEIGNANTE ORDINAIRE 2], C'EST TROIS MAO?**

26 Ouais, c'est des MAO.

27

28 **SELON TOI, C'EST QUOI LES ENJEUX D'UNE COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANT SPECIALISE**
29 **ET ENSEIGNANT ORDINAIRE? QU'EST-CE QUI EST IMPORTANT POUR QUE ÇA SE PASSE BIEN ?**

30 Je pense qu'au début c'est d'être très clair sur nos rôles de chacun et puis de pouvoir
31 aussi dire aux autres comment on souhaite que la collaboration se fasse, etc. Et puis
32 après c'est beaucoup d'échanges quoi. Enfin voilà.

33

34 **PUIS, SELON TOI, CE SERAIT QUOI LES AVANTAGES ET LES INCONVENIENTS DE CETTE**
35 **COLLABORATION QUE TU AS ? LES POINTS POSITIFS ET NEGATIFS QU'IL POURRAIT Y AVOIR ?**

36 Mais tu dis dans quel sens, enfin, je comprends pas vraiment la question...

37 **ENFIN, OUAIS, QU'EST-CE QUI INFLUENCE POSITIVEMENT ET QU'EST-CE QUI POURRAIT**
38 **INFLUENCER NEGATIVEMENT ?**

39 Ben, positivement, je dirais que... c'est peut être d'avoir beaucoup d'échanges, enfin
40 des fois, je sais qu'il y a aussi des enseignants ordinaires des fois qui sont pas contents
41 parce que les enseignants spécialisés ils disent pas forcément ce qu'ils sont en train
42 de travailler ou comme ça pis ça peut créer un petit peu des tensions, donc je pense
43 d'être transparent nous sur le travail qu'on fait et puis, d'expliquer les choses et puis
44 après, je trouve aussi particulièrement dans une MAO où des fois y a peu d'unités et
45 pis... enfin je trouve, pour être un peu pertinent dans notre travail, le travail des
46 enseignants il est aussi important dans le sens que, je trouve que c'est un peu à elle
47 de nous amener la matière parce qu'on n'a pas beaucoup d'unités, on est pas toujours
48 en classe. Et puis en fait, pour qu'on puisse bien suivre les élèves et tout ben c'est
49 vraiment important d'avoir toujours un retour, je trouve.

50

51 **MAINTENANT, ON ON VA PARLER PLUS DE VOTRE CONTEXTE ICI. COMMENT TU TU DECRIRAIS**
52 **LE CONTEXTE DANS LEQUEL VOTRE COLLABORATION ELLE A LIEU ? DONC PAR EXEMPLE, LE**
53 **CLIMAT DE LA CLASSE DANS LEQUEL...**

54 Ben ça se passe... franchement, ça se passe bien. En début d'année on a pris le temps
55 justement de clarifier nos rôles, nos fonctions, de ce qu'on avait envie, enfin, comment
56 on voyait les choses et pis... Après, on prend toujours un moment, enfin, moi je fais
57 toujours un retour de ce qu'on fait. Après des fois, je trouve pas toujours facile, pour
58 ma part en tout cas, d'être toujours pertinente dans ce que je fais, parce que des fois
59 j'ai l'impression que je manque un petit peu d'observation en fait, de ce qui se fait.

60

61 **EST-CE QUE TU COLLABORES AVEC D'AUTRES ENSEIGNANTS ORDINAIRES DANS**
62 **L'ETABLISSEMENT ?**

63 Oui, je suis encore dans trois autres classes. Dans cette classe, c'est un peu la plus
64 petite mesure que j'ai, en fait. Ça représente pas beaucoup d'unités, après j'ai des
65 autres classes où je suis dix-huit unités par semaine ou comme ça. Donc c'est vrai que
66 c'est beaucoup plus conséquent comme collaboration que ce j'ai avec ce suivi-là avec
67 [enseignante ordinaire 2] et [co-titulaire de classe 2].

68

69 **ICI, T'AS COMBIEN D'UNITES DANS LA CLASSE ?**

70 Chez eux, j'ai deux unités par semaine.

71

72 **EN LIEN AVEC ÇA, EST-CE QUE CE TRAVAIL QUE TU FAIS DANS D'AUTRES CLASSES C'EST**
73 **COMPATIBLE AVEC TON EMPLOI DU TEMPS OU BIEN, ÇA GENE UN PEU DU STRESS POUR TE**
74 **DEPLACER OU COMME ÇA? T'ES PEUT-ETRE AUSSI DANS D'AUTRES ETABLISSEMENTS?**

75 Ouais, je suis dans les deux établissements, j'suis à [établissement 2] et à
76 [établissement 2 bis]. Ça va encore avec les horaires, je réussis assez bien à goupiller
77 je trouve par rapport à ça. Après, des fois c'est court. Enfin, quand je vais que pour 45
78 minutes, le temps d'accueillir les élèves, enfin voilà, on commence pas direct. On pose
79 quand même le cadre et tout, et des fois 45 minutes c'est pas grand chose.

80

81 **PAR RAPPORT AU SOUTIEN ET PUIS AUX INFRASTRUCTURES QUE TU AS A DISPOSITION, TU AS**
82 **QUOI COMME RESSOURCES? ENFIN, EN FAIT, VOUS AVEZ QUOI COMME RESSOURCES OU AIDE**
83 **SI LA COLLABORATION NE SE PASSE PAS BIEN OU COMME ÇA, COMMENT VOUS POUVEZ FAIRE**
84 **?**

85 Jamais trop eu ce cas donc je sais pas trop mais... je sais pas, je pense que j'en
86 parlerais... enfin, nous en tant qu'enseignants spécialisés on a aussi des supérieurs
87 auxquels je pourrais aussi me référer si y avait des soucis et puis aussi le directeur
88 d'établissement.

89

90 **EST-CE QUE PAR RAPPORT AUX INFRASTRUCTURES TU AS DU MATERIEL A DISPOSITION OU**
91 **BIEN C'EST TOI QUI DOIS VRAIMENT TOUT APPORTER, COMMENT ÇA SE PASSE ?**

92 Ça dépend un petit peu ce qui se fait. Des fois je reprends des choses qui sont faites
93 à l'école et puis autrement, c'est plutôt moi qui apporte le support.

94

95 **PAR RAPPORT A VOTRE ORGANISATION ET VOTRE MANIERE DE COLLABORER... SUR QUELLE**
96 **BASE VOUS AVEZ DEFINI LES ROLES ? EST-CE QU'IL Y A UN CAHIER DES CHARGES QUI ETAIT**

97 **DEJA FAIT OU EST-CE QUE VOUS AVEZ SIMPLEMENT DISCUTE DE ÇA, OU VOUS VOUS ETES**
98 **BASEES SUR LES DERNIERES EXPERIENCES OU... ?**

99 Ben en début d'année, nous on reçoit... on a un document avec différents points où
100 chaque fois... où tu discutes des différents points de la collaboration et puis du coup
101 moi je me suis appuyé sur ça

102

103 **TU SAIS QUI ENVOIE ÇA ?**

104 C'est sur Friportail, je sais plus comment il s'appelle le document, mais c'est la charte
105 de collaboration entre les enseignants spécialisés et ordinaires.

106

107 **DU COUP VOUS AVEZ UTILISE ÇA ?**

108 Oui on a utilisé ça.

109

110 **COMMENT LA REPARTITION DES TACHES ELLE EST ORGANISEE, C'EST QUOI LES TACHES DE**
111 **CHACUNE DANS VOTRE DUO ?**

112 Par exemple pour les entretiens, c'est pas aux enseignants spécialisés de mener
113 l'entretien, c'est les enseignants primaires. Après l'entretien, on le prépare ensemble.
114 Enfin, je trouve que c'est important que ce soit préparé avant. Et puis après on a fait
115 aussi un groupe sur Teams où elles me partagent, parce qu'elle voit des exercices qui
116 ont été compliqués pour les élèves pis comme ça, moi je sais un petit peu quoi
117 reprendre. Après, je pense aussi, des fois c'est difficile pour elles parce qu'elles ont
118 plein d'élèves et pis de penser toujours à m'envoyer les choses et tout... Et puis
119 autrement pour les évaluations parfois, je prends les élèves en individuel, pour faire
120 passer des évaluations. Après, avec ces élèves-là, j'ai pas trop besoin de faire
121 d'adaptation, de devoirs ou de choses comme ça. C'est plus un soutien, il y a une
122 élève, c'est plus organisationnel, donc je regarde un peu les devoirs... pour d'autres
123 élèves, c'est plus en numération qu'il y a besoin.

124

125 **CONCRETEMENT, QUAND TU ES LA, COMMENT ÇA SE PASSE, TU RESTES DANS LA CLASSE**
126 **AVEC LES ELEVES OU BIEN TU ACCOMPAGNES SEULEMENT LES TROIS ELEVES QUI ONT UNE**
127 **MAO OU AUSSI D'AUTRES ELEVES? COMMENT ÇA SE PASSE ?**

128 Je les ai plus pris en individuel jusqu'à présent. Au début j'ai un peu regardé, un peu
129 évaluation diagnostique, voir les besoins et tout. Et puis en fait, c'est trois élèves qui
130 ont des besoins complètement différents, du coup des fois j'en prends plus un et puis

131 je travaille un petit moment et pis une fois, ça sera l'autre... Enfin, c'est vrai que des
132 fois je les prends les trois pour certains projets, mais après... enfin ils ont pas tous les
133 mêmes besoins en fait, donc des fois je les prends en individuel. Et je suis pas... enfin
134 je suis restée quelques fois en classe, mais je suis plutôt sortie.

135

136 **PAR RAPPORT AUX MOMENTS D'ECHANGE QUE TU AS AVEC [ENSEIGNANTE ORDINAIRE 2], ÇA**
137 **SE PASSE COMMENT ? C'EST QUAND ET PUIS SUR QUOI VOUS ECHANGEZ ETC...**

138 C'est quand je travaille et puis quand on se croise enfin quand elle est là et... c'est
139 assez spontané. On avait fixé au début d'année... je sais qu'on a les mercredis où j'ai
140 un moment mais après je suis disponible quand je suis là donc voilà.

141

142 **ET PUIS SUR QUOI VOUS ECHANGEZ ?**

143 Je regarde chaque fois, j'explique ce que j'ai travaillé, je demande aussi s'ils ont
144 observé des choses, pendant la semaine, des choses qu'il faudrait revoir enfin, c'est
145 un peu surtout sur nos observations.

146

147 **ET PUIS DERNIERE QUESTION, QUEL EST TON NIVEAU DE SATISFACTION PAR RAPPORT A**
148 **VOTRE COLLABORATION ? C'EST QUOI LES ASPECTS POSITIFS ? ET PUIS EST-CE QUE Y A DES**
149 **CHOSSES QUE TU PENSES VOUS POURRIEZ AMELIORER ?**

150 Améliorer je pense, enfin... c'est pas forcément dans cette collaboration-là, mais je
151 trouve que c'est difficile quand... justement avec les MAO où c'est des mesures qui
152 sont normalement assez courtes. Enfin ça se veut assez court donc par exemple six
153 mois ou comme ça, et puis déjà je trouve que c'est difficile quand t'arrives dans la
154 situation et puis déjà ça prend beaucoup de temps de découvrir l'élève, de voir où sont
155 ses forces, ses faiblesses, qu'est-ce qu'il faut travailler et tout. Et puis en même temps
156 y a ça, y a un peu les projets que moi je vois qu'il faudrait travailler et qui prennent du
157 temps, et il y a encore tout ce qui se passe à l'école qui se rajoute c'est difficile... En
158 tout cas moi je trouve compliqué de vraiment savoir si c'est mieux que je fasse un petit
159 peu... en lien avec ce qui se passe à l'école, le programme et tout ou bien si vraiment
160 je vois qu'il y a des lacunes qu'il faut rattraper... Et puis il y a un peu toujours les deux
161 choses et le manque de temps. Donc comme je disais avant, des fois j'ai l'impression
162 que j'aurais besoin de plus d'informations directes de leur part, pour savoir exactement
163 ou sont les difficultés en classe par rapport à quoi et puis ça, c'est plus compliqué.
164 Mais c'est aussi parce qu'ils en ont plein et du coup, ils remarquent pas forcément le

165 truc et des fois, j'arrive à l'évaluation, puis je suis là "mon Dieu, ils ont pas compris!"
166 pis c'est un peu passé à la trappe... Je sais pas comment faudrait faire pour être plus
167 efficient avec ça. Et puis, les aspects positifs, je trouve qu'on a une bonne
168 collaboration, on échange bien sur les différents... sur nos observations, sur les
169 choses. Enfin, je trouve assez fluide, quoi.

Entretien 6 : 161222_E6_duo2

1 PEUT-ETRE QU'ON PEUT JUSTE UN PETIT PEU REGARDER COMME ÇA ORALEMENT. LES POINTS
2 OU JUSTEMENT, VOUS COMPRENEZ PAS POURQUOI C'EST DIFFERENT... PAR EXEMPLE, JE SAIS
3 PAS, IL Y A LE D4, VOUS AVEZ MIS DES TRUCS ASSEZ DIFFERENTS. "ÉVALUATIONS DU NIVEAU
4 D'APPRENTISSAGE POUR TOUS LES ELEVES (SCREENING, DEPISTAGE D'EVENTUELLES
5 DIFFICULTES)"

6 **Enseignante spécialisée 2 :**

7 Ouais, alors moi comme j'ai compris... Au début d'une situation, enfin je suis pas
8 forcément dans la classe à suivre d'autres élèves donc pour moi, c'est aux
9 enseignants, en premier lieu, de dépister les difficultés puis après nous de creuser.
10 Mais dans un premier temps, pour moi c'est aux enseignants, c'est dans ce sens-là.

11 **Enseignante ordinaire 2 :**

12 Et puis après, nous on a discuté quand même durant l'été, puis t'as dit au début "je
13 regarde de nouveau où ils en sont, leur niveau" et puis que c'était toi peut-être qui le
14 faisait, tu vois, les dépistages mais... C'est vrai que, ils sont suivis... En fait, c'est pas
15 la première fois qu'ils sont peut-être en MAO...

16 **Enseignante spécialisée 2 :**

17 Après c'était marqué pour, tous les élèves... c'est pour ça que moi...

18

19 **OUAIS, DONC LA C'EST PLUS UN PEU UNE QUESTION DE COMPREHENSION DE LA QUESTION ?**

20 **Enseignante ordinaire 2 :**

21 Ouais...

22

23 **APRES Y A LA D 6 AUSSI. EVALUATION CONTINUE DU NIVEAU DE DEVELOPPEMENT ET
24 D'APPRENTISSAGE POUR TOUTE LA CLASSE (CARACTERE FORMATIF).**

25 **Enseignante ordinaire 2 :**

26 On est à l'opposé.

27 **Enseignante spécialisée 2 :**

28 Pour moi, c'était la même chose parce que c'est marqué "pour toute la classe" pis moi
29 je m'occupe pas de toute la classe.

30 **Enseignante ordinaire 2 :**

31 Et puis moi, j'ai peut-être pas vraiment marqué pour toute la classe, mais il y avait
32 d'autres questions, où tout d'un coup je me suis dit, c'est marqué toute la classe,
33 donc...

34

35 **APRES LA JE VOIS QUE VOUS AVEZ A PEU PRES PAREIL... IL Y A LA D11 "DOCUMENTATION DU**
36 **PARCOURS, DE L'EVOLUTION ET DES PROGRES DES ELEVES AYANT DES BESOINS EDUCATIFS**
37 **PARTICULIERS".**

38 ***Enseignante spécialisée 2 :***

39 En fait, en relisant je sais pas pourquoi j'ai mis ça là... je sais pas s'il y avait d'autres...
40 dans le questionnaire, plus de description...

41

42 **"RESPONSABILITE POUR LA GESTION ET LA DOCUMENTATION DES DOSSIERS D'ELEVES AYANT**
43 **DES BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS, RAPPORT INTERMEDIAIRE ETC..."**

44 ***Enseignante spécialisée 2 :***

45 Ah oui, je sais pourquoi j'ai mis ça. En fait, j'ai mis ça parce que pour les MAR on a
46 accès à beaucoup de documentation mais les MAO, moi je reçois quasi aucune
47 information, j'ai pas de papier, j'ai pas... c'est pour ça que j'ai mis ça.

48 ***Enseignante ordinaire 2 :***

49 Ouais... pis moi j'ai pensé quand tu fais peut-être un PPI, t'as un projet, c'est noté à
50 quelque part.

51 ***Enseignante spécialisée 2 :***

52 Mais ce serait plus pour les MAR en fait, et puis c'est vrai que les MAO c'est un peu
53 plus le flou comme ça...

54 ***Enseignante ordinaire 2 :***

55 Il y avait la O1 où c'était...

56

57 **"DECISIONS QUANT AU LIEU OU SERA DONNE LE SOUTIEN", OUAIS.**

58 ***Enseignante ordinaire 2 :***

59 Ben ça, on en a discuté durant l'été pour savoir... Mais après, c'était en discussion
60 partagée, mais après, c'était toi qui voulais peut-être plus un lieu...

61 ***Enseignante spécialisée 2 :***

62 Après, ça dépend de ce qui se fait en classe. Et c'est à l'enseignante spécialisée de
63 voir ce qui est pertinent ou pas, selon le projet. Après je suis ouverte, s'il y a des leçons
64 où y a plus besoin. Mais en fait ça dépend aussi si le soutien, il est donné... Enfin, tu

65 vois typiquement, [élève a], où en lecture et numération, c'est pas forcément des
66 choses qui sont faites en classe où je vais la soutenir et puis c'est plus sur un projet
67 continu... ben là, ça a davantage de sens que je sorte mais... Ouais, ça dépend... Pis
68 y a peu de périodes et y a beaucoup de choses.

69 **Enseignante ordinaire 2 :**

70 Et puis je disais, bon on en rediscutera au deuxième semestre. Mais là, il y a plus de
71 choses où tu cibles... pour [élève a], il faut quand même consolider toute la numération
72 donc ouais... on avait parlé de coenseignement comme ça, et là on a pas encore fait,
73 peut-être ce sera en classe ou la moitié de la classe... Donc maintenant c'est plus : tu
74 prends les élèves où il faut mettre un pansement ou bien remettre... hein? tu fais plus
75 ça quand même donc...

76

77 **APRES JE SAIS PAS S'IL Y A D'AUTRES POINTS...**

78 **Enseignante ordinaire 2 :**

79 On est pas vraiment tout à l'opposé, on est presque juste l'une à côté de l'autre.

80 **Enseignante spécialisée 2 :**

81 Il y avait le O9, où on est pas trop... "Soutien du concept de soi chez les élèves ayant
82 des besoins éducatifs particuliers"

83

84 **VOUS ETES D'ACCORD SUR LA SITUATION DESIREE MAIS PAS SUR LA SITUATION ACTUELLE.**

85 **Enseignante ordinaire 2 :**

86 Ouais, c'est pas négatif. C'est peut-être, quand tu lis quelque chose, tu comprends
87 différemment, mais... Et puis après, ça prend beaucoup de temps si on devait chaque
88 fois expliquer toutes les questions. Mais d'après la compréhension, tu peux peut-être
89 dire...

90 **Enseignante spécialisée 2 :**

91 Non mais du coup c'est intéressant parce que ça veut dire que... dans l'idéal, vous
92 aimeriez le faire, comme je comprends, que ce soit vous et puis moi. Et puis en fait toi,
93 dans ton évaluation, t'as l'impression que c'est plus l'enseignante spécialisée qui doit
94 faire ça ou qui le fait, je sais pas. Mais t'aimerais que ce soit plus partagé...?

95 **Enseignante ordinaire 2 :**

96 Moi j'ai mis beaucoup de choses que ce soit partagé, c'est vrai, parce que...

97 **Enseignante spécialisée 2 :**

98 Moi, j'ai mis partagé dans le sens que je suis pas beaucoup d'unités, pis c'est pas en
99 deux unités que je peux le travailler...

100 **Enseignante ordinaire 2 :**

101 Ouais ouais mais après, ce que je disais, on a besoin d'un autre regard et pis vous
102 êtes spécialisés, pis que c'est peut-être au départ toi qui dis ou qui donne les choses,
103 et après ben dans l'idéal, c'est vrai que c'est partagé.

104

105 **DU COUP, EST-CE QUE VOUS PENSEZ QU'IL Y A DES CHOSSES... ENFIN, C'EST QUOI VOTRE AVIS**
106 **SUR L'OUTIL EN FAIT ? DEJA EN GLOBAL COMME ÇA.**

107 **Enseignante ordinaire 2 :**

108 Bah, des fois, de poser les choses pis de dire qui fait quoi, ce serait bien. Durant cet
109 été, on n'a pas... nous, on n'a pas de cahier des charges?

110 **Enseignante spécialisée 2 :**

111 On a avait fait la discussion...

112 **Enseignante ordinaire 2 :**

113 On l'a fait comme ça, ouais... j'ai dit, on a beaucoup discuté, mais après des fois de
114 remettre les choses au point pour chacune, pour savoir... Pour moi, c'est bien des fois
115 d'avoir les choses écrites.

116

117 **PUIS DU COUP, CET OUTIL-LA, TU PENSES QUE CE SERAIT PERTINENT A UTILISER OU BIEN PAS**
118 **FORCEMENT, OU QU'EST-CE QUI MANQUERAIT, PAR EXEMPLE ?**

119 **Enseignante spécialisée 2 :**

120 Moi je trouve intéressant parce que c'est assez précis sur beaucoup de points, pis ça
121 permet de confronter un peu nos avis, notre vision des choses, parce que c'est vrai
122 que c'est des choses assez... Des fois, on a l'impression que c'est clair et puis, en fait,
123 on pense des choses différentes.

124 **Enseignante ordinaire 2 :**

125 Ouais, même dans les entretiens ou les réseaux, qui fait quoi... ou dans les
126 apprentissages. Et moi, avec le nombre d'années d'enseignement que j'ai, j'ai quand
127 même eu beaucoup de d'enseignantes spécialisées, dont un d'enseignant spécialisé.
128 Et puis, y a presque comme des manières de fonctionner différentes, mais après il y
129 avait des choses qui étaient pas établies pis y avait pas de collaboration. Pis c'était
130 presque... "mais c'est logique, c'est lui qui doit faire" ou comme ça. Donc des fois, de
131 remettre les choses au point, ouais. Et puis ben toi, t'es à [établissement 2] maintenant

132 tout le temps, mais y en a elles fonctionnent dans d'autres bâtiments ou d'autres
133 cercles scolaires et c'est peut-être encore différent et peut-être pour vous, c'est pas
134 facile de s'adapter à Morat et à ici, et à Cugy, donc peut-être d'avoir, je sais pas,
135 quelque chose...

136 **Enseignante spécialisée 2 :**

137 Ben après, je pense que la chance... enfin comme moi qui suis que sur un
138 établissement c'est que ça permet beaucoup d'échanges. En fait tout le temps, je suis
139 pas pressée à devoir partir.

140 **Enseignante ordinaire 2 :**

141 C'est ce que j'ai dit que j'apprécie vraiment cette année, c'est peut-être la première fois
142 où il y a autant d'échanges. Enfin, je veux dire, même si c'est cinq minutes.

143

144 **PARCE QUE TOI, DANS TA CLASSE, T'AS D'AUTRES ENSEIGNANTS SPECIALISES OU BIEN PAS?**

145 **Enseignante ordinaire 2 :**

146 Non.

147 **Enseignante spécialisée 2 :**

148 Après, moi pour ce suivi je trouve ce qui est difficile, c'est que en fait y en a trois et
149 puis que ils ont des besoins différents et je vois qu'il y a des choses que je dois
150 renforcer pis en même temps y a l'année scolaire qui file et pis y a les apprentissages,
151 pis des fois je trouve que c'est pas simple de savoir qu'est-ce que je dois faire, où je
152 dois...

153 **Enseignante ordinaire 2 :**

154 C'est compliqué... Mais je trouve que... enfin je sais pas si ça te convient mais après
155 on pourra rediscuter en janvier s'il y a sur les trois une autre qui vient pas ou comme
156 ça, on arrête... Mais effectivement, nous on doit jongler quand même avec toute la
157 classe, pis des fois penser... moi j'arrive pas à anticiper en te disant mardi que je ferai
158 ça, ça et ça, parce que on avance pas ou bien... donc peut-être ça te convient pas,
159 mais toi tu dois jongler, nous on doit jongler, et pis... ouais.

160 **Enseignante spécialisée 2 :**

161 Je pense que pour les élèves que je suis, par exemple [élève a], pour moi c'est plus
162 pertinent de vraiment faire d'autres projets avec elle. Après, il faudrait peut-être que
163 j'aie une unité pour les choses qui sont plus en lien avec vraiment ce qui se fait en
164 classe, apprendre des stratégies, des choses comme ça.

165

166 **EST-CE QU'IL Y A DES QUESTIONS QUI VOUS ONT INTERPELLE, A PART CELLES OU C'ETAIT DES**
167 **QUESTIONS DE COMPREHENSION OU COMME ÇA...**

168 ***Enseignante spécialisée 2 :***

169 Non. Bon après, y a des questions je trouve qui n'avaient pas forcément lieu d'être
170 dans notre situation.

171 ***Enseignante ordinaire 2 :***

172 Et pis, peut-être que ça change... nous on était les deux, on a que des MAO et puis
173 MAR je pense que c'est différent hein.

174 ***Enseignante spécialisée 2 :***

175 Peut-être ouais, en fait c'est plus conséquent, clairement.

176 ***Enseignante ordinaire 2 :***

177 Ouais, je sais pas si t'en as, des MAR? Parce que la différence, tu pourrais quand
178 même bien voir je trouve...

179

180 **BEN LA DE CEUX QUE J'AI DEJA FAIT, OUI, Y AVAIT UNE MAR ET PUIS C'ETAIT UN PEU ICI**
181 **COMME ICI, ELLE ETAIT BEAUCOUP... C'ETAIT UNE BONNE SITUATION DONC LA JE VAIS LUNDI**
182 **DANS UN AUTRE ETABLISSEMENT OU CE SERA PEUT-ETRE UN PEU PLUS COMPLIQUE, ON**
183 **VERRA. MAIS, C'EST INTERESSANT AUSSI.**

184 ***Enseignante ordinaire 2 :***

185 Je trouve aussi le rapport qu'on a enfin, on s'entend bien. Je veux dire, avec une autre
186 personne c'était un petit peu difficile aussi donc peut être après ça impacte tout en fait.
187 Ça fait aussi, je trouve l'entente quoi...

188

189 **PUIS BON Y A PAS DEUX SITUATIONS QUI SONT PAREILLES, C'EST AUSSI ÇA. ENFIN JE TROUVE**
190 **QUE C'EST VRAIMENT... FAUT S'ADAPTER QUOI. MAINTENANT, J'AI ENCORE QUELQUES**
191 **QUESTIONS. DANS QUELLE MESURE VOUS VOUS VOYEZ REUTILISER CET OUTIL POUR UNE UNE**
192 **COLLABORATION FUTURE ? EST-CE QUE OUI, VOUS VOUS VOYEZ REUTILISER ÇA OU PAS ? ET**
193 **PUIS POURQUOI ?**

194 ***Enseignante spécialisée 2 :***

195 Moi, je trouverais chouette justement, en début d'année, d'utiliser ça à la place en
196 fait...

197 ***Enseignante ordinaire 2 :***

198 Ouais parce que toi t'as marqué des choses, mais en fait, t'avais un canevas, t'avais
199 quelque chose ou...?

200 **Enseignante spécialisée 2 :**

201 Oui, il y avait mais il est beaucoup moins... c'est un truc officiel qu'ils ont fait, mais il
202 est beaucoup moins précis que ça. Donc je me dis... là ça reprends tous les points, ça
203 peut être intéressant.

204 **Enseignante ordinaire 2 :**

205 Ouais mais oui, à la fin de ton travail tu peux mettre... non mais ouais...

206

207 **ET PUIS EST-CE QUE VOUS ARRIVERIEZ A DIRE A QUEL BESOIN ÇA REpond, CET OUTIL**
208 **JUSTEMENT? VOUS EN AVEZ DEJA UN PETIT PEU PARLE MAIS, C'EST QUOI LES BESOINS QUE**
209 **VOUS AURIEZ ? IL Y A UN MANQUE, PEUT-ETRE DANS... Y A CE CAHIER DES CHARGES MAIS**
210 **VOILA...**

211 **Enseignante spécialisée 2 :**

212 Ouais, clarifier les rôles et puis les fonctions je crois. Pis à mon avis il y a beaucoup de
213 tensions qui se créent entre les enseignants ordinaires et spécialisés par rapport à ça.
214 Parce que c'est un rôle qui est... enfin franchement des fois c'est assez flou...

215 **Enseignante ordinaire 2 :**

216 Mais savoir qui fait quoi, sans dire "Ah mais je pensais que c'était toi, hein". Enfin,
217 peut-être en discutant, on se partage les trucs ou bien c'est noté à quelque part. Et pis
218 il peut être évolutif, justement, on peut changer... enfin moi j'ai besoin que les choses
219 soient notées. Et puis ça permet d'avoir la discussion, donc oui, ce serait... pourquoi
220 pas.

221 **Enseignante spécialisée 2 :**

222 Peut-être aussi, y a des tensions qui se créent, c'est pas forcément parce qu'ils sont
223 pas d'accord, mais c'est juste parce que ça a jamais été discuté. Enfin moi j'ai eu le
224 cas, je me rappelle, la première année où je travaillais, c'était clairement ça avec une
225 enseignante. Enfin, c'était la première fois que ça allait vraiment pas et je m'en suis
226 rendu compte à la fin, qu'on avait pas du tout la même vision de ce qu'on... de notre
227 rôle et puis en fait on s'est pris la tête pendant des mois à cause de ça.

228 **Enseignante ordinaire 2 :**

229 Oui, c'est vraiment de clarifier. Après, si c'est plus nous les enseignants primaires enfin
230 normaux, qui devons faire les choses, si c'est noté, moi ça me dérange pas et je pense
231 que les tensions, c'est dommage... ça se répercute sur d'autres choses après aussi.
232 C'est embêtant... mais après on peut ne pas être d'accord sur des choses mais si on

233 discute, c'est ça qui est bien... de voir, si ça s'est mal passé on en discute pour le
234 deuxième semestre de faire différemment, mais c'était noté.

235 **Enseignante spécialisée 2 :**

236 Ça peut être intéressant aussi de le faire en début puis de refaire en milieu d'année
237 aussi.

238

239 **OKAY, EST-CE QU'IL Y A D'AUTRES CHOSES QUE VOUS AURIEZ PAS DIT ?**

240 **Enseignante ordinaire 2 :**

241 Je sais pas. Enfin, vous vous voyez ensemble les enseignants spécialisés, quand
242 même, vous avez des directives ?

243 **Enseignante spécialisée 2 :**

244 Oui, ouais.

245 **Enseignante ordinaire 2 :**

246 Parce que avec les personnes que j'ai eues, j'en ai quand même plusieurs, tu te dis, y
247 a quand même des choses qui fonctionnent pas la même chose ou bien...

248

249 **QUAND TU DIS DIRECTIVE, TU VEUX DIRE CAHIER DES CHARGES JUSTEMENT ?**

250 **Enseignante ordinaire 2 :**

251 Ben ouais, de ce que vous devez faire...

252 **Enseignante spécialisée 2 :**

253 Mais genre quoi tu dis par exemple, je trouve intéressant aussi de savoir... ?

254 **Enseignante ordinaire 2 :**

255 Bon avec une personne, il y avait nettement une mauvaise collaboration, elle faisait

256 tout dans son coin, elle demandait pas où on en était, elle disait pas ce qu'elle avait

257 fait. Une autre personne, bon c'était sa dernière année avant la retraite, donc elle

258 s'asseyait à côté de l'élève puis elle disait "La maîtresse elle a dit de prendre ta règle".

