



Master

2011

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Etude des pratiques de collaboration entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé en contexte d'intégration d'un élève présentant un retard mental en cycle élémentaire

Orlandini, Laetitia

How to cite

ORLANDINI, Laetitia. Etude des pratiques de collaboration entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé en contexte d'intégration d'un élève présentant un retard mental en cycle élémentaire. Master, 2011.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16956>



**Etude des pratiques de collaboration entre enseignant ordinaire et
enseignant spécialisé en contexte d'intégration d'un élève présentant un
retard mental en cycle élémentaire.**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA
LICENCE MENTION ENSEIGNEMENT**

PAR

Laetitia Orlandini

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Greta Pelgrims

JURY

Katia Lehraus

Catherine Deville

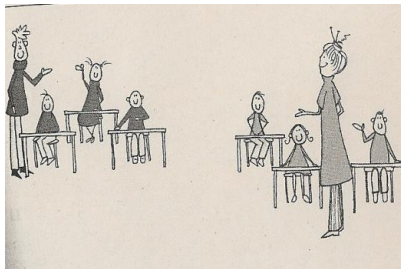
Anne-Lillia Fernandez

GENEVE juin 2011

RESUME

Le but de ce mémoire est de décrire et de mieux comprendre les pratiques de collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés, qui ont pour fonction principale l'appui pédagogique à l'intégration. L'intention de l'auteur est d'explorer leurs façons de collaborer, de découvrir les dispositifs mis en place et d'observer les différentes manières de travailler des intervenants. Elle souhaite montrer et étudier les différents fonctionnements entre les deux enseignants ainsi que l'organisation de leurs multiples tâches d'enseignement en présence et en absence des élèves : la planification, la préparation, l'organisation spatiale, le matériel de la classe, les diverses adaptations envisagées, la place de chaque enseignant vis-à-vis de tous les élèves de la classe. Elle saisira aussi quels facilitateurs et quels obstacles les enseignants perçoivent face à l'intégration et au travail en équipe. Afin de répondre à cet objectif de recherche, elle a effectué des observations dans deux classes d'écoles primaires genevoises durant une semaine : une classe de 1E/2E et une classe de 2P. Suite aux observations, elle a mené des entretiens avec les enseignantes ordinaires et les enseignantes spécialisées à propos de leurs propres perceptions sur leurs pratiques. L'étude vise à examiner dans quelle mesure et sur quels aspects enseignants ordinaires et spécialisés collaborent, voire co-enseignent. Lors de sa recherche, l'auteur s'est plus particulièrement intéressé à la division élémentaire, car elle souhaite enseigner dans les petits degrés de l'école primaire. La recherche sera structurée en plusieurs chapitres : tout d'abord l'auteur va aborder l'aspect théorique de l'intégration scolaire, puis les différentes pratiques du travail en équipe ; suite à cela elle va présenter la problématique et les questions de recherche, celles-ci seront suivies des démarches méthodologiques utilisées pour l'élaboration de la recherche afin de présenter et discuter les différents résultats obtenus lors des observations et des entretiens.

Université de Genève
Faculté de Psychologie & des Sciences de l'Éducation
Section des Sciences de l'Éducation
Mémoire de licence



Etude des pratiques de collaboration entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé en contexte d'intégration d'un élève présentant un retard mental au cycle élémentaire.

Laetitia Orlandini

Membres de la commission :

Greta Pelgrims (Directrice du mémoire)

Katia Lehraus

Catherine Deville

Anne-Lillia Fernandez

Table des matières

1. Introduction	p. 1
1.1 Présentation de la recherche.....	p. 1
1.2 Justification du choix de la recherche.....	p. 2
 2. L'intégration scolaire : les apports théoriques.....	p. 4
2.1 L'aspect historique de l'intégration.....	p. 4
2.2 L'intégration à Genève.....	p. 7
2.3 Définition de la notion d'intégration scolaire.....	p. 10
2.4 Différentes formes d'intégration.....	p. 15
2.5 L'intégration scolaire : enjeux, apports et limites	p. 17
 3. Le travail en équipe.....	p. 22
3.1 Définition du travail en équipe.....	p. 22
3.2 Différentes pratiques de travail en équipe.....	p. 26
3.3 Conditions de réussite de la collaboration.....	p. 31
3.4 Conditions de réussite du co-enseignement.....	p. 33
3.5 Relation entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé.....	p. 35
 4. Problématique et question de recherche.....	p. 37
4.1 Questions de recherche.....	p. 39.
 5. Démarche méthodologique de la recherche.....	p. 40
5.1 Contexte de la recherche.....	p. 41
5.2 Instrument de recueil de données des observations.....	p. 42
5.3 Instrument de recueil de données des entretiens.....	p. 42
5.4 Difficultés méthodologiques.....	p. 44
5.5 Démarche d'analyse des observations.....	p. 45
5.6 Démarche d'analyse des entretiens.....	p. 47

6. Présentation et discussion des résultats.....	p. 48
6.1 Modes de collaboration entre enseignante ordinaire et spécialisée dans la classe 1.....	p. 49
6.1.1 Tâches d'enseignement en présence des élèves. Modes de collaboration dans la classe 1	p. 55
6.1.2 Modes de collaboration selon les disciplines scolaires dans la classe 1.....	p. 57
6.1.3 Tâches d'enseignement en l'absence des élèves : modes de collaboration dans la classe 1.....	p. 59
6.1.4 Perception des pratiques de collaboration : facilitateurs et obstacles (classe 1).....	p. 67
6.2 Modes de collaboration entre enseignante ordinaire et spécialisée dans la classe 2.....	p. 71
6.2.1 Tâches d'enseignement en présence des élèves. Modes de collaboration dans la classe 2	p. 77
6.2.2 Modes de collaboration selon les disciplines scolaires dans la classe 2.....	p. 80
6.2.3 Tâches d'enseignement en l'absence des élèves : modes de collaboration dans la classe 2.....	p. 82
6.2.4 Perception des pratiques de collaboration : facilitateurs et obstacles (classe 2).....	p. 86
7. Conclusion.....	p. 91
7.1 Retour réflexif : apports et limites.....	p. 91
7.2 Retour sur le rôle de l'école et de l'intégration.....	p. 93
7.3 Bilan personnel.....	p. 94
Références bibliographiques et webographiques.....	p. 96
Annexes.....	p. 102
Annexe 1 Les observations	p. 103
Annexe 2 La retranscription des entretiens.....	p. 140
Annexe 3 Les grilles des Voirêts.....	p. 161

1. Introduction

1.1 Présentation de la recherche

Les politiques scolaires actuelles préconisent de plus en plus l'inclusion des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire et dans l'école de leur quartier de domicile. Dans cette perspective il est fortement préconisé que l'enseignant ordinaire et spécialisé doivent collaborer afin de faciliter l'intégration et l'apprentissage de l'élève. Mon but est de décrire et de mieux comprendre les pratiques de collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés, qui ont pour fonction principale l'appui pédagogique à l'intégration. En effet, bien que la collaboration et le co-enseignement soient souvent préconisés, il me semble qu'il n'y a pas suffisamment de recherches qui examinent les pratiques de collaboration entre les différents acteurs de l'établissement scolaire qui suivent un élève ayant des besoins particuliers. Mon intention est d'explorer leurs façons de collaborer, de découvrir les dispositifs mis en place et d'observer les différentes manières de travailler des intervenants. Je souhaite montrer et étudier les différents fonctionnements entre les deux enseignants ainsi que l'organisation de leurs multiples tâches d'enseignement en présence et en absence des élèves : la planification, la préparation, l'organisation spatiale, le matériel de la classe, les diverses adaptations envisagées, la place de chaque enseignant vis-à-vis de tous les élèves de la classe. Je saisisrai aussi quels facilitateurs et quels obstacles les enseignants perçoivent face à l'intégration et au travail en équipe. Tout enseignant intégrant un élève ayant des difficultés souhaite avoir un climat favorable afin que celui-ci soit à l'aise dans la classe et puisse travailler au mieux. Il doit également tenir compte du reste des élèves et leur permettre de travailler dans des conditions convenables à l'apprentissage.

A travers ce travail, je souhaite saisir les modes de la collaboration entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé encadrant un élève ayant un handicap et aussi comprendre la situation d'intégration qui reste pour moi inconnue. Afin de répondre à cet objectif de recherche, j'ai effectué des observations dans deux classes d'écoles primaires genevoises durant une semaine : une classe de 1E/2E et une classe de 2P ; cela m'a permis d'observer l'accomplissement des différentes tâches en classe et la manière dont les enseignants se répartissent

celles-ci. Suite aux observations, j'ai mené des entretiens avec les enseignantes¹ ordinaires et les enseignantes spécialisées à propos de leurs propres perceptions sur leurs pratiques. Mon étude vise à examiner dans quelle mesure et sur quels aspects enseignants ordinaires et spécialisés collaborent, voire co-enseignent.

1.2 Justification du choix de la recherche

Lors d'un remplacement dans une classe enfantine j'ai été confrontée pour la première fois à l'intégration d'une petite fille ayant un handicap mental ; Isabelle² était intégrée dans la classe trois matinées et une journée complète par semaine. Une enseignante spécialisée intervenait un matin en classe pour travailler avec cette élève et observer son comportement. C'est en vivant cette expérience que je me suis aperçue que mes connaissances concernant les différents types d'intégration et les modes de collaboration entre partenaires étaient insuffisantes. L'unique expérience de formation professionnelle que j'ai réellement eue lors de mon dernier stage de responsabilité en spécialisé ne m'a pas apporté les réponses à toutes mes interrogations, cependant celui-ci m'a permis de découvrir un nouveau milieu. A travers les échanges avec ma formatrice, j'ai mieux cerné certains aspects du fonctionnement de l'enseignement spécialisé, notamment l'importance du travail en équipe, de l'aspect social et de la communication, tant avec les partenaires extérieurs qu'avec les élèves.

Ce manque de connaissances m'a rendue curieuse et c'est pour cette raison que j'ai décidé de m'aventurer dans ce mémoire. Cette thématique est d'autant plus importante que la société actuelle et le milieu de l'enseignement favorise de plus en plus l'intégration des élèves ayant un handicap dans des classes ordinaires et pour cette raison je pense que durant ma carrière je risque de devoir prendre la responsabilité d'une intégration. Lors de ma recherche je me suis plus particulièrement intéressée à la division élémentaire, car je souhaite enseigner dans les petits degrés de l'école primaire.

¹ Ici le mot est écrit au féminin car toutes les personnes qui sont intervenues pour la recherche sont des femmes. Le mot est mis au masculin uniquement lorsque le terme d'enseignant est pris au sens général.

² Prénom fictif.

Ma recherche sera structurée en plusieurs chapitres : tout d'abord je vais aborder l'aspect théorique de l'intégration scolaire, puis les différentes pratiques du travail en équipe ; suite à cela je vais présenter la problématique et les questions de recherche, celles-ci seront suivies des démarches méthodologiques utilisées pour l'élaboration de mon travail afin de présenter et discuter les différents résultats obtenus lors de mes observations et entretiens.

2. L'intégration scolaire : les apports théoriques

Ce chapitre est consacré aux apports théoriques qui sont utiles pour effectuer ma recherche. Je tiens à préciser que certains concepts avaient été envisagés avant la recherche pour guider le recueil des données alors que d'autres sont apparus importants durant la phase d'analyse des données. Mon cadrage théorique a donc été réalisé en deux temps et a évolué au fil des travaux. Ciblant ma recherche sur l'étude des pratiques de collaboration entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé en contexte d'intégration d'élève présentant un retard mental au cycle élémentaire, il est nécessaire d'examiner certaines notions dans la littérature et au regard des travaux déjà réalisés. Dans un premier temps je vais brièvement aborder l'aspect historique de la mise en place des systèmes d'intégrations dans les établissements scolaires ; puis, je vais prendre en compte les aspects législatifs de l'intégration scolaire à Genève, pour ensuite présenter les différents types d'intégrations, des éléments de définition, ainsi que les aspects négatifs et positifs des pratiques d'intégration scolaire.

2.1 L'aspect historique de l'intégration

Belmont & Vérillon (1997) soulignent que « l'idée d'une éducatibilité des personnes handicapées s'amorce au XVIII^e siècle et au début du XIX^e siècle » (p.16). « A la fin du XIX^e siècle il y a la création des classes de « perfectionnement » qui ont pour objectif de prendre en charge des « jeunes retardés », c'est-à-dire des enfants déjà scolarisés mais estimés « débiles » (Binet, Simon, 1907 cité par Belmont & Vérillon, 1997, p. 16). Doré (2001) nous fait remarquer « qu'historiquement le terme « intégration » a été utilisé dans un but de démarcation des pratiques de « ségrégation » qui consistaient à isoler les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDAA).

L'idée que les enfants à besoins particuliers peuvent et doivent être éduqués dans un établissement scolaire ordinaire qui s'adapterait à leurs besoins n'est pas nouvelle. A travers ces différents auteurs : Belmont & Vérillon (2003) ; De Carlo-Bonvin (2004) et Doré, Wagner & Brunet (1996), il ressort que cette idée a été considérée par de nombreux professionnels comme une incitation à développer une forme d'intégration scolaire. L'intégration-*mainstreaming* est restée dominante du

début des pratiques intégratives de 1970 et jusqu'au milieu des années 1980. « Le terme *mainstreaming* est traduit par intégration. Celle-ci est ainsi définie : l'intégration est ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation » (COPEX, 1976 cité par Doré, 2001 p.2). Cette notion de l'intégration s'éloigne de l'idéal défendu par plusieurs chercheurs et pédagogues qui voulaient que ce soit l'école qui s'adapte aux besoins de chaque élève. Durant cette période, des systèmes spécialisés assuraient la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers dans des filières ségrégatives. Ce type de scolarisation permettait une réponse adaptée pour les élèves dit « normaux » dû à la présence de différents professionnels et à la mise en place de pratiques spécialisées.

C'est à partir du milieu des années 1970 et jusque dans les années 1990 que les rapports ainsi que les déclarations internationales défendant le droit des personnes handicapées prennent de plus en plus d'importance. Grâce à ce soutien, les personnes handicapées peuvent participer plus activement à tous les aspects de la vie sociale. Il se met progressivement en place des groupes et des associations tenus par des parents d'enfants ayant un handicap afin de défendre et de se battre pour leurs droits. Au fur et à mesure, l'idée d'une intégration dite *inclusive* s'est mise en place. Selon les partisans de ce concept, les moments de retrait de la classe doivent rester rares, voire inexistantes. Ce système permet aux enfants d'être plus souvent dans un milieu ordinaire. Cette situation, va obliger les systèmes éducatifs à privilégier de plus en plus la scolarité ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers et de là a débuté la période intégrative qui a permis l'accueil d'élèves handicapés à l'école ordinaire.

Comme l'expliquent Belmont et Vérillon (1997) la prise en charge d'élève ayant un handicap va se mettre en place petit à petit à partir d'initiative privée et ainsi permettre la création d'établissements spécialisés. C'est dans les années 1970 que vient l'idée de faciliter l'insertion sociale des élèves ayant un handicap en leur permettant de se développer dans le même milieu que les autres enfants. C'est alors qu'un nouveau mouvement pour l'intégration scolaire se met en place, il va être reconnu officiellement par la loi de 1975 qui confie à l'école ordinaire la mission d'accueillir de jeunes handicapés.

Il est dit par Hollenweger Haskell (2003, p.67) que la revendication d'une réforme du système scolaire, afin de garantir le droit à l'éducation pour tous les

enfants, a été consignée pour la première fois sous la forme d'une déclaration internationale dans le document de Salamanca produit par l'UNESCO :

- L'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable.
- Chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres.
- Les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristique et de besoins.
- Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins.
- Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier (UNESCO, 1994, viii).

Comme le souligne De Carlo-Bonvin (2004), chaque Etat s'est muni de dispositifs législatifs et de différentes organisations éducatives afin de favoriser au mieux le développement de l'intégration scolaire des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Toutefois, le chemin entre l'idéologie et la pratique, c'est-à-dire la réalisation de l'intégration dans le système scolaire, aura de la difficulté à s'installer, car cela demande un réel changement, à savoir : « Ce n'est plus l'enfant qui doit se fondre dans le système, au risque sinon d'être rejeté pour non-conformité, mais l'école qui, soucieuse d'inscrire dans ses pratiques le droit à la différence, doit s'adapter aux besoins propres de chacun » (Bauer-Lasserre & Moulin, 2004, p. 28).

Cet important changement ne se fait pas si facilement, car il faut bousculer et modifier le système d'enseignement ordinaire et spécialisé, ainsi que tous les dispositifs pédagogiques mis en place jusqu'alors. De nombreux pays ont du revoir

leurs structures et fonctionnements du système éducatif suite à cette nouvelle politique d'intégration. Comme le mentionne Bless (2004), en Suisse, les premières structures de classes intégratives apparaissent au Tessin et sont encadrées par le *soutien pédagogique*. Celles-ci accueillent les élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui, ailleurs, suivraient leur scolarité dans des classes d'enseignement spécialisé à effectif réduit. Pour les enfants se trouvant dans une classe spéciale des écoles ordinaires ou des classes à petit effectif, le canton du Tessin ainsi que celui du Valais prévoient, dans les années 1990, la classe régulière avec l'appui pédagogique d'enseignant spécialisé. Dans ce type de structure, les élèves reçoivent soit de manière individuelle, soit en petit groupe, de l'aide par un enseignant spécialisé. Toujours selon Bless, la scolarisation d'élèves présentant une déficience intellectuelle a évolué et la fréquence des intégrations des élèves ayant des besoins particuliers a subi quelques modifications. Celle-ci ne se fait plus uniquement une à deux demi-journées par semaine, mais elle peut être plus fréquente et s'adapte aux besoins de l'élève intégré. Cette structure intégrative est très répandue en Suisse. L'organisation de l'enseignement en Suisse est du ressort de chaque canton, ce qui entraîne 26 systèmes scolaires différents. A Genève, l'enseignement spécialisé englobe les classes spécialisées dans les établissements scolaires, les institutions spécialisées, ainsi que l'intégration en classe ordinaire (souvent à temps partiel) avec l'appui d'un enseignant spécialisé.

2.2 L'intégration à Genève

Depuis 1986, la loi de l'instruction publique stipule la possibilité d'orienter un élève vers une classe ordinaire, une classe spécialisée ou une institution. Les procédures mises en place impliquent une certaine collaboration entre les différents acteurs médico-psychologiques et scolaires soit le médecin, l'inspecteur scolaire, les enseignants ordinaires, les enseignants spécialisés et les parents. Le Service médico pédagogique (depuis 2010 : Office médico-pédagogique, OMP) fait partie intégrante du Département de l'Instruction Publique. Des collaborations entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés sont prévues dans différents cadres : lors de l'orientation d'un élève de l'ordinaire vers le spécialisé, ou souvent lors d'intégration partielle de l'élève de l'enseignement spécialisé en milieu ordinaire.

On retrouve ces bases légales à propos de l'éducation à Genève dans l'article 4 de la loi sur l'Instruction Publique de 1977 ; l'enseignement public a pour but, dans le respect de la personnalité de chacun :

- a) de donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures et de chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de se former;
- b) d'aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques;
- c) de veiller à respecter, dans la mesure des conditions requises, les choix de formation des élèves;
- d) de préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays, en affermissant le sens des responsabilités, la faculté de discernement et l'indépendance de jugement;
- e) de rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en éveillant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération et l'attachement aux objectifs du développement durable;
- f) de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école.

On retrouve les mêmes finalités pour tous les élèves, y compris les élèves ayant un handicap. Pour ceux-ci il existe aussi d'autres lois afin de répondre au mieux à leurs besoins :

1. Au sens des dispositions de l'article 4 et de la loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés du 14 novembre 2008, l'enseignement public pourvoit à leur intégration totale ou partielle.
2. Chaque enfant handicapé ou jeune à besoins éducatifs particuliers sera intégré dans la structure d'enseignement ou de formation la plus adaptée à

ses besoins et visant à la plus grande autonomie à sa majorité, tout en répondant aux besoins de tous les élèves ou apprentis de la classe. (Art. 6)

3. Le département peut solliciter à cet effet toute collaboration utile.

Dans le cadre du Service médico-pédagogique (depuis 2010 : Office médico-pédagogique, OMP) on retrouve des documents plus spécifiques et des possibilités d'adaptations dans la division spécialisée. La nouvelle loi entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2010 va aussi dans ce sens. Voici quelques parcelles de celle-ci :

- Art. 1 la présente loi a pour but de favoriser l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés.
- Art. 6, alinéa 1. Les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune, en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire.

L'étude menée par Brüttsch (2008), concernant l'intégration des élèves présentant un retard mental tout au long de leur scolarité, nous présente les cinq formes d'intégrations scolaires présentes à Genève :

1. L'intégration en classe intégrée avec ou sans intégration individuelle, et avec l'appui d'une institution spécialisée.
2. L'intégration en classe ordinaire en intégration individuelle à 100% sans appui.
3. L'intégration en classe ordinaire en intégration individuelle, avec appui d'une institution spécialisée.
4. L'intégration en classe ordinaire en intégration de groupe, avec l'appui d'une institution spécialisée.
5. L'intégration en institution d'enseignement spécialisé.

A travers plusieurs tableaux, l'étude de Brüttsch (2008) montre la répartition des élèves nés entre 1989 et 2000 suivant l'école genevoise. On retrouve le pourcentage des différentes formes d'intégration scolaire dans l'enseignement public genevois en fonction de l'âge des enfants. Il en résulte que l'intégration à

100% dans une classe ordinaire diminue distinctement au fil des années scolaires. Au cycle primaire, la classe intégrée avec ou sans intégration individuelle, avec un appui en institution spécialisée domine alors qu'au cycle secondaire on a plutôt à faire à une forme d'intégration en institution d'enseignement spécialisé. Panchaud Mingrone et Lauper (2001) constatent aussi que « dans la totalité des cantons romands on peut trouver des élèves avec une déficience mentale intégrés à l'école enfantine et dans les premiers degrés de l'école primaire. A ce niveau, si quelques élèves sont intégrés à plein temps, pour beaucoup d'autres il s'agit le plus souvent d'intégrations à temps partiel, l'élève fréquentant parallèlement une école spécialisée. Plus on monte dans les degrés scolaires plus les intégrations se limitent à une présence de quelques heures dans une classe ordinaire. Mais les situations varient beaucoup d'un canton à l'autre » (p.12).

2.3 Définition de la notion d'intégration scolaire

Avant de s'intéresser de plus près aux différentes formes d'intégration scolaire que l'on peut rencontrer, il est nécessaire de définir le terme d'intégration scolaire.

Doré, Wagner & Brunet (1996) nous expliquent que la notion d'intégration scolaire est apparue à la fin des années 60, celle-ci est liée à « la nouvelle façon de considérer la société, l'école et certaines populations historiquement marginalisées. Au fil des ans la terminologie du domaine de l'intégration s'est enrichie » (p.30). En effet, la notion d'intégration est de plus en plus fréquente et utilisée très facilement. Dans les établissements scolaires celle-ci est aussi adoptée de manière courante et quelque fois peut être mal utilisée. Comme le soulignent Doré, Wagner & Brunet (1996), « cette notion est polysémique dans la mesure où les auteurs qui y recourent l'utilisent souvent à des fins différentes (...) la terminologie du domaine de l'intégration s'est enrichie pour donner lieu, du même coup, à une confusion accrue » (pp. 30-31). Selon les personnes le mot intégration est employé autant pour parler d'un enfant présentant un handicap et placé dans une institution spécialisée de l'enseignement public, que pour parler des structures mises en place afin de faciliter l'intégration des enfants étrangers. Ces classes différentes séparées des classes ordinaires, ne répondent pas au projet d'intégration au sens du principe de normalisation.

La notion d'intégration scolaire reste encore assez confuse. A travers leurs recherches Doré et al., (1996) « dégagent deux concepts fondamentaux : l'intégration proprement dite *mainstreaming* et l'intégration -*inclusion*. A ces deux concepts se rattachent des philosophies et des modes d'organisation pédagogique différents » (p.31).

Intégration-*mainstreaming*

Lorsqu'on parle d'intégration à l'école publique, l'objectif est de scolariser l'élève dans un environnement le plus proche possible des conditions ordinaires, c'est-à-dire l'amener vers la *normalisation*. Doré, Wagner & Brunet (1996) mentionnent que: « pour l'essentiel, le « principe de normalisation » vise, dans la mesure du possible, à rendre accessibles aux personnes socialement dévalorisées des conditions et des modèles de vie analogues à ceux que connaissent, de façon générale, l'ensemble des personnes d'un milieu ou d'une société donnés » (Bank-Mikkelsen, 1980 ; Council for exceptional Children, 1976, *in* Rosenberg, 1980 ; COPEX, 1976 ; Kaufman, 1988, 1989; Kaufman *et al.*, 1975; Lakin et Bruininks, 1985; Nirje, 1969, 1980; Pedlar, 1990 ; Rosenberg, 1980 ; Wolfensberg, 1972, 1980 cité par Doré et al., 1996, p.32).

La normalisation a pour but d'éliminer le principe de « ségrégation », le concept de *mainstreaming* (terme traduit en français par intégration) va être privilégié afin de permettre aux élèves présentant un handicap d'évoluer dans un milieu le plus ordinaire possible (Doré et al., 1996). Selon les définitions données par Doré et al., 1996, « l'intégration-*mainstreaming* signifie que les populations cibles seront desservies selon des modalités qui, tout en étant adaptées à leurs besoins, se rapprocheront le plus possible de la norme » (p.33). Comme l'argumentent Doré et al., (1996), les besoins éducatifs de l'élève ayant un handicap varient considérablement en intensité et en durée. Il existe un ensemble d'environnements éducatifs reconnus pouvant être appropriés aux besoins individuels des élèves handicapés. « Le processus d'intégration se traduit par une gamme de services qui vont de l'enseignement en classe ordinaire à l'enseignement en centre hospitalier : pareille structure, appelée *système en cascade* (...) autorisant un retour au cursus régulier ou dans une classe ordinaire » (Council for Exceptional Children, 1976, *in* Rosenberg, 1980 ; COPEX, 1976 cité par Doré et al., 1996, p.33). Les élèves ayant un handicap doivent le plus possible être éduqués auprès d'élèves normaux et le retrait de ceux-ci en classe spéciale ou dans une école spéciale ne doit s'effectuer

que lorsque leurs besoins sont tels qu'ils ne peuvent être comblés en milieu régulier auprès d'élèves normaux, avec l'aide et le soutien appropriés (Gottlieb, 1981 ; Council for Exceptional Children, 1976, *in* Rosenberg, 1980 ; COPEX, 1976 cité par Doré, 2001, p.2). Wolfensberger (1972, cité par Doré et al., 1996) précise que « dans une perspective de normalisation, l'objectif des pratiques et mesures mises en place est de maximiser la participation d'une personne dans le courant de culture principal (*mainstream*) de sa société » (p. 34). L'intégration physique, sociale et pédagogique citées plus haut font partie de la construction de ce concept de normalisation.

Comme le soulignent Doré et al., (1996) à travers Lusthaus et Lusthaus (1992) : « Contrairement à ce que préconisent les politiques d'intégration-*mainstreaming*, les déplacements d'élèves dans le système en cascade sont pratiquement inexistants. Les élèves qui reçoivent des services ségrégués accèdent très rarement à des services moins ségrégués ou, ultimement, à la classe ordinaire » (p.35). En effet, Doré et al., (1996) évoquent que le système d'intégration-*mainstreaming*, qui n'a pas permis réellement d'atteindre l'objectif de normalisation, apparaît comme un concept flou et n'apporte pas des résultats concrets ; une autre terminologie est donc apparue : *l'inclusion*.

Intégration- *inclusion*

Selon Bless (2004), par inclusion : « on comprend l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits « normaux » dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique et thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leur environnement, sans avoir recours à la séparation scolaire. L'intégration est une mesure pédagogique qui est appliquée en garantissant une prise en charge adéquate et individualisée de tous les enfants. Elle a pour but une intégration optimale dans notre société » (p. 14).

Ainsi Doré et al., (1996) nous exposent la définition donnée par Stainback, Stainback & Moravec en 1992, lorsqu'on parle d'éducation inclusive, on fait fortement le lien avec une éducation pour tous les élèves dans les classes et les écoles du quartier. Leur définition est présentée sous 4 points :

1. le concept d'*inclusion* reflète plus clairement et précisément ce qui est requis : tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et classe de quartier et pas seulement placés dans le cadre scolaire normal (*mainstream*) ;
2. le terme *intégration* est abandonné puisqu'il implique que le but est de réinsérer un élève ou un groupe d'élèves dans le cadre normal (*mainstream*) de l'école et dans la vie communautaire, après qu'il en ait déjà été exclu ; l'« inclusion », elle, vise dès le départ à ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire (...) ;
3. les écoles inclusives mettent l'accent sur la façon de construire un système qui tienne compte des besoins de chacun et qui soit structuré en conséquence ;
4. enfin, il y a un changement de perspective, car on ne cherche plus à aider seulement les élèves éprouvant des difficultés ; on tente plutôt de tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves) afin qu'ils réussissent dans le cadre normal des activités éducatives.

Pour réussir à mettre en place ce modèle d'éducation, il est nécessaire d'être convaincu de la richesse que peut apporter la diversité. « Cette approche défend l'idée de fusion de l'enseignement ordinaire avec celui de l'enseignement spécialisé » (Stainback et Stainback, 1984 cité par Doré 2001, p.3).

Comme le mentionne Ingrid Körner, présidente d'Inclusion Europe, dans une publication (2007), « l'éducation inclusive désigne un processus de lutte pour inclure les personnes handicapées dans le système éducatif ouvert à tous. Cette pédagogie est ainsi fortement liée au combat contre l'exclusion sociale des personnes handicapées et défend leurs droits afin qu'ils soient égaux. Le système scolaire inclusif est considéré comme un outil efficace pour développer les aptitudes nécessaires afin de construire une solidarité entre les jeunes ayant des besoins spécifiques et leurs pairs. C'est aussi une des meilleures préparations pour le monde du travail. La conviction, l'engagement et la bonne volonté des individus qui constituent la société permettent que la réforme d'un système d'éducation fonctionne » (p. 1). La mise en place de cette éducation reste délicate dans l'opinion publique, elle n'est pas forcément bien accueillie et vue comme quelque chose de positif par l'ensemble de la communauté. Cependant, le droit à l'éducation pour tous a été reconnu comme fondamental (Ingrid Körner, 2007).

Pour que l'éducation inclusive soit réussie avec succès il faut un effort de la part de tous les différents acteurs externes et internes à l'établissement scolaire, c'est-à-dire les enseignants ordinaires, spécialisés, les thérapeutes et les parents. Cette manière de procéder demande une plus grande collaboration entre tous. Le développement de cette pratique inclusive va amener d'une manière ou l'autre à une transformation concernant les pratiques de fonctionnements de l'école. La réussite de l'école inclusive va dépendre de l'implication de l'établissement scolaire, ainsi que de l'attitude des enseignants et de leur volonté de mettre en place des structures pédagogiques différentes pour accueillir au mieux les élèves ayant des besoins particuliers. La plupart du temps la différence fait peur, cependant il faut apprendre à côtoyer cette inquiétude et accepter que dans la société nous ne sommes pas tous identiques. Cela ne doit en aucun cas nous empêcher de communiquer, de travailler et de vivre dans les mêmes milieux. L'école ne peut se permettre de donner une image d'exclusion d'un certain groupe social, voire d'individus. Au contraire, elle a pour « mission » de permettre aux élèves d'apprendre à reconnaître et respecter la diversité. Booth and Ainscow (1999) soutiennent le fait que « l'école inclusive reste un idéal et que ce concept d'inclusion décrit plutôt des processus que des faits » (cité par Armstrong & Barton, 2003, p. 95).

Porter (1997) cité par James (2003, p.100) a construit un tableau afin de spécifier les caractéristiques de l'approche traditionnelle ou dite intégrative et l'approche inclusive :

Approche traditionnelle	Approche inclusive
Centration sur l'élève	Centration sur la classe
Evaluation initiale de l'élève par le spécialiste	Examen des conditions d'enseignement et d'apprentissage
Diagnostic et prescriptions	Recherche commune de solution
Programme pour l'élève	Stratégies pour l'enseignant
Orientation permettant de réaliser le programme	Fonctionnement de classe ordinaire souple et apportant un soutien

On constate que dans l'approche traditionnelle, le centre d'intérêt se fait uniquement sur l'élève et tout tourne autour de lui alors que dans l'approche inclusive on retrouve une prise de distance concernant l'élève. L'intérêt est porté sur la classe et les questions se posent à propos de l'enseignement et de

l'apprentissage de manière générale dans la classe afin de pouvoir amener tous les élèves à une participation maximale.

Comme le dit Thomazet (2008), « l'approche inclusive s'inscrit dans un constructivisme social, au sens où elle suppose que le handicap ou la difficulté ne sont pas propres à l'élève, mais résultent de la rencontre entre l'élève et la situation scolaire qui a été pensée pour lui » (p. 129). Il existe beaucoup de décrets à propos de l'éducation des enfants ayant un handicap, mais il n'y a réellement aucune obligation de la part des différents Etats membres d'installer une éducation inclusive. Les textes officiels privilégient en général l'inclusion des enfants handicapés mais les pays diffèrent sur cette notion et sur les dispositions en matière d'éducation spéciale séparée.