259 Je veux dire pour [élève b] par exemple il faut pour capter l'attention de temps en

260 temps mais, je me disais, elle est plus payée que moi et puis elle est assise pendant

261 deux unités le jeudi après-midi, puis c'est tout moi qui fait devant... une fois, on a partagé

262 la classe, mais enfin... Puis après ça servait à rien de discuter parce qu'elle arrêtait,

263 donc des choses comme ça. C'est pas parce que t'es là, mais je trouve que c'est une

264 très bonne collaboration justement cette année je trouve, enfin je sais pas pour toi

265 mais...

266 **Enseignante spécialisée 2 :**

267 Ouais, après moi je trouve aussi que, en tant qu'enseignante spécialisée des fois, c'est
268 frustrant parce qu'on est un peu partout et c'est difficile d'être sur tous les tableaux et
269 des fois, y a des leçons où tu te sens inutile et pis y a clairement pas besoin d'intervenir
270 et puis en fait tu te dis, en fait je suis pas utilisée... Enfin tu dis, je pourrais faire
271 tellement plus de trucs que ce que je donne et des fois c'est un peu frustrant je trouve.

272 **Enseignante ordinaire 2 :**

273 Ouais, mais c'est là qu'on devrait peut-être regarder, mais c'est toi aussi, enfin, moi
274 qui doit penser à la leçon pis dire "mais si elle est là, comment on l'utilise?" et pis des
275 fois, ouais... J'aime pas trop quand on faisait... l'année passée, on avait l'appui-classe,
276 mais je préférais partager la classe que de dire tout le temps "ces trois élèves, ou ces
277 cinq élèves, vous avez des difficultés donc vous y allez". Ou les mélanger avec
278 d'autres élèves comme ça, pis qu'ils soient avec toi quand même...

279 **Enseignante spécialisée 2 :**

280 Après, je me dis, tu vois, j'ai que deux unités pis trois élèves, je peux pas faire que du
281 coenseignement pis prendre que des groupes parce que ça va pas être pertinent pour
282 lui, mais c'est vrai que des fois on pourrait être mieux utilisé... mais après, c'est peut-
283 être repenser notre fonction, notre rôle, je sais pas... c'est vrai que...

284

285 **MAIS C'EST ÇA QUI EST UN PEU COMPLIQUE, C'EST QUE... COMME C'EST ORGANISE, ÇA**
286 **PERMET QUE CHACUN FASSE UN PEU COMME IL LE SENT QUOI, COMME COMME BON LUI**
287 **SEMBLE. DONC, PAR EXEMPLE UN ENSEIGNANT SPECIALISE IL POURRA TRES BIEN PAS DU**
288 **TOUT COLLABORER, FAIRE LE MINIMUM OU BIEN ETRE HYPER IMPLIQUE ET TOUT ÇA, C'EST**
289 **POSSIBLE QUOI.**

290 **Enseignante ordinaire 2 :**

291 C'est la personne qui... ouais... Et puis, y en a qui vont se poser toujours plein de
292 questions en disant "mais comment je peux l'aider" ou comme ça, c'est...

293 **Enseignante spécialisée 2 :**

294 Puis on a aussi ce rôle où je trouve que des fois c'est difficile parce que tu vas dans
295 une classe, il y a une leçon qui est donnée, pis ton élève il suit plutôt bien et du coup
296 enfin... tu dois pas créer le besoin non plus et pis en fait des fois tu te sens...

297 **Enseignante ordinaire 2 :**

298 Voilà, mais de trouver... tu te dis "Ah ben là il sera peut-être embêté donc je vais faire
299 ça pendant que [enseignante spécialisée 2] elle est là...", donc il faut aussi
300 penser... nous on a dix-huit sorties d'enfants, déjà on doit gérer ça, tu dois gérer

301 l'ensemble de la classe, c'est toujours difficile, je trouve. Même avec l'enseignement,
302 le nombre d'années quoi... Il faut penser à plein de choses et puis... de dire "est-ce
303 que là ce serait pertinent qu'elle vienne..."

304 ***Enseignante spécialisée 2 :***

305 Oui, puis après y a aussi... enfin moi je t'avoue qu'avec toutes les unités que j'ai si je
306 dois attendre chaque fois sur tout le monde, je m'en sors pas non plus.

307 ***Enseignante ordinaire 2 :***

308 Mais c'est ça aussi pis d'y penser et de dire "Là, je fais ça en travail de groupe parce
309 qu'elle pourra voir..." et puis l'élève est malade, donc t'avais préparé le travail en
310 groupe. Enfin, non mais des fois, ouais...

311 ***Enseignante spécialisée 2 :***

312 Ouais, c'est beaucoup d'improvisation franchement.

Entretien 7 : 191222_E7_ES3

1 **DONC DEJA, DEPUIS COMBIEN DE TEMPS EST-CE QUE TU PRATIQUES LE METIER D'ENSEIGNANT**
2 **SPECIALISE ?**

3 Ça fait à peu près 38 ans.

4

5 **OK, EST-CE QUE T'AS FAIT D'AUTRES FORMATIONS OU BIEN T'AS VRAIMENT TOUJOURS... ?**

6 Oui, j'ai fait d'autres formations, j'ai fait une formation de formateur d'adultes. Entre
7 temps, j'ai commencé mon master en socio clinique. Voilà quoi, donc j'ai repassé à
8 l'époque un bachelor, après donc le master en socio clinique et voilà... mais dans la
9 formation d'enseignant spécialisé, non pas précisément.

10

11 **OK, CE MASTER TU L'AS FAIT DANS QUEL...**

12 À Lyon.

13

14 **DONC TU AS TRAVAILLE DEPUIS 38 ANS DANS CE DOMAINE LA, DANS QUEL(S) CADRE(S) T'AS**
15 **PU COLLABORER? EST-CE QUE C'ETAIT TOUJOURS DES MAR OU MAO ETC?**

16 Alors c'est vrai que ma carrière, elle a été on va dire transfrontalière. J'ai une partie de
17 ma carrière que j'ai faite en France. Dans laquelle ces notions MAR, MAO n'existaient
18 pas. On avait eu, il y a eu en 2005 en particulier une loi sur l'inclusion des élèves et
19 dans lesquels on va dire qu'on a recherché à mettre des élèves en situation... en classe
20 ordinaire quoi, et que tous les élèves qui rencontraient des difficultés, étaient accueillis,
21 on va dire dans la même... donc ça c'était sur France et il y avait pas ces spécificités
22 MAR, MAO.

23

24 **PENDANT COMBIEN DE TEMPS ?**

25 On va dire ça, c'est une vingtaine d'années quoi. Bon alors les choses se sont,
26 comment dirais-je, construites au fur et à mesure. Là je te parle de 2005 mais bon
27 avant on était dans les classes spécialisées donc avec des groupes d'enfants qui se
28 situent dans ces classes-là et où on faisait de la remédiation scolaire quand il s'agissait
29 exclusivement de retard scolaire ou un gros travail d'ordre psycho... enfin sur le versant
30 psycho-affectif quand on avait des gamins avec trouble du comportement, trouble de
31 la personnalité.

32 Depuis que je suis en Suisse, j'ai occupé deux types de poste, un poste de
33 coordinateur pédagogique au CPT de Lausanne, où là je coordonnais les activités
34 d'éducateurs spécialisés et d'enseignants spécialisés. Donc là c'était dans une
35 structure fermée, puisque c'était une école d'un service de pédopsychiatrie quoi. Et j'ai
36 travaillé donc sur Lausanne pendant sept ans, avec deux phases : une phase dans
37 laquelle je mettais en place des dispositifs, c'est-à-dire que les enfants qui étaient MAR
38 ou MAO, enfin dans le profil du canton de Fribourg, moi je mettais en place les
39 dispositifs avec les enseignants pour qu'ils puissent finalement s'adapter au contexte
40 scolaire de manière le plus confortable pour eux, et que ça soit aussi confortable pour
41 l'enseignant, les camarades... On va dire le travail spécifique MAO, MAR, je l'ai fait
42 pendant deux ans, donc sur Chavannes-près-Renens où là, c'est surtout sur le travail
43 MAR que j'ai eu une collaboration étroite avec les enseignants. En MAO les enfants
44 sortaient de leur groupe classe et je travaillais quasiment exclusivement avec eux.

45

46 **PPI, T'AS DEJA... ?**

47 Alors PPI ouais enfin bon, après les choses portent des noms différents hein... on va
48 dire, on va parler de projets pédagogiques. Donc dans toutes les situations, on a eu
49 des projets pédagogiques à construire. Là, officiellement, on est dans une co-
50 construction du projet pédagogique. Officieusement, je crois que la charge de travail
51 qui est confiée aux enseignants titulaires de classes ordinaires est telle que y a des
52 moments où, voilà, on le rédige et on le donne... on reconfronte le document... et on
53 le confie à l'enseignant et que lui il puisse dire, "OK, ça joue pour moi, j'avais bien vu
54 les choses de cette manière-là.", donc on va dire que c'est plus une restitution du
55 projet, et... enfin une transcription d'abord et une restitution du projet et le travail, ben
56 y a des moments où il faut corriger des choses et on adapte les choses.

57

58 **OK, UNE QUESTION UN PEU PLUS GENERALE SUR TA VISION DES CHOSES : SELON TOI, QUELS**
59 **SONT LES ENJEUX DE LA COLLABORATION ENTRE UN-E ENSEIGNANT-E ORDINAIRE ET**
60 **SPECIALISE-E?**

61 Ben dans un contexte d'intégration des élèves à besoins particuliers, je pense qu'il y
62 a deux types d'enjeux : un enjeu plus technique, c'est-à-dire que les enseignants de
63 classe ordinaire ne disposent pas toujours d'outils de posture, de regard qui soient
64 adaptés aux spécificités de ces enfants-là, donc finalement c'est un échange qui
65 s'organise autour de la prise en charge de l'enfant. Deuxième élément qui me paraît

66 important c'est surtout le changement de regard. C'est-à-dire que finalement, quand
67 on intervient dans une classe, l'élève n'est plus uniquement un élève, c'est aussi un
68 enfant. Donc les deux dimensions vont apparaître de manière quasi équipotentes.
69 Alors que finalement, quand on a un groupe classe, on est plus sur une logique
70 d'élèves. Or, l'élève est aussi un enfant, avec les troubles qu'il peut présenter et là,
71 c'est comment, de nouveau, on peut prendre en compte les spécificités de l'enfant
72 pour l'aider à devenir un élève qui soit plus performant. Et dans ce travail-là, je crois
73 qu'on a beaucoup de choses... un coenseignement à apporter à l'enseignant, c'est
74 cette vision de la difficulté, en particulier quand c'est des troubles d'ordre psycho-
75 affectifs. Cette difficulté de l'enfant elle est survolée en général. Là, on rentre dans le
76 vif du sujet.

77

78 **MAINTENANT, J'AIMERAIS SAVOIR COMMENT TU DECRIRAIS LE CONTEXTE DE CLASSE ? DONC**
79 **COMMENT EST LE CLIMAT DE CLASSE, ET PUIS AUSSI, PEUT-ETRE QUE TU PEUX ME DIRE**
80 **COMBIEN D'ELEVES TU ACCOMPAGNES ET PUIS COMMENT ÇA SE PASSE ?**

81 Donc moi je suis arrivé dans cette classe, j'accompagne une seule élève en mesure.
82 MAR, donc j'ai cinq périodes avec elle. La première difficulté a été d'adapter mon
83 emploi du temps à celui de ma collègue parce que j'ai d'autres enfants dans un
84 contexte MAO et dans la classe de soutien, donc toujours dans cet établissement.

85

86 **ET DANS D'AUTRES AUSSI, OU BIEN ?**

87 Non, je suis toujours là. Je suis dans deux bâtiments, enfin j'interviens dans deux
88 bâtiments différents mais c'est toujours dans cet établissement. Donc en fait moi j'ai
89 un poste avec, je suis titulaire d'une classe de soutien. Et j'ai, ben cette gamine en
90 mesure MAR. Ce qui m'a facilité les choses dans la collaboration avec [enseignante
91 ordinaire 3], c'est surtout que moi, j'arrive pas à envisager ma fonction dans cette
92 classe de soutien comme étant ce que j'ai connu il y a vingt-cinq, trente ans, c'est-à-
93 dire une classe fermée dans lesquelles des enfants arrivent et après bon, c'est pas du
94 tout ce qu'ils sont capables de faire dès lors qu'ils retrouvent les quinze, seize, dix-
95 sept périodes dans leur classe ordinaire. C'est-à-dire quelque chose qui soit étanche,
96 y compris dans cette pratique-là, je suis dans les classes avec mes collègues. Donc
97 j'interviens parfois dans leur classe, en groupe, parfois en relation duelle avec l'enfant.

98

99 **ÇA, ON VA EN REPARLER UN PEU APRES DES ROLES EXACTEMENT...**

100 D'accord. Avec [enseignante ordinaire 3], on a assez rapidement... bon, on était devant
101 un groupe qui était très, on va dire perméable à l'agitation des autres. Donc, la réflexion
102 sur la prise en charge de l'élève que j'accompagne, s'est transformée en réflexion sur
103 la prise en charge globale, en disant comment on apaise le climat de classe, comment
104 on permet à chacun de retrouver des niveaux de concentration qui soient efficaces, et
105 comment on arrive à les mettre en acte, en action d'apprentissage. Donc ça, c'était le
106 premier élément, ce qui explique un petit peu les dispositions particulières dans cette
107 classe où la classe fonctionne en îlots, on a travaillé sur la composition des îlots, ça
108 se modifie au fur et à mesure donc tout ça c'est le regard qu'on a eu. Comment
109 intégrer, on est toujours dans cette même problématique... moi j'ai cinq périodes, ce
110 qui fait que la petite elle a vingt-et-une périodes avec [enseignante ordinaire 3]...
111 Comment ma présence en classe permet à cette gamine de vivre les vingt-et-une
112 autres périodes de manière suffisamment confortable. Donc le travail, ça a été ça... ça
113 a été finalement de comprendre la gamine, ces difficultés, mais de comprendre le
114 climat de classe, d'en modifier des éléments... physiques et j'allais presque dire
115 parfois, y compris... Normalement en mesure MAR, on est en tête à tête avec l'élève
116 en difficulté. Là il s'avérait que, compte tenu de la problématique de cette petite fille,
117 le travail en groupe pouvait présenter un intérêt. Donc il y a des élèves, des groupes
118 de ces îlots-là qui parfois viennent un petit peu... Ça m'a permis, moi, de suivre jusqu'à
119 présent avec cette élève en difficulté, à peu près le même rythme de classe, quoi.
120 Donc voilà, à chaque fois c'est un regard, c'est comment on échange sur... là, elle
121 éprouve des difficultés comment est-ce qu'on peut ralentir ? Là, aujourd'hui, on ralentit
122 un peu les choses, enfin du moins, moi je ralentis dans ma prise en charge, le rythme
123 des apprentissages pour lui permettre de pas perdre pied. Tout ça, c'est un travail au
124 fur et à mesure de mise au point, quoi.

125

126 **OK. JUSTE, TU DISAIS AVANT QUE TU COLLABORAIS AVEC D'AUTRES ENSEIGNANTS DANS**
127 **L'ETABLISSEMENT, JE ME DEMANDAIS EN QUOI... DANS QUELLE MESURE TON EMPLOI DU**
128 **TEMPS IL EST COMPATIBLE AVEC LES UNITES QUE TU PASSES ICI, EST-CE QUE C'EST UN PEU**
129 **LE STRESS OU EST-CE QUE T'AS BIEN LE TEMPS DE RESTER DES FOIS AUSSI POUR DISCUTER**
130 **OU BIEN COMMENT C'EST POUR TOI ? PARCE QUE ÇA, JE SAIS QUE ÇA PEUT ETRE DES FOIS**
131 **DANS CERTAINES SITUATIONS DE COLLABORATION UN PEU... UN SOUCI.**

132 Alors, le stress tient plus au fait que moi j'arrive dans le canton, que d'un point de vue
133 personnel, il a fallu que je gère énormément de choses... que les temps où on peut

134 échanger, ben tu vois, c'est parfois... ben voilà, clac-clac, un petit couac... ah zut, c'était
135 pas ce jour-là, c'est un autre jour... Finalement ça demande une adaptation. Je veux
136 dire, soit on... parfois par trop grande rigidité... Ce système-là ne peut pas se passer
137 de souplesse. Alors après c'est à calculer, enfin, du moins à percevoir avec son
138 collègue ou sa collègue, jusqu'où cette souplesse peut aller et de pouvoir avoir des
139 temps où on puisse poser les choses, ne serait-ce que en se disant, moi je vois ma
140 collègue, je lui dis "tiens, t'as l'air fatiguée", ça suppose dans l'échange que à un
141 moment donné moi-même qui suis aussi fatigué, on puisse modifier les choses, c'est-
142 à-dire que ça suppose pas qu'une adaptation technique, l'autre ne devient pas non
143 plus qu'un enseignant, mais c'est aussi un individu dont on doit tenir compte, des
144 limites, du contexte et ça suppose parfois de vraies adaptations. C'est-à-dire, on peut
145 avoir des temps formels qui sont prévus dans l'échange et on peut avoir des temps
146 complètement informels, un temps de récré où on puisse... Donc voilà, on doit jouer
147 sur les deux tableaux.

148

149 **OK. ÇA ON EN PARLE AUSSI APRES, MAIS LA, EST-CE QUE TOI PAR RAPPORT A L'EMPLOI DU**
150 **TEMPS QUE T'AS ICI, EST-CE QUE T'AS BEAUCOUP DE CHOSES, OU BIEN EST-CE QUE TU**
151 **TROUVES QUE ÇA VA ?**

152 C'est une pratique dont j'ai l'habitude, vraiment.

153

154 **DONC C'EST PAS SPECIALEMENT STRESSANT QUOI.**

155 Je dis, même sur France, moi j'ai travaillé avec des groupes. Enfin, j'ai fait partie des
156 groupes de travail sur cette loi sur le handicap qui était mise en place, voilà, c'est-à-
157 dire que y a vraiment une réflexion et une pratique de longue date de ce type de
158 configuration de travail. C'est plus, bon voilà, parfois ma collègue qui, elle, doit aussi
159 s'adapter à certaines choses compte tenu des enjeux qu'elle a. Pour le moment, dans
160 cette collaboration-là, ça me pose pas de problème. Plutôt fluide, quoi.

161

162 **PAR RAPPORT AUX RESSOURCES : AU SOUTIEN ET AUX INFRASTRUCTURES QUE T'AS A**
163 **DISPOSITION : CE SERAIENT QUOI LES RESSOURCES QUE TU POURRAIS AVOIR SI UNE**
164 **SITUATION DE COLLABORATION SE PASSAIT PAS BIEN ? QU'EST-CE QUE TU FERAI ? EST-CE**
165 **QU'IL Y A UN CAHIER DES CHARGES QUI ETAIT DEFINI AVANT ?**

166 Je pense que... alors y a pas de cahier des charges. Globalement, comme dans la
167 plupart des contextes, tout système qui fonctionne est un système qui est imparfait,

168 c'est-à-dire que chacun trouve des espaces, des temps, des modalités pour que ces
169 imperfections n'aient pas un coût psychique trop important. On est dans cette
170 configuration-là, donc j'ai une collègue qui vient de prendre son poste, qui est jeune,
171 et qui elle a des enjeux par rapport à sa prise de fonction. Je crois qu'il est bon, à des
172 moments donnés, d'échanger quoi. C'est un élément qui, à mon sens, est
173 primordial. Toutes les choses sont bonnes à dire. Il faut choisir le bon moment et les
174 bons mots pour les dire. Mais que ce soit en bien comme en mal, je veux dire, si à un
175 moment de friction, je crois qu'on a à le poser quelque part. Dans une collaboration,
176 on peut pas faire l'économie de ça. Maintenant, on a quand même ici, dans
177 l'établissement, une direction où je pense que les gens sont à même non pas de...
178 j'aime pas le mot médiateur, c'est un mot qui est un peu galvaudé... mais qui peuvent,
179 disons, venir parasiter un cercle qui deviendrait un cercle vicieux quoi, dans la
180 relation...

181

182 **ET DONC LES COLLEGUES, CE SERAIT PAS UNE RESSOURCE ?**

183 Je pense que les collègues non, parce que ce type de collaboration, c'est tout à la fois
184 très spécifique et tout à la fois, on va dire très interpersonnel. Voilà, j'ai cinq collègues
185 avec qui je travaille. Les collaborations ne se passent pas du tout de la même manière,
186 ça veut pas dire qu'elles se passent mal, mais elles se passent pas du tout de la même
187 manière, entre cette prise en charge et d'autres prises en charge que j'effectue cette
188 année.

189

190 **PAR RAPPORT A VOTRE DUO, ON VA PARLER UN PEU PLUS DE VOUS DEUX, MAINTENANT. SUR**
191 **QUELLE BASE ENFIN, EST-CE QUE VOUS AVEZ UNE REPARTITION DES ROLES QUI EST DEFINIE**
192 **OU BIEN PAS FORCEMENT? C'EST UN TRUC QUI ETAIT PLUS UN PEU... SELON COMMENT T'AS**
193 **TOUJOURS TRAVAILLE OU COMME ÇA ?**

194 Alors, définition des rôles, c'est-à-dire, pour moi c'était important que ma collègue elle
195 garde la maîtrise de sa classe. Malgré ma présence, j'allais presque dire, malgré ma
196 présence, c'est elle qui a le contrôle. Donc moi j'accepte le principe que dans des
197 situations, même si parfois ça peut, moi, ralentir certaines choses, c'est ma collègue
198 qui a la maîtrise de sa classe. Ça, c'est le premier élément. Deuxième élément, c'est
199 que compte tenu de ça et pour pas vivre chacun des frustrations, je reviens à ce que
200 je disais, il faut des temps de parole, des temps où on puisse s'adapter à l'un, à l'autre
201 mutuellement. Dans ces temps d'adaptation, ça permet deux choses : premièrement,

202 par exemple, qu'à des moments donnés c'est moi qui modifie parfois la forme de prise
203 en charge, c'est-à-dire l'élève plus un groupe d'élèves qui acceptent le principe... enfin
204 que ma collègue accepte le principe, on en a discuté, mais que ce groupe-là puisse...

205

206 **VOUS AVEZ PAS VRAIMENT DEFINI PAR ECRIT, C'EST UN TRUC QUI EST PLUS DISCUTE ?**

207 Non, c'est quelque chose, pour moi, je l'apparente à un travail de dentellière, quoi. On
208 tisse une dentelle, quoi. Et à un moment donné... On a un plan et pour ça, le PPI est
209 important, on a une idée, de là où on veut aller et là, de nouveau, on essaie de
210 construire notre relation pédagogique, c'est-à-dire celle avec l'enfant ou les enfants et
211 notre relation interprofessionnelle sur des situations qui elles-mêmes évoluent. Voilà,
212 mais on n'a pas... Finalement, le PPI a ça de bon que... finalement il reste un guide,
213 une matrice, quoi, dans laquelle on sait qu'on a deux bords et au milieu de ces bords
214 on peut travailler de manière beaucoup plus souple.

215

216 **OK. QUAND TOI T'ES ICI EN CLASSE, CONCRETEMENT, COMMENT ÇA SE PASSE ? EST-CE QUE**
217 **TU RESTES EN CLASSE AVEC LES ELEVES ? EST-CE QUE DES FOIS TU PRENDS JUSTE L'ELEVE**
218 **QUE T'ACCOMPAGNES ? COMMENT ÇA SE PASSE ?**

219 Alors, très souvent, je reste en classe avec l'élève et...

220

221 **EST-CE QUE TU SUIS D'AUTRES ELEVES ?**

222 Parfois, d'autres élèves viennent s'agréger à la relation que j'ai avec cette élève. Mais
223 de nouveau, c'est très spécifique puisque, on répond à la problématique de cette
224 élève-là...

225

226 **ET PUIS, ÇA DEPEND D'UNE LEÇON A L'AUTRE, ETC ?**

227 C'est pas tant la leçon, ça dépend de, finalement, qu'est ce qu'on vise avec l'élève
228 qu'on suit. Donc à des moments donnés, on peut imaginer que avec certains élèves
229 on soit en relation duelle, dans la classe. L'intérêt, là c'est d'essayer de suivre le même
230 rythme. À d'autres moments sur des relations de groupe où là, on va travailler plus les
231 compétences de collaboration de l'enfant qu'on suit, la confrontation au savoir, le
232 regard que... la difficulté que d'autres élèves peuvent eux-mêmes rencontrer. Voilà, de
233 nouveau cette modalité-là, elle est particulière à l'enfant et c'est une réponse aussi à
234 ses besoins spécifiques

235

236 **OK. DERNIERE QUESTION PAR RAPPORT A TON NIVEAU DE SATISFACTION DE VOTRE**
237 **COLLABORATION DANS CE DUO-LA. À QUEL POINT TU ES SATISFAIT DE VOTRE MANIERE DE**
238 **FONCTIONNER ? TU PEUX DIRE LES ASPECT POSITIFS ET PUIS LES CHOSES QUI POURRAIENT**
239 **ETRE AMELIOREES SELON TOI ?**

240 Alors cette situation, oui, moi je suis assez satisfait de comment se déroulent les
241 choses. Je crois que j'ai employé le mot fluide tout à l'heure. J'aime cette fluidité. Je
242 veux dire, ma collègue elle a aussi de vraies capacités à recevoir dans sa classe, à
243 questionner les choses, à questionner les situations qui font que à un moment donné,
244 voilà, on n'est pas sur des positions de principes sur lesquels on est tous les deux
245 verrouillés. Oui, les échanges se font de manière assez souple. Ça, c'est pour le positif.
246 Alors après, c'est pas du négatif, l'autre élément c'est de se dire... qu'est-ce qu'on
247 pourrait améliorer dans cette relation-là ? Et ben peut-être que c'est là où mon emploi
248 du temps peut poser problème. C'est-à-dire que, on avait envisagé la mise en place
249 en cours de semestre d'un espace d'hypostimulation pour la gamine. Jusqu'à
250 maintenant, tu vois, on a encore pas pu le faire, quoi. Pourquoi ? Parce que le soir je
251 suis là, le midi je suis là-bas, le machin, bon. Donc on va dire que ça tient pas au
252 contexte-classe mais au contexte-école, à ce moment-là. Et finalement la réalité des
253 missions qui me sont confiées est presque, peut-être alors... aussi moi, face à ces
254 missions, comment j'y réponds. Puisque, comme j'avais indiqué tout à l'heure, ce qui
255 est important pour moi, c'est avoir des temps d'échange. Sauf que ces temps
256 d'échange, ça suppose aussi des temps en dehors de ton travail. Enfin, en dehors du
257 contexte-classe pas de ton travail, ça fait partie, mais en dehors du contexte-classe.
258 Et là et ben globalement je dois faire la part des choses entre les problématiques de
259 six voire sept collègues et parfois c'est là où c'est un peu plus compliqué. L'idée
260 d'inverser à un moment donné, c'est-à-dire avoir mon groupe de départ, enfin ma
261 classe de départ, qui soit un espace ressource. On travaille avec deux ou trois
262 enseignants spécialisés, par exemple, et que ça puisse permettre à chacun des
263 enseignants spécialisés qui ont la responsabilité d'un ou de plusieurs enfants, de
264 s'extraire du groupe et de venir en classe soit dans un travail de coenseignement, soit
265 dans des temps d'échanges et de discussions. C'est peut-être la modification de la
266 conception de cette classe-soutien qui va faciliter des espaces d'échanges.

267
268 **PARCE QUE L'ELEVE QUE QUE TU SUIS ICI, ELLE VIENT AUSSI DES FOIS DANS LA CLASSE-**
269 **SOUTIEN?**

270 Alors elle non, elle non, jusqu'à maintenant non.

271

272 **MAIS SOUVENT, LES ELEVES QUE TU VAS SUIVRE DANS LES CLASSES VIENNENT AUSSI ?**

273 Voilà, c'est ça. Y a une répartition à... pour certains à soixante-quarante d'accord donc

274 soixante dans les classes quarante chez moi et pour d'autres c'est complètement

275 inversé, c'est même trente chez moi et non... soixante ou cent dix chez moi et trente

276 en classe. Mais là, moi je travaille beaucoup à cette modification de "Qu'est-ce que

277 c'est qu'une classe de soutien ?" enfin, et le mot classe devient impropre... C'est un

278 espace de soutien où un élève, celui qu'on prend en charge ou pas... On peut imaginer,

279 si on est deux collègues dans le même espace que si on a un gamin ou deux qui se

280 sent mal dans une classe, qu'on puisse le recevoir, tu vois, c'est...

281

282 **JE VOIS BIEN L'IDEE.**

283 De nouveau, c'est cette question de fluidité.

Entretien 8 : 191222_E8_EO3

1 **DEPUIS COMBIEN DE TEMPS PRATIQUES-TU LE METIER D'ENSEIGNANTE?**

2 Alors du coup, c'est ma première année, ouais.

3

4 **T'AS PAS FAIT D'AUTRES FORMATIONS ?**

5 Ouais, j'ai fait parcours en ligne directe, d'abord l'école obligatoire, le gymnase et puis
6 après la HEP.

7

8 **DONC, C'EST EN FAIT LE PREMIER ENSEIGNANT SPECIALISE AVEC QUI TU COLLABORES, C'EST
9 ÇA OU BIEN T'AS DEJA EU D'AUTRES ?**

10 En tant que titulaire, oui. Après en stage, il y a souvent eu des élèves qui étaient suivis
11 et j'ai dû collaborer un petit peu.

12

13 **SELON TOI, C'EST QUOI LES ENJEUX DE LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS
14 SPECIALISES ET ENSEIGNANTS ORDINAIRES ?**

15 Ben le but, c'est de trouver ensemble les meilleures pistes et outils pour aider les
16 enfants qui sont en besoin et l'enseignant spécialisé, il est aussi là pour soutenir
17 l'enseignant titulaire avec des enfants qui ont plus de difficultés. C'est aussi un moyen
18 d'avoir deux points de vue et puis que ce soit plus riche en fait de... ouais, voilà.

19

20 **C'EST QUOI POUR TOI LES POINTS POSITIFS ET LES POINTS NEGATIFS DE CETTE
21 COLLABORATION ?**

22 Alors le point positif, comme j'ai dit, c'est cette richesse d'avoir différents points de vue
23 et puis de travailler ensemble, de pouvoir construire et partager les idées à deux. Et
24 puis les points un peu plus négatifs c'est si tu n'as pas la même façon de travailler, le
25 même temps à disposition, là ça peut devenir un peu plus compliqué. Et puis, c'est
26 pas forcément... c'est pas du tout le cas avec moi, mais si tu t'entends pas avec la
27 personne, tu dois quand même être souvent avec suivant le nombre d'unité qu'il vient
28 en classe, quoi.

29

30 **COMMENT TU DECRIRAIS LE CONTEXTE DANS LEQUEL A LIEU VOTRE COLLABORATION ? DONC
31 LE CLIMAT DE LA CLASSE, ET PUIS AUSSI, SI TU PEUX DIRE COMMENT ÇA SE PASSE AVEC**

32 **L'ELEVE QU'IL ACCOMPAGNE PARCE QU'IL M'A DIT QU'IL ACCOMPAGNAIT SURTOUT UNE**
33 **ELEVE...**

34 Le climat en fait de de ma classe... Alors on est dans une classe de 3H. Y a vingt
35 élèves, dont une élève qui est suivie en MAR donc ça fait un effectif de vingt-deux. Et
36 puis c'est une classe qui est très bienveillante mais avec des enfants agités. Des
37 enfants qu'il faut beaucoup reprendre, et puis ça demande beaucoup de temps et
38 d'énergie. Donc ça, c'est peut-être ce qui est un peu plus difficile dans la classe. Sinon
39 les élèves, ils sont très preneurs, dans les apprentissages, ça se passe bien. Et puis
40 pour l'élève qui est suivie en MAR on voit des énormes progrès, on est content de son
41 évolution et on espère que ça continuera comme ça. Je crois que c'est à peu près tout,
42 sinon pas d'autres élèves qui sont suivis ou qui ont de grandes difficultés. On se
43 questionne chez certains au niveau du comportement, mais sinon au niveau des
44 apprentissages, ça se passe très bien.

45

46 **DONC, TU COLLABORES PAS AVEC D'AUTRES ENSEIGNANTS SPECIALISES ?**

47 Non, juste avec lui.

48

49 **QU'EST-CE QUE TU AURAS COMME SOUTIEN ET COMME RESSOURCES À DISPOSITION POUR**
50 **CETTE COLLABORATION ? GENRE, SI ÇA SE PASSE PAS BIEN, COMMENT TU FAIS?**

51 Ben déjà m'adresser parler avec les collègues, d'ailleurs c'est un peu ce qu'on a dû
52 faire en début d'année parce qu'on n'était pas au clair avec le cahier des charges en
53 fait, de l'enseignant spécialisée. Et puis y a pas tout qui nous convenait au niveau de
54 sa disponibilité ou comme ça et du coup on a discuté d'abord entre collègues, c'est un
55 peu tombé au hasard... Et puis finalement, on s'est dit qu'on allait simplement aller
56 demander à notre responsable d'établissement quelles étaient le cahier... enfin notre
57 cahier des charges et le cahier des charges des enseignants spécialisés, justement.
58 Lui, il nous a donné une feuille de l'État de Fribourg il me semble, avec vraiment qui
59 doit faire quoi, comment les tâches sont réparties et du coup, il nous a rappelé à nous,
60 nos tâches et responsabilités et aussi aux enseignants spécialisé. Il a repris un peu
61 toute son équipe. Et puis en individuel, il a rappelé à tous ses enseignants et tous ces
62 enseignants spécialisés, quelles étaient nos tâches. Je sais pas si c'était vraiment
63 suite à notre discussion ou quoi, mais je suppose que oui, parce qu'on était vraiment,
64 même avec des enseignantes qui étaient là depuis longtemps, elles étaient pas
65 forcément au clair avec ça.

66

67 **DEPUIS COMBIEN DE TEMPS TU COLLABORES DANS CE DUO, MAIS DU COUP C'EST DEPUIS**
68 **CETTE ANNÉE ?**

69 Ouais, depuis cette année.

70

71 **ON VA PARLER PLUS DE COMMENT VOUS VOUS ÊTES ORGANISÉS DONC EST-CE QUE LES**
72 **RÔLES ONT ÉTÉ DÉFINIS AU DÉBUT D'ANNÉE OU JE SAIS PAS PEUT-ÊTRE UN PETIT PEU APRÈS**
73 **ET SUR QUELLE BASE ? DONC LÀ TU M'AS TU M'AS PARLÉ DU CAHIER DES CHARGES, VOUS**
74 **VOUS ÊTES BASÉ LÀ-DESSUS, VRAIMENT ?**

75 Ouais alors c'est un peu paradoxal parce qu'on l'a pas fait nous deux, ça s'est fait un
76 peu chacun de son côté. Comme si, je sais pas, comme si on voulait pas... pas qu'on
77 voulait pas aborder le sujet, mais on n'a pas dit moi "je fais ça, toi tu fais ça", pis se
78 répartir un peu les rôles... Il nous a rappelé, le responsable d'établissement, ce qu'on
79 devait faire et puis on en a même pas reparlé, vraiment...

80

81 **AH, MAIS VOUS VOUS ÊTES QUAND MÊME BASÉS SUR LE MÊME DOCUMENT?**

82 Ben, le responsable d'établissement nous a donné le document pour que tout le monde
83 soit au clair avec ce qui est attendu de l'un et de l'autre. Mais sinon on en a pas reparlé
84 lui et moi.

85

86 **MAIS DU COUP, APRÈS, ÇA S'EST UN PEU FAIT TOUT SEUL, EN FAIT, IL EST VENU EN CLASSE**
87 **ET PUIS...?**

88 Oui, voilà, il est venu en classe. Et puis au début en fait, il reste énormément avec
89 l'élève qu'il suit. Après, il intervient un petit peu en classe mais très... Enfin, il reste en
90 classe mais avec les autres élèves, je voulais dire, il intervient un petit peu mais... Mais
91 plutôt avec l'enfant qu'il suit. Il était au début beaucoup en classe avec elle sur
92 l'ordinateur, en train de travailler les mêmes objectifs que moi, mais avec d'autres
93 outils. Après, il l'a prise quelquefois, sortie de la classe et puis maintenant, c'est un
94 peu plus compliqué pour l'enfant de ressortir. Elle veut plus trop aller dans sa classe
95 de soutien. Du coup, il reste de nouveau en classe. Et puis c'est arrivé quelques fois
96 qu'il prenne aussi un groupe d'élèves où justement, il utilise beaucoup l'ordi et puis les
97 enfants qui ont besoin ou qui ont simplement envie, ils vont aussi utiliser cet outil-là.
98 Là, il intervient aussi quand il a un peu de temps, mais c'est vrai qu'il est plutôt avec
99 l'élève qu'il suit, mais aussi avec tout...

100
101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120
121
122
123
124
125
126
127
128
129
130
131
132

MAIS AUSSI AVEC D'AUTRES ÉLÈVES DU COUP SI JE COMPRENDS BIEN?

Des fois, mais plutôt rarement.

EST-CE QUE C'EST PLANIFIÉ AVANT OU BIEN C'EST UN PEU SPONTANÉMENT ?

Alors c'est spontané. Du coup il va... enfin les enfants qui sont intéressés, ils vont vers lui et puis, ils vont, ils reviennent en parallèle avec ce qui se fait en classe et c'est ça qui me dérangeait un peu... C'est peut-être dû au fait qu'on a pas établi les rôles et comment on va vraiment travailler l'un et l'autre, comment on travaille chacun, mais quand un enfant a plus envie de faire une fiche, il avait tendance un peu à aller, bon, ben je vais vers [enseignant spécialisé 3] sur l'ordinateur, et puis il laisse la fiche de côté... donc oui c'est travailler le même objectif mais moi j'ai quand même besoin qu'il termine ce qu'il est en train de faire et puis on peut pas tout laisser juste parce qu'on en a marre...

PUIS T'AS BESOIN AUSSI QUE CE SOIT PLUS PRÉVU À L'AVANCE OU QUE TU SACHES QU'EST-CE QU'IL VA FAIRE ?

Voilà exactement, c'est ça que je sais pas trop. Moi, je lui envoie mon journal de classe. C'est un peu compliqué parce que moi j'utilise Lemon squeezy. Et puis il faut avoir un compte sur Lemon squeezy, qui est payant, pour avoir accès à mon journal. Donc il faut vraiment que je pense chaque semaine, et ça c'est seulement maintenant quand j'arrive à vraiment mettre en place, de lui envoyer mon journal pour toute la semaine, du coup c'est aussi une question d'organisation, bien être organisé, avoir sa semaine toute prête. Je lui envoie le lundi toute ma semaine pour qu'il sache ce qu'on travaille. Et puis après ben.. est-ce qu'il utilise ou pas, je sais pas, parce que des fois je vais... enfin, moi je vais tout le temps quand il vient en classe lui redire ce qu'on va faire et il a pas l'air de me dire qu'il sait. Donc je sais même pas s'il regarde vraiment. Et puis lui ben, il travaille... on a pris un peu deux chemins différents parce que le rythme doit être adapté pour [élève a] qui est suivie. C'est un peu ça qui est difficile parce que je sais pas trop qu'est-ce qu'il va faire et comment il va travailler avec les enfants, pis les autres ils sont très intéressés, donc, je dirais que c'est ça qui est un peu plus compliqué.

133 **À PART CE QUE TU DISAIS AVEC L'ORDINATEUR, EST-CE QU'IL FAIT D'AUTRES CHOSES, PAR**
134 **EXEMPLE DE L'OBSERVATION OU BIEN, QU'EST-CE QUI... ?**

135 Alors très peu, il est énormément sur l'ordinateur parce que l'enfant a des difficultés
136 au niveau moteur.

137

138 **PIS C'EST QUOI PAR EXEMPLE SUR L'ORDINATEUR, C'EST LA MÊME CHOSE QUE CE QUE TOI TU**
139 **FAIS?**

140 Vu qu'on travaille, là en 3H beaucoup la lecture, les sons et tout ça, alors il va travailler
141 les sons, faire les mêmes exercices, mais sans production écrite ce qui est vraiment
142 bien pour elle. Et puis les maths aussi, la numération ou comme ça, après il prépare
143 pas beaucoup de matériel, mais c'est sa façon de faire. Il va utiliser des cubes ou des
144 trucs comme ça pour manipuler ou des baguettes ou des petites choses comme ça.
145 Mais sinon de matériel, il en crée pas forcément d'autre, donc comme outil qu'il a, c'est
146 l'ordinateur surtout, principalement.

147

148 **PAR RAPPORT AUX MOMENTS D'ÉCHANGES QUE VOUS AVEZ ENTRE VOUS, ÇA SE PASSE**
149 **QUAND ET COMMENT ?**

150 Là, on arrive de nouveau... c'est un truc un peu plus délicat. C'est que on n'a pas
151 beaucoup de temps pour échanger. J'ai essayé un peu de lui demander qu'on se voie
152 régulièrement, mais ça se fait beaucoup, sur le temps de classe, c'est ça qui me
153 convient moyennement parce que les enfants ils sont en train de tous entrer en classe.
154 Déjà, y a la sphère un peu privée de l'élève. Enfin, son suivi ne regarde pas tout le
155 monde. Et puis j'ai les vingt enfants auxquels je dois... enfin je dois les occuper, je dois
156 leur dire quoi faire et puis j'ai pas le temps de discuter quinze minutes de la situation
157 de l'enfant qu'il suit et c'est souvent entre le pas de la porte et la classe ou bien vite à
158 la fin de sa période, de son unité MAR qu'il me fait vite un petit retour. C'est bien, mais
159 j'aurais besoin que ce soit à un autre moment, après l'école et justement, il est souvent
160 pas disponible à ce moment-là. À moins que, si je fixe vraiment un rendez-vous, c'est
161 ce qu'on m'a dit de faire aussi, de dire que, je sais pas, une fois par mois ou comme
162 ça ou une fois par semaine, qu'on se voit un moment pour débriefer et voir comment
163 ça évolue.

164

165 **DONC C'EST PLUTÔT UN PEU SPONTANÉ?**

166 Voilà exactement, c'est spontané. Par contre avec les parents, on a dit qu'on allait faire
167 une fois par mois ou tous les deux mois, un petit rapport avec la maman de l'enfant
168 juste pour situer un peu l'évolution.

169

170 **DONC VOUS VOIR ?**

171 Oui, nous voir avec la maman surtout, les trois, juste pour voir comment ça va à la
172 maison, comment ça va à l'école et puis échanger un peu là-dessus. Pas sous forme
173 de réseau, vraiment un petit rituel pour savoir comment ça se passe.

174

175 **MAIS ÇA, VOUS AVEZ DÉJÀ FAIT?**

176 Ça on a fait une fois pour l'instant. On a eu un réseau, un grand réseau avec toutes
177 les personnes qui suivent l'enfant et puis un petit entretien une fois comme ça,
178 simplement. Et puis on aura un autre réseau suite à des bilans qui vont être faits à la
179 rentrée, après les vacances.

180

181 **QUEL EST TON NIVEAU DE SATISFACTION DE VOTRE COLLABORATION ? DONC LÀ, TU PEUX
182 DIRE LES POINTS POSITIFS DE COMMENT VOUS FONCTIONNEZ ET PUIS QU'EST-CE QUI
183 POURRAIT ÊTRE AMÉLIORÉ SELON TOI ?**

184 Ok. Alors les points positifs c'est, justement, il a une autre façon de travailler que moi,
185 du coup ça m'apporte beaucoup d'outils que les autres enfants peuvent utiliser, les
186 jeux sur l'ordinateur ou comme ça. Et puis ça a permis à [élève a] de pouvoir... ça a
187 permis que ce soit elle qui ait l'outil de l'ordinateur et puis après elle a pu un peu inviter
188 ses camarades à venir travailler avec cet outil-là, puis ça l'a mis un peu au centre de
189 l'attention. Elle a pu partager ce qu'elle fait avec [enseignant spécialisé 3], pas
190 seulement être isolée, mais vraiment partager avec tout le monde. Donc ça c'est
191 vraiment quelque chose de cool. Après ben l'entente, ça se passe bien. On arrive bien
192 à discuter, ça va bien aussi au niveau de la relation. Et puis, au début ça me faisait un
193 petit peu peur l'âge, le fait que... vu que je viens de commencer, lui, il a beaucoup
194 d'expérience aussi. Mais justement, c'est très riche et puis il m'apporte beaucoup de
195 choses et aussi du soutien en début d'année, c'était difficile au niveau de la gestion de
196 la discipline dans la classe et tout, il m'a donné des pistes et des façons de faire au vu
197 de son expérience et ça, c'était vraiment top. Et puis sur ce qu'il y a un petit peu plus
198 à améliorer, ben c'est justement cette communication, trouver des moments
199 d'échanges... peut-être un peu moins, j'ai besoin de moins détaillé, mais à des autres

200 moments, en dehors du temps de classe pour que je puisse vraiment être concentrée,
201 presque prendre un peu des notes de ce qu'il a fait avec l'élève et puis que pas tous
202 les autres enfants entendent... bon, je pense pas qu'ils écoutent, mais même. Après,
203 ils ont vite fait de faire les fous et s'exciter quand on a le dos tourné, on essaie de leur
204 dire qu'on a besoin de parler les deux, mais c'est normal qu'ils soient excités comme
205 ça parce que c'est pas le moment, je dois faire mon travail, moi je peux pas maintenant
206 discuter de la situation de l'enfant tout de suite. Peut-être, c'est aussi en lien avec la
207 communication, qu'est ce qu'il va faire avec l'enfant et puis, vraiment que je sois au
208 courant et puis comment il veut travailler. La même chose, on a fait peut-être deux fois
209 depuis le début de l'année des activités où il prenait par contre tout un groupe de la
210 classe, enfin je lui ai demandé pour faire deux activités en parallèle puis après on
211 tourne et puis ben là aussi, j'avais l'impression qu'il était pas très... pas préparé. J'ai
212 préparé le matériel donc tout était prêt. Mais que l'exercice il était pas clair pour lui,
213 donc... il arrive pile-poil à l'heure quand ça sonne, il vient seulement... pas avant, ni
214 après, vraiment quand ça sonne, donc je dois prendre le temps de lui expliquer
215 l'activité et tout ça donc au niveau de l'anticipation, c'est un peu difficile à gérer... Et
216 sinon, j'ai oublié de dire tout à l'heure concernant la répartition des tâches. En fait, à la
217 base quand on avait discuté de la répartition des tâches avec le directeur, c'est parce
218 qu'il a pris énormément de temps à rendre le PPI, en fait. Et du coup y a un PPI et y
219 avait un délai et il a dépassé le délai et j'avais pas de nouvelles. C'était pendant cet
220 automne et puis du coup, ça a pris énormément de temps. Et puis, comme il est
221 nouveau sur le canton de Fribourg, il savait pas ce qui était attendu de lui. Et du coup,
222 il m'a reposé beaucoup de poids sur les épaules en me disant "mais je dois faire
223 comment ?" pis moi, comme je suis nouvelle enseignante je savais pas trop non plus.
224 On a eu quelques cours à la HEP mais je suis pas formée pour et puis ben, je me suis
225 tournée vers mes collègues pour leur demander comment ça se passait et elles me
226 disaient "Ah mais moi je touche pas à ce PPI, c'est l'enseignant spécialisé qui doit le
227 faire, c'est son travail" et c'est pour ça aussi que j'avais eu la réunion avec le directeur,
228 pour savoir ce qui était attendu de nous. Au final, je lui ai dit que c'était pas à moi de
229 faire, que on devait collaborer, en fait, pour l'établir, qu'on doit échanger nos points de
230 vue et puis voir quels objectifs on veut fixer, ça on a fait ensemble, mais que la
231 rédaction c'était pas à moi de le faire. Et puis qu'il fallait qu'il se tourne vers les autres
232 enseignants spécialisés qui savent mieux que moi. Après ça s'est fait, j'ai quand même
233 tout relu, passé en revue, corrigé plein de trucs dedans. J'ai quand même fait une

234 grande, enfin une grande part entre guillemets... on a quand même fait ça vraiment
235 plutôt ensemble, alors que d'après ce que j'ai compris dans le cahier des charges et
236 ce que mes collègues font, normalement c'est vraiment lui qui est censé le faire.

Entretien 9 : 191222_E9_duo3

1 **ON PEUT PEUT-ETRE REGARDER DIRECTEMENT UN PEU... DANS QUELLE MESURE VOUS AVEZ**
2 **LA MEME ESTIMATION DE LA SITUATION ACTUELLE ET DESIREE. DONC TU DISAIS... LE**
3 **PREMIER, LES DEUX-TROIS PREMIERS. ALORS LE D4 PAR EXEMPLE, "ÉVALUATION DU NIVEAU**
4 **D'APPRENTISSAGE POUR TOUS LES ÉLÈVES" VOUS ÉTIEZ PAS TOUT À FAIT D'ACCORD. MAIS**
5 **VOUS AVEZ LES DEUX MIS... EN FAIT, LES DEUX, ÇA VOUS CONVIENT, MAIS VOUS ÊTES PAS**
6 **FORCÉMENT D'ACCORD, C'EST MARRANT.**

7 ***Enseignant spécialisé 3 :***

8 Mais c'est parfois ça la complémentarité. (rires)

9 ***Enseignant spécialisé 3 :***

10 Parce que tu vois "évaluation du niveau de développement, du niveau
11 d'apprentissage" on est...

12

13 **MAIS APRES, OUAIS, C'EST QUE LES QUESTIONS ELLES SONT ASSEZ VAGUES ET PAS TRES**
14 **PRECISES, DONC C'EST PEUT-ETRE AUSSI DU A ÇA.**

15 ***Enseignante ordinaire 3 :***

16 Moi, je voyais plutôt le truc... Non, en fait, je sais pas... ça dépend trop des situations.
17 Mais vu que moi je les ai tout le temps, je vais observer un comportement et après je
18 vais lui poser la question, et toi, qu'est-ce que t'en penses ? Mais bon, ça dépend tout
19 des... ça peut être une fois comme ça pis une fois autrement, quoi.

20

21 **DONC LA, VRAIMENT, L'IDEE C'EST QU'ON REGARDE LA OU IL Y A DES CHOSES DIFFERENTES**
22 **ET QUE ON PARLE DE CE QUE VOUS AVEZ ENVIE DE PARLER, DE CE QUE ÇA VOUS EVOQUE**
23 **COMME ÇA, A CHAUD, DE CE QUE VOUS VOYEZ. ET PUIS ENSUITE ON PARLERA PLUS DE L'OUTIL**
24 **EN LUI-MEME, CE QUE VOUS EN PENSEZ. DONC EST CE QU'ON A D'AUTRES OU... LA, ÇA M'A**
25 **L'AIR ASSEZ... VOUS ETES QUAND MEME PAS MAL D'ACCORD ?**

26 ***Enseignant spécialisé 3 :***

27 Ouais, je suis assez surpris parce que bon, en effet, la première, on va dire... on a l'air
28 un peu disjoints comme ça, mais finalement, on est assez proche de...

29

30 Y A LA D9 PEUT-ETRE "VERIFICATION DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DU PROJET
31 PEDAGOGIQUE...". MAIS DE NOUVEAU EN FAIT, VOUS ETES PAS D'ACCORD. MAIS LA
32 SITUATION ELLE EST OK

33 **Enseignant spécialisé 3 :**

34 La vérification de l'atteinte des objectifs bon, en fait c'est pareil, si on parle en termes
35 de responsabilité, c'est moi qui en ai la responsabilité. Il n'empêche que on peut pas
36 faire l'économie de dire "Bah tiens, je prends la dernière éval" ou je dis "tiens, on doit
37 évaluer telle chose, telle chose, ça ça va être compliqué pour elle, donc on essaie
38 d'adapter, ça on peut l'évaluer avec les autres parce qu'elle y est confrontée". Tu vois,
39 donc... et en plus c'est une évaluation proposée par [enseignante ordinaire 3] sur
40 laquelle je mets des adaptations, tu vois ? Je veux dire, c'est pour ça que on est quand
41 même très souvent, dans dans notre collaboration, je trouve qu'on est très souvent en
42 responsabilité partagée. On est très peu dans... Alors oui, parfois tu réponds aussi
43 presque par automatisme. Voilà, l'enseignant spécialisé c'est lui qui a la charge de
44 vérifier... Mais c'est finalement quasiment une dimension formelle, ça. Oui, dans les
45 textes, il est prévu que l'enseignant spécialisé, il a la responsabilité, charge de... mais
46 la responsabilité quand, par exemple, tu as une évaluation proposée par une collègue,
47 un regard sur l'évaluation derrière, un choix on va dire stratégique en disant : "ça, on
48 le présente à la gamine tel quel, ça, on adapte" ben ou est la responsabilité, quoi, tu
49 vois ? De nouveau, on est quasi en responsabilité... alors après, je sais pas toi
50 comment tu le vis, parce que c'est aussi ça, mais moi je trouve que c'est justement
51 une collaboration qui fonctionne pas si mal, qui fonctionne bien, parce que on est...
52 alors on n'est pas tout le temps performant mais on est à se dire les choses à "tiens,
53 essaie de voir ça ou regarde ça, tiens, qu'est-ce qui s'est passé?". On est dans une
54 logique de responsabilité partagée. Après bon ben voilà, le PPI, en effet, je vais le
55 rédiger mais derrière, ben moi je peux pas rédiger ça tout seul. Il faut que ma collègue
56 elle ait un regard dessus, voilà, si y a besoin de réadapter, ben on réadapte. Alors de
57 nouveau, je prends ce PPI, c'est un peu comme quand tu fais une enquête qualitative,
58 où t'as une observation et avant de faire des prescriptions, et ben t'as une restitution
59 auprès des acteurs qui ont rempli l'enquête, tu vois ce que je veux dire ?

60

61 **MOUAIS...**

62 **Enseignant spécialisé 3 :**

63 Ça veut dire qu'à un moment donné, c'est aussi le regard de l'autre, qui va modifier
64 ton écrit. Un PPI, le regard de l'autre va modifier ton écrit. Donc, où est la
65 responsabilité ? Oui, je vais le rédiger, mais dès lors que... ne serait-ce qu'en l'écrivant,
66 tu penses à ce que vit l'autre, dès lors que tu lui transmets le document pour qu'elle
67 ait un regard dessus. Ouais, pour moi c'est une responsabilité partagée quoi.

68

69 **OUAIS DONC CE QUE TU VEUX DIRE EN GROS, LA, C'EST QUE L'OUTIL... ENFIN...**

70 ***Enseignant spécialisé 3 :***

71 L'outil nous inscrit parfois dans des positions formelles, qui correspondent pas toujours
72 à la réalité. Voilà. Mais si je prends par exemple, D6.

73

74 **"EVALUATION CONTINUE DU NIVEAU DE DEVELOPPEMENT ET D'APPRENTISSAGE POUR TOUTE
75 LA CLASSE (CARACTERE FORMATIF"**

76 ***Enseignant spécialisé 3 :***

77 Voilà, pour toute la classe. On est quasiment en phase quoi. Après avec des degrés,
78 c'est nos représentations des choses. Mais tu vois on est toujours à une case près.
79 Enfin tu vois, c'est soit les deux cases côté droit, soit les deux cases côté gauche quoi.
80 Sauf, en effet, la première...

81

82 **APRES, TOUT DEPEND AUSSI... CES CASES C'EST UN PEU UN SYSTEME, ON SAIT PAS
83 EXACTEMENT, ÇA DEPEND... PEUT-ETRE QUE POUR TOI, TU T'ES DIT "AH OUAIS, LE UN ENFIN
84 LE DEUX POUR MOI C'EST QUAND MEME VACHEMENT DE MA RESPONSABILITE MAIS VOILA..."
85 PUIS QU'ELLE ELLE S'EST... DONC C'EST AUSSI INTERESSANT DE VOIR OU IL Y A UN PEU DES
86 DECALAGES... ENFIN, OU IL Y A UNE DIFFERENCE ENTRE ACTUELLE ET DESIREE, C'EST PEUT-
87 ETRE LA OU... PAR EXEMPLE, JE VAIS PEUT-ETRE PRENDRE UN EXEMPLE CONCRET, ÇA SERA
88 PLUS PARLANT : D11 : DOCUMENTATION DU PARCOURS, DE L'EVOLUTION ET DES PROGRES
89 DES ELEVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS. TOI T'AS MIS LA MEME CHOSE LES DEUX
90 FOIS. PIS PAR EXEMPLE, [ENSEIGNANTE ORDINAIRE 3], ELLE MET ACTUELLE AU MILIEU ET PUIS
91 DESIREE UN PEU PLUS CONTRE TOI, DONC LA ÇA POURRAIT ETRE UN SUJET DE DISCUSSION :
92 EST-CE QUE VRAIMENT, DANS LA REPARTITION, ENFIN, DE CE QUE VOUS FAITES
93 CONCRETEMENT, EST-CE QUE ÇA CONVIENT AUX DEUX OU PAS ?**

94 ***Enseignante ordinaire 3 :***

95 Ah ouais, dans ce sens-là, ok. Ben moi, je trouvais que par rapport à ça, on a jamais
96 eu nous deux, une trace de ce que tu fais sur l'ordinateur. Enfin, par exemple, comme

97 tu travailles beaucoup avec cet outil-là, ben on a pas récolté des traces par rapport à
98 ça tandis que quand... si je travaille que avec elle en classe, bon avec les fiches c'est
99 facile, on a les traces. Mais par exemple le travail qu'elle fait sur l'ordi on pourrait, je
100 trouve, un peu plus le mettre en avant, voilà. C'est pour ça que j'avais mis un peu plus
101 vers là, que là on était partagé et puis que...

102

103 **EN FAIT, TOI T'AS MIS PARTOUT LA SITUATION ACTUELLE ET DESIREE, C'EST LA MEME.**

104 ***Enseignant spécialisé 3 :***

105 Parce qu'elle me convient, voilà.

106

107 **OUAIS, C'EST INTERESSANT AUSSI.**

108 ***Enseignant spécialisé 3 :***

109 Je veux dire, de nouveau, c'est un questionnaire donc c'est un peu formel aussi. Y a
110 parfois des toutes petites variations mais qu'on peut pas exprimer au travers du
111 questionnaire, mais on va dire que dans la collaboration telle qu'elle se passe... alors
112 en effet, ce que vient de dire [enseignante ordinaire 3], ben voilà, ça a un sens de dire
113 "tiens ben, moi j'aurais besoin d'avoir ce retour-là". Ok, mais c'est ce dont je parlais
114 dans l'entretien qu'on a eu, c'est comment à un moment donné on trouve un temps
115 pour se dire "Tiens ben est-ce que je pourrais savoir un peu sur quoi t'as travaillé,
116 comment t'as travaillé avec elle ?" Ça, c'est ce que j'appelle l'adaptation. Mais dans la
117 globalité et dans ce qui ressort, un travail en collaboration c'est aussi une émotion, ce
118 serait plus du côté du positif avec en effet des choses à améliorer, certainement, mais
119 compte tenu premièrement de nos parcours qui sont différents, deuxièmement de nos
120 temps de parcours : moi, j'arrive quasiment en fin de carrière, toi tu démarres la tienne.
121 Non mais tu vois, on aurait pu arriver sur quelque chose où c'est un vrai choc frontal.
122 Et c'est pas ça, voilà.

123 ***Enseignante ordinaire 3 :***

124 Tout à fait, tout à fait.

125

126 **APRES ON PEUT PASSER PEUT-ETRE PLUS SUR L'OUTIL EN LUI-MEME MAIS EST-CE QUE Y A UN
127 POINT QUI VOUS PARAIT PERTINENT D'ABORDER...?**

128 ***Enseignante ordinaire 3 :***

129 Et ben moi je trouve que cet outil il est très intéressant et ça permet, si on regarde un
130 peu les résultats qu'on a au final, de justement regarder ce qui manque à notre

131 collaboration, ce qui pourrait être amélioré. Donc je trouve que c'est chouette et on n'a
132 pas forcément ce temps-là pour discuter ensemble de comment ça se passe la
133 collaboration, on le prend pas forcément. Le centre de nos discussions, c'est surtout
134 l'enfant qui est suivi. Alors que la collaboration entre nous, on en parle beaucoup moins
135 donc ça c'est un outil qui est cool pour ça, et puis ça permet justement de voir aussi
136 est-ce que toi, ça te convient, oui, non. Après on peut le ressentir comme ça, mais,
137 c'est cool comme approche je trouve.

138 ***Enseignant spécialisé 3 :***

139 Il est plus souple par exemple que l'idée de... je regardais ça en début d'année, mais,
140 de la fiche de collaboration. Alors là, moi c'est... « Vol au-dessus d'un nid de coucou »
141 quoi. C'est ce que je disais tout à l'heure, je travaille avec six collègues et ben, c'est
142 six formes différentes. Même si y a un tronc commun, mais suivant la personne qui est
143 en face de toi, tu vas... [enseignante ordinaire a], qui est ma collègue de 5H, je vais
144 pas travailler avec [enseignante ordinaire a] comme je travaille avec [enseignante
145 ordinaire 3]. Parce qu'il faut qu'on prenne en compte, la fonction d'enseignant, mais la
146 personne que... l'individu qui est en face de toi c'est pas qu'une fonction, quoi. C'est
147 d'ailleurs parfois, là où on a des gamins à comportement parfois compliqués, ils
148 viennent attaquer non pas la fonction, mais la personne. L'agacement, toutes ces
149 émotions qu'on peut ressentir de la part d'un gamin, c'est pas dans ta fonction. Ta
150 fonction normalement elle t'impose de la distance, du machin... on va dire une image
151 de l'enseignant à toute épreuve, pas poreux et tout, et en fait le gamin il vient attaquer
152 sur... voilà, la nature, qui est l'autre. Et je trouve que quand une collaboration
153 fonctionne bien, c'est que dans le rapport à l'autre, il y a suffisamment de respect dans
154 ce qui est l'autre, comment il visualise sa présence. C'est aussi une question de
155 territoire, une classe c'est un territoire. Et voilà, on a beau se penser autre chose, parmi
156 les choses, mais on est quand même des animaux et à un moment donné c'est
157 comment, de par ma fonction, je suis intrusif dans cette classe, j'arrive en plus. Et
158 comment tout ça se modélise. Mais là, très étonnamment, c'est plus de l'ordre de la
159 personne que l'enseignant. On peut se dire "j'aimerais bien avoir ça, ça..." Et ça, c'est
160 peut-être parce que dans ce qu'elle va aborder avec la petite, comment elle peut
161 réutiliser ou comment elle peut avoir un regard là-dessus qui permette d'affiner des
162 choses. On va dire, c'est sa dimension technique. Dans la dimension purement de
163 l'ordre de la personne, c'est aussi : moi je donne quelque chose, comment tu redonnes.
164 Enfin, voilà, c'est ce don contre don, qui se vit dans cet espace réduit.