2.4 Différentes formes d'intégration

Dans le système scolaire on distingue différentes formes d'intégration et celles-ci peuvent se dérouler dans les trois degrés différents ; c'est-à-dire en crèche, en primaire et en secondaire. Toutefois, à travers l'étude menée par Brütsch (2008), on peut constater que les intégrations se font plus facilement dans les crèches et à l'école primaire.

Il existe plusieurs notions d'intégration (Doré, 1996) : l'intégration physique, l'intégration sociale et l'intégration pédagogique. En effet, l'intégration scolaire pour un enfant ayant un handicap particulier peut prendre en considération plusieurs de ces notions. Lors de mes observations et entretiens les enseignantes m'ont fait part de ces différents concepts d'intégration. Si l'intégration d'Isabelle à l'école des Roses³ était plutôt basée sur l'aspect pédagogique et social, celle de Marie⁴ à l'école des Tulipes était uniquement focalisée sur l'aspect social. C'est pour cette raison qu'il me semble intéressant de regarder de plus près les différentes définitions de l'intégration et pour cela je me suis permise de reprendre celles écrites par Doré (2001) et Doré, Wagner & Brunet (1996), qui se sont eux-mêmes inspirés de différents auteurs.

³ Les noms des établissements scolaires sont fictifs.

⁴ Prénom fictif.

Intégration physique

Dans son ouvrage Doré et al., (1996) l'expliquent comme suit :
L'intégration physique est la présence physique d'une ou de plusieurs personnes dévalorisées dans des établissements, dans différentes situations et pendant des activités ordinaires, de tous les jours où des gens « non dévalorisés » sont également présents. Toutefois, une intégration physique ne signifie pas nécessairement que la ou les personnes dévalorisées interagissent avec celles « non dévalorisées » (Wolfensberger et Thomas, 1988). Par exemple, un groupe d'enfants handicapés peut être physiquement intégré dans une école ordinaire sans pour autant avoir d'interaction, de relation avec leurs pairs non handicapés. Bien que les enfants partagent les mêmes lieux et participent peut-être bien aux mêmes activités, comme les assemblées d'école et les activités sportives.

Comme le souligne Doré (2001) en mentionnant Gottlieb (1981) : « A elle seule, l'intégration physique est incomplète. Une dimension temporelle doit être ajoutée. Cette conjonction physique et temporelle est importante en matière d'intégration scolaire, alors qu'on estime que la portion réelle de temps que l'élève intégré passe en classe ordinaire détermine s'il y a ou non une véritable intégration » (p.4).

Intégration sociale

Selon Doré et al., (1996) :
Elle consiste en la participation de la ou des personnes dévalorisées avec les citoyens « non dévalorisés ». C'est-à-dire aux différentes interactions et interrelations sociales qui vont avoir lieu lors de différentes activités traditionnelles dans des établissements et contextes valorisés. Celles-ci sont culturellement normatives en quantité et en qualité. Or, l'intégration sociale va plus loin que la simple présence de personnes valorisées et dévalorisées en un même lieu (Wolfensberger et Thomas, 1983).

Intégration pédagogique

« C'est celle qui est basée sur une planification continue et individuelle (Kaufman, Gottlieb, Agard et Kukic, 1975) et qui comporte à la fois les dimensions d'intégration physique et sociale définies plus haut » (Doré, 2001, p.5). C'est l'organisation des méthodes et des pratiques d'enseignement qui vont être mises en

place afin de transmettre au mieux un quelconque savoir. Celles-ci sont adaptées à l'individu ou au groupe d'individu (Doré, 2001).

L'intégration individuelle

L'élève suit les cours dans une classe ordinaire, soit à plein temps, soit à temps partiel, selon ses capacités. Parallèlement il bénéficie de plusieurs aides ou appuis venant soit d'une institution, d'une classe spécialisée ou d'autres structures. L'élève intégré est aussi, la plupart du temps, suivi par différents acteurs, comme le thérapeute, le médecin, le psychologue etc. Plusieurs adaptations sont mises en place pour l'élève intégré afin que le contexte dans lequel il se trouve soit le plus favorable possible, qu'il se sente à l'aise et qu'il puisse évoluer. Ces adaptations prennent en compte autant les modifications de l'espace, de l'aménagement de la classe, que le choix du matériel et l'aspect social. Dans la majorité des cas on fait en sorte que l'élève soit intégré dans son quartier.

L'intégration dans une classe spécialisée

L'élève ayant des besoins particuliers se retrouve dans une classe où il y a uniquement d'autres élèves manifestant, comme lui, différents handicaps. Cette classe à petit effectif se retrouve au sein même de l'école ordinaire, ce qui permet aux élèves d'être intégrés physiquement avec des écoliers dit « normaux » durant la récréation ou les projets d'école. Dans cette situation, les élèves peuvent également bénéficier d'aides externes, soit pendant, soit en dehors des heures scolaires.

Le taux de toutes ces intégrations varie en fonction des besoins de l'élève ayant un handicap ; il peut se faire de manière partielle ou totale.

2.5 L'intégration scolaire : enjeux, apports et limites

L'intégration fait partie d'une des missions du système éducatif, le but étant d'offrir à tout enfant la possibilité de développer sa personnalité, de s'insérer dans la vie sociale, culturelle et professionnelle. Elle va également permettre aux élèves d'apprendre et de mettre en pratique des valeurs telles que le civisme, la solidarité, le respect des autres en considérant leurs différences. L'intégration permet d'une part la socialisation, mais d'autre part elle permet aussi à chaque élève ayant un handicap de poursuivre ainsi que de développer au mieux les apprentissages

scolaires. Comme le mentionnent De Carlo-Bonvin (2004) ; Doré et al., (1996) et Panchaud Mingrone & Lauper (2001), pour que cette démarche soit envisageable dans un milieu scolaire ordinaire, certaines conditions doivent être présentes, autant de la part de l'élève à besoins éducatifs particuliers que de la part des élèves dit « normaux » ; tous doivent témoigner d'une certaine capacité de coopération, communication et socialisation. L'intégration scolaire des enfants handicapés mentaux légers est un projet important pour les parents, les enseignants ainsi que les différents professionnels et les institutions. Cette intégration va permettre à l'élève ayant un handicap de se sentir « identique » aux autres élèves qui vont à l'école et qui apprennent. Il va pouvoir accéder à un milieu ordinaire qui lui permettra plus facilement par la suite une intégration sociale et professionnelle. Selon plusieurs recherches de Bless (2004, 1994) et Corriveau & Tousignant (1996), les effets de l'intégration peuvent être favorables mais aussi défavorables tant pour l'enfant intégré, que pour l'ensemble des élèves et pour l'enseignant ordinaire.

Les enfants intégrés

La majorité des recherches indiquent que les élèves intégrés dans une classe ordinaire avec un soutien spécialisé font autant, voire plus de progrès dans leurs apprentissages scolaires que des élèves fréquentant une classe spécialisée. Un des avantages de l'intégration scolaire est qu'elle évite le déracinement social de l'enfant et que celui-ci est scolarisé dans l'école de son quartier. En ce qui concerne l'aspect social, la classe intégrative permet tout de même de favoriser les interactions avec d'autres enfants, de collaborer avec des camarades, alors qu'on retrouve moins cet aspect dans les classes « ségrégatives ». L'intégration permet, dès le plus jeune âge, de favoriser les échanges entre enfants dit « normaux » et ceux souffrant d'handicaps : c'est un réel apprentissage de la vie pour tous les acteurs. Les élèves apprennent à être ouverts, patients, à l'écoute, à s'entre-aider et partager différentes expériences. Ce contexte permet à l'élève possédant un handicap de se retrouver dans un milieu plus stimulant, et ne peut être que bénéfique (Bless 2004, 1994 et Corriveau & Tousignant, 1996).

En contrepartie, il est aussi ressorti de ces recherches que les élèves présentant des besoins spécifiques, intégrés dans une classe régulière, sont quelques fois moins bien acceptés socialement que les autres enfants. Il a été constaté que lors des activités scolaires ou extra-scolaires ils sont mis de côté et difficilement choisis par leurs camarades pour jouer. Les élèves intégrés ont un

statut social plus faible et pour cette raison ils peuvent se sentir isolés socialement. En ce qui concerne les capacités scolaires, ils ont une vision d'eux-mêmes moins bonne que s'ils étaient en classe spécialisée, car ils se confrontent aux élèves ayant des niveaux différents (Bless 1994). Cette situation peut engendrer deux réactions différentes : certains réagissent positivement et sont motivés pour améliorer leurs résultats, d'autres au contraire se découragent et n'entreprennent rien pour progresser. Ce constat montre à quel point l'intégration sociale de l'enfant en situation de handicap ne se fait pas automatiquement et qu'il faut mettre en place toute une structure et des stratégies afin de favoriser les relations sociales et l'acceptation des enfants présentant des besoins spéciaux. Le bon fonctionnement de cette intégration dépend de plusieurs éléments comme : le comportement de l'enseignant ordinaire, sa manière de présenter la chose au reste de la classe, l'attitude des élèves etc.

Les enfants ordinaires

A travers les ouvrages de Bless (2004, 1994), celui-ci nous montre que les élèves ordinaires étant dans une classe où il y a une intégration ne sont pas ralentis dans leurs apprentissages. Cette situation est plutôt bénéfique, elle permet aux élèves d'être progressivement plus tolérants face aux différences, d'être plus patients, de collaborer, de s'entraider et de développer des attitudes plus positives vis-à-vis des personnes en situation de handicap.

Les enseignants

L'attitude de l'enseignant face à l'intégration est importante car il joue un rôle décisif dans la réussite de celle-ci. En effet, il est nécessaire que celui-ci s'investisse et collabore avec les différents acteurs entourant l'élève intégré étant donné qu'il est un des maillons principal de l'intégration. Souvent, même les enseignants qui ont une vision favorable à l'intégration gardent une attitude mitigée concernant la pratique de cette philosophie, car selon les situations il est possible que les attitudes se transforment négativement. Toutefois, lorsque le cadre est bien mis en place et que l'intégration est accompagnée d'un système de soutien adéquat la plupart des enseignants ayant pratiqué l'intégration développent des attitudes positives. (Bless, 2004).

Lorsqu'on parle d'intégration scolaire, cela implique automatiquement une collaboration soutenue entre les différents acteurs s'occupant de l'élève intégré et

cela exige de la part de l'enseignant une grande flexibilité et des compétences professionnelles et relationnelles importantes ; ce qui n'est pas toujours évident à obtenir. Afin que l'intégration d'un enfant ayant un handicap soit efficace, il faut une réelle participation de la part de l'enseignant ordinaire et de l'enseignant spécialisé. Les rencontres qui s'effectuent entre les spécialistes permettent de mieux connaître et de mieux comprendre l'handicap de l'enfant intégré pour pouvoir par la suite adapter le matériel pédagogique et bien préparer le déroulement des leçons. C'est pour cette raison que l'intégration d'un enfant handicapé n'est pas laissée à la seule charge de l'école et qu'il existe un partenariat avec les structures de soins spécialisés.

Bien que la plupart des enseignants acceptent le principe de l'intégration, ils sont un peu plus réticents lorsqu'ils doivent l'accueillir et la mettre en place dans leur propre classe. Peu d'études ont été effectuées à ce sujet, cependant Corriveau & Tousignant (1996) nous montrent que l'attitude des enseignants serait apparemment encore assez négative, car une intégration ne se fait pas aussi facilement et elle demande d'apporter des changements dans le milieu scolaire, tant pour les enseignants que pour les élèves ainsi que pour la direction de l'établissement. Il existe plusieurs causes de refus face à cette intégration, Corriveau & Tousignant (1996) utilisent le modèle de Dolan et Lamoureux (1990) qui classifie en plusieurs catégories les causes de la résistance, voici deux d'entre elles qui ressortent souvent:

1. Les causes logiques et rationnelles :

L'intégration scolaire n'est pas évidente car elle demande à l'enseignant d'adapter le matériel pédagogique et le lieu « physique », c'est-à-dire investir beaucoup plus de temps et d'énergie. Pour certains, cela représente une surcharge, sachant qu'ils doivent également s'occuper du reste de la classe. L'enseignant peut se sentir inapte et avoir peur de ne pas être assez soutenu face à cette intégration.

2. Les causes sociologiques :

L'intégration d'un élève ayant un handicap amène de nouvelles valeurs dans l'établissement scolaire. Il y a tout un partage à faire en fonction des différents rôles des acteurs en reconsidérant le rôle de l'enseignant ainsi que celui de l'enseignant spécialisé et la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques. Le fait de réorganiser les structures du « pouvoir » entre les différents acteurs peut susciter une réticence de la part des personnes qui subissent « des pertes » au niveau de leur rôle et de leur influence.

La façon de présenter l'intégration est importante, car elle peut influencer le comportement des différents acteurs. En effet, la peur de l'inconnu et de la nouveauté est synonyme de refus chez la plupart des gens. Il est donc nécessaire d'informer les enseignants, d'établir un climat favorable à l'intégration et de laisser les portes ouvertes pour pouvoir répondre aux différentes interrogations. Il est important que l'enseignant ordinaire ne se sente pas seul face à cette intégration et que durant la scolarité de l'élève ayant des besoins particuliers il puisse compter sur la collaboration des différents acteurs entourant l'élève. Comme le soulignent Berger, Bonvin, Kummer, & Pelgrims (2010), il est nécessaire de collaborer avec les autres acteurs impliqués dans l'intégration.

3. Le travail en équipe

Comme le précédent chapitre, celui-ci est consacré aux apports théoriques qui sont utiles pour effectuer ma recherche. Celle-ci étant basée sur l'étude des pratiques de collaboration entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé en contexte d'intégration, il est utile de regarder de plus près les différentes définitions et les pratiques du travail en équipe. Dans un premier temps je vais définir ce qu'est le travail en équipe; puis, je vais présenter ces différentes pratiques, pour ensuite parler des caractéristiques de la collaboration, des aspects du co-enseignement, ainsi que des relations entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés.

3.1 Définition du travail en équipe

Selon Calin (2000-2001), Marcel, Dupriez, Bagnaud et Tardif (2007), le travail en équipe est relativement récent et a été pendant longtemps absent de l'organisation du système éducatif à l'école primaire. Le métier d'enseignant se traduisant comme une activité plutôt solitaire : « A l'époque, la plupart des représentations du métier d'enseignement était l'enseignant seul dans sa classe face à ses élèves, avec la porte fermée. L'ouverture à d'autres acteurs n'existait pas réellement et la seule intervention existante et acceptée était la visite d'un inspecteur de temps à autre dans la classe » (Calin, 2000-2001, p. 1). Le métier d'enseignant reste un métier solitaire lors de l'instruction des leçons et des corrections des copies si l'enseignant ne s'arrange pas pour collaborer avec ses collègues à propos de l'organisation des leçons. Marcel et al., (2007) à l'aide de travaux de différents auteurs montrent qu'au cours des dernières années la conception de l'établissement scolaire et du métier d'enseignant a beaucoup évolué. En effet, l'autorité éducative désire et fait en sorte que le métier d'enseignant devienne surtout un travail collectif et que le travail de chacun soit articulé à un projet commun au sein même de l'établissement. Pearréard Vité et Vité (2007) montrent qu'en ce sens « Genève connaît un profond bouleversement de son système scolaire depuis une dizaine d'années » (p. 103).

En effet, la rénovation des écoles genevoises introduite au cours des années 1990 prend en compte trois axes (DEP, 1994) :

1. Mieux travailler ensemble entre enseignants, permettre un meilleur suivi collégial et chercher des solutions.
2. Placer les élèves au cœur de l'action pédagogique, c'est-à-dire les rendre plus actifs dans leurs apprentissages.
3. Permettre l'individualisation des parcours de formation des élèves et passer à des cycles d'apprentissages pluriannuels.

Les notions de travail en équipe, collaboration, coopération, co-enseignement s'inscrivent dans cette optique. Le travail en équipe est une des manières de procéder parmi tant d'autre afin de structurer son travail. Il existe différents modes d'organisation collective du travail, qui depuis plusieurs années, sont organisés dans différents systèmes scolaires. Par exemple, la scolarité d'un élève demande la transmission de données le concernant, tant à son futur enseignant, qu'aux différents maîtres spécialistes le suivant parallèlement (professeur de rythmique, de chorale, d'éducation physique, maître de soutien pédagogique etc.). Pour mettre en place une coordination, il faut prendre en compte tous les différents acteurs travaillant dans ce milieu et cette tâche s'avère souvent difficile. Comme le soulignent Calin (2000-2001) ainsi que Marcel et al., (2007), dans une école on retrouve l'essentiel de cette coordination à travers l'organisation pédagogique et l'organisation des contenus programmés. Celles-ci prennent en compte pour chaque enseignant la répartition des élèves dans la classe, les horaires, la programmation des contenus. Les différents acteurs se doivent de collaborer et respecter cette mise en place. Cette démarche est une sorte de collaboration entre collègues, mais elle reste périphérique aux tâches essentielles d'enseignement tout en étant obligatoire. On peut parfois trouver des formes de collaboration plus approfondies entre les différents acteurs de l'établissement scolaire, comme par exemple, le co-enseignement qui comme je le montrerai plus loin, concerne les différentes tâches d'enseignement.

Le travail en groupe amène progressivement vers un partage des préparations des cours et des évaluations. Howden et Kopiec (2002) ainsi que Marcel, Dupriez, Bagnaud et Tardif (2007) montrent toutefois que cette manière de procéder reste encore très étrangère à la culture de l'enseignement. Merz et Furmann (1997, cité

par Marcel, Dupriez, Bagnaud & Tardif, 2007) « conçoivent l'établissement comme une communauté où des relations personnelles peuvent se développer. Le métier d'enseignant demande de la solidarité entre les différents intervenants afin de faire face aux diverses situations et les changements rencontrés dans le monde scolaire » (p.104). Comme le dit Thurler (cité par Marcel et al., 2007), « pour l'enseignant, l'établissement est son principal lieu de travail, il y passe un nombre d'heures important, il en tire une partie de son identité professionnelle. Il y a donc des raisons de penser que la culture, la dynamique, le climat, le fonctionnement de son établissement ont une influence importante sur la façon dont il construit le sens du changement » (pp. 104-105).

Afin que la collaboration soit le plus efficace possible, Calin (2000-2001) souligne qu'il faut prendre en compte plusieurs facteurs : « le nombre de membres dans l'équipe, la motivation de chacun pour la tâche commune ou pour sa tâche spécifique, l'attitude de chacun vis-à-vis du travail en équipe, la nature de la tâche à accomplir ainsi que toute la structure et l'organisation de l'équipe » (p. 1). Il faut pour cela que les enseignants soient ouverts, à l'écoute, acceptent les remarques, ainsi que les changements. Travailler en équipe n'est pas toujours évident et ne garantit en rien de trouver des solutions faciles aux problèmes ou de découvrir des nouveautés.

Calin (2000-2001) cite la notion de *mécanismes de défense sociale du Moi* apportée par Mucchielli, « qui désigne l'ensemble des réactions de défense de son intégrité personnelle par rapport aux menaces groupales : compétition, pression de conformité etc. L'existence de tels mécanismes défensifs est en elle-même normale et inévitable » (p. 1). Ces mécanismes peuvent devenir envahissants dans l'équipe de travail lorsque les menaces sont trop présentes pour les enseignants, ce qui génère alors un fonctionnement nuisible à la survie de l'équipe : « Ainsi, le travail en équipe en milieu enseignant est toujours susceptible de perdre toute efficacité du fait de l'invasion de ces mécanismes » (Calin, 2000-2001, p. 1).

Collaboration et intégration scolaire

Pour qu'une intégration soit la plus efficace possible, il est indispensable qu'il y ait une certaine collaboration existante entre les différents acteurs travaillant dans le milieu scolaire. Selon Bächtold, Coradi, Hildbrand et Strasser, (1992):

Le succès d'une intégration est déterminé par la structure des processus d'interaction et de collaboration vécus et évalués positivement par la classe ainsi que du travail d'équipe de l'établissement scolaire (cité par Kummer & Pelgrims, 2010, p. 9, traduit par moi).

Kummer et Pelgrims (2010) soulignent que « le métier d'enseignant ne doit pas être vu comme une bataille solitaire » (p. 9). Au contraire il faut que chacun prenne en considération qu'il n'est pas seul et que d'autres collègues internes et externes à l'établissement scolaire peuvent être des ressources. La collaboration et le travail en équipe ne peuvent être qu'enrichissants. Comme le dit Bauer (2008, cité par Kummer et Pelgrims 2010), « Celui qui veut motiver de manière efficace et sur une longue durée les personnes (...), doit leur offrir la possibilité de collaborer avec d'autres intervenants et de gérer ces relations de manière positive » (p. 9, traduit par moi).

Dans la recherche de Meijer (2005) présentée par Kummer et Pelgrims, (2010), il ressort que : « l'intégration scolaire se consolide grâce à différents facteurs qui peuvent être réunis sous la seule définition de l'enseignement coopératif. Les enseignants ont besoin de coopérer (...) et d'obtenir également un soutien de la part de leurs collègues (...). Pour que l'intégration soit réussie avec succès, il est nécessaire que la relation entretenue entre les différents acteurs soit bonne » (p. 9 citation traduite).

L'enseignant ordinaire, titulaire d'une classe ordinaire intégrant un élève à besoins éducatifs particuliers, est donc amené à travailler avec un, voire plusieurs enseignants spécialisés, qui sont là pour l'aider afin que l'intégration soit la plus bénéfique possible. Cependant différents auteurs (Boomer, 1994 ; Doré, Wagner & Brunet, 1996 ; Giangreco & Broer, 2005; Giangreco, Edelman, Luiselli & MacFarland, 1997 ; Zager & Shamow, 2005 cités par Paquet, Forget & Giroux, 2009), remettent en question le rôle de l'enseignant spécialisé si celui-ci s'occupe uniquement de l'élève ayant des besoins particuliers. En effet, cette manière de procéder peut

pousser vers une intervention individualisée auprès de l'élève ayant des difficultés, alors que ce n'est pas le but recherché lorsqu'on parle d'intégration ; pour cette raison, de plus en plus d'enseignants essayent de trouver une autre façon de travailler ensemble. La collaboration sous forme de co-enseignement commence ainsi à faire son apparition dans certains établissements, même si cette manière de travailler reste encore discrète. Du fait des différents contextes scolaires, le co-enseignement reste plutôt théorique que pratique.

3.2 Différentes pratiques de travail en équipe

Comme dit précédemment, les notions de travail en équipe, de collaboration, de coopération ainsi que du co-enseignement font partie intégrante des différentes manières d'organiser le travail collectif. Il est utile de clarifier ces termes. A cet effet, je reprends les définitions énoncées par Marcel, Dupriez, Bagnoud et Tardif (2007).

Coordonner

Si l'on reprend certaines idées de Royer et Barthe (cité par Marcel et al., 2007), la coordination consiste à diriger les différentes initiatives ou actions des personnes vers un but final commun, en combinant les éléments et en s'organisant de manière à obtenir le résultat demandé. Dans le milieu scolaire, la coordination a toujours été présente pour l'aspect administratif concernant le programme et les différentes circulaires ; l'autorité scolaire désire que les enseignants changent leurs manières de fonctionner et passent d'une coordination hiérarchique et administrative à une coordination plus coopérative en impliquant une réelle collaboration entre collègues. La conception et la construction de projets va être mise en place pour atteindre le but final.

Collaborer

L'action de collaborer signifie participer à un projet, un objectif avec d'autres gens. Cette manière de travailler, contrairement à la coordination, demande aux enseignants d'aller plus loin que la simple cohabitation entre eux. En effet, la collaboration demande de développer des pratiques d'entraide, d'échange, de prise de décision relatives à un projet et à la préparation de séquences d'enseignement. Il y a une réelle communication fonctionnelle qui est mise en place entre les

différents acteurs. « La collaboration est présente à chaque fois que plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves. Ce sont par exemple, des enseignants qui imaginent ensemble un dispositif de travail pour la classe ou qui élaborent un outil d'évaluation. La spécificité de la collaboration est que la coordination des tâches repose ici sur la communication entre les enseignants sur un travail précis. Afin que les enseignants s'engagent réellement dans des pratiques collectives, il faut avant tout franchir le cap de la coopération » (Marcel et al., 2007, pp. 10-11). Comme le mentionnent Howden & Kopiec, (2002), une équipe pédagogique a comme but de travailler ensemble sur toutes les tâches qui sont en lien avec l'enseignement, avec les apprentissages ainsi qu'avec les différents parcours et formes d'intégrations des élèves. Les différentes activités proposées par l'équipe peuvent amener à différentes manières de gérer la classe : différenciation par groupe de niveaux, de besoins ou d'intérêts ainsi qu'avec le co-enseignement.

Coopérer

Schmidt (1994, cité par Marcel et al., 2007) réserve « le terme de coopération pour des situations professionnelles dans lesquelles les acteurs sont dépendants l'un de l'autre dans leur travail et pour qui il est nécessaire d'agir ensemble en situation, autrement dit de partager leurs espaces de travail » (p. 11). Ce qui caractérise la coopération est le fait de devoir ajuster les différentes activités afin d'arriver à une action commune efficace. La coopération entre enseignants a lieu lorsque ceux-ci agissent, opèrent ensemble et ajustent leurs activités afin d'atteindre et de répondre à leurs objectifs.

Co-enseignement

Gravel et Trépanier (2010) reprennent l'idée de différents auteurs (Arguelles, Hugues & Schumm, 2000; Friend & Cook, 2007; Trépanier, 2005; Walther-Thomas, 1997) selon laquelle le co-enseignement fait partie d'un des moyens pour favoriser la réussite et améliorer le plus possible le succès des élèves ayant des besoins particuliers. Les enseignants ne se limitent pas à être dans la même pièce pendant les situations d'action en présence des élèves; la caractéristique réelle du co-enseignement est le fait d'enseigner ensemble.

Comme l'expliquent Kummer et Pelgrims (2010) citant Cook et Friend (1998),

« le co-enseignement est mis en oeuvre lorsque l'enseignant titulaire de la classe ordinaire et l'enseignant de soutien ou spécialisé sont ensemble dans la classe pour gérer le déroulement de leçons et d'activités collectives ou différenciées qu'ils ont planifiées ensemble ; leurs rôles respectifs varient en fonction des objectifs d'enseignement, des buts, des tâches et des besoins d'élèves » (p. 13). Cette manière de faire implique obligatoirement la présence de deux enseignants en classe et que ceux-ci soient tous deux actifs ; en aucun cas la tâche du deuxième enseignant est de surveiller. Wood (cité par Gravel & Trépanier, 2010, p.260) présente plusieurs éléments essentiels à prendre en compte dans toutes activités de co-enseignement :

1. Un moment de planification commun
2. La souplesse des enseignants et des administrateurs scolaires
3. La capacité à prendre des risques
4. La clarté des rôles et des responsabilités
5. La compatibilité
6. Les habiletés de communication effective
7. Le soutien des administrateurs
8. Répondre aux besoins des élèves
9. Evaluer les effets du co-enseignement

Si la plupart des auteurs définissent le co-enseignement insistant sur les tâches d'enseignement en présence des élèves ou, parfois, de planification de l'enseignement, Pelgrims (2010), souligne l'importance de considérer toutes les autres tâches d'enseignement et de gestion de la classe qui sont étroitement liées dans la fonction enseignante : désigner les objectifs, planifier, préparer, anticiper les obstacles et les régulations, mettre en œuvre, évaluer et réguler en situation didactique, mais aussi créer un climat de classe positif, instaurer et réguler les règles de vie de la classe, créer le collectif auquel chacun se sent appartenir, observer, réguler l'activité sociale, affective et comportementale en situation d'action (Pelgrims, 2010, p. 12). L'action conjointe qui définit le co-enseignement concerne donc plus de tâches que planifier en absence des élèves et enseigner-réguler en leur présence. Le co-enseignement demande et développe donc de fortes compétences d'explication, d'analyse et de régulation des pratiques professionnelles comme l'illustre l'expérience de co-enseignement rapportée et analysée par Pelgrims, Deville et Fernandez (2010).

Afin de concrétiser le principe du co-enseignement, Trépanier et Paré (2010) présentent les cinq modèles de Vaughn, Schumm et Arguelle (1997) :

1. Le co-enseignement en soutien :

Un enseignant donne la leçon pendant que l'autre aide les élèves qui sont bloqués, qui ne comprennent pas. Les élèves, en plus de l'explication collective, ont-si nécessaire-droit à une intervention individuelle par l'autre enseignant. Ce service reprend l'idée : l'un enseigne et l'autre soutient.

2. Deux enseignants, deux sous-groupes hétérogènes et un même contenu :

Les deux enseignants donnent les mêmes leçons à l'ensemble de la classe, mais celle-ci est partagée en deux groupes hétérogènes. C'est-à-dire que chacun des intervenants a son petit groupe de travail afin de pouvoir favoriser le plus possible des échanges.

3. Deux enseignants, deux sous-groupes homogènes dont un enseignement complémentaire :

L'enseignant continue de donner sa leçon avec un sous-groupe, par exemple, les élèves qui ont plus de facilité pendant que le deuxième enseignant reprend le contenu qui a été enseigné auparavant avec l'autre sous-groupe d'élèves en difficulté.

4. Des sous-groupes multiples avec un contenu variable :

Les deux enseignants supervisent le travail des élèves, leurs progressions. Selon ce qu'ils observent, ils s'arrêtent dans le groupe et donnent de petites leçons en individuel.

5. L'enseignement en équipe :

Les deux instructeurs enseignent en même temps, c'est-à-dire en équipe. Ils apprennent le même contenu à l'ensemble de la classe.

Les deux enseignants pratiquant cette manière de travailler peuvent être soit un enseignant de classe ordinaire et un enseignant spécialisé, soit un enseignant de classe ordinaire et un enseignant d'appui, soit deux enseignants spécialisés. Le co-enseignement peut se pratiquer dans différents lieux : dans une salle de classe, dans une salle de classe et un local, dans deux salles de classe etc.

Comme l'énoncent Pelgrims, Deville et Fernandez (2010), dans le co-enseignement on retrouve différents fonctions et bénéfices : co-enseigner pour...

- mieux intégrer les élèves dans le collectif
- mieux observer
- mieux réguler
- mieux différencier
- verbaliser et faciliter le développement de compétences métacognitives
- mieux désigner et valoriser les savoirs acquis
- maintenir l'autorité sans rompre la confiance et le respect réciproque
- créer différents espaces relationnels de confiance et de respect

Le travail à deux permet des échanges sur les pratiques scolaires et de poser clairement les objectifs pour atteindre le but final de manière cohérente ; grâce à ce double regard, il est plus facile de trouver des solutions sur les problèmes rencontrés. Pour cela, il est nécessaire que les deux intervenants soient à l'écoute l'un de l'autre sans prendre toute la place. Ils doivent savoir déléguer, partager et accepter les différents changements venant de leur collègue. Il est aussi essentiel d'être solidaire et de se soutenir. Comme le mentionnent Friend et Cook (2007, cité par Trépanier & Paré, 2010), les deux adultes travaillant ensemble doivent avoir les exigences requises pour enseigner et ne peuvent pas être présents juste pour aider ou soutenir les élèves en difficulté comme pourraient le faire certains parents.

Cette manière de procéder amène une nouvelle image du métier d'enseignant. Cette forme d'organisation du travail d'enseignement privilégie le travail en équipe au détriment de celui individualisé. Afin d'obtenir un résultat satisfaisant, il est nécessaire de ne pas omettre les étapes caractéristiques de la mise en place. Comme dans tout processus, on retrouve différentes phases à prendre en considération. Les enseignants doivent apprendre en effet à se connaître et planifier ce qu'ils veulent mettre en place. Les petits conflits qui peuvent apparaître au début sont régulés, la plupart du temps, à l'aide de solutions et permettront d'enseigner dans les meilleures conditions possibles (Kummer et Pelgrims, 2010).

Le co-enseignement semble rester une manière de procéder encore assez discrète dans les écoles genevoises, alors que certains pays ont une longueur d'avance le concernant. Comme le présentent Meuli et Pelgrims, (2010), en Finlande, certaines écoles fonctionnent déjà selon ce processus et les méthodes de coopération entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé sont privilégiées

à l'intégration collective en classe ordinaire. Durant ces moments d'enseignement collectif les activités, les variables, ainsi que les différents projets sont planifiés et préparés par les deux enseignants ; généralement le déroulement des leçons est choisi avant par les enseignants. Dans les écoles finlandaises, les moments d'intégration sous forme de co-enseignement sont de plus en plus favorisés ; cette manière de procéder est autant bénéfique pour les élèves ordinaires que pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, car elle leur permet de solliciter la collaboration entre eux. Les élèves peuvent constater que chaque individu est différent, qu'il a ses propres capacités et qu'il faut respecter cela tout en essayant de progresser (Berger et al., 2010). Le contexte dans lequel se trouve l'enfant intégré a une grande influence sur le déroulement et la réussite de son intégration et de l'intégration en classe ordinaire de l'enseignant spécialisé. Pelgrims (2010), à travers une conférence, met en évidence que le milieu doit être mis en place afin de faciliter pour l'élève intégré et pour l'enseignant spécialisé, l'accomplissement de leurs rôles sociaux respectifs, celui d'élève et celui d'enseignant (modèle de la CIF, OMS, 2001).