165

166 **JE REVIENS AVEC MES QUESTIONS PARCE QUE ON A PASSE UN PEU VITE QUAND MEME SUR**
167 **L'OUTIL, MAIS EST-CE QUE IL Y AURAIT DES EVENTUELS CHANGEMENTS DE VOTRE PRATIQUE**
168 **QUE ÇA SOULEVERAIT EN VOYANT LES RESULTATS ?**

169 ***Enseignante ordinaire 3 :***

170 Ouais, il faudrait regarder de manière un peu plus approfondie. Après je trouve que,
171 comme je disais, moi j'ai répondu au questionnaire en étant... enfin mon point de vue,
172 comme ça. Et puis maintenant, quand tu te mets un peu à la place de l'autre, je
173 changerais presque mes réponses... ou bien en interprétant la question, comme elle
174 était formulée, ben ça te ferait presque changer un peu. Mais c'est vrai que là on est
175 assez raccord, je trouve au niveau des réponses. Après on peut voir où il y a quelques
176 petits décalages mais...

177 ***Enseignant spécialisé 3 :***

178 Disons qu'il donne, à mon sens, à voir sur la nature de cette relation pédagogique à
179 trois, c'est-à-dire un couple pédagogique et la classe. Il donne assez à voir ça.
180 Finalement, on est sur des questionnements qui sont connexes. C'est-à-dire que, on
181 est plus de l'ordre de l'amélioration et ça donne quand même à voir ça aussi. On est
182 dans la relation plus de l'ordre d'une amélioration de la relation que dans une refonte.

183

184 **OUAIS MAIS EST-CE QUE DU COUP EN VOYANT LES RESULTATS TU T'ES DIT "AH ÇA..."**

185 ***Enseignant spécialisé 3 :***

186 Alors je suis un peu comme [enseignante ordinaire 3], c'est-à-dire que quand je l'ai
187 rempli, je pense que y a des automatismes. On est aussi conditionné dans certaines
188 choses et finalement, là où ça a un intérêt, c'est que ça vient infléchir des choses dans
189 notre regard. Ça nous oblige peut-être à formaliser les choses plus finement, peut-être
190 à dire des choses, et donc ça, ça a un intérêt. Globalement on s'aperçoit que, comme
191 dit [enseignante ordinaire 3], on est assez raccord mais que y a des petits bouts où,
192 tiens, est-ce qu'on pourrait pas... ou alors tiens, j'ai pensé ça. Donc ça permet de voir
193 comment l'autre voit les choses.

194 ***Enseignante ordinaire 3 :***

195 Ouais, c'est ça exactement.

196 ***Enseignant spécialisé 3 :***

197 Heureusement on est différents. Nous aussi on est particulier, on est singulier, mais
198 en même temps dans les collaborations, c'est quand j'améliore des petites choses,

199 c'est pas notre singularité qui est attaquée, c'est notre pratique à ce moment-là. Et là,
200 ça permet quand même de venir mettre à jour un certain nombre de choses.

201

202 **EST-CE QUE VOUS VERRIEZ REUTILISER CET OUTIL ? OUI, NON, ET POURQUOI ? DONC, PAR**
203 **EXEMPLE, POUR D'AUTRES COLLABORATIONS, DANS D'AUTRES SITUATIONS...**

204 ***Enseignant spécialisé 3 :***

205 Je veux dire, oui, dans six mois. Finalement, comment on analyse le delta ? À quoi ça
206 nous a vraiment servi ? C'est même pas à quoi ça nous a servi... Qu'est-ce que ça a
207 modifié dans le rapport à l'autre, dans la classe? Est-ce qu'on a affiné ces choses, est-
208 ce qu'on a réussi à prendre un peu plus de temps, à prendre un peu plus de recul, à
209 pouvoir exprimer les choses. Comme finalement, j'envisage une collaboration comme
210 le voyage d'Ulysse, c'est-à-dire qu'il y a des étapes et à chaque étape y a une difficulté,
211 y a des moments où ça joue. Ce qui est important c'est pas la collaboration comme
212 une Ithaque qu'on viserait, un objectif, mais ce cheminement. Finalement, comment
213 on arrive à cheminer ensemble... ben dans les choses confortables, et pour l'un et pour
214 l'autre. Donc peut-être que dans 6 mois, imaginons que c'est moi qui reste chargé des
215 MAR de la gamine. Ouais, on pourrait se dire dans six mois, après dans un an...
216 Comment on fait nous-mêmes... et comment nos rapports redeviennent un peu plus
217 contigus.

218 ***Enseignante ordinaire 3 :***

219 Ouais tout à fait, j'allais dire la même chose. Je trouve intéressant de refaire d'ici
220 quelques mois s'il y a des choses qui sont modifiées ou comme ça. Et puis après ben
221 c'est cool de connaître, comme ça, si y a un autre enseignant spécialisé ben tu peux
222 refaire et aussi ça permet aussi... enfin ça met vraiment le doigt sur "est-ce que ça te
223 convient ou non ?" parce que comme j'ai dit, on parle jamais vraiment de ça. Enfin là
224 en l'occurrence ça roule, mais je me dis si t'as une situation où c'est plus compliqué et
225 puis tu prends tout sur toi... après peut-être qu'au bout d'un moment t'en parle mais...
226 je trouve que c'est aussi important de voir si ça convient à l'autre. Pour que ça
227 fonctionne un duo, il faut vraiment cette communication-là et pas forcément que autour
228 de l'enfant qui est suivi. Donc c'est ça que je relèverai.

229 ***Enseignant spécialisé 3 :***

230 Le seul danger, c'est que en cas de dysfonctionnement de la relation, l'outil peut être
231 le révélateur de quelque chose, mais ça suppose une restitution avec une
232 médiation. C'est-à-dire que là, tu peux plus occuper ta place de chercheur, enfin de...

233 en phase de recherche. Tu peux dire "voilà, j'ai fait remplir ça à cette équipe-là, je
234 constate ça". Et là, la personne a en charge...

235

236 **OUAIS, IL FAUDRAIT PRESQUE QUE LE RE, IL AIT ÇA ET PUIS...**

237 ***Enseignant spécialisé 3 :***

238 Parce que des fois, dans le dysfonctionnement, le "dys" ça paraît tout de suite énorme,
239 mais parfois il y a pas un truc énorme à réfléchir. Je veux dire entre une situation qui
240 se passe bien et une situation qui se passe moins bien, l'écart il est excessivement
241 faible. Et le passage de halo (?) ça peut être justement ce temps où, l'outil devenant
242 un espèce d'élément de référence, un truc sur lequel on peut s'appuyer, c'est pas "je
243 ressens, tu fais ceci", non, c'est "elle dit ça, je dis ça". Et donc là il faut un médiateur
244 de la parole de telle manière qu'on puisse avancer sur des bases très concrètes, sur
245 la question, sur l'item, le D11... mais là c'est compliqué, "qu'est-ce que t'as compris du
246 D11, comment toi, tu le comprends dans une vie de classe." Et là, ça peut être un
247 super boulot d'intervision.

248 ***Enseignante ordinaire 3 :***

249 Mais suivant comment ça peut presque être un peu conflictuel, justement, d'où ce
250 besoin de médiation. En tout cas moi... tu vois le résultat, t'es content que l'autre soit
251 aussi d'accord avec toi... Après, on est des adultes hein, mais je trouve que c'est quand
252 même bien, surtout qu'on en a jamais parlé les deux et que ça nous convenait. T'es
253 content que ça se passe quand même bien.

254

255 **EST-CE QUE CET OUTIL REpond A DES BESOINS DE VOTRE PART, CONCERNANT**
256 **L'ORGANISATION, PAR EXEMPLE, OU BIEN VOUS VOUS DITES PAS FORCEMENT, JE L'UTILISERAI**
257 **PAS FORCEMENT... PARCE QUE LA, VOUS AVEZ DIT QUE VOUS VOUS VERRIEZ LE REUTILISER**
258 **DANS CETTE SITUATION. PEUT-ETRE POUR UNE AUTRE ANNEE AVEC QUELQU'UN D'AUTRE ?**
259 **EST-CE QUE ÇA, ÇA SERAIT UTILE?**

260 ***Enseignante ordinaire 3 :***

261 Ben moi je trouve que c'est important d'avoir les deux points de vue et puis que c'est
262 un outil qui est bien construit et qui permet justement ça, d'avoir les deux points de
263 vue des intervenants et puis d'avoir des points de discussion, d'amélioration justement,
264 donc de ce point de vue-là, moi je trouve que oui. Même avec quelqu'un d'autre, peu
265 importe.

266 ***Enseignant spécialisé 3 :***

267 Un outil pour moi, c'est comme les bâtons à neige en bord des routes. Ça donne aussi
268 bien le niveau en hauteur de la neige qui est à côté, que le bord de la route. C'est
269 comment, dans l'intensité, on peut améliorer les choses, donc la hauteur. Et comment
270 on voit qu'on n'est pas tous les deux sortis de la route complètement. Voilà, la
271 métaphore est un peu triviale, mais ça me parlait comme ça, l'image m'est venue
272 comme ça. Donc pour moi l'idée, c'est de dire dans six mois, pourquoi pas ? On
273 pourrait imaginer d'ailleurs, que dans la même classe, tu aies l'intervention de deux
274 enseignants spécialisés. Et ce serait assez intéressant de voir, on affinerait encore, on
275 serait sur un autre niveau... ça dépendrait plus des personnes. On voit bien que
276 l'approche serait différente, le regard sur l'enfant est différent, le lien à l'enseignant de
277 la classe ordinaire est différent et c'est comment l'enseignant ordinaire peut vivre ça
278 mieux dans cette situation-là, comment les deux fonctionnements peuvent se
279 rapprocher. Ça peut être intéressant dans le cas où il y a deux enseignants spécialisés
280 qui interviennent sur la même classe.

281

282 **OK, MAIS DU COUP POUR TOI ÇA REPOND PAS FORCEMENT A UN BESOIN. PAR EXEMPLE, DANS**
283 **UNE NOUVELLE SITUATION OU COMME ÇA.**

284 ***Enseignant spécialisé 3 :***

285 Pas forcément, non.

286

287 **POUR TOI C'EST PLUS UN... POUR TOI L'ORGANISATION ELLE EST... TOUT EST DEJA CLAIR...?**
288 **EN FAIT C'EST PEUT-ETRE PARCE QUE T'AS PLUS D'EXPERIENCE ?**

289 ***Enseignant spécialisé 3 :***

290 Alors peut-être qu'il y a ce décalage, mais en même temps, j'étais avec une collègue
291 plus jeune que moi d'environ 10 ans. Chez elle, on sentait beaucoup plus de résistance
292 à la présence de quelqu'un dans la classe. Et on a un fonctionnement qui est un peu
293 différent de celui de [enseignante ordinaire 3]. Un, je viens dans sa classe. Deux, je
294 viens dans sa classe avec un gamin du niveau supérieur. Trois, j'ai un gamin de 6H
295 qui est en 5H pour consolider des connaissances... c'est-à-dire qu'elle, elle était
296 bousculée quand même dans ses habitudes, dans sa pratique... ça a été compliqué
297 au départ. Ben je trouve que au fur et à mesure, le temps fait que la conflictualisation
298 est nécessaire et se fait de nouveau de manière assez souple quoi. Alors, est-ce que
299 peut-être deux personnes ayant un rapport à l'autre qui soit vraiment différent... Mais
300 là, ça relève plus de la personne que de la fonction.

301 **Enseignante ordinaire 3 :**

302 Ouais, j'allais dire c'est la personnalité. Moi j'ai ce besoin de communication et de
303 savoir ce que l'autre, comment il se sent, comment il le vit et puis ben ça c'est...
304 justement il permet ça donc il répond à un besoin pour moi parce que y a la
305 communication sous cette forme-là, elle me convient. Après, c'est vrai que ça se fait
306 aussi de manière naturelle. Nous, quand elle me posait la question des rôles, est-ce
307 qu'on a vraiment établi les rôles, qui fait quoi ?, oui et non... ça s'est fait et puis on s'est
308 pas posé à une table pour définir toi tu fais ça, moi je fais ça, ça se fait...

309 **Enseignant spécialisé 3 :**

310 Mais parce que, je veux dire, y a un espèce d'accord tacite sur la nécessité de vivre
311 les choses, même si elles sont imparfaites. Je crois que c'est le point de départ. Moi
312 je crois que l'imperfection, elle permet déjà d'ouvrir au large les possibilités et après,
313 ben oui, c'est des améliorations. On va arriver par... sauts qualitatifs successifs à
314 quelque chose de plus fin, de plus... Et finalement, c'est la difficulté du gamin ou de la
315 classe qui nous convoque à ça. Demain, t'as une classe qui roule avec un gamin en
316 difficulté. Peut-être que les réponses seraient pas du même ordre. Demain t'as une
317 classe qui est plus tendue et finalement, le gamin en difficulté, ben oui, il a sa difficulté
318 sur un plan, du résultat, de la performance scolaire. Mais on voit bien qu'il y a d'autres
319 gamins avec d'autres niveaux de difficulté. Et là, c'est ce travail de dentellière, quoi, tu
320 fais de la dentelle. Et là-dessus, on arrive à un moment donné à partager. Tu sais, y a
321 toute cette communication, qui est de la méta comm' ; le visage de l'autre, tu arrives
322 enfin... le non-verbal, c'est quand même aussi un élément prépondérant, s'inquiéter
323 de l'autre, dire "tiens, ça va, ça va pas,...". C'est important quoi, tu vois ? Pour moi,
324 c'est aussi important que un long débat sur la place de l'un et de l'autre... La place de
325 l'un et de l'autre aujourd'hui, c'est celle-là parce que je suis reposé, je suis calme, que
326 je me suis pas engueulé avec ma femme, avec son copain... Tout ça, ce sont des
327 éléments pour lesquels on est poreux. Et quand le cadre est pas trop verrouillé... Parce
328 que dans un cadre comme ça, c'est soit l'un soit l'autre qui explose, le cadre est trop
329 étroit. Là il existe, il est au large et au mieux, on sait qu'on a des possibilités d'action.

330

331 **OK. BEN ECOUTE, JE CROIS QUE CE SERA LE MOT DE LA FIN SI VOUS N'AVEZ RIEN D'AUTRE A**
332 **AJOUTER?**

Entretien 10 : 160222_E10_EO4

1 **DONC DEPUIS COMBIEN DE TEMPS EST-CE QUE TU PRATIQUES LE METIER D'ENSEIGNANTE ?**

2 C'est la sixième année.

3

4 **EST-CE QUE T'AVAIS FAIT AUTRE CHOSE AVANT OU D'AUTRES FORMATIONS**

5 Non. Gymnase et puis ensuite HEP directement.

6

7 **QU'EST-CE QUE T'AS COMME EXPERIENCE DANS LA COLLABORATION AVEC UN OU UNE**
8 **ENSEIGNANTE SPECIALISEE, DANS QUELS CADRES TU AS COLLABORE ? EST-CE QUE C'ETAIT**
9 **SURTOUT DES MAO / MAR OU EST-CE QU'IL Y A EU D'AUTRES CHOSES ?**

10 Alors, depuis que j'enseigne, j'ai eu chaque année une enseignante spécialisée dans
11 ma classe, mais principalement pour MAO ou MAR. J'ai jamais eu d'autres
12 intervenants et pour d'autres raisons.

13

14 **SELON TOI, C'EST QUOI LES ENJEUX DE LA COLLABORATION ENTRE UN ENSEIGNANT**
15 **SPECIALISE ET UNE ENSEIGNANTE ORDINAIRE ? DONC, QU'EST-CE QUI EST IMPORTANT ?**

16 Je dirais la communication des attentes mutuelles, surtout en début d'année. Pour moi,
17 c'est important de pouvoir collaborer et pouvoir co-construire parfois certaines notions
18 ou comme ça. Et puis, je pense que de le dire dès le début, de se mettre d'accord sur
19 notre manière de travailler, je pense que c'est primordial. Chose que je n'avais pas
20 fait, mes deux ou trois premières années et j'avais énormément de frustrations sur
21 notre collaboration parce que je trouvais qu'il y en avait pas ou très peu et puis j'avais
22 un peu ce sentiment que l'enseignant spécialisé venait en classe mais comme soutien
23 à l'élève, ça c'est une chose, mais vraiment comme... il s'assied à côté de l'élève, puis
24 il fait rien d'autre. Enfin, il fait ce que j'ai prévu de faire. Et puis ça me convenait pas
25 donc depuis trois ans, on a vraiment construit quelque chose dans l'établissement où
26 on a un document qu'on doit remplir sur nos attentes au début de l'année et je trouve
27 que ça permet de partir déjà sur de bonnes bases sur nos attentes, quitte à ressortir
28 de temps en temps ce document pis dire : "Tu te souviens ? On avait dit etc..." mais
29 c'est la communication, ouais.

30

31 **CE DOCUMENT, C'EST UN TRUC DE L'ETABLISSEMENT, OU BIEN C'EST... PARCE QUE MOI J'EN**
32 **AI DEJA VU UN PEU COMME ÇA SUR FRIORTAIL...**

33 Je pense que c'est quelque chose de Friortail, mais je pense que la directrice elle
34 aime bien des fois un peu mettre à sa sauce elle, mais je pourrais te le montrer si
35 jamais.

36

37 **OK ET PUIS QUELS SONT LES POINTS POSITIFS ET NEGATIFS DE CETTE COLLABORATION, LES**
38 **AVANTAGES ET INCONVENIENTS.**

39 Spécifiquement cette année ou pas forcément ?

40

41 **NON, PAS FORCEMENT, EN GENERAL.**

42 Alors par exemple cette année ce que j'aime beaucoup, c'est que on réfléchit
43 ensemble aux leçons quand on est les deux, on réfléchit ensemble sur la perspective
44 d'améliorer et d'approfondir un apprentissage et vraiment on a deux regards. Du coup,
45 elle a un regard plus spécialisé sur certaines notions et moi plus ordinaire, mais
46 ensemble, on se complète bien. Ce que j'aime vraiment beaucoup avec [enseignante
47 spécialisée 4] et j'ai pu le vivre encore d'autres années, mais c'est que elle s'occupe
48 en particulier de trois élèves, par exemple cette année, mais très régulièrement, si ce
49 n'est chaque semaine, il y a d'autres élèves qui se greffent au groupe parce qu'ils ont
50 aussi des difficultés sur les mêmes notions que les élèves qu'elle suit. Et ça, je trouve
51 vraiment incroyable.

52

53 **MAIS DES ELEVES DE CETTE CLASSE?**

54 Oui, exactement. Par exemple, on est en train de voir les verbes en -er et puis il y a
55 ces trois élèves qui ont pas forcément compris la notion, mais y en a encore trois
56 autres dans la classe qui n'ont pas forcément des MAO ou MAR, ben elle les prend
57 sans problème et du coup je trouve que ce qu'elle apporte ça bénéficie à toute la classe
58 et pas seulement aux trois élèves qu'elle suit et ça, c'est vraiment super riche. J'ai de
59 la chance cette année, c'est comme ça, mais ça a de loin pas été du tout comme ça
60 avec toutes les enseignantes spécialisées. Et ouais, je pense que c'est quand même
61 beaucoup plus riche comme ça.

62

63 **PUIS DU COUP, PAR RAPPORT AUX AUTRES ANNEES, EST-CE QU'IL Y AURAIT DES POINTS**
64 **NEGATIFS ?**

65 Oui, les points négatifs, pour moi, c'est qu'il y a eu certaines fois où l'enseignante
66 spécialisée arrive à 8h voir 8h05 quand on commence à 8h. Pis elle me disait "On fait
67 quoi?" et du coup en fait, je lui expliquais ce qu'on faisait dans la leçon, donc déjà je
68 perdais du temps à lui expliquer alors qu'on avait déjà commencé, puis ensuite elle se
69 posait à côté de l'élève pis elle l'aidait à faire l'activité, ce qui est bien mais en soi pour
70 moi c'est pas un enseignement spécialisé, ça veut dire qu'elle aurait peut-être pu
71 essayer d'imaginer comment elle aurait pu apporter d'autres modifications. Parce que
72 moi je peux aussi m'asseoir à côté d'un élève et l'aider. C'est avec ça que j'ai un peu
73 de la peine, parfois, c'est qu'ils doivent arriver avec leur bagage spécialisé pour nous
74 apporter quelque chose de différent et en plus à l'enseignant, mais aussi aux élèves.
75 Et moi j'ai de la peine avec le fait de venir en classe et de pas discuter avant de ce
76 qu'on fait ou comme ça, ce qui n'est pas du tout le cas cette année. On travaille
77 ensemble le jeudi, et le jeudi après l'école, on réfléchit à ce qu'on fait le jeudi suivant.
78 Et souvent, ce qui est très appréciable aussi, c'est qu'elle me propose par exemple
79 "Ah, moi je prépare cette activité-là, et puis toi, tu t'occupes..." enfin, on se répartit un
80 peu les tâches en fonction de ce qu'on travaille.

81

82 **PAR RAPPORT AU CONTEXTE DANS LEQUEL VOUS COLLABOREZ, COMMENT TU DECRIRAIS LE**
83 **CLIMAT DE TA CLASSE ? COMBIEN D'ELEVES T'AS, LE DEGRE, ETC.**

84 Alors ben c'est des 5H, il y en a vingt-et-un. Il y a trois MAO que [enseignante
85 spécialisée 4] suit. Je dirais que c'est une classe qui a relativement... je vais pas en
86 faire une généralité mais qui a relativement des difficultés et du coup je trouve que
87 c'est vraiment un plus de l'avoir. Elle vient deux après-midis complets dans la classe
88 et c'est vraiment un plus parce que quand elle est là, souvent on sépare la classe en
89 deux et ça veut dire qu'on peut travailler qu'avec dix élèves et c'est beaucoup plus
90 impactant que quand on en a vingt-et-un et c'est vraiment très très riche.

91

92 **EST-CE QUE CETTE ANNEE TU COLLABORES AVEC D'AUTRES ENSEIGNANTS SPECIALISES**
93 **DANS CETTE CLASSE?**

94 Non.

95

96 **PAR RAPPORT AU SOUTIEN ET AUX INFRASTRUCTURES QUE T'AS A DISPOSITION, TU M'AS DIT**
97 **QUE LA RE ELLE VOUS DONNAIT UN DOCUMENT, EST-CE QU'IL Y A D'AUTRES CHOSES, EST-CE**

98 **QU'ELLE A UN SUIVI OU BIEN ELLE PROPOSE D'AUTRES CHOSES, EST-CE QU'ELLE EST**
99 **DISPONIBLE S'IL Y A BESOIN OU COMME ÇA ?**

100 Ouais, très très disponible, vraiment. Elle est énormément à l'écoute et puis elle vient
101 sans problème également s'il y a des réseaux un peu plus compliqués, même s'il y a
102 déjà l'enseignante spécialisée, elle vient sans problème. Ouais, on a ce document et
103 puis sinon je trouve qu'il y a aussi pas mal d'argent qui est mis pour trouver des jeux,
104 pour trouver des ateliers, pour trouver des aides, pour l'enseignement spécialisé ou
105 ordinaire. Et puis ça c'est vraiment aussi très agréable.

106

107 **MAINTENANT, CONCERNANT L'ORGANISATION DU DUO ACTUEL, TU M'AS DIT, VOUS**
108 **COLLABOREZ QUE DEPUIS CETTE ANNEE ENSEMBLE ?**

109 Exactement.

110

111 **PAR RAPPORT A COMMENT VOUS VOUS ETES ORGANISEES POUR COLLABORER, DONC SUR**
112 **QUELLE BASE LES ROLES ONT ETE DEFINIS?**

113 Justement par rapport à ce document et puis par rapport à nos envies aussi. Et puis
114 parfois c'est aussi par rapport à l'ouverture d'esprit de l'enseignant ordinaire ou
115 l'enseignant spécialisé, hein. Il y a pas tout le monde qui, je pense, ouvre la porte...
116 enfin, j'imagine que pour l'enseignant spécialisé ça doit pas toujours être évident
117 d'arriver dans une classe si déjà l'enseignant est un peu fermé. Donc, on se base là-
118 dessus.

119

120 **PIS CE DOCUMENT C'EST UN CAHIER DES CHARGES QUOI, EN GROS ? Y A UNE LISTE DES**
121 **TACHES ?**

122 Plus ou moins. Oui, mais y a aussi nos attentes, y a vraiment les tâches et puis c'est
123 assez explicite aussi par rapport à ce que nous on a besoin. Pis sinon, si je peux aussi
124 rajouter, souvent lors des MEAM ou comme ça, on aborde cette thématique-là et puis
125 on essaie toujours de trouver des solutions pour améliorer la collaboration. Et ça c'est
126 très régulièrement qu'on parle de ces thématiques-là pour savoir comment ça se fait
127 dans d'autres classes, pour avoir des bonnes idées un peu à droite, à gauche, c'est
128 aussi super.

129

130 **ET DU COUP, CONCRETEMENT, C'EST QUOI LES ROLES DE CHACUNE DANS CE DUO, QU'EST-**
131 **CE QUE VOUS FAITES QUAND [ENSEIGNANTE SPECIALISEE 4] EST LA ? QUI FAIT QUOI DANS LA**
132 **CLASSE ?**

133 Je trouve que on est assez sur un pied d'égalité en tout cas quand on réfléchit à la
134 leçon. Moi, j'ai un peu un regard plus large parce que je les ai plus souvent, les élèves,
135 donc je choisis souvent la notion qu'on va travailler.

136

137 **DONC VOUS PREPAREZ LES LEÇONS ENSEMBLE ?**

138 Exactement, ouais. Je choisis en général la notion ou l'apprentissage, et puis ensuite
139 on se dit "il me semble que lui, lui, lui, il faudrait qu'ils revoient ça". Comme ça, c'est
140 souvent elle qui prend le groupe qui doit revoir quelque chose parce que ça touche
141 ses élèves qui ont un peu plus de difficultés et parce que je pense qu'elle a aussi ce
142 regard un peu spécialisé, comment apporter les choses différemment que moi j'aurais
143 pas pensé ou comme ça. Du coup, on réfléchit vraiment ensemble et on construit aussi
144 ensemble. C'est pas que moi qui construit la leçon ou que elle, on se met vraiment
145 d'accord. Par contre, après dans la gestion sur le moment-même, je dirais que c'est
146 quand même moi qui prend en charge la classe au niveau de la gestion, pour dire les
147 groupes ou comme ça parce que c'est moi d'habitude, mais elle est aussi active, elle
148 est pas assise dans un coin. Je trouve qu'il y a vraiment... enfin, c'est mon point de
149 vue peut-être qu'elle te dira complètement autre chose, mais j'ai l'impression qu'il y a
150 quand même un peu un... on se complète quoi.

151

152 **ET PUIS ÇA TU M'AS UN PEU DIT AVANT, MAIS JE TE REDEMANDE QUAND MEME, AVEC QUELS**
153 **ELEVES TRAVAILLE L'ENSEIGNANTE SPECIALISEE, C'EST PAS UNIQUEMENT AVEC CEUX QUI**
154 **ONT UNE MAO, ELLE PREND N'IMPORTE QUEL ELEVE...**

155 Exactement. Elle varie vraiment les formes. Parfois, elle prend la moitié de la classe
156 et parfois même elle a pas les élèves qu'elle suit dans son groupe. Si on fait la moitié
157 de la classe pis que, par exemple, on travaille deux objectifs, moi je suis avec dix
158 élèves et elle aussi, ben parfois, sur un après-midi on échange au milieu, ça veut dire
159 qu'elle a pas tout l'après-midi ses élèves spécifiquement. Mais comme on travaille que
160 avec dix élèves, moi je suis aussi beaucoup plus accessible pour les élèves qui ont de
161 la difficulté, donc en gros ça se complète. Mais des fois, rarement, mais des elle les
162 sort, soit les trois ou c'est arrivé individuellement, mais vraiment très rarement. Et puis
163 parfois, elle est simplement là en soutien à la classe pour tout le groupe, parce qu'on

164 revoit une notion tous ensemble ou comme ça, on varie vraiment les... Mais je dirais
165 que les nonante pourcent du temps, elle est en classe.

166

167 **PAR RAPPORT AU MOMENT D'ECHANGE QUE VOUS AVEZ, ÇA SE PASSE QUAND ET COMMENT ?**

168 **ET PUIS A PROPOS DE QUOI ?**

169 Ça se passe le jeudi après l'école. Parce que je travaille jeudi et vendredi, du coup, on
170 réfléchit le jeudi après l'école pour le jeudi suivant. On réfléchit, on discute de l'après-
171 midi qui vient de se passer, est-ce qu'elle a observé des choses, est-ce qu'il y a un
172 objectif qu'elle pense par rapport à ce qu'elle a travaillé qu'il faudrait revoir la semaine
173 suivante ou dans des ateliers ou comme ça. On discute du feedback de l'après-midi
174 et ensuite on ajuste un peu nos idées pour créer la suite... et des fois on pipelette sur
175 d'autres choses. (rires)

176

177 **OK ET PUIS PAR RAPPORT A TON NIVEAU DE SATISFACTION PAR RAPPORT A CETTE**
178 **COLLABORATION LA, QUELS SONT LES ASPECTS POSITIFS DE VOTRE DUO ?**

179 Ben je trouve la bonne collaboration, je dirais, et puis vraiment l'entente pis l'échange
180 d'idées. Enfin vraiment la richesse d'être deux pour construire un après-midi et... Le
181 désavantage... non, non, c'est pas vrai, c'est vraiment un détail mais ce qui pourrait
182 être amélioré, c'est que par rapport à mon rôle, je sais pas si... Par exemple, si tout
183 d'un coup on n'a pas eu le temps de discuter parce que y a eu les vacances, est-ce
184 que c'est à moi de lui donner pour le jeudi, de la relancer, ou est-ce que c'est aussi à
185 elle de venir demander ce qu'on fait ? Et c'est là parfois que, c'est souvent moi qui lui
186 dis ou alors elle arrive le jeudi, puis justement elle me dit "du coup on fait quoi ?"... ça
187 arrive rarement parce que normalement quand on a des semaines normales on discute
188 le jeudi pour le suivant mais quand il y a des vacances ou un férié, c'est là que je me
189 dis, est-ce que c'est à moi ou est ce que c'est aussi à elle, enfin... Voilà, c'est ça que
190 je pense que j'en discuterai avec elle.

191

192 **PUIS TU PENSES QUE VOTRE BONNE COLLABORATION COMME ÇA, C'EST DU A QUOI, A TON**
193 **AVIS ?**

194 Comme j'ai dit avant, je pense que c'est aussi, c'est l'ouverture à l'autre, si je peux dire
195 comme ça. J'ai vraiment le sentiment que parfois, dans certaines classes, chez
196 certaines collègues c'est un peu cette réticence de dire "Ah, encore l'enseignant
197 spécialisé qui vient, ça m'embête..." alors que moi je vois plutôt ça comme une

198 richesse et du coup je suis ouverte à ça et je pense que l'enseignant, il doit être ouvert
199 à ça. Mais l'enseignant spécialisé doit aussi se dire, je dois apporter quelque chose en
200 plus à la classe et c'est un peu ces deux choses qui sont importantes, je pense.