3.3 Conditions de réussite de la collaboration

Afin que la collaboration réussisse au mieux, il existe certaines caractéristiques propres au groupe qui sont présentées par Kummer et Pelgrims, (2010, texte traduit) en référence à de nombreux travaux.

1. Au niveau personnel

L'enseignant doit avoir une attitude positive et une vision optimiste vis-à-vis de la collaboration pour pouvoir avancer : il doit être ouvert et capable de recevoir les compliments et les critiques des collègues, ainsi qu'être flexible à propos de toutes propositions de changement sur les différentes manières de travailler. L'enseignant doit aussi accepter le fait de ne pas être la seule source pour tous les élèves et accepter que certains d'entre eux apprécient plus l'autre enseignant.

2. Au niveau relationnel

L'enseignant qui s'engage dans ce type de fonctionnement doit être confiant envers ses collègues et faire en sorte qu'une relation stable entre eux puisse se mettre en place. Il doit avoir des visions pédagogiques similaires, voir complémentaires mais dans tous les cas accepter le changement ainsi qu'être ouvert à l'échange et aux réflexions émotionnelles.

3. Au niveau de l'organisation de l'équipe

Celle-ci se fait de manière collective, tous les différents acteurs organisent ensemble les planifications, l'enseignement des leçons ainsi que les évaluations en fonction de leurs compétences. L'enseignant doit montrer une grande flexibilité et rester ouverts à tout changement. Il doit comprendre qu'il n'existe aucune hiérarchie mais que l'ensemble des enseignants est au même niveau de responsabilité pour chacun des élèves.

4. Dans le contexte scolaire

L'autorité adoucit les règles administratives et laisse la liberté nécessaire à la direction scolaire et aux enseignants, afin qu'ils puissent mettre en place des stratégies pour développer au mieux leur collaboration.

Kummer et Pelgrims, (2010) montrent que dans le processus de collaboration il y a un mouvement alternatif entre plusieurs dimensions comme l'interactivité (rapprochement-distance), le temps, la flexibilité et le changement. Cette alternance entre les dimensions amène à des processus de coopération. Tuckman (1965, cité par Kummer et Pelgrims, 2010, traduction du texte), distingue quatre phases dans le processus de développement de la coopération :

1. *Forming*

La première phase correspond à une phase initiale de construction, les différents acteurs font connaissance, commencent à réfléchir sur leur « mission » et échangent leurs idées en parlant de leurs attentes ainsi que de leurs objectifs.

2. *Storming*

Lors de la deuxième phase surgissent les premiers conflits car chacun cherchant le rôle et la place qu'il prendra ; cela entraînera automatiquement quelques difficultés et désaccords entre eux. Cette situation peut les empêcher d'avancer et demande analyse et régulation.

3. *Norming*

Dans cette phase, les intervenants mettent en place les procédures et déterminent les différentes règles, la répartition des « tâches » et des responsabilités afin de faire avancer le projet.

4. *Performing*

Lors de la dernière phase, une certaine routine commence à se mettre en place; les différents rôles et espaces d'action sont respectés par les intervenants ce qui leur permet de collaborer et de travailler ; l'échange d'expériences personnelles de chacun permet d'amener des nouveaux outils de travail profitables à tous (*informing*, Pallasch, 1992).

Une cinquième phase a été rajoutée par Tuckman: *Adjourning*; elle correspond à la réorientation ou à la « désintégration » du projet.

Ces différentes phases permettent de mettre en avant les accords et désaccords existants qu'il y a entre les différents intervenants lorsqu'il s'agit de travailler en équipe. Elles font partie des étapes de bases pour porter à bon port un projet. Cohn (1994) et Wocken (1988), (cités par Kummer et Pelgrims, 2010, p. 16), en se basant sur ces quatre phases pour analyser le processus de collaboration retrouvent différentes dimensions : personnelle, collective, c'est-à-dire la relation avec les autres et la gestion et l'organisation du contexte.

3.4 Conditions de réussite du co-enseignement

Comme dans tout modèle, on retrouve des avantages et des limites dans le co-enseignement. Le fait que l'élève ayant des difficultés soit intégré dans une classe avec d'autres élèves sans difficultés déclarées lui permet de ne pas se sentir exclu et d'appartenir à un groupe avec des enfants du même âge. Cette situation consent aussi à l'élève ayant un handicap de pouvoir observer comment les autres élèves se comportent en classe et de les imiter ; ils peuvent lui servir de modèle (Saint-Laurent, 2002, cité par Gravel & Trépanier, 2010).

A travers l'intégration qui s'appuie sur le co-enseignement, l'ensemble de la classe a comme référence deux enseignants qui montrent une manière de coopérer, de s'entraider. Comme le dit Johnston (1994, cité par Gravel & Trépanier 2010), «le co-enseignement offre également l'opportunité de maximiser l'offre de services aux élèves en difficulté dans la classe ordinaire » (p. 266). Gravel et Trépanier (2010) montrent que cette manière de procéder permet aux élèves de bénéficier de l'aide de deux experts qui offrent un certain confort pour les élèves ayant de grosses difficultés. L'attention de l'enseignant étant doublée, les élèves auront plus facilement accès à des moments privilégiés pouvant freiner l'apparition des difficultés d'apprentissages, pour autant que le deuxième intervenant n'occupe pas un rôle d'assistant.

A l'aide du rapport de Ferrier, Calin (2000-2001), prêche en faveur de systèmes d'aide pour les élèves se trouvant en difficulté, en faisant intervenir directement en classe ordinaire un enseignant spécialisé afin d'aider l'enseignant ordinaire et les élèves se trouvant face à des obstacles d'apprentissage. Cependant il existe quelques réticences concernant le co-enseignement dans les textes officiels, car on ne prévoit pas réellement une intervention faite de cette manière. Tous ces modèles de co-enseignement demandent aux intervenants beaucoup de temps au niveau de la planification et de l'organisation des leçons, afin qu'ils soient le plus bénéfiques possibles à l'ensemble des élèves ainsi qu'aux élèves intégrés. Pour cela, les enseignants doivent s'accorder afin de partager et cordonner au mieux les différentes responsabilités qu'ils ont et pour définir les rôles et les tâches de chacun ; toutes ces rencontres pour pouvoir se mettre d'accord peuvent être un obstacle majeur pour certains enseignants. D'autres peuvent être craintifs à l'idée de devoir changer leur manière de faire et d'avoir la présence d'un autre adulte dans la classe (Gravel & Trépanier 2010).

A travers l'expérience de deux enseignants, pratiquant le co-enseignement à leur manière depuis plusieurs années dans une école lausannoise (*Une classe-2 profs !* webographie, 2011), on peut constater que l'on retrouve quelques avantages et limites cités ci-dessus. Dans un premier temps, les deux enseignants ont choisi de faire ensemble toutes les tâches d'enseignement, c'est à dire la planification, l'encadrement, l'élaboration des tests, les réunions de parents, la régulation des conflits, les corrections étant le seul travail qu'ils se sont partagées. Cette manière de procéder selon eux, leur permet d'être totalement interchangeables à tout moment et d'apporter à chaque occasion un double regard. Au fur et à mesure, selon leurs compétences ainsi que leurs envies, chacun d'entre eux a privilégié un champ d'activité, tout en gardant à l'esprit la possibilité qu'un des deux puisse reprendre l'activité de l'autre.

Certes, cette manière de travailler à deux demande une plus grande organisation et il faut gérer plus régulièrement l'agenda. De plus, il faut également tenir compte du regard du collègue, ce qui n'est pas toujours évident, et s'adapter au mode de travail de l'autre. Chaque individu réagissant de manière différente, selon la situation, c'est pour cela, que selon eux, il est nécessaire de bien discuter avec son « binôme », d'argumenter les décisions prises et d'apprendre à connaître sa manière de fonctionner. En ce qui concerne les élèves, ils ont pu constater que les premiers temps, il n'a pas été évident pour eux de faire face aux regards des deux

enseignants, mais progressivement ils se sont habitués à cette situation. Les élèves peuvent cependant vite prendre de mauvaises habitudes de confort. En effet, les enseignants ont constaté que les élèves ont moins de patience lorsqu'il faut attendre que l'enseignant vienne corriger et ils ont également constaté une diminution des comportements autonomes et de prise de responsabilités car les écoliers savent que les enseignants sont là pour les soutenir davantage.

Selon ces deux enseignants, cette manière constante de travailler à deux, leur facilite la tâche, ils se sentent soutenus et osent plus facilement introduire de nouvelles manières de travailler ; ils peuvent compter sur l'appui de l'autre et échanger leurs savoirs. Lors d'un conflit entre élèves, le bon déroulement des leçons n'est pas perturbé car pendant qu'un enseignant gère le problème, l'autre donne la leçon. Grâce au co-enseignement, les élèves peuvent aussi choisir, en fonction de la manière d'enseigner, le maître qui leur convient le mieux pour poser leurs questions. Toutefois, si l'explication donnée n'est pas totalement claire pour l'élève, il pourra bénéficier d'une autre source de renseignements auprès du deuxième enseignant.

3.5 Relation entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé

Ma recherche se focalisant sur les pratiques de collaboration entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé en contexte d'intégration d'élèves présentant un retard mental au cycle élémentaire, il me semble nécessaire de regarder de plus près les relations qu'il peut exister entre eux.

L'enseignant spécialisé qui intervient une fois par semaine dans la classe s'occupe autant que l'enseignant ordinaire des aspects scolaires, sociaux et personnels de l'enfant intégré. Suivant cette idée, le soutien offert par l'enseignant spécialisé doit se diriger autant vers les tâches scolaires (planification, organisation, évaluation et adaptation du matériel et des leçons) en fonction de l'élève intégré, afin de l'aider à apprendre, qu'aux interactions sociales avec les autres enfants et adultes. Il est aussi nécessaire de prendre en compte l'autonomie personnelle de l'enfant à besoins éducatifs particuliers. Les enseignants spécialisés peuvent autant être considérés comme un soutien à l'apprentissage et aux interactions entre tous les élèves, que comme un assistant à l'enseignant lors des activités pédagogiques pour l'ensemble de la classe. Ils peuvent également être présents uniquement pour l'élève ayant des besoins particuliers sans s'occuper du reste de la

classe et de l'enseignant ; tout dépend de ce qui a été convenu entre les deux enseignants. Il est tout de même nécessaire de garder à l'esprit que l'enseignant spécialisé ne doit pas prendre la place de l'enseignant ordinaire mais vraiment agir comme un collaborateur. Il est une précieuse ressource, cependant il faut savoir l'utiliser au mieux et pour cela une organisation pensée et structurée s'avère nécessaire.

Paquet et les autres auteurs (2009) expliquent que la présence de l'enseignant spécialisé peut être problématique pour certains enfants à besoins particuliers, car cela peut amener à une certaine dépendance de l'élève intégré envers l'adulte. En effet, en fonction de comment l'enseignant spécialisé décide de travailler avec l'élève intégré, la relation avec les pairs ainsi que le reste de la classe peut être détériorée. L'enfant intégré va vite se rendre compte qu'il a la présence d'un adulte rien que pour lui et cette situation peut être source d'isolement. Au contraire, si l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé décident de travailler ensemble, c'est-à-dire en pratiquant des décroisonnements ou en travaillant avec des groupes sous différentes formes de co-enseignement, cela changerait considérablement la vision de l'enfant intégré car il ne verrait pas l'aspect d'une relation privilégiée. L'intensité de la collaboration entre les deux enseignants semble fortement liée aux pratiques pédagogiques utilisées dans les écoles et aux compétences des deux enseignants.

4. Problématique

En Suisse, dans chaque canton, les directives politiques actuelles relatives à la réorganisation de l'enseignement spécialisé préconisent l'école inclusive. Cela fait maintenant plusieurs années que l'intégration en milieu scolaire ordinaire d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers est recommandée. En effet, beaucoup d'auteurs pensent que l'école ne devrait pas pouvoir refuser certains enfants dits « différents ». Lors de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux en 1994, l'approche d'une éducation intégratrice pour tous a pris de l'essor. Dans le rapport final il est écrit : « Plus de 300 participants représentant 92 gouvernements et 25 organisations internationales se sont réunis à Salamanque, en Espagne, du 7 au 10 juin 1994, à l'occasion de la conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux. Une déclaration et un cadre d'action étaient adoptés à l'unanimité et présentés à l'UNESCO. La nécessité d'accepter la différence entre les élèves s'y trouve clairement mentionnée ; tout le monde est d'accord : il faut s'engager pour que l'école évolue vers la réalisation d'une école pour tous » (UNESCO 1994 cité par Niggli Domenjoz, 2004, p. 67).

En effet, à l'époque de la conférence de Salamanque, l'éducation pour tous n'était pas encore une réalité. Il fallait changer l'approche que les gens avaient face à la différence. La nouvelle approche vise donc à mettre en place des systèmes éducatifs intégrateurs. Dans l'esprit de la Conférence l'école devrait : « Accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent(...). Les écoles doivent reconnaître et prendre en compte la diversité des besoins de leurs élèves, s'adapter à des styles et à des rythmes d'apprentissage différents et assurer au mieux une éducation de qualité grâce à des plans d'études, une organisation scolaire et une utilisation des ressources adaptées » (UNESCO, 1994, pp.9-11).

En Suisse, il faudra attendre les années 1980 pour que se mette réellement en place une politique d'intégration (Besse Caiazza, 2001). Le chemin entre l'idée et la mise en place est difficile à franchir par les différents acteurs travaillant dans le système scolaire car cette idée d'intégration va impliquer un réel

changement : « Ce n'est plus l'enfant qui doit se fondre dans le système, au risque sinon d'être rejeté pour non-conformité, mais l'école qui, soucieuse d'inscrire dans ses pratiques le droit à la différence, doit s'adapter aux besoins propres de chacun. Un tel changement ne va pas de soi (...) au-delà d'une évolution méthodologique, il s'agit résolument d'un changement pédagogique impliquant de la part de l'enseignant une transformation de la représentation de son rôle et une modification de son rapport à l'apprenant » (Bauer-Lasserre et Moulin, 2004, p. 28).

La scolarisation d'élèves à besoins particuliers, plus précisément ceux ayant une déficience intellectuelle, a changé. Au début, l'idée était la stimulation du développement social de l'élève intégré, tandis que maintenant on insiste aussi et surtout sur les apprentissages cognitifs et scolaires.

Comme l'indique un ensemble de travaux Doré, Wagner et Brunet (1996), l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers requière, notamment, des collaborations entre un enseignant titulaire de la classe ordinaire et un enseignant spécialisé. En outre, certaines recherches montrent que les pratiques lors desquelles l'activité de l'enseignant spécialisé est essentiellement centrée sur l'activité de l'élève intégré (en classe ou en dehors de la classe) sont nettement moins efficaces que les pratiques de collaboration particulières qui relèvent du *co-enseignement* (Howden et Kopiec, 2002 ; Kummer et Pelgrims, 2010). Celles-ci consistent à collaborer lors des différentes tâches d'enseignement, comme par exemple, lors de l'évaluation des besoins pédagogiques et didactiques, de la désignation des savoirs à enseigner, de la planification, de la préparation, de la gestion en présence des élèves ainsi que des régulations à faire (Pelgrims, 2010). Ces pratiques de collaboration sont rarement observées sous tous les aspects et sont encore peu étudiées. Mon étude va contribuer à les décrire et à étudier dans quelle mesure elles comportent des caractéristiques du co-enseignement. Cette recherche examine plus précisément les pratiques de collaboration entre des enseignants ordinaires, titulaires de classes de division élémentaire, et des enseignants spécialisés qui font l'appui à l'intégration individuelle d'élèves présentant un retard mental.

4.1 Questions de recherche

Les questions qui guident mon étude des pratiques de collaboration entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé en contexte d'intégration d'élève présentant un retard mental au cycle élémentaire sont les suivantes :

1. Comment les tâches d'enseignement en présence des élèves sont-elles réparties ou co-gérées ?
2. Dans quelle mesure les pratiques de collaboration en présence des élèves varient-elles selon les différentes disciplines scolaires et selon les types de situations didactiques en classe (tâches, organisation sociale) ?
3. Dans quelle mesure, les tâches d'enseignement en l'absence des élèves sont-elles du point de vue des enseignants, l'objet du co-enseignement ? Il s'agit des différentes tâches de préparation, d'anticipation, d'évaluation ainsi que de régulation.
4. Comment les enseignants perçoivent-ils leurs pratiques de collaboration au service de l'intégration ? Il s'agit d'identifier les aspects qui, selon eux, facilitent ou font obstacle à leur collaboration, voire co-enseignement.