Entretien 11 : 160222_E11_ES4

1 **DEPUIS COMBIEN DE TEMPS EST-CE QUE TU PRATIQUES CE METIER D'ENSEIGNANTE**
2 **SPECIALISEE ?**

3 Ouais, depuis... 5 ans.

4

5 **OK, EST-CE QUE T'AS FAIT AUTRE CHOSE AVANT, UNE AUTRE FORMATION ?**

6 Oui, la HEP. Donc j'ai enseigné pendant dix ans dans l'école normale.

7

8 **ET PUIS MAINTENANT, QUELLE EST TON EXPERIENCE DANS LA COLLABORATION AVEC UN**
9 **ENSEIGNANT ORDINAIRE ? DANS QUELS CADRES T'AS PU COLLABORER ? MAO, MAR OU**
10 **D'AUTRE CHOSE ?**

11 Alors j'ai commencé mes deux premières années par avoir une classe de soutien dans
12 une école primaire. Donc ma collaboration, c'était plus de donner des retours par
13 rapport aux branches que les élèves suivaient dans ma classe parce que je donnais
14 le... Les élèves venaient dans ma classe pour les maths et le français et retournaient
15 dans leurs classes respectives pour le reste des branches. Donc c'était plus une sorte
16 de retour et puis de contrôle par rapport à où est-ce qu'ils en étaient au niveau des
17 objectifs, de suivre un petit peu le rythme par rapport aux évaluations, quand est-ce
18 qu'il fallait rendre des notes, que je participe au carnet aussi avec eux, qu'on se mette
19 en commun pour les entretiens avec les parents... Après, c'était assez individualiste
20 au niveau des objectifs parce que je faisais ma propre programmation de mes objectifs
21 durant l'année en fait, donc à ce niveau-là, la collaboration était moindre. J'étais très
22 autonome à ce niveau-là.

23

24 **OK, ÇA C'ETAIT PENDANT DEUX ANS TU M'AS DIT?**

25 Pendant deux ans et après j'ai changé pour aller à [école spécialisée] et puis là, on
26 était tous des enseignants spécialisés, donc j'ai eu une fois un entretien avec une
27 enseignante ordinaire parce que j'ai un élève qui repartait dans l'ordinaire, qui allait
28 être réintégré, donc là c'était une transmission d'informations.

29

30 **DONC FINALEMENT, C'EST UNE DE TES PREMIERES EXPERIENCES OU TU DOIS VRAIMENT**
31 **COLLABORER?**

32 Là c'est, ouais, c'est ma première expérience où je collabore vraiment où je vais dans
33 la classe et que on regarde ensemble pour faire les programmes, pour voir quels
34 objectifs travailler autour de l'élève, ouais.

35

36 **SELON TOI, QUELS SONT LES ENJEUX DE LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS**
37 **SPECIALISES ET ORDINAIRES ? QU'EST-CE QUI EST IMPORTANT POUR QUE ÇA SE PASSE BIEN**
38 **?**

39 Important, je pense qu'il faut respecter déjà les besoins de chaque personne. Si
40 l'enseignant est OK à ce que je sois en classe, qu'elle accepte ma présence ou alors
41 que non, ça la gêne que je sois derrière parce que j'ai l'air d'avoir un œil jugeur ou je
42 sais pas trop quoi, mais je pense déjà respecter ça. La communication, mettre les
43 choses au clair sur les attentes de chacun, ce qu'on a fait avec [enseignante ordinaire
44 4] cette année, de se dire "voilà, j'attends ça de toi" et pas qu'il y ait des zones de flou
45 où... en se disant "j'ai fait ça en pensant que toi tu ferais ça.". J'ai été assez claire avec
46 [enseignante ordinaire 4] que il faut se dire les choses si on s'attend à ce que la
47 collaboration soit d'une manière et pas de l'autre. Et puis se le dire direct, quoi.

48

49 **POUR TOI, C'EST QUOI LES AVANTAGES ET LES INCONVENIENTS DE COLLABORER COMME ÇA**
50 **?**

51 Les avantages, c'est que c'est riche. Je pense qu'on a deux regards autour d'un seul
52 élève, on peut s'échanger les observations. Elle aura peut-être vu des choses que moi
53 j'ai pas vu. Elle est plus souvent devant le groupe classe, alors j'ai l'occasion de voir
54 des choses que elle, elle verrait peut-être pas en étant devant et vice-versa. Si on
55 travaille en petit groupe, elle passe peut-être derrière et elle voit peut-être que un élève
56 agit d'une certaine manière, donc elle voit des choses peut-être aussi que je vois pas.
57 Et puis après y a aussi la richesse de construire une leçon ensemble, la richesse des
58 idées : elle m'apporte des idées, je lui apporte des idées, on croise nos regards. Un
59 inconvénient, ça pourrait peut-être prendre plus de temps que si on est à un seul
60 cerveau à travailler sur "qu'est-ce que je fais durant ma leçon" ben je sais que je vais
61 faire ça, ça, ça... Et pis je contrôle pas une autre personne, si elle est d'accord, si elle
62 arrive à s'insérer là-dedans. Ça pourrait prendre plus de temps ouais. Il faut aussi faire
63 des compromis, si on avait une vision, on voulait faire ça et que finalement on a cette
64 personne qui vient, il faudrait l'utiliser, donc il faut ouvrir sa leçon à une autre personne
65 donc l'organiser différemment.

66

67 **MAINTENANT, ON VA PARLER UN PEU PLUS DU CONTEXTE DE VOTRE DUO, DONC VRAIMENT DE**
68 **VOUS DEUX. COMMENT TU DECRIRAIS LE CONTEXTE DE LA CLASSE ? QUEL EST LE CLIMAT DE**
69 **LA CLASSE ? COMBIEN D'ELEVES TU ACCOMPAGNES, COMMENT ÇA SE PASSE ?**

70 Dans cette classe, je viens pour trois élèves à raison de quatre unités par semaine,
71 donc ça me fait deux après-midi ici : le mardi après-midi et le jeudi après-midi. La
72 classe est très vivante, très... bavarde. Il y a un petit groupe qui peut être assez vif
73 mais si on arrive à les intéresser, à mettre un peu d'animation, de théâtre dans la leçon,
74 ils sont vite pris dedans et ils travaillent bien et tous les bavardages qu'on peut
75 entendre, ils sont vraiment dirigés sur les activités qu'on a mis en place, si elles sont
76 réfléchies par rapport à ça aussi donc... C'est vivant, mais on n'arrive vraiment à faire
77 du travail riche avec eux.

78

79 **ET EST-CE QUE TU COLLABORES AVEC D'AUTRES ENSEIGNANTS ORDINAIRES OU D'AUTRES**
80 **CLASSES DANS CET ETABLISSEMENT ?**

81 Oui, y a encore la classe de 4H. Où là, je vais vraiment beaucoup, j'ai sept unités dans
82 leur classe et puis j'ai deux unités dans deux autres classes d'école enfantine.

83

84 **PIS DANS D'AUTRES ETABLISSEMENTS AUTREMENT ?**

85 Non juste dans cet établissement.

86

87 **OK ET EST-CE QUE, JE SAIS PAS SI TU DOIS FAIRE DES DEPLACEMENTS, MAIS EST-CE QUE ÇA**
88 **ÇA PEUT ETRE UN STRESS OU BIEN NON, ÇA VA, TU GERES TRES BIEN ÇA ?**

89 Ben disons que je gère mais que je remarque que ça m'enlève mes pauses. Par
90 exemple, je commence toujours à [établissement 4] et puis après la récréation, c'est à
91 [établissement 4 bis], donc le déplacement se fait sur la récréation. Donc au final, je
92 mange ma petite récré dans la voiture et puis j'arrive, j'ai peut-être cinq minutes sur
93 place avant que ça sonne en fait... donc ouais, je vois que c'est assez en continu : le
94 cours se termine, je fais vite un retour et je prends vite mes affaires et je repars de
95 l'autre côté, et ainsi de suite.

96

97 **PAR RAPPORT A L'ORGANISATION DE VOTRE DUO DONC SI J'AI BIEN COMPRIS T'ES LA DEPUIS**
98 **CETTE ANNEE SEULEMENT ?**

99 Oui.

100

101 **COMMENT VOUS VOUS ETES ORGANISEES POUR DEJA DEFINIR LES ROLES DE CHACUNE AU**
102 **DEBUT D'ANNEE... OU PAS ?**

103 Alors on avait une sorte de contrat de collaboration qui a été préétabli je crois par la
104 DICS, je suis plus trop sûre, mais on nous a vivement conseillé de prendre ce contrat
105 pour mener un échange au tout début avec les enseignants qu'on suivait pour vraiment
106 mettre au clair "qui fait quoi" et puis de rajouter ou d'enlever les points qu'on trouvait
107 nécessaires dans ce contrat de collaboration pour que les choses soient au clair. Par
108 exemple, on va faire le PPI, qui s'occupe des objectifs de la classe, qui fait le le rapport
109 après à la RE, des choses comme ça. Donc, au tout début de l'année, on avait ce
110 contrat guide et on en a discuté, on l'a signé toutes les deux, rajouté ou pas des points
111 et commenté en plus pour que ce soit clair.

112

113 **ET POUR SE REPARTIR LES TACHES, VOUS VOUS ETES VRAIMENT BASE LA-DESSUS POUR**
114 **SAVOIR QUI FAIT QUOI DANS LA CLASSE, QUI PLANIFIE, COMMENT TU ES AVEC LES ELEVES,**
115 **ETC. ?**

116 Alors si on parle de planification, d'objectifs et tout ça, ça, c'était vraiment clair sur ce
117 papier que elle fait les objectifs de la classe et que moi, s'il fallait adapter quelque
118 chose pour les trois élèves que je suis, ce serait moi qui m'en occuperai et que je verrai
119 avec elle si c'est en accord, c'était clair sur le papier. Après, si on parle de leçon en
120 leçon, c'était assez clair pour nous deux que elle faisait le squelette principal de la
121 leçon et que moi je venais en tant que remédiation. Si tout d'un coup, on fait le groupe
122 sujet et que il y a une partie du groupe sujet qui a pas été compris par une partie des
123 élèves, on décidait toutes les deux de "voilà, cet après-midi, on travaille en atelier : ce
124 groupe-là, il maîtrise donc je vais peut-être les laisser aller avec cette fiche que je vais
125 préparer." - je parle pour [enseignante ordinaire 4] - "et toi, si tu pouvais préparer une
126 remédiation, une explication supplémentaire pour ce petit groupe d'élèves, je veux
127 bien." ou alors si c'était pour carrément toute la classe, on séparait deux notions, pis
128 on s'échange les groupes. En fait, c'est beaucoup de la communication de fois en fois.
129 Par exemple, on vient de finir ce jeudi, ben on va parler du jeudi prochain et on se met
130 d'accord sur qui fait quoi. Mais le squelette principal, le fil rouge, c'est elle qui l'établit.

131

132 **OK ET PUIS TOI QUAND T'ES ICI, DANS LA CLASSE, QU'EST-CE QUE TU FAIS, COMMENT ÇA SE**
133 **PASSE, TU PRENDS LES TROIS ELEVES OU BIEN TU... ?**

134 Euh, encore une fois, ça dépend du niveau de compréhension de l'objectif : si ça a
135 vraiment été très difficile à comprendre dès l'introduction, il se peut que je les sorte
136 que je refasse une introduction avec ces trois là ou alors un autre petit groupe. Oui, je
137 veux bien prendre d'autres élèves si ils ont pas compris la même notion que mes trois
138 élèves, et puis après on revient en classe. Ou alors je peux rester en classe justement
139 pour si ils ont bien compris et que c'est juste un appui, je les laisse progresser en
140 classe en même temps que les activités de tout le monde et je passe comme ça dans
141 la classe, je regarde si ils suivent ou si ils ont besoin d'une explication supplémentaire
142 et donc ça m'arrive aussi d'aider les autres si c'est le cas. Puis je crois que les autres
143 m'appellent facilement aussi, je suis même pas sûre en fait qu'ils savent que je viens
144 vraiment pour trois élèves parce qu'ils m'appellent assez automatiquement, donc c'est
145 ancré que "si [enseignante spécialisée 4] est là, ben je lui demande aussi de m'aider".
146 Donc quand je fais des explications comme ça, il y a assez souvent deux autres
147 personnes qui viennent à côté pour "Ah oui, moi j'ai pas compris non plus." et ils
148 bénéficient de mon explication aussi, donc on est très flexible, ça change vraiment du
149 tout au tout, d'objectif en objectif, de fois en fois. On utilise vraiment toutes les
150 variations de collaboration.

151

152 **QUEL EST TON NIVEAU DE SATISFACTION PAR RAPPORT A VOTRE COLLABORATION ? QU'EST-**
153 **CE QUI POUR TOI SE PASSE BIEN ET EST-CE QU'IL Y A DES CHOSES QUI SERAIENT A AMELIORER**
154 **SELON TOI ?**

155 Le niveau de collaboration, moi je trouve tellement top. Je veux dire, c'est la première
156 fois déjà que j'arrive dans une classe flexible, donc il y avait aussi beaucoup de choses
157 que j'ai appris. Et [enseignante ordinaire 4], c'est aussi la première année qu'elle met
158 ça en place, donc elle devait aussi mettre ça en route. Au départ, elle était tout en
159 doute, moi aussi et puis après tout d'un coup, il y a quelque chose, un après-midi où
160 on voit qu'en fait ces élèves qui sont bavards, qui auraient tendance à être un petit peu
161 fourbe par derrière, ils sont en train de faire les activités, tous les jeux dans un volume
162 très acceptable, leurs bavardages sont tous ciblés sur le jeu et non pas sur "Ah ouais,
163 à la récréation... " et tout ça et c'est là qu'on s'est dit "Ça marche, ça marche!"... on
164 sonne la cloche, ils tournent à l'autre poste et puis on voit que ça fonctionne donc...
165 Ouais, cette collaboration m'a fait beaucoup apprendre. Elle m'apporte beaucoup
166 aussi, en classe flexible elle entre aussi beaucoup par le jeu, donc moi je connais des
167 jeux mais c'est très ciblé apprentissage, donc limite, je prends plutôt les phrases des

168 exercices et j'essaie de les tourner en jeu. Mais là, j'ai aussi découvert des jeux qui
169 existaient comme Gagne ton papa ou Concept, des trucs comme ça qui s'insèrent
170 dans les objectifs d'apprentissage donc... Qu'est-ce que je pourrais dire de négatif...

171

172 **OU C'EST PAS FORCEMENT NEGATIF MAIS UN TRUC QUE TU PENSES QUE VOUS POURRIEZ**
173 **MIEUX FAIRE OU PAS EN FAIT, Y A PEUT-ETRE RIEN, HEIN ?**

174 Bah moi j'adore notre collaboration, je trouve qu'elle fonctionne vraiment bien. Après
175 avec [enseignante ordinaire 4] on a beaucoup les mêmes manières de procéder,
176 d'amener l'apprentissage et des fois je me dis "Oh là là, je suis censée entre guillemets
177 être une personne qui apporte un plus." et j'ai peur de pas l'apporter parce qu'elle a
178 beaucoup les mêmes méthodes que moi. Moi j'étais beaucoup dans des classes où
179 c'était traditionnel, j'apporte la lecture, avec le livre de lecture, les lectures
180 compréhension et du coup, avec le recul, ce que moi j'aimais faire, c'est ces cartes-
181 jeux de lecture-inférence où tu lis et puis il faut placer le personnage dans la bonne
182 pièce en lisant. L'enfant a l'impression de jouer, mais en fait, il lit et travaille la lecture.
183 Et en fait elle entre comme ça aussi par la lecture donc des fois, j'ai peut-être ce petit
184 truc de pression à me dire, il faut que j'apporte ce truc en plus, qu'est-ce que je dois
185 apporter en plus ? Et puis, on a tellement des choses qui se ressemblent que des fois
186 j'ai peut-être ce petit complexe de me dire "Oh là là, quel est mon petit plus que
187 j'apporte à cette classe?" peut être... voilà.

Entretien 12 : 160222_E12_duo4

1 **ALORS, VOUS AVEZ EU LE TEMPS DE REGARDER UN PEU LES REPONSES, DONC EST-CE QU'IL**
2 **Y A BEAUCOUP DE REPONSES OU VOUS AVEZ DES CHOSES DIFFERENTES ?**

3 ***Enseignante ordinaire 4 :***

4 Quelques-unes quand même, hein... mais j'ai l'impression que c'est plus une question
5 de représentation de la question. Par exemple, l'évaluation du niveau de
6 développement, donc la D5 (Evaluation du niveau de développement et du niveau
7 d'apprentissage chez les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers). Toi t'as mis
8 que c'était que l'enseignante spécialisée et moi j'ai réfléchi plus à nos discussions, je
9 trouvais qu'on avait beaucoup discuté ensemble, parce que toi tu voyais les quatre
10 unités et parfois il y avait d'autres choses qui se... sur la base de mes observations.
11 Du coup, c'est pour ça que je me disais, on avait mes observations, et les tiennes donc
12 c'est pour ça que j'avais mis ensemble, tu vois ?

13 ***Enseignante spécialisée 4 :***

14 Ouais et puis moi je pensais plus au fait que j'ai les élèves et au bout d'un moment il
15 faut évaluer sa progression et que du coup je fais ces questionnaires d'observation
16 type. C'était plus dans un besoin de remplir les rapports de fin d'année.

17 ***Enseignante ordinaire 4 :***

18 Ah, ouais. Je pense qu'on a interprété un peu différemment. Comme par exemple la
19 D8 (Elaboration de projets pédagogiques individualisés pour les élèves ayant des
20 besoins éducatifs particuliers), t'as mis enseignante spécialisée. C'est vrai que c'est
21 toi qui élabore les projets individuels. Puis moi j'ai j'ai pensé plus dans la discussion
22 des objectifs à choisir, tu vois comment ? C'est pour ça que j'ai mis partagée.

23 ***Enseignante spécialisée 4 :***

24 Oui, parce que moi j'ai eu aussi ce doute dans une autre question, où je me disais, je
25 le fais, mais en fait on en discute ensemble donc au final...

26 ***Enseignante spécialisée 4 :***

27 Puis après, je me suis dit, comme elle a dit qu'on fait par rapport à l'outil et pas par
28 rapport à notre truc je me suis dit "Allez, je reste primaire, basique : Qui fait le PPI...?"
29 Sinon je serais encore en train d'y réfléchir.

30

31 CE QUI EST INTERESSANT, C'EST AUSSI DE REGARDER CELLES OU IL Y A UNE DIFFERENCE
32 ENTRE SITUATION ACTUELLE ET DESIREE. IL Y A LA C5, "INITIER ET ORGANISER LES
33 RENCONTRES DE RESEAU". IL Y A UN PETIT DECALAGE, MAIS JE SAIS PAS...

34 **Enseignante spécialisée 4 :**

35 Mais là aussi, c'est bizarre parce que c'est aussi par rapport aux parents, vers qui ils
36 vont se tourner et là, c'est vrai que c'est pas clair parce que chez toi par exemple, la
37 maman de [élève a] elle s'est dirigée vers toi et puis la psychomotricienne t'a aussi
38 appelée. Tandis que dans la classe de [enseignante ordinaire a] ou bien à l'école
39 infantine c'est moi qui ai contacté toutes les personnes du réseau pour dire, "allez, on
40 fait un réseau, on se voit" donc ce rôle, c'était pas très clair.

41 **Enseignante ordinaire 4 :**

42 La psychomotricienne m'a appelé? Ah non, elle m'a écrit... elle nous a écrit un mail.

43 **Enseignante spécialisée 4 :**

44 La psychomotricienne nous a écrit, tu vois, aux deux. Et puis après t'as pas pu aller,
45 mais du coup, la responsabilité était aussi partagée. Et dans une autre classe, ben
46 c'est moi qui ai pris direct contact avec la psychologue et tout et tout puis on s'est dit
47 qu'on allait se voir avec les parents et j'ai demandé à [enseignante ordinaire a] si ça
48 allait et puis...

49 **Enseignante ordinaire 4 :**

50 Moi j'ai mis aussi pour les intervenants externes, j'ai mis que c'était plutôt toi. Mais
51 pour les entretiens, style s'ils ont pas de suivi thérapeutique et ben j'ai mis que c'était
52 plutôt moi qui les contactait. Pour un entretien annuel tu vois ? Par exemple, la maman
53 d'[élève a], c'est moi qui ai téléphoné, enfin qui ai pris l'entretien, parce que c'était pas
54 un réseau... ça dépend aussi si c'est un réseau ou pas... enfin c'est tout le temps des
55 réseaux avec les élèves... ?

56 **Enseignante spécialisée 4 :**

57 Ça devient un réseau si on contacte tous les professionnels avec... quand on a vu la
58 maman... est-ce que t'appelles ça un réseau, si c'est toi, moi et elle? Je crois, hein ?
59 Du fait qu'on a deux casquettes différentes. J'en sais rien.

60 **Enseignante ordinaire 4 :**

61 Je sais pas.

62 **Enseignante spécialisée 4 :**

63 Y en a un où on a mis les opposés.

64 **Enseignante ordinaire 4 :**

65 Ouais, c'est C10. "Rencontres pour organiser les transitions".

66 **Enseignante spécialisée 4 :**

67 Ben là, par exemple, si on prend [élève b], j'ai fait la transition avec l'enseignante
68 spécialisée...

69 **Enseignante ordinaire 4 :**

70 Ouais et moi avec la maîtres... mais par exemple, l'année passée, t'as pas du tout vu
71 les enseignantes spécialisées pour savoir pour [élève b] et tout ça...

72 **Enseignante spécialisée 4 :**

73 Euh je les ai appelées oui. Oui, j'ai envoyé des mails...

74 **Enseignante ordinaire 4 :**

75 Du coup, moi j'ai l'impression que c'est un peu nous deux qui devons faire ça, non
76 ? C'est pour ça que j'ai mis souhaitée, parce que je savais pas que tu les avais
77 appelées, c'est pour ça que j'ai mis tout à droite. Mais du coup, je pense que c'est
78 plutôt les deux parce que, pour [élève b] qui part, on le fait les deux.

79 **Enseignante spécialisée 4 :**

80 Ben oui parce que toi tu dois savoir les informations et moi je dois savoir aussi les
81 informations en fait.

82 **Enseignante ordinaire 4 :**

83 Ouais, moi j'ai réfléchi égoïstement.

84

85 **OK DONC EN GROS ON VOIT UN PEU QUE LA VOUS ETES QUAND MEME ASSEZ D'ACCORD, VOUS**
86 **ETES ASSEZ AU CLAIR SUR LA REPARTITION DES ROLES ET DU COUP, ON VA JUSTE ENCORE**
87 **UN PETIT PEU DISCUTER DE VOTRE AVIS SUR L'OUTIL, CE QUE VOUS EN PENSEZ. EST-CE QU'IL**
88 **Y A DES CHOSES QUI MANQUERAIENT SELON VOUS DANS LES QUESTIONS OU BIEN DANS LES**
89 **THEMATIQUES QUI SONT ABORDEES OU COMME ÇA ?**

90 **Enseignante spécialisée 4 :**

91 Je dirais qu'il manque une précision, dans quelle phase d'observation on est. Est-ce
92 qu'on est dans la phase où l'enseignante spécialisée a déjà été demandée pour
93 regarder? Parce que ça voudrait dire que l'enseignante a déjà fait le travail
94 d'observation diagnostique, qu'elle a déjà vu les élèves chez qui il y a un souci, donc
95 c'est déjà une évaluation diagnostique et après moi je viens en plus et puis...

96 **Enseignante ordinaire 4 :**

97 Ouais, c'est plus la précision des questions. Et puis moi, je dirais aussi par rapport aux
98 leçons, par exemple, quand on discute et après on se dit, qui s'occupe de... Est-ce que

99 l'enseignant spécialisé crée aussi du matériel, mais pour toute la classe, comme tu
100 fais souvent.

101 **Enseignante spécialisée 4 :**

102 Ouais, ben là il y a une question justement où j'étais pas sûre... mais c'était plus pour
103 l'ensemble de la classe ou bien ? Attends... "Choix des méthodes d'enseignement pour
104 l'ensemble de la classe" c'est toi quand même... c'est O4.

105 **Enseignante ordinaire 4 :**

106 Alors moi je trouve que, oui c'est moi, mais souvent on discute quand même
107 ensemble.

108 **Enseignante spécialisée 4 :**

109 Oui, mais après, moi je l'ai pris comme ça... quand il parle de toute la classe, je me
110 dis, c'est dans l'ensemble de la semaine, et puis dans ton ensemble de la semaine je
111 vais pas venir mettre...

112 **Enseignante ordinaire 4 :**

113 Ben du coup ça je trouve que c'est... parce que moi j'ai pensé uniquement quand on
114 était ensemble. J'ai évalué mes questions en pensant à que quand on est ensemble,
115 quand on construit notre jeudi après-midi, j'ai pas du tout pensé au reste.

116 **Enseignante spécialisée 4 :**

117 Alors moi, quand il parlait de la classe, j'ai fait un pas en arrière en disant mais je vais
118 pas commencer à lui dire quel objectif elle doit faire dans sa classe ou quelle méthode
119 elle va utiliser mais c'est vrai que quand on est ensemble le jeudi, on discute ensemble
120 de quelle sorte serait le mieux.

121

122 **OUAIS, DONC EN GROS, PLUS DE PRECISION DANS LES QUESTIONS QUOI, C'EST ÇA QUI**
123 **MANQUERAIT. EST-CE QU'IL Y AURAIT D'AUTRES CHOSES ?**

124 **Enseignante ordinaire 4 :**

125 Bon, c'est assez complet, ça touche quand même pas mal de thématiques.

126 **Enseignante spécialisée 4 :**

127 Ouais, y a la phase d'observation, la phase d'enseignement, la phase d'évaluation et
128 l'à côté.

129

130 **ET DANS QUELLE MESURE VOUS TROUVEZ QUE C'EST UTILE DE FAIRE UN, DE REMPLIR UN**
131 **QUESTIONNAIRE COMME ÇA DANS LE CADRE D'UNE COLLABORATION ?**

132 **Enseignante ordinaire 4 :**

133 Ben en soi, nous on a rempli un document au début de l'année et je dirais que ça va
134 pas autant en profondeur... parce que de le faire au début, comme ça quand t'as pas
135 du tout un vécu ensemble, c'est difficile je pense, de répondre à ça (l'OPCO) si ça
136 faisait qu'une semaine qu'on travaillait ensemble. Donc de le passer en début d'année,
137 je pense, ça serait compliqué mais ça reprend quand même pas mal de points du
138 document, du contrat qu'on a signé au début de l'année.

139

140 **PIS SI TU REPENSES PEUT-ETRE A D'AUTRES SITUATIONS DE COLLABORATION QUE T'AS EUES**
141 **? EST-CE QUE TU PENSES QUE, C'EST QUELQUE CHOSE QUI AURAIT PU T'ETRE UTILE A UN**
142 **MOMENT OU AVEC CERTAINES PERSONNES ?**

143 ***Enseignante ordinaire 4 :***

144 Ouais clairement mais bon, il aurait fallu avoir le courage de le faire. Moi, c'est un peu
145 ça... c'est que j'ai eu une situation où vraiment il y avait aucune collaboration comme
146 je disais avant, genre elle arrivait à 8h05, elle me disait "on fait quoi aujourd'hui?" puis
147 elle s'asseyait à côté de l'élève et elle attendait que le temps passe... Et moi, j'aurais
148 pu faire ce qu'elle faisait alors que j'avais besoin que ce soit une aide pour la classe et
149 aussi vraiment supplémentaire, comme on fait ensemble. Mais franchement, j'avais
150 jamais osé lui dire que ça me convenait pas parce que j'avais l'impression de... bon,
151 c'était en plus ma première année et tout, j'avais l'impression de ne pas être légitime
152 de lui dire parce qu'elle faisait son travail, pour moi pas comme il faut, mais c'est
153 difficile quand même.

154 ***Enseignante spécialisée 4 :***

155 Mais ça, c'est difficile aussi parce que... Hier, moi j'ai eu mon intervision-là, avec les
156 enseignantes de la région et il y en a une dans l'intervision qui a amené la discussion
157 sur le fait qu'elle sait plus si elle travaille juste parce qu'elle a beaucoup tendance à
158 sortir les élèves, elle va aussi en classe mais elle les sort beaucoup. Et en ayant une
159 intervision, ou bien la réunion qu'on a eue avec tous les enseignants spécialisés par
160 rapport aux MAO et MAR, elle s'est fait reprendre par ses propres collègues en disant,
161 "Ouais mais bon, toi tu peux pas comprendre parce que tu travailles pas de cette
162 manière" et puis c'est des jeunes enseignantes spécialisées sorties assez fraîchement
163 de l'uni, qui prônent à rester en classe, en fait. Et puis cette enseignante qui parlait de
164 son doute, moi j'avais vraiment aucun doute sur ses compétences parce qu'elle a l'air
165 vraiment très pointilleuse et tout ça, et du coup on a tourné autour de cette discussion
166 pour dire que... ouais, on sait pas vraiment. Enfin, moi en tout cas dans mes études

167 j'ai pas vu qu'il fallait rester en classe absolument, mais qu'il fallait s'adapter, aussi aux
168 besoins de l'enseignante mais surtout aux besoins de l'élève. Je veux dire, tu vas pas
169 rester dans la classe si, tout d'un coup, l'élève n'est plus du tout à niveau et qu'il sait
170 encore pas lire alors que les autres ils lisent, on va pas rester derrière, à lui lire tout
171 comme ça avec un bruit de fond juste pour rester en classe. Donc un élève comme
172 ça, il faut le sortir, lui apprendre les bases de la lecture, dès que ça décroche un peu
173 peut-être qu'il peut participer aux leçons de vocabulaire, adapter quoi. Puis cette
174 enseignante spécialisée était toute tourneboulée parce qu'elle avait l'impression que
175 maintenant son job était faux par rapport aux études qui étaient amenées maintenant,
176 en fait. J'ai aussi beaucoup d'amies qui sont enseignantes ordinaires parce que j'ai
177 travaillé dix ans dans l'ordinaire, donc une d'elles m'explique "L'enseignante
178 spécialisée de chez nous, je sais pas ce qu'elle fait, elle arrive, elle est derrière son
179 ordinateur, de temps en temps elle vient, elle pointe le cahier ou elle dit: range les
180 trucs de telle manière et elle retourne derrière son ordi". Après, je sais que avec
181 d'autres enseignantes, elle amène plus de choses, donc je sais pas c'est difficile, mais
182 je pense qu'il faut cibler l'objet, le besoin de l'élève, tu peux pas faire pot de fleur à
183 côté, enfin moi je m'endormirais à côté. Je suis pas là pour refaire un cours sur le
184 groupe sujet, réapprendre, consolider mes bases à moi.

185

186 **DANS QUELLE MESURE VOUS VOUS VERRIEZ REUTILISER CET OUTIL OU PAS DANS D'AUTRES**
187 **COLLABORATIONS ? ET PUIS A QUEL(S) BESOIN(S) ÇA POURRAIT CORRESPONDRE ?**

188 ***Enseignante spécialisée 4 :***

189 Ben ça fait croiser des visions finalement, cet outil.

190 ***Enseignante ordinaire 4 :***

191 Bon ça fait du bien parce que du coup, on reparle de choses qui sont très intéressantes
192 et qu'on peut encore enrichir notre collaboration. Je ferai pas ça au début d'une
193 collaboration je pense. Mais comme bilan de fin d'année ou alors dans des situations
194 qui se passeraient pas forcément bien. Ça pourrait être un outil qu'une direction
195 pourrait proposer à un duo qui fonctionne pas super bien.