5. Démarche méthodologique de la recherche

Dans ce chapitre, je vais présenter les méthodes choisies et utilisées pour réaliser cette recherche, ainsi que les étapes qui ont été effectuées. La démarche méthodologique choisie comprend l'observation et l'entretien, instruments de recueil de données qui me semble les plus pertinentes pour mener à bien ma recherche et pour répondre à mes questions. J'ai adopté une méthode qualitative, descriptive et compréhensive de recherche. Mon but est d'analyser le contenu des données d'observations et d'entretiens afin de les interpréter en termes de degré de collaboration entre l'enseignante ordinaire et l'enseignante spécifique. Les idées des interviewées seront mises en évidence, ainsi que leurs opinions et leurs vécus à propos de la gestion de la collaboration entre professionnelles s'occupant de l'intégration d'un élève ayant un retard mental.

J'étudierai les pratiques de collaboration et les conceptions des enseignantes ordinaires et spécialisées dans deux cas de classes du cycle élémentaire. Chacune intégrant à plein temps ou partiellement un élève présentant un retard mental. Tout d'abord, je conduirai des observations directes dans chaque classe. Puis, après ces observations, un entretien individuel est effectué avec chaque enseignante titulaire de classe et avec l'enseignante spécialisée en charge de l'appui à l'intégration.

Une partie des questions de l'entretien sont générales tandis que d'autres émergent, suite aux observations faites dans chaque classe. A travers ces entretiens, je demanderai aux différentes enseignantes quelles sont leurs conceptions de la collaboration et de l'intégration, quels sont les moyens qu'elles ont mis en place pour accueillir un élève présentant un retard mental et quels sont les obstacles et ou les avantages de l'intégration. Mes questions ont pour but de permettre à l'interviewée d'avoir une démarche réflexive à propos de sa pratique. Lors de cet entretien, toutes les éventuelles traces existantes concernant le fonctionnement de travail entre les enseignantes (par exemple, journal de bord, cahier de communication, séquences planifiées conjointement etc) seront recueillies.

5.1 Contexte de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, je vais m'intéresser plus particulièrement à deux classes du cycle élémentaire (de la 1^{ère} enfantine à la 2^{ème} primaire) dans des écoles genevoises. Le choix des enseignantes interviewées s'est fait de manière aléatoire et en fonction de leurs disponibilités. Le seul critère choisi était qu'il s'agisse de classe élémentaire, car je me destine à l'enseignement dans les petits degrés. Pour me faciliter dans mes recherches et trouver ces deux classes, j'ai fait appel à l'Institution des Voirets. J'ai opté pour cette institution car lors d'un de mes remplacements, j'ai été confrontée pour la première fois à une intégration. L'enseignante spécialisée venait de cette institution et suite aux divers échanges que nous avons eus mon intérêt pour cette thématique a pris forme.

A Genève, il existe plusieurs institutions qui travaillent avec les établissements scolaires dans le cadre des projets d'intégration. Je vais m'intéresser plus particulièrement à l'Institution des Voirets car les observations que j'ai effectuées concernent des enfants qui sont intégrés à mi-temps dans une classe ordinaire et qui vont le reste du temps dans cette institution. Pour cette raison, je vais la présenter plus en détail.

C'est dans les années 1990, dans le cadre d'un projet de l'Université concernant la question de l'intégration, et avec l'idée de se rapprocher de l'intégration scolaire, que prend « naissance » la réalisation de la villa des Voirets ainsi que l'ouverture de deux classes dans une école ordinaire tenue par un enseignant et un éducateur. Les valeurs qui sont défendues par cette institution sont la valorisation des rôles sociaux, l'intégration, l'approche positive ainsi que la valorisation de la personne. Actuellement, l'équipe est composée de 12 adultes : plusieurs enseignants et éducateurs spécialisés, un psychomotricien, un psychologue ainsi qu'un logopédiste. Le taux d'intégration des enfants dépend de leurs projets personnels. Lorsqu'il s'agit d'intégration individuelle dans une classe ordinaire, le minimum est de 4 matinées dans l'école de quartier puis les après-midi se déroulent à la villa, au centre des Voirets ou pour certains enfants à nouveau à l'école. Cette année, 16 élèves se retrouvent en intégration individuelle dans une classe ordinaire alors que les 6 autres sont intégrés dans une classe spécialisée à l'Ecole des Palettes. Le taux d'intégration reste variable en fonction des enfants. Le centre des Voirets offre un appui à l'enseignant ordinaire, une matinée par semaine, avec la présence d'une enseignante spécialisée en classe. Il

est nécessaire de préciser que cette aide est bénéfique à tous, y compris au reste de la classe.

5.2 Instrument de recueil de données des observations

Les observations sont de type narratif, l'observatrice rapporte les événements, les comportements et les activités des différentes personnes impliquées en classe de façon continue. Il n'y a aucune grille d'observations, ni de comportements cibles identifiés au préalable. Ce sont des appréciations enregistrées sous formes d'énoncés écrits ; il n'y a, à aucun moment, une notation quantitative. Ces observations directes sont des prises de notes sur les situations jalonnant une journée scolaire tant du point de vue de la discipline, de l'organisation sociale, que de l'activité de chaque enseignant et de l'élève intégré. Elles seront faites sur toute une semaine et me permettront de décrire les pratiques de collaboration, voire de co-enseignement, mises en œuvre durant le temps de travail en présence des élèves. Les observations sont effectuées sur quatre jours à partir d'observations directes en fonction du taux d'intégration de l'enfant, soit tous les matins ainsi qu'un après-midi par semaine.

Dans un premier temps, les données ont été recueillies en prise de note à l'état brut, puis celles-ci ont été réorganisées dans un tableau afin de pouvoir être analysées de plus près. Le tableau a été structuré en trois colonnes : temps (durée), discipline (objectifs et organisation sociale), comportement (relations entre les différents acteurs) (cf. Annexe 1).

5.3 Instrument de recueil de données des entretiens

Ces entretiens seront menés sous la forme « d'entretiens semi-structurés », c'est-à-dire sur la base d'un canevas préparé préalablement avec des questions ouvertes, choisies et travaillées afin d'instaurer une discussion « guidée ». Les questions sont en lien avec les questions de recherche 3 et 4. Le canevas traite différents domaines :

1. Les conceptions des enseignants ordinaires et spécialisés à propos de l'intégration et de la collaboration.

Que signifie pour vous l'intégration ? Que signifie la collaboration ? Pouvez-vous donner une définition de l'intégration scolaire ?

2. La gestion de la collaboration dans la classe pour intégrer

Soit, quelles sont, selon eux, les compétences requises pour gérer au mieux une classe lorsqu'il y a une intégration ? Comment créer une dynamique et un climat positif ? Quelles sont les adaptations à faire concernant l'organisation spatiale, matérielle, les règles de vie de classe ainsi que l'attitude à avoir vis-à-vis des élèves et de l'enseignant spécialisé, et vice versa ? En finalité, tout ce qui touche à l'organisation sociale du travail.

3. La collaboration dans les tâches didactiques

L'intégration d'un élève à besoins éducatifs particuliers demande de la part des enseignants l'encadrant une adaptation du point de vue didactique. En effet, il faut désigner les différents objectifs qui ne seront pas similaires, planifier l'enseignement, ainsi que préparer les séquences pour après pouvoir évaluer.

4. Obstacles et facilitateurs à la collaboration

Comment se fait l'articulation entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé à propos de l'intégration ? Quelle forme de soutien pédagogique peut-on privilégier pour faciliter l'intégration ? En tant qu'enseignant quels sont pour vous les obstacles de l'intégration ? Les apports ? Quels moyens faudrait-il en plus pour surmonter les obstacles ?

L'entretien se termine avec des questions émergées lors de l'observation faite en classe. Celles-ci peuvent porter autant sur des tâches ayant un rapport avec la gestion de la classe que sur les tâches didactiques.

Tous les entretiens se sont déroulés dans les mêmes conditions. Je n'ai pas transmis préalablement les questions d'entretien aux enseignantes interviewées, car je souhaitais que leurs réponses soient spontanées. Certaines questions n'ont pas été préparées avant, mais écrites sur papier suite à des moments en classe qui m'ont interpellée lors de l'observation. Tous les entretiens ont été réalisés dans les classes et ils ont été enregistrés au moyen d'un enregistreur de poche placé entre l'intervieweuse (moi) et l'interviewée.

5.4 Difficultés méthodologiques

Dans ce type de démarche méthodologique lors des observations, le chercheur doit essayer de se faire le plus discret possible afin de ne pas déranger l'enseignante, les élèves, ainsi que le bon fonctionnement de la classe. Il est nécessaire que le chercheur observe les conditions « réelles », comme elles sont d'habitude, car on sait que la présence d'une nouvelle personne dans un contexte donné a toujours, d'une manière ou d'une autre, une répercussion. En effet, lors de mes observations, bien que les enseignantes savaient que j'étais là uniquement pour regarder, elles m'ont tout de même sollicitée. Si, dans un premier temps, il a été difficile de refuser, j'ai ensuite réussi à faire comprendre qu'il était impossible pour moi de participer car le but était d'observer et de récolter des données qui me permettent de présenter mon mémoire. Le fait d'être active m'aurait donné une autre vision et m'aurait vraisemblablement empêchée de noter tous les événements. Il a fallu aux élèves un certain temps pour comprendre exactement mon rôle en classe et bien qu'ayant préalablement expliqué le but de ma présence, ils m'ont considérée quelque fois comme une « deuxième » maîtresse en venant me poser des questions ou en m'appelant afin que je vienne corriger leurs exercices. Un des aspects de la démarche fut particulièrement difficile, car l'élève observée n'a pas compris mon rôle et elle venait continuellement me voir au fond de la classe. Ma présence l'empêchait de se concentrer, elle se retournait constamment, trouvait toujours un prétexte pour venir vers moi ou simplement pour jouer. Il a été compliqué pour moi de l'ignorer et malgré mon désir de ne pas entraver les règles qui avaient été convenues dès le début, je lui ai tout de même accordé un peu de temps durant les moments libres.

La gestion des entretiens a été plus facile. Cependant, il a été nécessaire de créer une ambiance favorable afin que l'enseignante interviewée soit à l'aise et qu'elle puisse répondre aux questions en toute sérénité. Il est arrivé que certaines enseignantes répondent à une question en s'égarant et en parlant d'anecdotes, d'autres élèves de l'établissement, ainsi que de leur expérience d'enseignement. Cela m'entraînait automatiquement dans une discussion plus longue, s'écartant parfois des axes thématiques de ma recherche. Je n'ai jamais interrompu mon interlocutrice, car la plupart du temps ces échanges étaient intéressants. Le fait qu'elles parlent beaucoup apportait de manière spontanée la réponse à une autre question présente dans mon canevas. Afin de faciliter mes

retranscriptions et pour suivre mon canevas, la question était à nouveau posée le moment venu.

5.5 Démarche d'analyse des observations

Je compte avant tout analyser les observations faites en 1E et 2P de manière qualitative et non quantitative. Mon intention est d'observer et comprendre les pratiques de collaboration entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé en contexte d'intégration d'élève présentant un retard mental au cycle élémentaire. Ces observations restent dans leurs globalités purement descriptives, pour cela j'ai procédé en quatre étapes à savoir :

1. Prendre des notes à l'état brut sur le moment même.
2. Ré-organiser les prises de notes à l'état brut dans un tableau (cf. Exemple ci-après et annexe 1) qui est composé de trois colonnes : le temps (jour de la semaine et durée de l'activité), les disciplines (activités et organisation sociale) et enfin les comportements entre les différents acteurs.
3. Analyse de données brutes en résumant à l'aide de notion et concepts-clés. Pour cela, je me suis aidée de documents des cours « Apprentissage et pratique d'enseignement en classes (Approches transversales II, 2009-2010) ordinaires et spécialisées » reçus pendant les leçons d'approches transversales II, traitant des situations d'apprentissage impliquant des interactions entre pairs, ainsi que des interactions régulatrices maître-élève.

Tableau 5.1 : Exemple pour la prise de note de l'observation

TEMPS	DISCIPLINES	COMPORTEMENTS
MARDI : -L'élè.i présente seulement le matin 8h20 : L'élè.i a terminé l'activité 1 à 8h27 et elle commence l'activité 2.	- Intervention de l'e.s. toute la matinée. ➤ Savoirs : <u>Activité 2 :</u> Mathématiques : Fiche « des pyramides » travaillant les additions (adaptation : l'e.s modifie les nombres, utilise des couleurs puis fait une autre fiche sur la numération de 1P). ➤ Organisation sociale : 2. Individuellement	➤ E.s. ↔ élè.i : 2. Demande à l'élè.i d'écouter l'explication donnée par l'e.o. L'élè.i se tourne vers l'e.s à chaque fois qu'elle avance dans son exercice et qu'elle a écrit une réponse. L'e.s lui explique la deuxième fiche sur la numération. L'élè.i. très attentive. → Types d'interaction : intervention de type fermé, expliciter une démarche, l'e.s montre une stratégie. → Situation d'apprentissage : interaction asymétrique, expert-novice (ens-élè.). ➤ E.o ↔ e.s : 2. L'e.o propose un outil de travail à l'e.s pour l'aider à faire l'activité avec l'élè.i. L'é.o est à la disposition de l'e.s. L'e.o regarde comment l'e.s s'y prend avec l'élè.i pour lui expliquer et décide de reprendre cette méthode de travail de manière collectif au tableau pour expliquer au reste de la classe. → Type d'interaction : l'e.o intervention de type fermé, guider, expliciter, suggérer une nouvelle démarche par un dessin au tableau.

4. Condenser les observations dans un tableau synoptique (cf. Tableau 1 dans la présentation et analyse des résultats) ; celui-ci décrit chaque situation observée sous cinq dimensions (les cinq colonnes du tableau) : le jour de la semaine, les différents acteurs présents, les tâches effectuées, l'organisation sociale et les adaptations faites.

C'est à travers ces différentes étapes que j'ai pu analyser les données recueillies. Cette manière de procéder a pris beaucoup de temps, mais elle m'a permis une analyse plus précise.

5.6 Démarche d'analyse des entretiens

De la même façon que les observations, les entretiens ont été analysés de manière qualitative. Mon intention est identique à celle des observations, soit comprendre les conceptions sur les pratiques de collaboration de deux enseignantes.

Une fois les entretiens terminés, j'ai retranscrit de manière précise les dires des enseignantes interviewées sans tenir compte de la forme mais en conservant intact le contenu (cf. Annexe 2). Puis j'ai procédé au repérage des extraits en lien avec les différentes dimensions correspondant aux différentes tâches d'enseignement : la planification, la régulation et l'évaluation. Ces extraits sont rapportés dans le tableau 6.1. Le tableau 6.2 comprend quant à lui les extraits d'entretien relatifs aux facilitateurs et aux obstacles des différentes pratiques de collaboration. Là aussi, c'est à travers ces différentes étapes que j'ai analysé les données recueillies lors des entretiens. A l'aide de ces tableaux, je vais apporter des éléments de réponse à mes questions de recherche. Le premier tableau me permettra de travailler sur les questions 1 et 2 alors que les autres tableaux m'aideront à répondre aux questions 3 et 4.

6. Présentation et discussion des résultats

A travers cette présentation de résultats, je vais examiner les modalités de collaborations existantes entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé dans le cadre d'une intégration d'un élève représentant un retard mental. Comme nous l'avons vu dans la littérature, il existe différentes formes d'intégration scolaire concernant ces élèves. Pour rappel, les situations dans lesquelles j'ai recueilli les données concernent uniquement l'intégration individuelle d'un élève à temps partiel dans une classe ordinaire, alors que l'autre partie du temps il est pris en charge dans une institution spécialisée. Comme il a été expliqué dans l'aspect théorique, l'intégration individuelle permet à l'élève de suivre les leçons dans une classe ordinaire, soit à plein temps, soit à temps partiel en fonction de ses capacités. Parallèlement, il bénéficie de plusieurs aides ou appuis, que ce soit interne ou externe à l'établissement scolaire et il est aussi, la plupart du temps, suivi par des acteurs externes à l'école, comme le thérapeute, le médecin et le psychologue. Les adaptations qui sont mises en place prennent en compte autant les modifications de l'espace, de l'aménagement de la classe, que le choix du matériel et l'aspect social.