196 ***Enseignante spécialisée 4 :***

197 Ouais, parce que si c'est direct comme ça, j'aurais l'impression que ce serait agressif
198 de le faire par ordinateur, comme ça, anonymement, plutôt que de confronter la
199 personne en soi. Mais si ça vient d'une direction, peut-être que ce serait mieux accepté
200 que "écoute, je trouve que y a un froid, j'ai fait un questionnaire..."

201 **Enseignante ordinaire 4 :**

202 Ouais, s'il y a un souci, je pense que si ça pouvait être proposé par des directions ça
203 serait...

204

205 **MAIS EN MATIERE DE BESOIN POUR L'ORGANISATION DE LA COLLABORATION, VOUS, AVEC LE**
206 **SUIVI QUE VOUS AVEZ DE LA DIRECTION, ETC. VOUS AVEZ PAS FORCEMENT DES BESOINS EN**
207 **PARTICULIER DE CHOSES SUPPLEMENTAIRES QUI POURRAIENT VOUS AIDER, FINALEMENT ?**

208 **Enseignante spécialisée 4 :**

209 Ben ça pourrait remplacer presque le contrat du début, mais ce serait une image de
210 comment est-ce qu'on voit les choses...

211 **Enseignante ordinaire 4 :**

212 Ouais, plus une image plutôt que vraiment sur des faits concrets, puis du coup tu
213 pourrais en discuter, puis ça pourrait créer les bases d'une bonne collaboration. Mais
214 pas se baser sur du vécu ou des choses comme ça. Je pense que c'est plus un peu
215 par rapport à notre représentation. Du coup ce serait plutôt la deuxième ligne, quoi : la
216 situation souhaitée.

217 **Enseignante spécialisée 4 :**

218 Ah oui, je voulais dire, dans les occasions d'apprentissage peut-être la forme de travail,
219 la forme de collaboration : coenseignement... il faudrait rajouter des questions là-
220 dessus. Responsabilité de la classe ou responsabilité des élèves à besoins
221 particuliers ou des élèves en difficulté... dans la forme de travail, quoi :
222 coenseignement ou sortir de la classe ou je sais pas.

223 **Enseignante ordinaire 4 :**

224 Oui, c'est vrai, ça peut être intéressant.

Codage des entretiens

Entretiens individuels

1. Parcours professionnel, expériences et représentations

Depuis combien de temps pratiquez-vous le métier d'enseignant-e ordinaire/spécialisé-e?		
Qui ?	Citation passage	Référence
EO1	« C'est ma 4e année. »	E1, l.3
ES1	« Alors c'est ma 2e année d'enseignement. J'ai été diplômée l'année dernière en novembre donc dans le courant de l'année. Et puis avant ça, j'ai travaillé en dernière année de master dans une école spécialisée, mais à un petit pourcentage. »	E2, l.2-4
EO2	« Ouhla, ça fait beaucoup! 34 ans. »	E4, l.2
ES2	« Ça fait quatre ans. »	E5, l.3
EO3	« Alors du coup, c'est ma première année, ouais. »	E8, l.2
ES3	« Ça fait à peu près 38 ans. »	E7, l.3
EO4	« C'est la sixième année. »	E10, l.2
ES4	« Ouais, depuis... 5 ans. »	E11, l.3

Avez-vous fait d'autre(s) formation(s) ?		
Qui ?	Citation passage	Référence
EO1	« Non »	E1, l.6
ES1	« D'autres formations ? Non. Enfin je suis passé par l'iPC donc j'ai un papier d'éducatrice à la base et puis ensuite j'ai fait enseignement spécialisé à l'uni. »	E2, l.7-8
EO2	« Non, j'ai fait directement enseignante. »	E4, l.5
ES2	« Non, j'étais éducatrice spécialisée avant et j'ai travaillé pendant deux ans. »	E5, l.6 E5, l.9-10

	« J'ai fait le Bachelor en éducation spécialisée à Fribourg, après j'ai bossé deux ans pis après j'ai fait le master en enseignement spécialisé. »	
EO3	« Ouais, j'ai fait parcours en ligne directe, d'abord l'école obligatoire, le gymnase et puis après la HEP. »	E8, I.5-6
ES3	« Oui, j'ai fait d'autres formations, j'ai fait une formation de formateur d'adultes. Entre temps, j'ai commencé mon master en socio clinique. Voilà quoi, donc j'ai repassé à l'époque un bachelor, après donc le master en socio clinique et voilà... mais dans la formation d'enseignant spécialisé, non pas précisément. » « À Lyon. »	E7, I.6-9 E7, I.12
EO4	« Non. Gymnase et puis ensuite HEP directement. »	E10, I.5
ES4	« Oui, la HEP. Donc j'ai enseigné pendant dix ans dans l'école normale. »	E11, I.6

Quelle est votre expérience dans la collaboration avec un-e enseignant-e spécialisé-e/ordinaire ?

Qui ?	Citation passage	Référence
EO1	« Alors ma première année, j'avais une enseignante spécialisée dans ma classe, tout le temps avec moi quasiment, mais je travaillais à 40%, du coup deux jours. » « Elle prenait pas forcément que ses élèves à elle. Elle prenait les siens, si elle voyait que c'était pertinent. Et puis elle pouvait prendre des autres qui avaient de la difficulté dans les objectifs qu'on travaillait. Et puis c'était vraiment cool. C'était vraiment chouette de l'avoir parce que ben comme je te disais avant, j'avais une classe hyper compliquée où j'en avais 7 sur... ben c'est la moitié de la classe qui avait des besoins particuliers et franchement, si elle avait pas été là, j'aurais coulé. Parce qu'elle avait l'expérience et elle était vraiment en train de me soutenir et me dire que c'était bien ce que je faisais et c'était vraiment la	

	<p>classe qui allait pas quoi. Et ça, c'était vraiment cool. Donc c'est vraiment une très très bonne expérience. Et puis vraiment très inclusif. »</p> <p>« Et puis des fois, on préparait aussi un peu à l'avance, mais c'était jamais... enfin c'était 2 mots. On disait "Ben, la semaine prochaine, je vais faire ça..." puis elle était là "Okay, bon, je prépare ça". Les évaluations aussi. Elle modifiait les évaluations. C'était les 3H et elle modifiait les évaluations, moi j'avais pas besoin de faire et tout »</p> <p>« L'année d'après, j'ai pas eu d'enseignant spécialisé. Je trouvais ça... c'était un peu triste. Et puis depuis cette année, ben je suis avec [enseignante spécialisée 1]. Puis pareil, c'est vraiment trop bien. Enfin, je lui dis sur le moment, elle est hyper spontanée. »</p> <p>« Parce qu'en stage j'avais pu voir des fois, ben l'enseignante était pas trop contente avec le travail de l'enseignante spécialisée, c'était pas en accord quoi. Du coup, j'ai vraiment de la chance. »</p>	
ES1	<p>« Alors chez les petits, je suis beaucoup en classe parce qu'on travaille plus autour des compétences sociales, de l'intégration en classe de l'élève. Et puis chez les plus grands, parfois, je fais de l'individuel donc je sors de la classe avec l'élève que je suis. Ou alors je fais des petits groupes et puis ça m'est arrivé aussi de faire un peu du coenseignement où on fait sous forme d'atelier par exemple et puis moi je prends une moitié de classe et l'enseignante une autre moitié et puis ensuite on se change de groupe, ou alors moi je prends la classe et l'enseignante, prenait un plus petit groupe. Enfin, c'est vrai qu'avec certaines enseignantes, on a exploré pas mal de choses comme ça. »</p>	E2, I.14-22
EO2	<p>« C'est vrai que dans les classes de 5-6H, c'est souvent là qu'il y a encore la suite... donc je dirais presque chaque année on en a, mais on a changé aussi plusieurs fois de personnes, donc il y a eu des profils différents. Bon, c'est quand même un</p>	E4, I.10-14

	<p>soutien, mais après suivant la personne avec qui tu es, elle te donne pas trop de pistes donc... avec une certaine personne c'était compliqué. »</p> <p>« Ouais ben c'était une personne qui allait être à la retraite à la fin de mon année et elle se mettait à côté de l'enfant, puis elle disait "La maîtresse, elle a dit de prendre ta règle, prends ta règle...". Et autrement, elle prenait les feuilles dans le casier et puis elle terminait avec l'élève. Mais je veux dire, il y avait pas trop d'aide, donc c'était un peu compliqué. »</p>	E4, I.17-21
ES2	<p>« Euh non, la première fois j'ai fait un remplacement de six mois, où j'étais en école ordinaire pis après j'ai travaillé trois ans à [établissement a] dans des classes de langage, et puis là du coup je viens de commencer à [établissement 2 bis] et à [établissement 2]. »</p> <p>« J'avais fait six mois à [établissement b] où j'avais la même fonction qu'actuellement. Pis après les collaborations, c'était plutôt en classe de langage, c'était quand il y avait des réintégrations, des choses comme ça. »</p>	E5, I.14-17 E5, I.21-23
EO3	<p>« DONC, C'EST EN FAIT LE PREMIER ENSEIGNANT SPECIALISE AVEC QUI TU COLLABORES, C'EST ÇA OU BIEN T'AS DEJA EU D'AUTRES ?</p> <p>En tant que titulaire, oui. Après en stage, il y a souvent eu des élèves qui étaient suivis et j'ai dû collaborer un petit peu. »</p>	E8, I.8-11
ES3	<p>« Alors c'est vrai que ma carrière, elle a été on va dire transfrontalière. J'ai une partie de ma carrière que j'ai faite en France. Dans laquelle ces notions MAR, MAO n'existaient pas. On avait eu, il y a eu en 2005 en particulier une loi sur l'inclusion des élèves et dans lesquels on va dire qu'on a recherché à mettre des élèves en situation... en classe ordinaire quoi, et que tous les élèves qui rencontraient des difficultés, étaient accueillis, on va dire dans la même... donc ça c'était sur France et il y avait pas ces spécificités MAR, MAO. »</p> <p>« On va dire ça, c'est une vingtaine d'années quoi »</p>	E7, I.16-22 E7, I.25

	<p>« Depuis que je suis en Suisse, j'ai occupé deux types de poste, un poste de coordinateur pédagogique au CPT de Lausanne, où là je coordonnais les activités d'éducateurs spécialisés et d'enseignants spécialisés. Donc là c'était dans une structure fermée, puisque c'était une école d'un service de pédopsychiatrie quoi »</p> <p>« On va dire le travail spécifique MAO, MAR, je l'ai fait pendant deux ans, donc sur Chavannes-près-Renens où là, c'est surtout sur le travail MAR que j'ai eu une collaboration étroite avec les enseignants. En MAO les enfants sortaient de leur groupe classe et je travaillais quasiment exclusivement avec eux. »</p> <p>« Alors PPI ouais enfin bon, après les choses portent des noms différents hein... on va dire, on va parler de projets pédagogiques. Donc dans toutes les situations, on a eu des projets pédagogiques à construire. »</p>	<p>E7, I.32-35</p> <p>E7, I.41-44</p> <p>E7, I.47-49</p>
EO4	<p>« Alors, depuis que j'enseigne, j'ai eu chaque année une enseignante spécialisée dans ma classe, mais principalement pour MAO ou MAR. J'ai jamais eu d'autres intervenants et pour d'autres raisons. »</p>	<p>E10, I.10-12</p>
ES4	<p>« Alors j'ai commencé mes deux premières années par avoir une classe de soutien dans une école primaire. Donc ma collaboration, c'était plus de donner des retours par rapport aux branches que les élèves suivaient dans ma classe parce que je donnais le... Les élèves venaient dans ma classe pour les maths et le français et retournaient dans leurs classes respectives pour le reste des branches. »</p> <p>« Après, c'était assez individualiste au niveau des objectifs parce que je faisais ma propre programmation de mes objectifs durant l'année en fait, donc à ce niveau-là, la collaboration était moindre. J'étais très autonome à ce niveau-là. »</p> <p>« après j'ai changé pour aller à [école spécialisée] et puis là, on était tous des enseignants spécialisés, donc j'ai eu une fois un entretien avec une enseignante ordinaire parce que j'ai un élève</p>	<p>E11, I.11-15</p> <p>E11, I.19-22</p> <p>E11, I.25-28</p>

	<p>qui repartait dans l'ordinaire, qui allait être réintégré, donc là c'était une transmission d'informations. »</p> <p>« Là c'est, ouais, c'est ma première expérience où je collabore vraiment où je vais dans la classe et que on regarde ensemble pour faire les programmes, pour voir quels objectifs travailler autour de l'élève, ouais. »</p>	E1, 1.32-34
--	---	-------------

Selon vous, quels sont les enjeux de la collaboration entre enseignant-e-s spécialisé-e-s et enseignant-e-s ordinaires ?

Qui ?	Citation passage	Référence
EO1	« c'est le développement d'un enfant qu'on suit puis le développement de la classe puis je pense aussi la vision que toute la classe a de la différence... parce que t'as des enseignants spécialisés qui vont vraiment faire très attention à intégrer tout le monde, y en a qui disent même pas pour quel élève ils viennent. »	E1, 1.45-49
ES1	« (...) je pense que c'est que du positif. Pour l'élève déjà. Et puis le but, c'est vraiment que tout le réseau de l'élève aille un peu dans le même sens et je pense que si on collabore pas... si moi je faisais mes choses dans mon coin et puis que l'enseignante faisait ses choses dans son coin, l'élève il y comprendrait plus grand-chose. »	E2, 1.27-31
	« Enfin, le but, c'est vraiment que tout soit cohérent pour l'élève, qu'on aille tous dans le même sens. »	E2, 1.31-32
EO2	« La discussion. Ce qu'on a eu avec [enseignante spécialisée 2], justement, cet été plus qu'avec les autres. »	E4, 1.26-27
	« donc la discussion, c'est dans la collaboration quoi. L'échange, même immédiat, presque. »	E4, 1.34-35
ES2	« Je pense qu'au début c'est d'être très clair sur nos rôles de chacun et puis de pouvoir aussi dire aux autres comment on	E5, 1.30-32

	souhaite que la collaboration se fasse, etc. Et puis après c'est beaucoup d'échanges quoi. Enfin voilà. »	
EO3	« Ben le but, c'est de trouver ensemble les meilleures pistes et outils pour aider les enfants qui sont en besoin et l'enseignant spécialisé, il est aussi là pour soutenir l'enseignant titulaire avec des enfants qui ont plus de difficultés. C'est aussi un moyen d'avoir deux points de vue et puis que ce soit plus riche en fait de... ouais, voilà. »	E8, I.15-18
ES3	« Ben dans un contexte d'intégration des élèves à besoins particuliers, je pense qu'il y a deux types d'enjeux : un enjeu plus technique, c'est-à-dire que les enseignants de classe ordinaire ne disposent pas toujours d'outils de posture, de regard qui soient adaptés aux spécificités de ces enfants-là, donc finalement c'est un échange qui s'organise autour de la prise en charge de l'enfant »	E7, I.61-65
	« Deuxième élément qui me paraît important c'est surtout le changement de regard. C'est-à-dire que finalement, quand on intervient dans une classe, l'élève n'est plus uniquement un élève, c'est aussi un enfant. Donc les deux dimensions vont apparaître de manière quasi équipotentes. »	E7, I.65-68
	« Or, l'élève est aussi un enfant, avec les troubles qu'il peut présenter et là, c'est comment, de nouveau, on peut prendre en compte les spécificités de l'enfant pour l'aider à devenir un élève qui soit plus performant »	E7, I.70-72
	« Et dans ce travail-là, je crois qu'on a beaucoup de choses... un coenseignement à apporter à l'enseignant, c'est cette vision de la difficulté, en particulier quand c'est des troubles d'ordre psycho-affectifs. Cette difficulté de l'enfant elle est survolée en général. Là, on rentre dans le vif du sujet. »	E7, I.72-76
EO4	« Je dirais la communication des attentes mutuelles, surtout en début d'année. »	E10, I.16
	« Pour moi, c'est important de pouvoir collaborer et pouvoir co-construire parfois certaines notions ou comme ça. »	E10, I.16-18

	<p>« Et puis, je pense que de le dire dès le début, de se mettre d'accord sur notre manière de travailler, je pense que c'est primordial. Chose que je n'avais pas fait, mes deux ou trois premières années et j'avais énormément de frustrations sur notre collaboration parce que je trouvais qu'il y en avait pas ou très peu (...) »</p> <p>« Et puis ça me convenait pas donc depuis trois ans, on a vraiment construit quelque chose dans l'établissement où on a un document qu'on doit remplir sur nos attentes au début de l'année et je trouve que ça permet de partir déjà sur de bonnes bases sur nos attentes, quitte à ressortir de temps en temps ce document pis dire : "Tu te souviens ? On avait dit etc..." mais c'est la communication, ouais. »</p>	<p>E10, I.18-21</p> <p>E10, I.24-29</p>
ES4	<p>« Important, je pense qu'il faut respecter déjà les besoins de chaque personne. Si l'enseignant est OK à ce que je sois en classe, qu'elle accepte ma présence ou alors que non, ça la gêne que je sois derrière parce que j'ai l'air d'avoir un œil jugeur ou je sais pas trop quoi, mais je pense déjà respecter ça. »</p> <p>« La communication, mettre les choses au clair sur les attentes de chacun, ce qu'on a fait avec [enseignante ordinaire 4] cette année, de se dire "voilà, j'attends ça de toi" et pas qu'il y ait des zones de flou où... en se disant "j'ai fait ça en pensant que toi tu ferais ça." »</p>	<p>E11, I.39-42</p> <p>E11, I.42-45</p>

Quels sont les avantages et inconvénients de cette collaboration?
Avantages
<p>« elle allait plus vers les élèves qui avaient la difficulté. Et puis ça je trouve vraiment chouette » (E1, I.50-51)</p> <p>« mais après je pense que c'est que du positif. Pour l'élève déjà. » (E2, I.27-28)</p> <p>« si elle avait pas été là, j'aurais coulé » (E1, I.23)</p> <p>« je trouve que ce qu'elle apporte ça bénéficie à toute la classe et pas seulement aux trois élèves qu'elle suit et ça, c'est vraiment super riche » (E10, I.57-58)</p>

« puis d'avoir peut-être des pistes... de s'appuyer encore sur un spécialiste, une spécialiste, oui, c'est un avantage. » (E4, l.39-42)

« d'avoir beaucoup d'échanges » (E5, l.39)

« t'as un autre regard et puis d'avoir une troisième personne qui est plutôt spécialisée dans les difficultés de certains enfants, (...) » (E4, l.39-42)

« c'est cette richesse d'avoir différents points de vue et puis de travailler ensemble, de pouvoir construire et partager les idées à deux. » (E8, l.22-23)

« ce que j'aime beaucoup, c'est que on réfléchit ensemble aux leçons quand on est les deux, on réfléchit ensemble sur la perspective d'améliorer et d'approfondir un apprentissage et vraiment on a deux regards » (E10, l.42-44)

« Les avantages, c'est que c'est riche. Je pense qu'on a deux regards autour d'un seul élève, on peut s'échanger les observations. » (E11, l.51-52)

« Et puis après y a aussi la richesse de construire une leçon ensemble, la richesse des idées » (E11, l.57-58)

« elle m'apporte des idées, je lui apporte des idées, on croise nos regards. » (E11, l.58)

Inconvénients

« l'inconvénient, c'est que si t'as des personnalités qui vont pas entre l'enseignante et l'enseignante spécialisée ou des visions qui vont pas, ça peut vraiment faire friction » (E1, l.51-53)

« Les inconvénients, c'est peut-être que ça prend quand même du temps. Et puis ben il faut être un peu sur la même longueur d'onde, mais après je pense que c'est que du positif » (E2, l.26-28)

« c'est si tu n'as pas la même façon de travailler, le même temps à disposition, là ça peut devenir un peu plus compliqué. » (E8, l.24-25)

« si tu t'entends pas avec la personne, tu dois quand même être souvent avec suivant le nombre d'unité qu'il vient en classe, quoi. » (E8, l.26-28)

« Il faut aussi faire des compromis, si on avait une vision, on voulait faire ça et que finalement on a cette personne qui vient, il faudrait l'utiliser, donc il faut ouvrir sa leçon à une autre personne donc l'organiser différemment. » (E11, l.62-65)

« Un inconvénient, ça pourrait peut-être prendre plus de temps que si on est à un seul cerveau à travailler sur "qu'est-ce que je fais durant ma leçon" » (E11, l.58-60)

« les enseignants spécialisés ils disent pas forcément ce qu'ils sont en train de travailler ou comme ça pis ça peut créer un petit peu des tensions » (E5, l.41-42)

« je dirais que c'est presque comme un poids en plus parce que la personne elle m'apportait rien de spécial donc... » (E4, l.43-44)

« Et moi j'ai de la peine avec le fait de venir en classe et de pas discuter avant de ce qu'on fait ou comme ça » (E10, l.75-76)

2. Contexte de la collaboration du duo participant à la recherche

Comment décririez-vous le contexte dans lequel a lieu votre collaboration ? - Quel est le climat de la classe ?

Qui ?	Citation passage	Référence
EO1	« C'est très très détendu, enfin vraiment. Après on a le même âge donc... bon on a pas fini en même temps, mais elle a... elle a commencé à enseigner l'année passée et moi ça faisait déjà 2 ans. Mais du coup on a quand même un peu reçu le même enseignement. »	E1, l.59-62
	« on a assez la même vision, c'est assez chouette. Et puis on a direct eu un bon contact et c'est vraiment détendu, comme je dis... enfin au début, je lui donnais accès à mon journal de classe. Maintenant elle va même plus voir et elle regarde, elle me dit, "Tu fais quoi ?" et elle adapte en fonction. »	E1, l.63-66
	« Puis comme elle vient assez à l'avance dans la classe, on peut aussi discuter vite fait de ce qu'on fait et elle est hyper ouverte. Elle prend volontiers tout ce que je lui dis. Puis elle me donne des idées des fois. Puis elle fait aussi beaucoup de gestion de classe, et ça c'est vraiment chouette. »	E1, l.68-71
ES1	« Déjà on s'entend bien donc c'est chouette. On est les deux assez jeunes dans l'enseignement donc je pense qu'on a aussi les études qui sont pas très loin derrière ce qui fait que on a quand même pas mal de points communs ou de valeurs communes. »	E2, l.37-40

	<p>« Et puis en classe, ça se passe bien. [enseignante ordinaire 1], elle me partage son journal de classe, donc moi j'ai accès à ce qu'elle va faire, ce qu'elle a prévu de faire. Et puis ça c'est chouette aussi pour s'organiser parce que je suis pas forcément tout le temps dans ce bâtiment. Je vais aussi dans une autre école, donc je peux un peu prévoir à l'avance ce qu'elle a prévu et puis voir ce que moi je vais en faire. »</p> <p>« Et puis sinon y a souvent des petits moments d'échanges où on discute, par exemple, pour le lendemain ou pour la semaine d'après. Et puis c'est tout des petits moments qui sont précieux, je crois, aussi pour collaborer. »</p>	E2, 1.40-45
	<p>« Et puis sinon y a souvent des petits moments d'échanges où on discute, par exemple, pour le lendemain ou pour la semaine d'après. Et puis c'est tout des petits moments qui sont précieux, je crois, aussi pour collaborer. »</p>	E2, 1.45-47
EO2	<p>« Alors on a des enfants qui sont... tu les connais. Enfin, scolairement, il y en a quand même qui ont des difficultés, il y en a neuf qui partaient à gauche à droite. Là elle s'occupe déjà de trois. »</p> <p>« Elle les prenait normalement les trois ensemble... parce que quand ils sont tout seul des fois c'est un petit peu ennuyeux, quand t'en as trois il y a plus d'interactions. Mais finalement, elle s'est rendue compte qu'ils ont tous des difficultés différentes, donc elle les prend une fois, et puis une élève ou comme ça donc le groupe, finalement, il a pas vraiment lieu d'être elle a remarqué. »</p>	E4, 1.50-52
	<p>« Elle les prenait normalement les trois ensemble... parce que quand ils sont tout seul des fois c'est un petit peu ennuyeux, quand t'en as trois il y a plus d'interactions. Mais finalement, elle s'est rendue compte qu'ils ont tous des difficultés différentes, donc elle les prend une fois, et puis une élève ou comme ça donc le groupe, finalement, il a pas vraiment lieu d'être elle a remarqué. »</p>	E4, 1.58-62
ES2	<p>« Ben ça se passe... franchement, ça se passe bien. En début d'année on a pris le temps justement de clarifier nos rôles, nos fonctions, de ce qu'on avait envie, enfin, comment on voyait les choses et pis... »</p> <p>« Après, on prend toujours un moment, enfin, moi je fais toujours un retour de ce qu'on fait. Après des fois, je trouve pas toujours facile, pour ma part en tout cas, d'être toujours pertinente dans ce que je fais, parce que des fois j'ai l'impression que je manque un petit peu d'observation en fait, de ce qui se fait. »</p>	E5, 1.54-56
	<p>« Après, on prend toujours un moment, enfin, moi je fais toujours un retour de ce qu'on fait. Après des fois, je trouve pas toujours facile, pour ma part en tout cas, d'être toujours pertinente dans ce que je fais, parce que des fois j'ai l'impression que je manque un petit peu d'observation en fait, de ce qui se fait. »</p>	E5, 1.56-59

EO3	<p>« Alors on est dans une classe de 3H. Y a vingt élèves, dont une élève qui est suivie en MAR donc ça fait un effectif de vingt-deux. Et puis c'est une classe qui est très bienveillante mais avec des enfants agités. Des enfants qu'il faut beaucoup reprendre, et puis ça demande beaucoup de temps et d'énergie. Donc ça, c'est peut-être ce qui est un peu plus difficile dans la classe. Sinon les élèves, ils sont très preneurs, dans les apprentissages, ça se passe bien. Et puis pour l'élève qui est suivie en MAR on voit des énormes progrès »</p> <p>« sinon pas d'autres élèves qui sont suivis ou qui ont de grandes difficultés. On se questionne chez certains au niveau du comportement, mais sinon au niveau des apprentissages, ça se passe très bien. »</p>	<p>E8, I.34-40</p> <p>E8, I.42-44</p>
ES3	<p>« Donc moi je suis arrivé dans cette classe, j'accompagne une seule élève en mesure. MAR, donc j'ai cinq périodes avec elle. »</p>	<p>E7, I.81-82</p>
EO4	<p>« Alors ben c'est des 5H, il y en a vingt-et-un. Il y a trois MAO que [enseignante spécialisée 4] suit. Je dirais que c'est une classe qui a relativement... je vais pas en faire une généralité mais qui a relativement des difficultés et du coup je trouve que c'est vraiment un plus de l'avoir. »</p> <p>« Elle vient deux après-midis complets dans la classe et c'est vraiment un plus parce que quand elle est là, souvent on sépare la classe en deux et ça veut dire qu'on peut travailler qu'avec dix élèves et c'est beaucoup plus impactant que quand on en a vingt-et-un et c'est vraiment très très riche. »</p>	<p>E10, I.84-87</p> <p>E10, I.87-90</p>
ES4	<p>« Dans cette classe, je viens pour trois élèves à raison de quatre unités par semaine, donc ça me fait deux après-midi ici : le mardi après-midi et le jeudi après-midi. La classe est très vivante, très... bavarde. »</p> <p>« C'est vivant, mais on n'arrive vraiment à faire du travail riche avec eux. »</p>	<p>E11, I.70-72</p> <p>E11, I.76-77</p>

<i>Charge de travail</i>		
- L'ES collabore-t-il/elle avec d'autres EO dans l'établissement ?		
Qui ?	Citation passage	Référence
EO1	-	
ES1	« Oui, je suis aussi dans une autre classe. De 1-2H. » « Alors je suis que à [cercle scolaire 1], mais je vais du coup à [établissement 1 bis], chez les plus grands. Donc je fais les trajets entre [établissement 1] et [établissement 1 bis]. »	E2, 1.55 E2, 1.58-60
EO2	-	
ES2	« Oui, je suis encore dans trois autres classes. Dans cette classe, c'est un peu la plus petite mesure que j'ai, en fait. Ça représente pas beaucoup d'unités, après j'ai des autres classes où je suis dix-huit unités par semaine ou comme ça. Donc c'est vrai que c'est beaucoup plus conséquent comme collaboration que ce j'ai avec ce suivi-là avec [enseignante ordinaire 2] et [co-titulaire de classe 2]. » « Chez eux, j'ai deux unités par semaine. »	E5, 1.63-67 E5, 1.70
EO3	-	
ES3	« La première difficulté a été d'adapter mon emploi du temps à celui de ma collègue parce que j'ai d'autres enfants dans un contexte MAO et dans la classe de soutien, donc toujours dans cet établissement. » « Je suis dans deux bâtiments, enfin j'interviens dans deux bâtiments différents mais c'est toujours dans cet établissement. Donc en fait moi j'ai un poste avec, je suis titulaire d'une classe de soutien. Et j'ai, ben cette gamine en mesure MAR. » « Ce qui m'a facilité les choses dans la collaboration avec [enseignante ordinaire 3], c'est surtout que moi, j'arrive pas à envisager ma fonction dans cette classe de soutien comme étant ce que j'ai connu il y a vingt-cinq, trente ans, c'est-à-dire une classe fermée (...) C'est-à-dire quelque chose qui soit étanche, y compris dans cette pratique-là, je suis dans les	E7, 1.82-84 E7, 1.87-90 E7, 1.90-97

	<p>classes avec mes collègues. Donc j'interviens parfois dans leur classe, en groupe, parfois en relation duelle avec l'enfant. »</p> <p>« D'accord. Avec [enseignante ordinaire 3], on a assez rapidement... bon, on était devant un groupe qui était très, on va dire perméable à l'agitation des autres. Donc, la réflexion sur la prise en charge de l'élève que j'accompagne, s'est transformée en réflexion sur la prise en charge globale, en disant comment on apaise le climat de classe, comment on permet à chacun de retrouver des niveaux de concentration qui soient efficaces, et comment on arrive à les mettre en acte, en action d'apprentissage. »</p> <p>« Normalement en mesure MAR, on est en tête à tête avec l'élève en difficulté. Là il s'avérait que, compte tenu de la problématique de cette petite fille, le travail en groupe pouvait présenter un intérêt. Donc il y a des élèves, des groupes de ces îlots-là qui parfois viennent un petit peu... Ça m'a permis, moi, de suivre jusqu'à présent avec cette élève en difficulté, à peu près le même rythme de classe, quoi »</p>	<p>E7, I.100-105</p> <p>E7, 115-119</p>
EO4	-	
ES4	<p>« Oui, y a encore la classe de 4H. Où là, je vais vraiment beaucoup, j'ai sept unités dans leur classe et puis j'ai deux unités dans deux autres classes d'école enfantine. »</p> <p>« Non juste dans cet établissement. »</p>	<p>E11, I.81-82</p> <p>E11, I.85</p>