La présentation des résultats est divisée en deux parties distinctes, chacune correspondent aux résultats issus de l'une des deux classes dans lesquelles j'ai effectué mes observations et mes entretiens. Pour répondre à mes quatre questions de recherche, les résultats sont présentés à l'aide de divers tableaux. Le premier tableau va me permettre de travailler sur les questions 1 et 2, alors qu'avec les autres tableaux, je vais pouvoir répondre aux questions 3 et 4. Voici un rappel des questions qui guident mon étude :

1. Comment les tâches d'enseignement en présence des élèves sont-elles réparties ou co-gérées ?
2. Dans quelle mesure les pratiques de collaboration en présence des élèves varient-elles selon les différentes disciplines scolaires et selon les types de situations didactiques en classe (tâches, organisation sociale) ?

3. Dans quelle mesure, les tâches d'enseignement en l'absence des élèves sont-elles du point de vu des enseignants, l'objet du co-enseignement ? Il s'agit des différentes tâches de préparation, d'anticipation, d'évaluation ainsi que de régulation.
4. Comment les enseignants perçoivent-ils leurs pratiques de collaboration au service de l'intégration ? Il s'agit d'identifier les aspects qui, selon eux, facilitent ou font obstacle à leur collaboration, voire co-enseignement.

6.1 Modes de collaboration entre enseignant ordinaire et spécialisé dans la classe 1

Je vais répondre à chacune des 4 questions de recherche pour examiner les modes de collaboration entre l'enseignante ordinaire titulaire et l'enseignante spécialisée dans la classe 1, puis dans la classe 2.

Pour rappel, la classe 1 est une classe de deuxième primaire dans laquelle Isabelle est intégrée 4 matinées de la semaine, ainsi que le vendredi après-midi. Le reste du temps elle est en institution.

Tableau 6.1: Observations réalisées dans la classe 1

- E.o → enseignante ordinaire.
- E.s → enseignante spécialisée.
- Élè.i → élève intégrée.

Lundi	Présence	Tâches	Organisation sociale	Différenciations (adaptations)
Situation n°1	L'e.o	1.Français : écrire la phrase du jour dans un cahier.	1.Individuellement, l'e.o passe vers les élèves.	L'e.o lui explique à nouveau la consigne de manière individuelle.
		2.Français : repérage du sujet et du verbe.	2.Collectivement avec l'e.o. et les élèves à leurs places.	L'e.o suggère des pistes, des réponses et lui fait les phrases. Tutorat : élè-élè.i (aide,explication)

Situation n°2	L'e.o	3.Distribution devoirs, lecture de ceux-ci. 4.Lecture collective du texte, travail dessus avec des fiches.(titre, edition,auteur, reconnaissance de mots etc.)	3.Individuellement, l'e.o passe vers les élèves. 4.Collectivement avec l'e.o. et les élèves à leurs places.	L'e.o reste au côté de l'élè.i. et lui montre comment suivre. L'élè.i ne doit pas lire le chapitre et répondre aux questions mais doit pouvoir suivre et va coller une liste de mots à l'arrière du texte qu'elle va devoir repérer et apprendre pour la semaine suivante.
Situation n°3	L'e.o	5. Mathématique : cahier avec des additions écrites.	5.Individuellement, l'e.o passe vers les élèves.	L'élè.i. reçoit des calculs avec des nombres plus petits, puis addition à trou.
Lundi	Présence	Tâches	Organisation sociale	Différenciations (adaptations)
Situation n°4	L'e.o	6.Mathématique : lestangrams (objets, formes)	6.Individuellement, l'e.o passe vers les élèves.	Aucune adaptation.
Situation n°5	L'e.o	7.Français : travailler la relation sujet-verbe	7.Individuellement puis correction collective	L'e.o se place à côté de l'élè.i et lui explique à nouveau la notion verbe-sujet. L'e.o fait tout le raisonnement avec l'élè.i pour les deux premières phrases. Fiche avec un texte à trou, en haut du texte une liste de verbes conjugués, les élèves doivent trouver le bon verbe et le placer dans le texte. Pour l'élè.i l'e.o. écrit les numéros au-dessus des verbes correspondant à la bonne phrase. L'élè.i

				doit placer les verbes en fonction des numéros.
Situation n°6	L'e.o	8.Français : travail sur la notion du pluriel au tableau. 9. Français : Texte narratif, raconter une histoire à l'aide d'une carte donnée par l'enseignante au hasard.	8. Collectivement sur les petits bancs. 9. Collectivement mais de manière individuelle sur les petits bancs. Chacun parle à son tour.	L'e.o aide l'élè.i en lui posant des questions à propos de la carte qu'elle a dans les mains et elle l'aide à faire ses phrases.
Situation n°7	L'e.o	10. Français : fiche pour le graphisme, écriture de la lettre P.	10.Individuellement l'e.o passe vers les élèves.	L'e.o s'assoit à côté de l'élè.i, lui explique et lui montre comment il faut faire.
Mardi	Présence	Tâches	Organisation sociale	Différenciations (adaptations)
Situation n°8	L'e.o et intervention de l'e.s toute la matinée.	1.Français : écrire la phrase du jour dictée par l'enseignante. Les élèves écrivent comme ils pensent puis correction avec modèle au tableau, lecture de la phrase, les élèves soulignent le verbe et le sujet.	1.Individuellement. emplacement de l'e.s à côté du bureau de l'élè.i et l'aide.	L'e.s s'assoit à côté de l'élè.i, elle prend le temps de lui répéter plusieurs fois, lentement, adapte l'exercice en lui écrivant la phrase pour que l'élè.i. puisse recopier. Elle lui montre comment chercher les indices au tableau et reprend les mots lettre par lettre.
Situation n°9	L'e.o et l'e.s	2.Mathématiques : Fiche «des pyramides » travaillant les additions.	2.Individuellement. L'e.s est assise à côté de l'élè.i et l'aide. L'e.o reprend la méthode de l'e.s en collectif au tableau pour expliquer au reste de la classe.	L'e.s modifie les nombres, utilise des couleurs pour faire comprendre le principe de l'addition puis fait une autre fiche sur la numération de 1P. L'e.o propose un outil de travail à l'e.s pour l'aider à faire l'activité avec l'élè.i.

Mardi	Présence	Tâches	Organisation sociale	Différenciations (adaptations)
Situation n°10	L'e.o et l'e.s uniquement pour l'élè.i.	3. Devoirs : français et mathématiques seulement pour l'élè.i. le reste de la classe fait des math.	3.Individuellement. L'e.s et l'élè.i se déplacent au fond de la classe sur une grande table. Pendant la récréation: discussion sur le travail et le comportement de l'élè.i. durant la semaine. Explications de ce qui s'est fait ou pas fait sur les activités ainsi que les différentes modifications à apporter.	Les devoirs sont adaptés aux capacités de l'élè.i. L'e.s Explique les devoirs à l'élè.i puis fait un exemple de chaque avec l'élève et lui demande de reformuler, expliquer ce qu'il faut faire. L'e.o vient donner les problèmes de math à l'e.s au cas où elle souhaite y travailler avec l'élè.i.
Situation n°11	L'e.o et l'e.s uniquement pour l'élè.i.	4.Français : compréhension de texte et orthographe.	4.Collectivement à leurs places. L'e.s et l'élè.i sont toujours au fond de la classe puis reviennent à leurs places.	L'e.s. explique à l'élè.i trop dur pour elle ce que la classe fait en ce moment. L'élè.i va donc faire de la lecture avec l'e.s. sur le même texte. Elles reprennent l'activité avec le groupe classe lorsqu'ils travaillent sur les définitions des mots.

Jeudi	Présence	Tâches	Organisation sociale	Différenciations (adaptations)
Situation n°12	L'e.o	1.Français : écrire la phrase du jour et souligner le verbe, le sujet et le groupe vert.	1.Individuellement, puis correction collective.	L'élè.i regarde le tableau puis sur sa voisine et fait la même chose.
Situation n°13	L'e.o.	2.Français : fiche sur la notion du pluriel. Les élèves doivent transformer la phrase du singulier au pluriel et entourer le sujet et le verbe.	2. Individuellement puis correction collective à leurs places. L'e.o s'assoit à côté de l'élè.i.	L'e.o va vers l'élè.i, s'assoit à côté d'elle et lui explique à nouveau la notion du singulier-pluriel en lui lisant les phrases de l'exercice et lui dit les mots qu'elle doit écrire. L'e.o lui montre où les placer dans la phrase. L'e.o écrit sur un papier à part les mots au pluriel et l'élè.i écrit la phrase en rajoutant les mots au pluriel.
Situation n°14	L'e.o	3. Français : la poésie (les rimes)	3. Collectivement sur les petits bancs puis à leurs places, ils soulignent les rimes qu'ils ont trouvées.	l'élè.i imite les actions de sa voisine, souligner les rimes.
Situation n°15	L'e.o.	4.Français : créer une poésie	4. Collective sur les petits bancs pour créer une poésie et pour finir de manière individuelle recopie la poésie inventée sur une feuille.	

Vendredi	Présence	Tâches	Organisation sociale	Différenciations (adaptations)
Situation n°16	L'e.o et le maître spécialisé de rythmique	1. Rythmique	1. Collectivement, aucune intervention de l'e.o.	
Situation n°17	L'e.o	2. Français : compréhension de texte, fiche de lecture avec des questions	2. Individuellement puis correction au tableau de manière collective chacun à leurs places. L'e.s se place à côté de l'élè.i.	L'e.o lit le texte et pose les questions à l'élè.i qui donne les réponses. Tout se fait oralement en chuchotant. Puis l'e.o demande à l'élè.i de souligner partout où elle repère le mot du titre
Situation n°18	L'e.o	3. Français : écrire la phrase du jour et souligner le verbe, le sujet et le groupe vert.	3. Individuellement puis correction collective à leurs places.	L'élè.i regarde sur sa voisine.
Situation n°19	L'e.o	4. Mathématiques : fiche « repérage », les élèves doivent dessiner sur un papier les six pièces manquantes pour faire le chemin, puis ils vont les demander à l'e.o.	4. Individuellement	L'e.o s'assoit à côté de l'élè.i et lui met directement quelques pièces à son bureau, celle-ci essaye en tâtonnant, plaçant les pièces...
Situation n°20	L'e.o	5. Art plastique : dessiner quelque chose qui est en lien avec les cours de gym. 6. Terminer les travaux de la semaine.	5. Individuellement 6. Individuellement, l'élè.i se fait aider pas des camarades.	La voisine ayant terminé son exercice va aider l'élè.i à faire l'exercice, elle lui montre comment faire.
Situation n°21	L'e.o	7. Jeu libre.	7. Collectivement voir individuellement.	

6.1.1 Tâches d'enseignement en présence des élèves : mode de collaboration dans la classe 1

Les résultats du tableau 6.1 indiquent tout d'abord que j'ai observé 21 situations différentes en fonction de la discipline enseignée. La deuxième colonne me permet de constater que les tâches d'enseignement en présence des élèves ne sont pas réellement co-gérées. On retrouve seulement 4 situations lors desquelles les deux adultes, l'enseignante ordinaire titulaire et l'enseignante spécialisée sont simultanément présentes en classe. Mais l'intervention de l'enseignante spécialisée dans ces 4 situations est uniquement centrée sur l'élève « intégré ». En effet, dans les 4 situations (8, 9, 10 et 11), on peut remarquer à partir de la colonne de l'organisation sociale que l'enseignante spécialisée est toujours assise à côté de l'élève et à aucun moment elle ne va se déplacer dans la classe ou aller vers d'autres élèves. Si l'on regarde de plus près la situation 10, celle-ci nous montre que l'enseignante spécialisée s'isole au fond de la classe avec l'élève afin de faire les devoirs pendant que le reste de la classe travaille les mathématiques. On constate donc que chacune des enseignantes a un rôle bien distinct et que les tâches d'enseignement ne sont pas co-gérées. On peut ainsi remarquer à travers la situation 9 que l'enseignante ordinaire tient à garder son rôle « d'enseignante première » puisque c'est elle qui reprend la méthode de l'enseignante spécialisée collectivement, au lieu de laisser l'initiative à l'enseignante spécialisée de donner une explication au reste des élèves. L'enseignante ordinaire va reprendre l'idée de l'enseignante spécialisée afin de mieux faire comprendre aux élèves le principe de l'addition.

Les résultats d'observations et d'entretiens me permettent de constater qu'à aucun moment de la semaine les deux enseignantes ne communiquent, que cela soit par mail, téléphone ou physiquement, pour convenir des différentes tâches d'enseignement à se répartir, de ce qui va être fait, la planification ainsi que l'organisation des leçons. L'enseignante spécialisée arrive le jour même et découvre avec les élèves le programme de la journée. Elle s'assoit à côté de l'élève intégrée et travaille avec elle en reprenant sur le moment, s'il le faut, certaines notions moins bien comprises, ou en adaptant au besoin certains exercices trop difficiles pour l'élève.

La plupart du temps, l'enseignante ordinaire commence sa leçon selon son habitude, c'est-à-dire avec la phrase du jour, puis distribue les feuilles d'exercices. Lorsque l'enseignante spécialisée est en classe, les observations

montrent que l'enseignante ordinaire ne s'adresse jamais à l'élève intégrée, mais toujours à l'enseignante spécialisée. Elle lui donne les mêmes fiches et lui laisse la liberté de travailler comme elle veut avec l'élève intégrée ; soit l'enseignante spécialisée et l'élève suivent avec l'ensemble de la classe soit elles peuvent le faire individuellement. Les situations 9 et 10 nous confirment cette manière de procéder. Dans une des situations, l'enseignante ordinaire propose un outil de travail à l'enseignante spécialisée pour l'aider à accomplir l'activité avec l'élève intégrée ; dans l'autre l'enseignante ordinaire donne les problèmes de math à l'enseignante spécialisée au cas où elle souhaiterait travailler avec Isabelle plus tard, car pour le moment elles travaillent autre chose. L'enseignante ordinaire laisse une grande liberté à l'enseignante spécialisée concernant les tâches d'enseignement pour l'élève « intégrée », mais mes observations ne révèlent pas des caractéristiques du co-enseignement entre les deux enseignantes à travers les différentes leçons données. C'est-à-dire que durant la présence des élèves, il n'y a pas la conduite ensemble d'une leçon collective, ou dans deux sous-groupes d'élèves, ou des tâches d'enseignement et de régulation partagés durant une leçon collective ou différenciée.

Comme il a été expliqué dans le cadrage théorique, lorsqu'on parle de collaboration, il s'agit de participer à une action avec d'autres acteurs en vue d'atteindre un but commun. Cette façon de procéder demande d'aller plus loin qu'uniquement la cohabitation entre enseignants. On doit retrouver une réelle communication : « La collaboration est présente à chaque fois que plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves. Ce sont par exemple, des enseignants qui élaborent un outil d'évaluation » (Marcel, Dupriez, Bagnoud & Tardif, 2007, p.10).

Si on regarde de plus près les cinq modèles de co-enseignement proposés par Vaughn, Schumm et Arguelle (1997), on peut constater que dans ce contexte de classe, mes observations ne montrent pas réellement les modes de collaboration qu'est le co-enseignement. L'unique modèle auquel on peut se rapprocher est le « co-enseignement en soutien », c'est-à-dire qu'un enseignant donne la leçon pendant que l'autre aide les élèves qui sont bloqués, qui ne comprennent pas. Les élèves, en plus de l'explication collective ont, si nécessaire, droit à une intervention individuelle par l'autre enseignante. Ce service reprend l'idée : l'un enseigne et l'autre soutient de Friend et Cook (2007). Cependant, dans la classe

1, on retrouve juste quelques éléments de ce modèle car dans les différentes situations, on a pu constater que les rôles restent bien distincts et que l'enseignante spécialisée intervient uniquement pour aider l'élève « intégrée » pendant qu'elle suit la leçon donnée par l'enseignante ordinaire.

6.1.2 Modes de collaboration selon les disciplines scolaires dans la classe 1

Comme nous venons de le constater, les pratiques de collaboration entre les deux enseignantes en présence des élèves sont quasi inexistantes ; elles ne varient donc pas réellement en fonction des différentes disciplines, quelles que soient les situations rencontrées en classe. En regardant les résultats du tableau 6.1 relatifs aux différenciations et adaptations observées dans les différentes situations, quelles que soient les disciplines travaillées en classe, on constate que l'enseignante ordinaire adapte au fur et à mesure le contenu de la fiche, voire de l'activité, mais ne va pas forcément préparer une autre fiche exprès pour l'élève intégrée, utiliser un autre matériel ou une autre pratique pour travailler avec l'élève. Le mardi, lorsque l'enseignante spécialisée est présente, l'enseignante ordinaire ne s'occupe plus du tout de l'élève intégrée, elle confie totalement la responsabilité à la deuxième enseignante. Cependant, on peut remarquer qu'elle est tout de même présente afin de répondre aux attentes de l'enseignante spécialisée et de l'aider si nécessaire. L'enseignante ordinaire lui laisse à disposition tout le matériel nécessaire et l'enseignante spécialisée est libre d'utiliser ce qu'elle veut, mais il n'y a pas une réelle collaboration, un peu chacun pour soi. Quand il y a uniquement l'enseignante ordinaire en classe, les différentes pratiques par rapport aux autres élèves sont la présence constante de l'enseignante vers le bureau d'Isabelle et le fait qu'elle vienne toujours lui expliquer une deuxième fois ce qu'il faut faire pour n'importe quelle discipline. A travers les situations 12, 14, 18 et 20 on peut remarquer qu'Isabelle est aussi aidée par sa voisine qui lui sert de « coach ». Elle lui redonne l'explication, lui montre comment il faut faire, quelque fois elles travaillent à deux ou tout simplement Isabelle observe comment sa voisine s'y prend et fait de même. En ce qui concerne l'organisation sociale des situations observés, on retrouve beaucoup de passage entre des moments d'enseignement collectif (donner les explications ou faire les corrections) et des moments de travail individuel, lorsque les élèves font les exercices ; mais aucune activité par petits groupes n'a été observée durant ma semaine dans cette classe.