- Compatibilité avec l'emploi du temps de l'ES ? (ou stress dû aux déplacements par exemple)		
Qui ?	Citation passage	Référence
EO1	-	
ES1	« Non ça va parce que c'est près. Et puis les horaires du coup sont les mêmes, à 5 minutes près. Mais du coup ça me laisse le temps de faire les trajets et puis comme c'est quand même les mêmes collègues, enfin tous les collègues se connaissent,	E2, I.64-68

	vu que c'est un seul cercle. Non, y a pas de stress vis-à-vis de ça, j'ai même plutôt de la chance d'être que dans un cercle et pas dans plusieurs. «	
EO2	-	
ES2	« Ouais, je suis dans les deux établissements, j'suis à [établissement 2] et à [établissement 2 bis]. Ça va encore avec les horaires, je réussis assez bien à goupiller je trouve par rapport à ça. Après, des fois c'est court. Enfin, quand je vais que pour 45 minutes, le temps d'accueillir les élèves, enfin voilà, on commence pas direct. On pose quand même le cadre et tout, et des fois 45 minutes c'est pas grand chose. »	E5, I.75-79
EO3	-	
ES3	« La première difficulté a été d'adapter mon emploi du temps à celui de ma collègue parce que j'ai d'autres enfants dans un contexte MAO et dans la classe de soutien, donc toujours dans cet établissement. » « Alors, le stress tient plus au fait que moi j'arrive dans le canton, que d'un point de vue personnel, il a fallu que je gère énormément de choses... que les temps où on peut échanger, ben tu vois, c'est parfois... ben voilà, clac-clac, un petit couac... ah zut, c'était pas ce jour-là, c'est un autre jour... Finalement ça demande une adaptation. » « parfois par trop grande rigidité... Ce système-là ne peut pas se passer de souplesse. Alors après c'est à calculer, enfin, du moins à percevoir avec son collègue ou sa collègue, jusqu'où cette souplesse peut aller et de pouvoir avoir des temps où on puisse poser les choses » « OK. (...) MAIS LA, EST-CE QUE TOI PAR RAPPORT A L'EMPLOI DU TEMPS QUE T'AS ICI, EST-CE QUE T'AS BEAUCOUP DE CHOSES, OU BIEN EST-CE QUE TU TROUVES QUE ÇA VA ? C'est une pratique dont j'ai l'habitude, vraiment. » « C'est plus, bon voilà, parfois ma collègue qui, elle, doit aussi s'adapter à certaines choses compte tenu des enjeux qu'elle	E7, I.82-84 E7, I.132-135 E7, I.136-139 E7, I.149-152 E7, I.158-160

	a. Pour le moment, dans cette collaboration-là, ça me pose pas de problème. Plutôt fluide, quoi. »	
EO4	-	
ES4	« Ben disons que je gère mais que je remarque que ça m'enlève mes pauses. Par exemple, je commence toujours à [établissement 4] et puis après la récréation, c'est à [établissement 4 bis], donc le déplacement se fait sur la récréation. Donc au final, je mange ma petite récré dans la voiture et puis j'arrive, j'ai peut-être cinq minutes sur place avant que ça sonne en fait... donc ouais, je vois que c'est assez en continu : le cours se termine, je fais vite un retour et je prends vite mes affaires et je repars de l'autre côté, et ainsi de suite. »	E11, l.89-95

- L'EO collabore-t-il/elle avec d'autres ES pour cette même classe ?		
Qui ?	Citation passage	Référence
EO1	« Non. Je collabore [auxiliaire de vie scolaire 1] mais c'est pas enseignant spécialisé c'est auxiliaire de vie scolaire. »	E1, l.75-76
ES1	-	
EO2	-	
ES2	-	
EO3	« sinon pas d'autres élèves qui sont suivis ou qui ont de grandes difficultés »	E8, l.42
ES3	-	
EO4	« Non. »	E10, l.94

<i>Soutien et infrastructures</i>		
Quel est le rôle du/de la RE dans cette situation ? (a-t-il/elle un suivi ?, propose-t-il/elle des outils ?, est-il/elle disponible en cas de besoin ?)		
Qui ?	Citation passage	Référence
EO1	« Alors tout ce qui est mis en place vraiment pour l'enfant... Non, enfin, elle va être là pour les réseaux, pour dire... Elle est	E1, l.85-88

	<p>beaucoup là pour les bilans aussi. Ben là, on est en attente d'un bilan, puis ça coïncitait... du coup, elle est à l'écoute, elle va nous donner des solutions ou nous dire quoi faire si on est bloqué. »</p> <p>« Mais après, c'est clair que si on a besoin d'elle, elle est là et d'ailleurs quand on a mis la MAR d'urgence, c'est elle direct qui a bougé, elle a dit "ça va pas" puis elle a appuyé plus haut, je sais même plus... enfin, celui qui s'occupe de déléguer les enseignants spécialisés, pour que ça passe. »</p>	E1, 1.93-97
ES1	-	
EO2	<p>« Avec les enseignants pas forcément, peut-être avec les spécialistes MAO/MAR, ils discutent quand même des situations. Et puis c'est lui qui distribue après les unités qu'il faut. Mais la spécialiste, je sais pas comment... »</p> <p>« Puis au mois de janvier ils réévaluent les situations et puis c'est là que lui, il peut distribuer différemment et puis peut-être quand il y a des enfants qui auraient besoin d'avoir ce groupe, c'est officieusement que tu peux l'intégrer. Et puis comme ça, il profite quand même un petit peu parce que je pense qu'il y a très peu d'unités de soutien pour les enfants qu'on a... »</p>	E4, 1.67-69 E4, 1.70-75
ES2	-	
EO3	<p>« Et puis finalement, on s'est dit qu'on allait simplement aller demander à notre responsable d'établissement quelles étaient le cahier... enfin notre cahier des charges et le cahier des charges des enseignants spécialisés, justement. Lui, il nous a donné une feuille de l'État de Fribourg il me semble, avec vraiment qui doit faire quoi, comment les tâches sont réparties et du coup, il nous a rappelé à nous, nos tâches et responsabilités et aussi aux enseignants spécialisé. Il a repris un peu toute son équipe. Et puis en individuel, il a rappelé à tous ses enseignants et tous ces enseignants spécialisés, quelles étaient nos tâches. Je sais pas si c'était vraiment suite à notre discussion ou quoi, mais je suppose que oui, parce qu'on était vraiment, même avec des enseignantes qui étaient</p>	E8, 1.55-65

	là depuis longtemps, elles étaient pas forcément au clair avec ça. »	
ES3	-	
EO4	<p>« Ouais, très très disponible, vraiment. Elle est énormément à l'écoute et puis elle vient sans problème également s'il y a des réseaux un peu plus compliqués, même s'il y a déjà l'enseignante spécialisée, elle vient sans problème. »</p> <p>« donc depuis trois ans, on a vraiment construit quelque chose dans l'établissement où on a un document qu'on doit remplir sur nos attentes au début de l'année et je trouve que ça permet de partir déjà sur de bonnes bases sur nos attentes, quitte à ressortir de temps en temps ce document pis dire : "Tu te souviens ? On avait dit etc..." »</p>	<p>E10, I.100-102</p> <p>E10, I.25-28</p>
ES4	-	

Quelles sont les ressources ou aides à la collaboration à disposition ? (par exemple : autres situations de collaboration dans l'établissement, cahier des charges, ...)

Qui ?	Citation passage	Référence
EO1	<p>« Ben on a une convention qu'on a dû signer, l'année passée. Et là, c'est marqué les devoirs de l'enseignant et les devoirs de l'enseignant spécialisé. Et puis du coup, je crois que c'est que si t'as un souci, tu te réfères d'abord à ça. »</p> <p>« Non, c'est un truc de l'État... Et puis c'est vraiment en fait des fonctions, ton cahier des charges. Et puis si ça se passe mal, je pense que tu reprends ça sur la table et tu dis "écoute, ben là tu vois moi je fais ça, c'est plutôt à toi de le faire". Je pense d'abord tu discutes, puis si ça passe pas, je pense que moi je me tournerai vers ma RE, mais... Puis après elle je sais pas si elle doit trancher aussi... parce que je sais que [enseignante spécialisée 1] elle a une cheffe aussi. Enfin, les enseignants spécialisés ils ont aussi un chef donc je sais pas si ça se passe un peu entre les 2. Mais j'ai jamais vraiment eu le cas. »</p>	<p>E1, I.105-107</p> <p>E1, I.110-117</p>

ES1	<p>« Ouais, alors on a un document qui fixe un petit peu le rôle de chacun qu'on voit à chaque fois avant le début de l'année. Notre directrice, elle nous l'envoie, elle nous demande d'en discuter et puis de prendre chaque point et puis de mettre un peu les choses au clair. Par exemple, on fixe des moments officiels où on se voit pour échanger si besoin. Après, bien sûr que ces moments des fois, ils changent, mais elle veut qu'il y ait une discussion là autour »</p> <p>« Mais si ça venait à se passer mal, ben déjà il y a la communication, je pense dans un premier temps, mais des fois si ça suffit pas, je sais que je peux aller voir ma directrice s'il y a besoin. J'ai aussi une responsable pédagogique directement rattachée au SESAM avec qui je peux aussi échanger. »</p> <p>« Non, c'est un document déjà tout fait avec les points : qui gère quoi. Et puis il y a des tâches qui sont communes à l'enseignant spécialisé et à l'enseignante ordinaire. »</p>	<p>E2, 1.72-77</p> <p>E2, 1.77-80</p> <p>E2, 1.83-84</p>
EO2	<p>« Ben généralement la première fois, il faut quand même discuter avec la personne... Quand ça s'est mal passé avec l'autre monsieur, je voyais que de toute façon ça servait à rien parce qu'il était en fin de carrière donc... mais si ça se passe pas bien après ben y a le directeur pis c'est chez lui qu'il faut aller dire. Avec une enseignante, une fois, y a eu des discussions, ça allait pas »</p> <p>« Mais il faut toujours s'adresser en premier à la personne, pas aller tout de suite... »</p> <p>« VOUS AVEZ UN CAHIER DES CHARGES ?</p> <p>Non, on a rien fait. »</p> <p>« On n'a pas discuté vraiment de ce qu'il fallait faire, mais... tu verras, j'espère qu'elle dit pas tout le contraire de moi. »</p>	<p>E4, 1.79-83</p> <p>E4, 1.84-85</p> <p>E4, 1.87-88</p> <p>E4, 1.95-97</p>
ES2	<p>« Jamais trop eu ce cas donc je sais pas trop mais... je sais pas, je pense que j'en parlerais... enfin, nous en tant qu'enseignants spécialisés on a aussi des supérieurs auxquels je pourrais</p>	<p>E5, 1.85-88</p>

	aussi me référer si y avait des soucis et puis aussi le directeur d'établissement. »	
EO3	<p>« Ben déjà m'adresser parler avec les collègues, d'ailleurs c'est un peu ce qu'on a dû faire en début d'année parce qu'on n'était pas au clair avec le cahier des charges en fait, de l'enseignant spécialisée. Et puis y a pas tout qui nous convenait au niveau de sa disponibilité ou comme ça et du coup on a discuté d'abord entre collègues, c'est un peu tombé au hasard... »</p> <p>Par rapport au PPI : « On a eu quelques cours à la HEP mais je suis pas formée pour et puis ben, je me suis tournée vers mes collègues pour leur demander comment ça se passait et elles me disaient "Ah mais moi je touche pas à ce PPI, c'est l'enseignant spécialisé qui doit le faire, c'est son travail" et c'est pour ça aussi que j'avais eu la réunion avec le directeur, pour savoir ce qui était attendu de nous. »</p> <p>« Après ça s'est fait, j'ai quand même tout relu, passé en revue, corrigé plein de trucs dedans. J'ai quand même fait une grande, enfin une grande part entre guillemets... on a quand même fait ça vraiment plutôt ensemble, alors que d'après ce que j'ai compris dans le cahier des charges et ce que mes collègues font, normalement c'est vraiment lui qui est censé le faire. »</p>	<p>E8, I.51-55</p> <p>E8, I.224-228</p> <p>E8, I.232-236</p>
ES3	<p>« Je pense que... alors y a pas de cahier des charges. »</p> <p>« Globalement, comme dans la plupart des contextes, tout système qui fonctionne est un système qui est imparfait, c'est-à-dire que chacun trouve des espaces, des temps, des modalités pour que ces imperfections n'aient pas un coût psychique trop important. »</p> <p>« On est dans cette configuration-là, donc j'ai une collègue qui vient de prendre son poste, qui est jeune, et qui elle a des enjeux par rapport à sa prise de fonction. »</p> <p>« Je crois qu'il est bon, à des moments donnés, d'échanger quoi. C'est un élément qui, à mon sens, est primordial. Toutes les choses sont bonnes à dire. Il faut choisir le bon moment et</p>	<p>E7, I.166</p> <p>E7, I.166-169</p> <p>E7, I.169-171</p> <p>E7, I.171-176</p>

	<p>les bons mots pour les dire. Mais que ce soit en bien comme en mal, je veux dire, si à un moment de friction, je crois qu'on a à le poser quelque part. Dans une collaboration, on peut pas faire l'économie de ça. »</p> <p>« Maintenant, on a quand même ici, dans l'établissement, une direction où je pense que les gens sont à même non pas de... j'aime pas le mot médiateur, c'est un mot qui est un peu galvaudé... mais qui peuvent, disons, venir parasiter un cercle qui deviendrait un cercle vicieux quoi, dans la relation... »</p> <p>« ET DONC LES COLLEGUES, CE SERAIT PAS UNE RESSOURCE ? »</p> <p>Je pense que les collègues non, parce que ce type de collaboration, c'est tout à la fois très spécifique et tout à la fois, on va dire très interpersonnel. Voilà, j'ai cinq collègues avec qui je travaille. Les collaborations ne se passent pas du tout de la même manière »</p>	<p>E7, I.176-180</p> <p>E7, I.182-185</p>
EO4	<p>« donc depuis trois ans, on a vraiment construit quelque chose dans l'établissement où on a un document qu'on doit remplir sur nos attentes au début de l'année et je trouve que ça permet de partir déjà sur de bonnes bases sur nos attentes, quitte à ressortir de temps en temps ce document pis dire : "Tu te souviens ? On avait dit etc..." »</p> <p>« Je pense que c'est quelque chose de Friportail, mais je pense que la directrice elle aime bien des fois un peu mettre à sa sauce elle, mais je pourrais te le montrer si jamais. »</p> <p>« Pis sinon, si je peux aussi rajouter, souvent lors des MEAM ou comme ça, on aborde cette thématique-là et puis on essaie toujours de trouver des solutions pour améliorer la collaboration. Et ça c'est très régulièrement qu'on parle de ces thématiques-là pour savoir comment ça se fait dans d'autres classes, pour avoir des bonnes idées un peu à droite, à gauche, c'est aussi super. »</p>	<p>E10, I.25-28</p> <p>E10, I.33-35</p> <p>E10, I.123-128</p>
ES4	<p>« Alors on avait une sorte de contrat de collaboration qui a été préétabli je crois par la DICS, je suis plus trop sûre, mais on</p>	<p>E11, I.103-107</p>

	nous a vivement conseillé de prendre ce contrat pour mener un échange au tout début avec les enseignants qu'on suivait pour vraiment mettre au clair "qui fait quoi" et puis de rajouter ou d'enlever les points qu'on trouvait nécessaires dans ce contrat de collaboration pour que les choses soient au clair »	
--	--	--

Y a-t-il des locaux et/ou du matériel à disposition ?		
Qui ?	Citation passage	Référence
ES1		
ES2		
EO1		
ES2	« Ça dépend un petit peu ce qui se fait. Des fois je reprends des choses qui sont faites à l'école et puis autrement, c'est plutôt moi qui apporte le support. »	E5, I.92-93
EO3	-	
ES3	-	
EO4	« je trouve qu'il y a aussi pas mal d'argent qui est mis pour trouver des jeux, pour trouver des ateliers, pour trouver des aides, pour l'enseignement spécialisé ou ordinaire. Et puis ça c'est vraiment aussi très agréable. »	E10, I.103-105
ES4	-	

3. Organisation actuelle de la collaboration au sein du duo participant à la recherche

Comment vous êtes-vous organisé-e-s pour collaborer ?		
<ul style="list-style-type: none"> - Sur quelle base les rôles ont-ils été définis ? - Si les rôles ne sont pas définis : Quel est votre fonctionnement ? - Comment la répartition des tâches est-elle organisée ? - Sur quoi vous êtes-vous basé-e-s pour répartir les tâches ? - Si les tâches ne sont pas réparties : Quel est votre fonctionnement ? 		
Qui ?	Citation passage	Référence
EO1	« Ben ça s'est fait assez naturellement. Après ben y avait la convention qu'on a signée au début, ça a mis un peu les choses à plat. Après moi, c'était assez clair dans ma tête, comme ça	E1, I.121-125

	<p>fait pas longtemps que je suis sortie de la formation de quel est son cahier des charges et le mien. Elle vu qu'elle venait de sortir, c'était vachement clair aussi et ça s'est fait vraiment naturellement. »</p> <p>« on s'arrange. Enfin on a pas vraiment dit "Ah ben toi tu fais ça, moi je fais ça". On fait tout le temps comme ça, c'est vraiment hyper flexible et en fait c'est comme une deuxième enseignante dans la classe et les élèves, c'est comme ça pour eux aussi, depuis le début. »</p> <p>« Oui, puis surtout notre cahier des charges est très clair dans notre tête, qui doit faire quoi. »</p>	<p>E1, I.129-132</p> <p>E1, I.148-149</p>
ES1	<p>« Ouais, alors on a un document qui fixe un petit peu le rôle de chacun qu'on voit à chaque fois avant le début de l'année. Notre directrice, elle nous l'envoie, elle nous demande d'en discuter et puis de prendre chaque point et puis de mettre un peu les choses au clair. Par exemple, on fixe des moments officiels où on se voit pour échanger si besoin. Après, bien sûr que ces moments des fois, ils changent, mais elle veut qu'il y ait une discussion là autour »</p>	E2, I.72-77
EO2	<p>« Elle connaissait pas les élèves, donc on a un petit peu dit les profils des élèves. Elle a téléphoné aux parents puisque c'était pas la même personne qui les suivait l'année passée. Comme on a des 5-6H, ça aurait été bien que la personne de l'année passée les suive, mais voilà, c'est distribué comme ça. Et puis elle a bien écouté aussi comment on fonctionnait en étant en duo... Et puis au début, elle a dit, il faut que je voie votre fonctionnement et puis voir les enfants où ils en sont. Mais après chaque leçon, elle vient quand même discuter et dire ce qu'elle a fait, ce que certaines personnes ne faisaient pas, elles faisaient un petit peu dans leur coin, des trucs... »</p> <p>« Ben durant l'été, fin août, on a quand même regardé ensemble, on a dit les difficultés de ces trois enfants. Et puis on</p>	<p>E4, I.27-34</p> <p>E4, I.102-104</p>

	<p>lui a passé nos planifications surtout de maths et de français. Comme ça, elle sait où on en est. »</p> <p>« Et puis on avait l'idée quand même de faire peut être soit du soutien à l'école, qu'elle reste en classe, où on fait la moitié de la classe parce qu'ils sont quand même vingt-deux et... finalement, ça on a encore pas fait, donc elle reste très peu en classe... donc ouais c'était des idées de enseignement »</p> <p>« Des fois, je dois dire, en duo avec [co-titulaire de classe], d'anticiper puis de dire le mardi "Ah oui, [enseignante spécialisée 2] elle est là donc on fera des maths et pour ça j'aurai besoin de la moitié de la classe ou comme ça..." non, pour l'instant on n'a pas fait mais ce serait possible, oui. »</p>	<p>E4, I.104-107</p> <p>E4, I.122-125</p>
ES2	<p>« Ben en début d'année, nous on reçoit... on a un document avec différents points où chaque fois... où tu discutes des différents points de la collaboration et puis du coup moi je me suis appuyé sur ça »</p> <p>« C'est sur Friportail, je sais plus comment il s'appelle le document, mais c'est la charte de collaboration entre les enseignants spécialisés et ordinaires. »</p> <p>« Par exemple pour les entretiens, c'est pas aux enseignants spécialisés de mener l'entretien, c'est les enseignants primaires. Après l'entretien, on le prépare ensemble. Enfin, je trouve que c'est important que ce soit préparé avant. »</p>	<p>E5, I.99-101</p> <p>E5, I.104-105</p> <p>E5, I.112-114</p>
EO3	<p>« Ouais alors c'est un peu paradoxal parce qu'on l'a pas fait nous deux, ça s'est fait un peu chacun de son côté. Comme si, je sais pas, comme si on voulait pas... pas qu'on voulait pas aborder le sujet, mais on n'a pas dit moi "je fais ça, toi tu fais ça", pis se répartir un peu les rôles... Il nous a rappelé, le responsable d'établissement, ce qu'on devait faire et puis on en a même pas reparlé, vraiment... »</p> <p>« Ben, le responsable d'établissement nous a donné le document pour que tout le monde soit au clair avec ce qui est</p>	<p>E8, I.75-79</p> <p>E8, I.82-84</p>

	<p>attendu de l'un et de l'autre. Mais sinon on en a pas reparlé lui et moi. »</p> <p>« MAIS DU COUP, APRÈS, ÇA S'EST UN PEU FAIT TOUT SEUL, EN FAIT, IL EST VENU EN CLASSE ET PUIS...?</p> <p>Oui, voilà, il est venu en classe. Et puis au début en fait, il reste énormément avec l'élève qu'il suit. »</p>	E8, 1.86-89
ES3	<p>« Alors, définition des rôles, c'est-à-dire, pour moi c'était important que ma collègue elle garde la maîtrise de sa classe. Malgré ma présence, j'allais presque dire, malgré ma présence, c'est elle qui a le contrôle. Donc moi j'accepte le principe que dans des situations, même si parfois ça peut, moi, ralentir certaines choses, c'est ma collègue qui a la maîtrise de sa classe. Ça, c'est le premier élément »</p> <p>« Deuxième élément, c'est que compte tenu de ça et pour pas vivre chacun des frustrations, je reviens à ce que je disais, il faut des temps de parole, des temps où on puisse s'adapter à l'un, à l'autre mutuellement. »</p> <p>« VOUS AVEZ PAS VRAIMENT DEFINI PAR ECRIT, C'EST UN TRUC QUI EST PLUS DISCUTE ?</p> <p>Non, c'est quelque chose, pour moi, je l'apparente à un travail de dentellière, quoi. On tisse une dentelle, quoi. »</p> <p>« On a un plan et pour ça, le PPI est important, on a une idée, de là où on veut aller et là, de nouveau, on essaie de construire notre relation pédagogique, c'est-à-dire celle avec l'enfant ou les enfants et notre relation interprofessionnelle sur des situations qui elles-mêmes évoluent. »</p> <p>« Finalement, le PPI a ça de bon que... finalement il reste un guide, une matrice, quoi, dans laquelle on sait qu'on a deux bords et au milieu de ces bords on peut travailler de manière beaucoup plus souple. »</p>	<p>E7, 1.194-198</p> <p>E7, 1.198-201</p> <p>E7, 1.206-208</p> <p>E7, 1.208-2011</p> <p>E7, 1.212-214</p>
EO4	<p>« Justement par rapport à ce document et puis par rapport à nos envies aussi. Et puis parfois c'est aussi par rapport à l'ouverture d'esprit de l'enseignant ordinaire ou l'enseignant</p>	E10, 1.113-118

	<p>spécialisé, hein. Il y a pas tout le monde qui, je pense, ouvre la porte... enfin, j'imagine que pour l'enseignant spécialisé ça doit pas toujours être évident d'arriver dans une classe si déjà l'enseignant est un peu fermé. Donc, on se base là-dessus. »</p> <p>« PIS CE DOCUMENT C'EST UN CAHIER DES CHARGES QUOI, EN GROS ? Y A UNE LISTE DES TACHES ?</p> <p>Plus ou moins. Oui, mais y a aussi nos attentes, y a vraiment les tâches et puis c'est assez explicite aussi par rapport à ce que nous on a besoin. »</p> <p>« Je trouve que on est assez sur un pied d'égalité en tout cas quand on réfléchit à la leçon. Moi, j'ai un peu un regard plus large parce que je les ai plus souvent, les élèves, donc je choisis souvent la notion qu'on va travailler. »</p>	<p>E10, I.120-123</p> <p>E10, I.133-135</p>
ES4	<p>« Donc, au tout début de l'année, on avait ce contrat guide et on en a discuté, on l'a signé toutes les deux, rajouté ou pas des points et commenté en plus pour que ce soit clair. »</p> <p>« c'était clair sur le papier. Après, si on parle de leçon en leçon, c'était assez clair pour nous deux que elle faisait le squelette principal de la leçon et que moi je venais en tant que remédiation. »</p> <p>« En fait, c'est beaucoup de la communication de fois en fois. Par exemple, on vient de finir ce jeudi, ben on va parler du jeudi prochain et on se met d'accord sur qui fait quoi. Mais le squelette principal, le fil rouge, c'est elle qui l'établit. »</p>	<p>E11, I.109-111</p> <p>E11, I.119-121</p> <p>E11, I.128-130</p>

- Qui planifie les leçons ?		
Qui ?	Citation passage	Référence
EO1	« Alors non, elle planifie pas, c'est vraiment spontané »	E1, I.135
ES1	« Alors déjà, ben je me renseigne sur le programme. Enfin ce que [enseignante ordinaire 1] a prévu de faire, on regarde ensemble si c'est okay pour l'élève que je suis ou si des fois il	E2, I.93-96

	<p>faut sortir un peu de la tâche et puis faire autre chose de plus individuel avec lui. »</p> <p>« Alors oui, je planifie certains moments où je sais que... ben par exemple le mardi après-midi, je fais un petit groupe de maths en début d'après-midi où je prends l'élève qui est dans la classe de [enseignante ordinaire 1] et d'autres élèves de l'école. Et puis là, ben je prépare mon petit cours, un petit moment. »</p>	E2, I.110-112
EO2	<p>« peut-être qu'il faudrait qu'on regarde, que je lui propose ou bien que je lui dise une semaine à l'avance le programme. Moi j'ai de la peine des fois, parce qu'ils sont lents, donc de savoir... » (E4, I.147-149)</p>	
ES2	<p>« Et puis après on a fait aussi un groupe sur Teams où elles me partagent, parce qu'elle voit des exercices qui ont été compliqués pour les élèves pis comme ça, moi je sais un petit peu quoi reprendre. » (E5, I.114-117)</p>	
EO3	<p>« Je lui envoie le lundi toute ma semaine pour qu'il sache ce qu'on travaille. Et puis après ben.. est-ce qu'il utilise ou pas, je sais pas » (E8, I.123-124)</p>	
ES3	-	
EO4	<p>« le jeudi après l'école, on réfléchit à ce qu'on fait le jeudi suivant. Et souvent, ce qui est très appréciable aussi, c'est qu'elle me propose par exemple "Ah, moi je prépare cette activité-là, et puis toi, tu t'occupes..." enfin, on se répartit un peu les tâches en fonction de ce qu'on travaille. » (E10, I.77-80)</p> <p>« Je trouve que on est assez sur un pied d'égalité en tout cas quand on réfléchit à la leçon. » (E10, I.133-134)</p> <p>« Du coup, on réfléchit vraiment ensemble et on construit aussi ensemble. C'est pas que moi qui construit la leçon ou que elle, on se met vraiment d'accord. » (E10, I.143-145)</p>	
ES4	<p>« Alors si on parle de planification, d'objectifs et tout ça, ça, c'était vraiment clair sur ce papier que elle fait les objectifs de la classe et que moi, s'il fallait adapter quelque chose pour les</p>	E11, I.116-121

	<p>trois élèves que je suis, ce serait moi qui m'en occuperai et que je verrai avec elle si c'est en accord, c'était clair sur le papier. Après, si on parle de leçon en leçon, c'était assez clair pour nous deux que elle faisait le squelette principal de la leçon et que moi je venais en tant que remédiation. »</p> <p>« En fait, c'est beaucoup de la communication de fois en fois. Par exemple, on vient de finir ce jeudi, ben on va parler du jeudi prochain et on se met d'accord sur qui fait quoi. Mais le squelette principal, le fil rouge, c'est elle qui l'établit. » (E11, I.128-130)</p>	
--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> - Durant le temps de classe, qui accompagne/soutient quels élèves ? - Avec quels élèves l'enseignant-e spécialisé-e travaille-t-il/elle ? (avec tous ? avec un ou deux en particulier ? toujours les mêmes ou cela dépend ?) - Que fait chacun-e concrètement ? (observation, activités de soutien, ...) 		
Qui ?	Citation passage	Référence
EO1	<p>« Mais c'est vraiment hyper spontané. »</p> <p>« Après, y a des moments organisés, des fois. Quand on veut savoir vraiment où en est, [élève a], l'élève qu'elle suit ou un autre. D'un coup on se dit "cet après-midi je le prends et je fais l'atelier toi tu fais celui-là" puis on regarde et après, on s'échange. »</p>	<p>E1, I.141</p> <p>E1, I.142-144</p>
ES1	<p>« ensuite comme je suis beaucoup en classe, on est tout le temps en communication. Enfin, tout à coup elle me dit "Prends peut-être ce groupe d'élèves pour faire ce jeu..." puis j'ai mon élève aussi. Et puis du coup, on communique un peu tout le temps, sur le temps scolaire aussi. » (E2, I.97-99)</p>	
EO2	<p>« finalement, ça on a encore pas fait, donc elle reste très peu en classe... donc ouais c'était des idées de enseignement aussi parce qu'elle faisait beaucoup ça à [établissement a] et puis qu'on a encore pas pu faire. » (E4, I.106-109)</p>	
ES2	<p>« Je les ai plus pris en individuel jusqu'à présent. Au début j'ai un peu regardé, un peu évaluation diagnostique, voir les</p>	<p>E5, I.128-131</p>

	<p>besoins et tout. Et puis en fait, c'est trois élèves qui ont des besoins complètement différents, du coup des fois j'en prends plus un et puis je travaille un petit moment et pis une fois, ça sera l'autre... »</p> <p>« enfin ils ont pas tous les mêmes besoins en fait, donc des fois je les prends en individuel. Et je suis pas... enfin je suis restée quelques fois en classe, mais je suis plutôt sortie. » (E5, l.132-134)</p>	
EO3	<p>« Il était au début beaucoup en classe avec elle sur l'ordinateur, en train de travailler les mêmes objectifs que moi, mais avec d'autres outils. Après, il l'a prise quelquefois, sortie de la classe et puis maintenant, c'est un peu plus compliqué pour l'enfant de ressortir. Elle veut plus trop aller dans sa classe de soutien. Du coup, il reste de nouveau en classe. Et puis c'est arrivé quelques fois qu'il prenne aussi un groupe d'élèves (...) mais c'est vrai qu'il est plutôt avec l'élève qu'il suit » (E8, l.91-99)</p>	
ES3	<p>« Alors, très souvent, je reste en classe avec l'élève et... (...) Parfois, d'autres élèves viennent s'agréger à la relation que j'ai avec cette élève. » (E7, l.219-222)</p> <p>« Voilà, de nouveau cette modalité-là, elle est particulière à l'enfant et c'est une réponse aussi à ses besoins spécifiques »</p>	E7, l.232-234
EO4	<p>« Ce que j'aime vraiment beaucoup avec [enseignante spécialisée 4] et j'ai pu le vivre encore d'autres années, mais c'est que elle s'occupe en particulier de trois élèves, par exemple cette année, mais très régulièrement, si ce n'est chaque semaine, il y a d'autres élèves qui se greffent au groupe parce qu'ils ont aussi des difficultés sur les mêmes notions que les élèves qu'elle suit. Et ça, je trouve vraiment incroyable. »</p> <p>« Oui, exactement. Par exemple, on est en train de voir les verbes en -er et puis il y a ces trois élèves qui ont pas forcément compris la notion, mais y en a encore trois autres dans la classe qui n'ont pas forcément des MAO ou MAR, ben elle les prend sans problème et du coup je trouve que ce qu'elle apporte ça</p>	E10, l.46-51 E10, l.54-58

	<p>bénéficie à toute la classe et pas seulement aux trois élèves qu'elle suit et ça, c'est vraiment super riche. »</p> <p>« Par contre, après dans la gestion sur le moment-même, je dirais que c'est quand même moi qui prend en charge la classe au niveau de la gestion, pour dire les groupes ou comme ça parce que c'est moi d'habitude, mais elle est aussi active, elle est pas assise dans un coin. » (E10, l.145-148)</p> <p>« Elle varie vraiment les formes. Parfois, elle prend la moitié de la classe et parfois même elle a pas les élèves qu'elle suit dans son groupe. » (E10, l. 155-156)</p> <p>« Mais des fois, rarement, mais des elle les sort, soit les trois ou c'est arrivé individuellement, mais vraiment très rarement. » (E10, l.161-162)</p> <p>« Mais je dirais que les nonante pourcent du temps, elle est en classe. » (E10, l.164-165)</p>	
ES4	<p>« Puis je crois que les autres m'appellent facilement aussi, je suis même pas sûre en fait qu'ils savent que je viens vraiment pour trois élèves parce qu'ils m'appellent assez automatiquement, donc c'est ancré que "si [enseignante spécialisée 4] est là, ben je lui demande aussi de m'aider" » (E11, l.142-145)</p> <p>« donc on est très flexible, ça change vraiment du tout au tout, d'objectif en objectif, de fois en fois. On utilise vraiment toutes les variations de collaboration. » (E11, l.148-150)</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - Quand et comment ont lieu les moments d'échanges entre vous? - Y a-t-il des moments prévus à l'avance ? Cela se fait-il spontanément ? - Sur quoi échangez-vous ? 		
Qui ?	Citation passage	Référence
EO1	<p>« Alors au début, on s'était dit, parce que justement c'est dans le cahier des charges comme quoi on doit mettre un moment d'échange une fois par semaine fixe, où elle doit être libre et je dois être libre. » (E1, l.152-154)</p>	

	<p>« Puis, au final, on l'a jamais utilisé et c'est vraiment quand elle vient chez moi, elle est souvent là 15-20 minutes à l'avance. Et puis là on parle un peu de tout et rien. Et puis c'est là que je lui dis mon programme et c'est un peu là qu'on a des moments d'échanges, si j'ai fait des observations et comme ça. » (E1, l.155-159)</p> <p>« enfin c'est vraiment spontané. Mais on a un moment fixe qui est posé, mais on l'utilise pas. » (E1, l.161-162)</p> <p>« Mais je pense que si elle venait pas en avance, et elle restait pas après encore pour discuter, ce serait plus compliqué parce que tu peux moins échanger. » (E1, l.163-164)</p>	
ES1	<p>« Et puis, sinon on fait aussi souvent des retours après, c'est vrai qu'on prend souvent, même si c'est 10-15 minutes après la leçon, pour discuter si ça a bien été, si on fait différemment ou si elle a prévu une activité qui ressemble, comment on pourrait changer la prochaine fois. Mais du coup je crois que c'est beaucoup de communication et d'échange en fait. »</p> <p>« Ben du coup les mardis après-midi je termine ici avec [enseignante ordinaire 1] et le jeudi après-midi aussi donc c'est vrai que c'est un peu ces deux moments-là où après l'école on se prend un moment et puis on est en classe, ouais. » (E2, l.133-135)</p>	E2, l.101-105
EO2	<p>« donc elle reste avec nous à la récré. C'est là que souvent, on dit un petit peu les choses "ça s'est passé avec [élève a]" où "elle a pas rendu ses devoirs" ou comme ça, donc on fait un petit briefing avant. » (E4, l.131-133)</p> <p>« mais c'est souvent 5-10 minutes mais juste pour faire un petit topo de ce qui a été fait ou dit, donc on fait pas longtemps. » (E4, l.135-137)</p>	
ES2	<p>« Et puis autrement pour les évaluations parfois, je prends les élèves en individuel, pour faire passer des évaluations. » (E5, l.118-120)</p>	

	<p>« Je regarde chaque fois, j'explique ce que j'ai travaillé, je demande aussi s'ils ont observé des choses, pendant la semaine, des choses qu'il faudrait revoir enfin, c'est un peu surtout sur nos observations. » (E5, l.143-145)</p>	
EO3	<p>« C'est que on n'a pas beaucoup de temps pour échanger. J'ai essayé un peu de lui demander qu'on se voie régulièrement, mais ça se fait beaucoup, sur le temps de classe, c'est ça qui me convient moyennement » (E8, l.150-153)</p> <p>A la question « est-ce qu'il fait d'autres choses, par exemple de l'observation ou bien, qu'est-ce qui... ? » l'enseignant-ordinaire m'a répondu . « Alors très peu, il est énormément sur l'ordinateur parce que l'enfant a des difficultés au niveau moteur. » (E8, l.135-136)</p> <p>« On a eu un réseau, un grand réseau avec toutes les personnes qui suivent l'enfant et puis un petit entretien une fois comme ça, simplement. Et puis on aura un autre réseau suite à des bilans qui vont être faits à la rentrée, après les vacances. » (E8, l.176-179)</p> <p>En parlant du PPI : « on a quand même fait ça vraiment plutôt ensemble, alors que d'après ce que j'ai compris dans le cahier des charges et ce que mes collègues font, normalement c'est vraiment lui qui est censé le faire. » (E8, l.234-236)</p>	
ES3	<p>« Alors après c'est à calculer, enfin, du moins à percevoir avec son collègue ou sa collègue, jusqu'où cette souplesse peut aller et de pouvoir avoir des temps où on puisse poser les choses » (E7, l.137-139)</p> <p>« on peut avoir des temps formels qui sont prévus dans l'échange et on peut avoir des temps complètement informels, un temps de récré où on puisse... » (E7, l.144-146)</p>	
EO4	<p>« Ça se passe le jeudi après l'école. (...) On réfléchit, on discute de l'après-midi qui vient de se passer, est-ce qu'elle a observé des choses, est-ce qu'il y a un objectif qu'elle pense par rapport</p>	

	à ce qu'elle a travaillé qu'il faudrait revoir la semaine suivante ou dans des ateliers ou comme ça. » (E10, l.169-173)	
ES4	« c'est assez en continu : le cours se termine, je fais vite un retour et je prends vite mes affaires et je repars de l'autre côté, et ainsi de suite. »	E11, l.93-95

Quel est votre niveau de satisfaction concernant votre collaboration ?

- Quels sont les aspects positifs du fonctionnement de votre duo ?

Qui ?	Citation passage	Référence
EO1	<p>« Franchement, je peux pas trouver mieux. Non, franchement, c'est incroyable. C'est vraiment du coenseignement. » (E1, l.169-170)</p> <p>« Parce que t'as des enseignantes spécialisées, elles savent pas trop si elles osent intervenir sur toute la classe. Mais les deux que j'ai eues enfin celle que j'ai, ben dès qu'il y a un débordement de discipline, elle connaît mes règles, elle les fait appliquer. »</p> <p>« Enfin moi je peux partir et elle gère ma classe, et puis des fois d'un coup je fais autre chose et elle me gère parce qu'il y en a un qui déborde, elle va pas laisser déborder. Et ça c'est trop, c'est vraiment hyper précieux quoi. » (E1, l.173-175)</p>	E1, l.170-173
ES1	<p>« Alors, ben cette année, je suis beaucoup en 1-2H, donc j'ai presque la moitié de mon taux ici. Donc c'est vrai que c'est chouette parce que ça me permet de souvent pouvoir voir mes collègues d'ici et puis de pouvoir échanger pas mal. »</p> <p>« Après ben comme je le disais avec [enseignante ordinaire 1], on s'entend bien donc c'est assez facile la collaboration. C'est pas tout le temps comme ça mais là, dans ce cas-là, ça se passe hyper bien. » (E2, l.144-147)</p>	E2, l.142-144
EO2	« Ben par rapport aux autres expériences que j'ai eues, quand même cette année il y a vraiment cette discussion qui se fait, même si c'est cinq minutes » (E4, l.143-144)	

	« Et puis je trouve que peut-être le fait qu'elle ait eu des classes spécialisées, elle apporte quand même des petits trucs, ce que les autres faisaient moins » (E4, l.144-146)	
ES2	« je trouve qu'on a une bonne collaboration, on échange bien sur les différents... sur nos observations, sur les choses. Enfin, je trouve assez fluide, quoi. » (E5, l.167-169)	
EO3	« il a une autre façon de travailler que moi, du coup ça m'apporte beaucoup d'outils que les autres enfants peuvent utiliser, les jeux sur l'ordinateur ou comme ça. » (E8, l.184-186) « au début ça me faisait un petit peu peur l'âge, le fait que... vu que je viens de commencer, lui, il a beaucoup d'expérience aussi. Mais justement, c'est très riche et puis il m'apporte beaucoup de choses et aussi du soutien en début d'année, c'était difficile au niveau de la gestion de la discipline dans la classe et tout, il m'a donné des pistes » (E8, l.192-196)	
ES3	« Je veux dire, ma collègue elle a aussi de vraies capacités à recevoir dans sa classe, à questionner les choses, à questionner les situations qui font que à un moment donné, voilà, on n'est pas sur des positions de principes sur lesquels on est tous les deux verrouillés. Oui, les échanges se font de manière assez souple. » (E7, l.241-245)	
EO4	« Ben je trouve la bonne collaboration, je dirais, et puis vraiment l'entente pis l'échange d'idées. Enfin vraiment la richesse d'être deux pour construire un après-midi » (E10, l.179-180)	
ES4	« Le niveau de collaboration, moi je trouve tellement top. Je veux dire, c'est la première fois déjà que j'arrive dans une classe flexible, donc il y avait aussi beaucoup de choses que j'ai appris. » (E11, l.155-157)	

- Quels sont les points qui pourraient être améliorés selon vous ?		
Qui ?	Citation passage	Référence

EO1	« enfin, ça pourrait être pas mal des fois qu'on ait un peu plus de rigueur. Parce qu'on très flexible. Puis des fois, peut-être que si on préparait un peu plus à l'avance, on pourrait faire des ateliers plus ciblés ou des choses comme ça. » (E1, l.179-182)	
ES1	pas de point à améliorer évoqué.	
EO2	« peut-être qu'il faudrait qu'on regarde, que je lui propose ou bien que je lui dise une semaine à l'avance le programme. Moi j'ai de la peine des fois, parce qu'ils sont lents, donc de savoir... » (E4, l.147-149)	
ES2	« déjà je trouve que c'est difficile quand t'arrives dans la situation et puis déjà ça prend beaucoup de temps de découvrir l'élève, de voir où sont ses forces, ses faiblesses, qu'est-ce qu'il faut travailler et tout. » « En tout cas moi je trouve compliqué de vraiment savoir si c'est mieux que je fasse un petit peu... en lien avec ce qui se passe à l'école, le programme et tout ou bien si vraiment je vois qu'il y a des lacunes qu'il faut rattraper... Et puis il y a un peu toujours les deux choses et le manque de temps. » « Donc comme je disais avant, des fois j'ai l'impression que j'aurais besoin de plus d'informations directes de leur part, pour savoir exactement où sont les difficultés en classe par rapport à quoi et puis ça, c'est plus compliqué. » (E5, l.161-163)	E5, l.153-155 E5, l.157-161
EO3	« ben c'est justement cette communication, trouver des moments d'échanges... peut-être un peu moins, j'ai besoin de moins détaillé, mais à des autres moments, en dehors du temps de classe pour que je puisse vraiment être concentrée, presque prendre un peu des notes de ce qu'il a fait avec l'élève et puis que pas tous les autres enfants entendent... » (E8, l.198-202) « Peut-être, c'est aussi en lien avec la communication, qu'est ce qu'il va faire avec l'enfant et puis, vraiment que je sois au courant et puis comment il veut travailler. » (E8, l.206-208)	

	<p>« il arrive pile-poil à l'heure quand ça sonne, il vient seulement... pas avant, ni après, vraiment quand ça sonne, donc je dois prendre le temps de lui expliquer l'activité et tout ça donc au niveau de l'anticipation, c'est un peu difficile à gérer... » (E8, l.213-215)</p>	
ES3	<p>« Et ben peut-être que c'est là où mon emploi du temps peut poser problème. » (E7, l.247-248)</p> <p>« Jusqu'à maintenant, tu vois, on a encore pas pu le faire, quoi. Pourquoi ? Parce que le soir je suis là, le midi je suis là-bas, le machin, bon. Donc on va dire que ça tient pas au contexte-classe mais au contexte-école, à ce moment-là. » (E7, l.249-252)</p> <p>« Puisque, comme j'avais indiqué tout à l'heure, ce qui est important pour moi, c'est avoir des temps d'échange. Sauf que ces temps d'échange, ça suppose aussi des temps en dehors de ton travail. Enfin, en dehors du contexte-classe pas de ton travail, ça fait partie, mais en dehors du contexte-classe. Et là et ben globalement je dois faire la part des choses entre les problématiques de six voire sept collègues et parfois c'est là où c'est un peu plus compliqué » (E7, l.254-259)</p>	
EO4	<p>« par rapport à mon rôle, je sais pas si... Par exemple, si tout d'un coup on n'a pas eu le temps de discuter parce que y a eu les vacances, est-ce que c'est à moi de lui donner pour le jeudi, de la relancer, ou est-ce que c'est aussi à elle de venir demander ce qu'on fait ? » (E10, l.182-185)</p>	
ES4	<p>« on a beaucoup les mêmes manières de procéder, d'amener l'apprentissage et des fois je me dis "Oh là là, je suis censée entre guillemets être une personne qui apporte un plus." et j'ai peur de pas l'apporter » (E11, l.175-177)</p> <p>« des fois, j'ai peut-être ce petit truc de pression à me dire, il faut que j'apporte ce truc en plus, qu'est-ce que je dois apporter en plus ? Et puis, on a tellement des choses qui se ressemblent que des fois j'ai peut-être ce petit complexe de me dire "Oh là</p>	

	là, quel est mon petit plus que j'apporte à cette classe?" » (E11, I.183-187)	
--	---	--

Entretiens en duo (bilan + avis OPCO)

Avis des enseignant-e-s : Avis positifs	
<u>Détaillé, plus de profondeur, de souplesse => comparé au cadre de collab.</u>	<p>« C'est un peu plus détaillé. » (E3, I.86 ES1)</p> <p>« Moi je trouve intéressant parce que c'est assez précis sur beaucoup de points » (E6, I.120 ES2)</p> <p>« Il est plus souple par exemple que l'idée de... je regardais ça en début d'année, mais, de la fiche de collaboration. » (E9, I.140-141 ES3)</p> <p>« Bon, c'est assez complet, ça touche quand même pas mal de thématiques. » (E12, I.125 EO4)</p> <p>« Ben en soi, nous on a rempli un document au début de l'année et je dirais que ça va pas autant en profondeur... » (E12, I.133-134 EO4)</p>
<u>Confronter les avis</u>	<p>« Et tu peux confronter les avis. » (E3, I.88 EO1)</p> <p>« Ouais, puis confronter le fait que pour moi c'est une tâche partagée mais peut-être que pour mon collègue il se dit "Ah non, ça c'est toi qui fait" puis du coup échanger sur ça, dire pourquoi on devrait peut-être plutôt faire ça ensemble. » (E3, I.98-100 ES1)</p> <p>« pis ça permet de confronter un peu nos avis, notre vision des choses, parce que c'est vrai que c'est des choses assez... Des fois, on a l'impression que c'est clair et puis, en fait, on pense des choses différentes. » (E6, I.120-123 ES2)</p> <p>« Donc ça permet de voir comment l'autre voit les choses. » (E9, I.193-194 ES3)</p> <p>« Ben ça fait croiser des visions finalement, cet outil. » (E12, I.189 ES4)</p>

<p><u>Oblige à formaliser, à prendre le temps</u></p>	<p>« Ça nous oblige peut-être à formaliser les choses plus finement, peut-être à dire des choses, et donc ça, ça a un intérêt. » (E9, l.190-191 ES3)</p> <p>« Donc je trouve que c'est chouette et on n'a pas forcément ce temps-là pour discuter ensemble de comment ça se passe la collaboration, on le prend pas forcément. Le centre de nos discussions, c'est surtout l'enfant qui est suivi. Alors que la collaboration entre nous, on en parle beaucoup moins » (E9, l.132-135 EO3)</p> <p>« enfin ça met vraiment le doigt sur "est-ce que ça te convient ou non ?" parce que comme j'ai dit, on parle jamais vraiment de ça. » (E9, l.223-224 EO3)</p> <p>« Et puis ça permet d'avoir la discussion » (E6, l.220 EO2)</p>
<p><u>Comparaison actuel-désiré</u></p>	<p>« Et puis dans le cahier des charges, c'est qui fait quoi et puis on se met un peu d'accord et y a des tâches communes. Là t'as qui fait quoi actuellement dans la situation et comment ça pourrait être, ça devrait être. » (E3, l.90-92 ES1)</p> <p>« Et ben moi je trouve que cet outil il est très intéressant et ça permet, si on regarde un peu les résultats qu'on a au final, de justement regarder ce qui manque à notre collaboration, ce qui pourrait être amélioré. » (E9, l.130-132 EO3)</p>
<p><u>Donne un aperçu / vue d'ensemble</u></p>	<p>« Disons qu'il donne, à mon sens, à voir sur la nature de cette relation pédagogique à trois, c'est-à-dire un couple pédagogique et la classe. Il donne assez à voir ça. » (E9, l.179-180 ES3)</p>

<p>Limites de l'outil / Avis nuancés – par points abordés</p>	
<p><u>Incompréhensions / interprétations différentes des questions</u></p>	<p>« C'est peut-être, quand tu lis quelque chose, tu comprends différemment, mais... Et puis après, ça prend beaucoup de temps si on devait chaque fois expliquer toutes les questions. » (E6, l.86-88 EO2)</p>

	<p>« Après je trouve que, comme je disais, moi j'ai répondu au questionnaire en étant... enfin mon point de vue, comme ça. Et puis maintenant, quand tu te mets un peu à la place de l'autre, je changerais presque mes réponses... ou bien en interprétant la question, comme elle était formulée, ben ça te ferait presque changer un peu » (E9, l.171-175)</p> <p>« Je dirais qu'il manque une précision, dans quelle phase d'observation on est. Est-ce qu'on est dans la phase où l'enseignante spécialisée a déjà été demandée pour regarder? Parce que ça voudrait dire que l'enseignante a déjà fait le travail d'observation diagnostique, qu'elle a déjà vu les élèves chez qui il y a un souci, donc c'est déjà une évaluation diagnostique et après moi je viens en plus et puis... » (E12, l.91-95 ES4)</p>
<p><u>Peu personnalisé</u></p>	<p>« Bon après, y a des questions je trouve qui n'avaient pas forcément lieu d'être dans notre situation. » (E6, l.169-170 ES2)</p> <p>« L'outil nous inscrit parfois dans des positions formelles, qui correspondent pas toujours à la réalité. Voilà. » (E9, l.72-73 ES3)</p> <p>« Je veux dire, de nouveau, c'est un questionnaire donc c'est un peu formel aussi. Y a parfois des toutes petites variations mais qu'on peut pas exprimer au travers du questionnaire » (E9, l.110-112 ES3)</p>
<p><u>Conflictuel / agressif</u></p>	<p>« Mais suivant comment ça peut presque être un peu conflictuel, justement, d'où ce besoin de médiation. » (E9, l.250-251 EO3)</p> <p>« Ouais, parce que si c'est direct comme ça, j'aurais l'impression que ce serait agressif de le faire par ordinateur, comme ça, anonymement, plutôt que de confronter la personne en soi. Mais si ça vient d'une direction, peut-être que ce serait mieux accepté que "écoute, je trouve que y a un froid, j'ai fait un questionnaire..." » (E12, l.197-200 ES4)</p>

	<p>« EST-CE QUE TU PENSES QUE, C'EST QUELQUE CHOSE QUI AURAIT PU T'ETRE UTILE A UN MOMENT OU AVEC CERTAINES PERSONNES ? Enseignante ordinaire 4 : Ouais clairement mais bon, il aurait fallu avoir le courage de le faire. Moi, c'est un peu ça... » (E12, l.141-145 EO4)</p> <p>« Mais franchement, j'avais jamais osé lui dire que ça me convenait pas parce que j'avais l'impression de... bon, c'était en plus ma première année et tout, j'avais l'impression de ne pas être légitime de lui dire parce qu'elle faisait son travail, pour moi pas comme il faut, mais c'est difficile quand même. » (E12, l.149-153 EO4)</p>
--	---

Suggestions d'améliorations - Par points abordés	
<p><u>Référence pour comparaison</u></p>	<p>« Moi je trouverais presque... après ça fait beaucoup hein... ce serait intéressant que quand on ait rempli... parce que tu mets ce qui est réel, ce qui est désiré... ce serait intéressant que quand t'as le résultat, tu aies cahier des charges donc ce qui est dans la loi, donc une troisième chose pour te dire en fait, là on n'est pas dans le truc. » (E1, l.125-128 EO1)</p> <p>Réponse :</p> <p>« Justement c'est ça des fois le problème, la loi elle dit pas clairement : vous devez faire ça les deux. Genre les réseaux, moi je me suis toujours dit, pour mes élèves c'est moi qui vais fixer les réseaux. Enseignante ordinaire 1 : Ouais mais ça c'est écrit non ? Enseignante spécialisée 1 : Non y a nulle part où c'est vraiment dit ça. Enseignante ordinaire 1 : C'est pas le cahier des charges? Enseignante spécialisée 1 : Je crois les réseaux, c'est une tâche partagée. Donc tu te mets d'accord en fait. Mais c'est pas clairement explicité » (E3, l.131-142)</p> <p>« Ouais, alors les points où c'est écrit dans la loi je trouve ça serait sympa de... parce que si c'est dans une collaboration qui marche pas, ben genre si tu fais ça avec ton collègue là,</p>

	<p>si le rapport il sort pis il voit, enfin, tu mets ce que tu penses pis il voit que là en fait, il devrait le faire. Ben, je pense que ça a un autre impact que si c'est l'enseignante spécialisée qui lui dit de le faire. » (E3, l.150-155 EO1)</p>
<p><u>Présence d'un médiateur</u></p>	<p>« Ou bien quitte à ce qu'il y ait le supérieur hiérarchique... Enseignante ordinaire 1 : Qui donne son avis, ouais. Ça, je pense aussi, ce serait intéressant de faire. » (E3, l.157-159)</p> <p>« Le seul danger, c'est que en cas de dysfonctionnement de la relation, l'outil peut être le révélateur de quelque chose, mais ça suppose une restitution avec une médiation. » (E9, l.231-233 ES3)</p> <p>« Et donc là il faut un médiateur de la parole de telle manière qu'on puisse avancer sur des bases très concrètes, sur la question, sur l'item, le D11... mais là c'est compliqué, "qu'est-ce que t'as compris du D11, comment toi, tu le comprends dans une vie de classe." Et là, ça peut être un super boulot d'intervision. » (E9, l.244-248 ES3)</p> <p>« Mais suivant comment ça peut presque être un peu conflictuel, justement, d'où ce besoin de médiation. » (E9, l.250-251 EO3)</p> <p>« Ouais, parce que si c'est direct comme ça, j'aurais l'impression que ce serait agressif de le faire par ordinateur, comme ça, anonymement, plutôt que de confronter la personne en soi. Mais si ça vient d'une direction, peut-être que ce serait mieux accepté que "écoute, je trouve que y a un froid, j'ai fait un questionnaire..." » (E12, l.197-200 ES4)</p> <p>« Ouais, s'il y a un souci, je pense que si ça pouvait être proposé par des directions ça serait... » (E12, l.202-203 EO4)</p>
<p><u>Ajouter notion de coenseignement</u></p>	<p>« Ah oui, je voulais dire, dans les occasions d'apprentissage peut-être la forme de travail, la forme de collaboration : coenseignement... il faudrait rajouter des questions là-dessus. Responsabilité de la classe ou responsabilité des</p>

	élèves à besoins particuliers ou des élèves en difficulté... dans la forme de travail, quoi : coenseignement ou sortir de la classe ou je sais pas. » (E12, l.218-222 ES4)
--	--

Réutilisation envisagée - Par duo	
Duo 1	<p>« Je pense quand y a une collaboration qui va pas. » (E3, l.164 EO1)</p> <p>« Moi je dirais... peut-être avec un nouvel enseignant spécialisé. » (E3, l.175 EO1)</p> <p>« Ouais ou au début d'une collaboration. Enseignante ordinaire 1 : Comme ça tu vois déjà comment l'autre il pense. » (E3, l.168-170)</p> <p>« Ouais, parce que c'est vrai que c'est dur quand tu commences... (...) mais au début on a ce cahier des charges avec "qui fait quoi" et puis on en discute... alors tu discutes mais tu sais pas encore trop ton rôle dans... Enfin, tu vois, c'est difficile de se projeter, puis du coup tu instaures déjà quelques règles, puis après tu te rends compte peut-être que si tu savais ce que c'était le boulot ben t'aurais peut-être partagé les tâches différemment, parce que tout d'un coup ça te représente trop de boulot et puis tu pensais pas. » (E3, l.177-183 ES1)</p> <p>« C'est dur de revenir en arrière quand t'as instauré, donc je dirais peut-être au début d'une collaboration pour vraiment mettre... » (E3, l.186-187 ES1)</p>
Duo 2	<p>« Moi, je trouverais chouette justement, en début d'année, d'utiliser ça à la place en fait... » (E6, l.195-196 ES2)</p> <p>« Oui, il y avait mais il est beaucoup moins... c'est un truc officiel qu'ils ont fait, mais il est beaucoup moins précis que ça. Donc je me dis... là ça reprend tous les points, ça peut être intéressant. » (E6, l.201-203 ES2)</p>
Duo 3	<p>« Je veux dire, oui, dans six mois. Finalement, comment on analyse le delta ? À quoi ça nous a vraiment servi ? C'est même pas à quoi ça nous a servi... Qu'est-ce que ça a modifié dans le rapport à l'autre, dans la classe ? Est-ce qu'on a affiné ces choses, est-ce qu'on a réussi à prendre</p>

	<p>un peu plus de temps, à prendre un peu plus de recul, à pouvoir exprimer les choses. » (E9, I.206-210 ES3)</p> <p>« Ouais tout à fait, j'allais dire la même chose. Je trouve intéressant de refaire d'ici quelques mois s'il y a des choses qui sont modifiées ou comme ça. Et puis après ben c'est cool de connaître, comme ça, si y a un autre enseignant spécialisé ben tu peux refaire » (E9, I. 220-223 EO3)</p> <p>« Donc pour moi l'idée, c'est de dire dans six mois, pourquoi pas ? » (E9, I.273 ES3)</p> <p>« Ça peut être intéressant dans le cas où il y a deux enseignants spécialisés qui interviennent sur la même classe. » (E9, I.280-281 ES3)</p>
Duo 4	<p>« Donc de le passer en début d'année, je pense, ça serait compliqué mais ça reprend quand même pas mal de points du document, du contrat qu'on a signé au début de l'année. » (E12, I.136-138 EO4)</p> <p>« Je ferai pas ça au début d'une collaboration je pense. Mais comme bilan de fin d'année ou alors dans des situations qui se passeraient pas forcément bien. Ça pourrait être un outil qu'une direction pourrait proposer à un duo qui fonctionne pas super bien. » (E12, I.192-195 EO4)</p> <p>« Ben ça pourrait remplacer presque le contrat du début, mais ce serait une image de comment est-ce qu'on voit les choses... » (E12, I.209-210 ES4)</p> <p>« Ouais, plus une image plutôt que vraiment sur des faits concrets, puis du coup tu pourrais en discuter, puis ça pourrait créer les bases d'une bonne collaboration. Mais pas se baser sur du vécu ou des choses comme ça. Je pense que c'est plus un peu par rapport à notre représentation. Du coup ce serait plutôt la deuxième ligne, quoi : la situation souhaitée. » (E12, I.212-216)</p>

Besoins concernant l'organisation de la collaboration

Est-ce que l'outil répond à un besoin (au niveau de l'organisation de la collaboration) ? Oui, lequel ? :

<p>Clarification des rôles/tâches :</p>	<p>« Peut-être aussi, y a des tensions qui se créent, c'est pas forcément parce qu'ils sont pas d'accord, mais c'est juste parce que ça a jamais été discuté. » (E6, I.223-224 ES2)</p> <p>« Oui, c'est vraiment de clarifier. » (E6, I.230 EO2)</p> <p>« Ouais, clarifier les rôles et puis les fonctions je crois. Pis à mon avis il y a beaucoup de tensions qui se créent entre les enseignants ordinaires et spécialisés par rapport à ça. Parce que c'est un rôle qui est... enfin franchement des fois c'est assez flou... » (E6, I.211-215 ES2)</p> <p>« Mais savoir qui fait quoi, sans dire "Ah mais je pensais que c'était toi, hein". Enfin, peut-être en discutant, on se partage les trucs ou bien c'est noté à quelque part. Et pis il peut être évolutif, justement, on peut changer... enfin moi j'ai besoin que les choses soient notées. Et puis ça permet d'avoir la discussion, donc oui, ce serait... pourquoi pas. » (E6, I.217-221 EO2)</p>
<p>Transmettre les attentes, la vision</p>	<p>« MAIS EN MATIERE DE BESOIN POUR L'ORGANISATION DE LA COLLABORATION, VOUS, AVEC LE SUIVI QUE VOUS AVEZ DE LA DIRECTION, ETC. VOUS AVEZ PAS FORCEMENT DES BESOINS EN PARTICULIER DE CHOSES SUPPLEMENTAIRES QUI POURRAIENT VOUS AIDER, FINALEMENT ?</p> <p>Enseignante spécialisée 4 : Ben ça pourrait remplacer presque le contrat du début, mais ce serait une image de comment est-ce qu'on voit les choses... Enseignante ordinaire 4 : Ouais, plus une image plutôt que vraiment sur des faits concrets, puis du coup tu pourrais en discuter, puis ça pourrait créer les bases d'une bonne collaboration.» (E12, I.205-213)</p> <p>« Ouais, j'allais dire c'est la personnalité. Moi j'ai ce besoin de communication et de savoir ce que l'autre, comment il se sent, comment il le vit et puis ben ça c'est... justement il permet ça donc il répond à un besoin pour moi parce que y a la communication sous cette forme-là, elle me convient. Après,</p>

	c'est vrai que ça se fait aussi de manière naturelle. » (E9, I.303-307 EO3)
Aucun	« OK, MAIS DU COUP POUR TOI ÇA REPOND PAS FORCEMENT A UN BESOIN. PAR EXEMPLE, DANS UNE NOUVELLE SITUATION OU COMME ÇA. Enseignant spécialisé 3 : Pas forcément, non. » (E9, I.283-286 ES3)

Déclaration sur l'honneur

Par la présente, j'atteste / nous attestons que le travail rendu est le fruit de ma / notre réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome. Je certifie / nous certifions notamment ne pas avoir eu recours à l'intelligence artificielle pour la rédaction du travail.

Je certifie / nous certifions 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 / nous sommes conscient·e·s 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 / nous déclarons sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.

Fribourg, le 30.03.2023

Lieu, date



Signature

Signature

Ce formulaire doit être rempli et dûment signé par tout·e étudiant·e rédigeant un travail de bachelor. Il doit accompagner chaque travail de bachelor.