Le contexte, les compétences de l'enseignante ainsi que le niveau de compétences scolaires et les besoins particuliers de l'élève intégré influencent les pratiques de collaboration, ainsi que la mise en place de différentes situations de travail. Dans cette classe, on ne retrouve pas réellement différents modes de collaboration ; peut être est-ce dû au fait qu'Isabelle est en 2P et vu ses capacités et ce qui lui est demandé, il n'y a pas encore de grands changements à faire en fonction des disciplines. Les modifications seront plus importantes dans les degrés plus élevés. Ici, l'enseignante spécialisée adapte au fur et à mesure les activités proposées par l'enseignante ordinaire car elle les reçoit le jour-même ; elle fait en sorte qu'Isabelle puisse suivre et rester travailler à son bureau, mais de temps en temps elles se déplacent au fond de la classe pour s'isoler. Dans certaines écoles, l'enseignant donne à l'enseignant spécialisé les fiches qui vont être travaillées à l'avance afin qu'il puisse prendre le temps de les regarder, de les adapter et éventuellement d'apporter du matériel supplémentaire. Je n'ai pas observé de telles pratiques mais il peut arriver à l'enseignant spécialisé, sur la demande de l'enseignant ordinaire, d'aller dans une autre salle afin de travailler avec l'élève intégrée. Le contexte de classe influence les différentes pratiques mises en place afin de travailler les différentes disciplines et d'intégrer un élève présentant des besoins pédagogiques et didactiques particuliers en lien avec un retard mental.

Comme il a été vu dans le cadrage théorique, certains auteurs comme Lamont et Leigh Hill (1991) mentionnent que l'enseignant spécialisé devrait assumer un rôle de soutien pour l'enseignement, la gestion des comportements, l'évaluation, l'organisation et la préparation de classe ainsi qu'aux différents soins personnels. Dans le co-enseignement, l'enseignant spécialisé qui intervient une fois par semaine dans la classe s'occupe autant que l'enseignant ordinaire des aspects scolaires, sociaux et personnels de l'enfant intégré. Suivant cette idée, le soutien offert par l'enseignant spécialisé doit être centré autant sur les tâches scolaires, (planification, organisation, évaluation et adaptation du matériel et des leçons) en fonction de l'élève intégré afin de l'aider à participer et assurer son rôle d'élève, qu'aux interactions sociales avec les autres enfants et adultes. L'enseignant spécialisé est une précieuse ressource, cependant il faut savoir « l'utiliser » au mieux ; pour cela, il est nécessaire de mettre en place une organisation pensée et structurée. En effet, en fonction de comment l'enseignant spécialisé décide de travailler, en fonction de la place que l'enseignant ordinaire

lui laisse ou en fonction du rôle qu'il lui attribue, cela peut influencer la relation avec les pairs, ainsi que le reste de la classe, soit de manière bénéfique, soit de manière négative.

On peut constater à travers les 21 situations observées dans cette première classe qu'il n'y a pas réellement de décroisement ou de travail en groupe lors de la présence de l'enseignante spécialisée, ce qui amène à une sorte de relation privée entre Isabelle et l'enseignante spécialisée. D'une certaine manière, elles sont séparées du reste de la classe ce qui interroge l'intégration sociale de l'élève. On retrouve plutôt une intervention de façon individualisée auprès de l'élève ayant des difficultés, alors que ce n'est pas le but recherché lorsqu'on parle d'intégration. La collaboration sous forme de « co-enseignement » veut justement éviter cela et commence ainsi à faire son apparition dans certains établissements, même si cette manière de travailler reste encore discrète. Lorsqu'on parle de co-enseignement on prend en considération que les enseignants ne se limitent pas à être dans la même pièce pendant les situations d'action avec les élèves, mais qu'ils enseignent ensemble.

6.1.3 Tâches d'enseignement en l'absence des élèves : modes de collaboration dans la classe 1.

Les résultats issus, des situations observées dans la classe ne permettent pas d'identifier des pratiques de collaboration qui tendraient vers le co-enseignement. Toutefois en ce qui concerne l'analyse du travail de l'élève, il existe néanmoins une concertation entre les deux partenaires de manière régulière, que ce soit durant les leçons ou en dehors. L'enseignante ordinaire et l'enseignante spécialisée prennent le temps de discuter pendant les pauses, de se voir de temps en temps en dehors des heures scolaires afin de situer l'élève en fonction de son apprentissage, autant social que pédagogique. Sous cet aspect de l'enseignement, on s'approche d'une forme de collaboration entre les deux enseignantes, puisqu'il existe un échange, des concertations et des prises de décisions. Les tableaux 6.2 et 6.3 vont nous permettre d'observer cela à travers les propos des deux enseignantes.

Le tableau 6.2 : Discours des enseignantes ordinaires et spécialisées à propos des tâches d'enseignements en dehors de la présence des élèves (classe 1)

L'enseignante ordinaire	Planifications
	<i>C'est moi qui fais les planifications. Corinne c'est une enseignante à la base donc elle connaît les objectifs des 2P, elle connaît les objectifs des années scolaires. A la rentrée on discute, on regarde où on était restée avec Isabelle, d'où on va repartir (annuelle).</i> <i>Ça dépend, Corinne me demande ce que je veux faire, ce que j'ai prévu. (...) Soit elle prend tel quel ce que j'ai préparé et fait quelques petits changements...ou des fois elle refait exactement la même chose (semaine).</i>
	Adaptations
	<i>C'est au coup par coup chaque fois que je prévois un exercice pour les 2P, j'adapte pour Isabelle, fait quelques changements.</i> <i>J'essaie de donner au maximum des exercices proches de ce que font les autres.</i> <i>On s'est mis d'accord que c'est Corinne qui adapte les devoirs pour Isabelle.</i> <i>J'avoue que ça me soulage que Corinne vienne et que je sais que le mardi je peux compter sur elle. Le mardi c'est plutôt elle qui s'adapte et moi je fais le reste de la semaine.</i>
	Evaluations
	<i>Chaque trimestre il y a une réunion organisée. Avec Corinne à chaque fois qu'on se voit le mardi on discute et on a aussi une discussion particulière avant le carnet, elle se fait pendant pratiquement toute la pause de midi, on passe en revue tous les objectifs que Corinne a établis.</i> <i>Isabelle fait quand même les évaluations mais elles sont adaptées. C'est présenté à la maman en parallèle avec les objectifs de Corinne et de ceux de fin de 2P. Montrer le plus possible comment ça été adapté en fonction de ses camarades par rapport à elle. C'est moi qui les prépare et de temps en temps Corinne.</i>

L'enseignante spécialisée	Planifications
	<i>On regarde ensemble, met en place les grandes lignes ensemble après la réalité, les choses ne se déroulent pas toujours comme on avait prévu. Il faut de temps en temps revoir ensemble certains aspects, réexpliquer, adapter à nouveau etc. avec Catherine chaque semaine on discute de comment s'est passée la semaine, ce qui va, ce qui ne va pas, les changements à faire si cela sont nécessaires.</i> <i>La plupart du temps Catherine fait elle les séquences d'enseignement, met en place les leçons pour tous. Il arrive, souvent pendant la période des carnets, que les enseignants stressent et délèguent beaucoup plus à l'enseignant spécialisé.</i>
	Adaptations
	<i>Catherine m'a fait part qu'elle se sentait débordée, donc pour cela j'ai mis en place un plan de travail et quelques tâches qu'Isabelle peut faire toute seule. Pour le moment c'est plus moi qui mets en place des dispositifs pédagogiques, fait les adaptations car l'enseignante se sent débordée et a décidé de privilégier les autres élèves de la classe qui ont des difficultés, se focalise plus sur eux car elle sait qu'Isabelle est de toute façon suivie, a un appui par moi.</i> <i>L'idéal on se fonde dans la classe, je soutiens Isabelle dans les activités que Catherine propose et j'adapte en fonction. Je découvre le jour même et donc j'adapte au fur et à mesure. Quelque fois c'est difficile il me faudrait 5/10 minutes pour pouvoir vraiment bien adapter de manière correcte mais dans l'ensemble joue très bien.</i> <i>Pour les devoirs, j'adapte mais je prends ceux que la maîtresse a déjà faits pour le reste de la classe. Il m'arrive aussi de les faire moi-même pour Isabelle</i>
	Evaluations
	<i>Les objectifs sont fixés par les deux enseignantes, il y a un commun accord. L'enseignante fait part de ses souhaits et moi aussi on regarde ce qui est possible de faire en fonction de l'enfant. J'ai créé un classeur avec cinq domaines qu'on utilise, que l'élève doit parcourir :</i> <i>1. La vie quotidienne</i> <i>2. L'aspect sensori-moteur</i> <i>3. L'aspect langagier</i> <i>4. L'aspect relationnel</i>

L'enseignante spécialisée	<i>5. Les compétences cognitives dans tous les domaines didactiques</i> <i>J'établis les objectifs en fonction des cinq domaines et en fonction de l'enfant, ce qu'on aimerait qu'il arrive à faire et selon les possibilités dû à son handicap. Pour faire cette grille, je regarde les objectifs des 2P et j'adapte en fonction d'Isabelle.</i> <i>Le grand objectif principal c'est qu'elle arrive à être autonome. La grille est faite par moi en début d'année et je la présente à l'enseignante, je fais quelques modifications je mets aussi les souhaits de l'enseignante, ses attentes. On y revient pendant les activités, au fur et à mesure dès qu'Isabelle est capable de faire quelque chose on en parle puis le note dans la grille. On regarde avant les carnets, on reprend cette grille et regarde, fait un bilan.</i> <i>Pour les évaluations, elle fait en règle générale les mêmes que ses camarades mais elles sont adaptées. Je prends celle que Catherine fait et les modifie un peu. Quelque fois c'est moi qui la prépare pour Isabelle, ça dépend.</i>
----------------------------------	---

Tableau 6.3 : Perception des modes de collaboration des enseignantes de la classe 1

	Mode de collaboration	Les pratiques de collaboration	
		Obstacles	Facilitateurs
L'enseignante ordinaire	<i>Oui, alors des réunions avec l'institution aux Voirets on en a une par trimestre, parce qu'on fait un bilan chaque trimestre aux Voirets avec toute l'équipe thérapeutique qui est autour d'Isabelle, ça fait six/sept personnes entre le psychologue, le psychomotricien, la logopédiste, l'éducatrice, Corinne et moi. Il y a toute une équipe quelque fois aussi le médecin. On met ensemble les objectifs. Elle note ce qu'elle pense, je lui dis ça oui, ça non pas possible, sert à rien qu'on regarde etc.</i> <i>On prend toujours un moment pour lire ce qu'on a mis dans le carnet pour voir si on est d'accord et on le donne ensemble à la maman.</i> <i>Avec Corinne on peut à chaque fois décider sa présence, tu fais ceci, tu fais cela, tu adaptes, tu n'adaptes pas, il</i>	<i>Il y a une grosse collaboration, ce qui prend le plus de temps.</i>	<i>C'est sur que si on pouvait avoir quelqu'un dans la classe plus souvent ce serait mieux.</i> <i>Quand Corinne voit que je suis en train de faire , passer une évaluation individuelle, les enfants vont spontanément vers elle pour faire corriger et elle le fait en même temps qu'elle travaille avec Isabelle.</i> <i>La présence d'Isabelle me</i>

	<i>est mieux qu'Isabelle travaille cela.</i> <i>On discute beaucoup ensemble.</i> <i>Chaque trimestre vraiment réunions organisées et avec Corinne à chaque fois qu'on se voit le mardi on discute et une discussion particulière avant le carnet se fait</i>		<i>perturbe au moment où j'apprends une nouvelle notion à la classe, si Corinne n'est pas là, je suis embêtée.</i>
--	--	--	---

	Mode de collaboration	Les pratiques de collaboration	
		Obstacles	Facilitateurs
L'enseignante spécialisée	<i>Catherine m'a proposé le tutorat car elle a pensé que ça pouvait être bien pour Isabelle mais aussi pour les autres élèves de la classe qui sont en difficulté. Elle a mis en place cela et expliqué aux élèves ce que c'était. Catherine m'a fait part qu'elle se sentait débordée, donc pour cela j'ai mis en place un plan de travail et quelques tâches qu'Isabelle peut faire toute seule.</i> <i>Ce n'est pas facile pour tous les enseignants d'accepter quelqu'un d'autre, un autre adulte dans la classe. Pour Catherine je suis là uniquement pour Isabelle et pas pour le reste de la classe.</i> <i>On regarde ensemble. Met en place les grandes lignes ensemble. Dans la réalité les choses ne se déroulent pas toujours comme on avait prévu. Il faut de temps en temps revoir ensemble certains aspects, réexpliquer, adapter à nouveau etc. Avec Catherine chaque semaine on discute de comment s'est passée la semaine, ce qui va, ce qui ne va pas, les changements à faire si cela sont nécessaires.</i>	<i>Me fait comprendre que je suis là pour me charger de l'élève intégrée et que le reste de la classe est gérée par elle.</i> <i>L'idéal, on se fonde dans la classe, je soutiens Isabelle dans les activités que Catherine propose et j'adapte en fonction. Je découvre le jour même et donc j'adapte au fur et à mesure. Quelque fois c'est difficile il me faudrait 5/10 minutes pour pouvoir vraiment bien adapter de manière correcte mais dans l'ensemble ça joue très bien.</i> <i>L'obstacle principal à l'intégration c'est la réaction de l'enfant intégré, s'il souffre, qu'il se bloque et qu'il ne veut pas faire des efforts.</i>	<i>Je pense que pour l'enseignante... je la soulage du fait que je m'occupe d'Isabelle.</i> <i>Il arrive souvent pendant la période des carnets, que les enseignants stressent et délèguent beaucoup plus à l'enseignant spécialisé.</i> <i>Pour moi le plus efficace, c'est la coopération entre les enfants. Par exemple autour des jeux de math, on prend un petit groupe et on travaille ensemble. Avec ce moyen, les élèves s'aident entre eux, ils apprennent. Moi je privilégierais cette manière de faire.</i>

On peut remarquer que l'enseignante ordinaire et l'enseignante spécialisée prennent le temps de discuter pendant les pauses, voire de temps en temps en dehors des heures scolaires, afin de situer l'élève en fonction de son apprentissage autant social que pédagogique.

Comme il a été cité plus haut dans le cadrage théorique, lorsqu'on parle d'intégration scolaire pour un enfant ayant un handicap particulier, différents termes sont considérés. Ici, l'intégration d'Isabelle a pour but de privilégier plus particulièrement l'aspect social et pédagogique. Wolfensberger et Thomas (1983) définissent le terme d'intégration sociale à travers la participation de la personne intégrée avec les autres citoyens, c'est-à-dire aux différentes interactions et interrelations sociales qui vont avoir lieu lors de différentes activités normatives dans des établissements. Le côté pédagogique comporte autant les dimensions d'intégration physique que sociale. Cette intégration est fondée sur une planification individuelle et continue de l'élève intégré. Elle est mise en place par les différents acteurs qui le suivent pour élaborer et organiser des méthodes et des pratiques d'enseignement afin que l'élève ayant des besoins particuliers acquière au mieux un quelconque savoir.

Dans le tableau 6.3, où l'on retrouve les extraits de l'entretiens, on peut constater que les échanges d'informations entre les deux enseignantes se font beaucoup oralement mais aussi par écrit afin de garder des traces de l'évolution de l'élève. Celles-ci sont écrites dans un tableau fait par le centre des Voirets, (cf. Annexe 3) sans la participation de l'enseignante ordinaire. L'intervention de celle-ci est prise en considération uniquement pour faire part de son avis et discuter avec l'enseignante spécialisée à propos de l'acquisition des différents objectifs par l'élève intégré : « J'ai (e.s.) créé un classeur avec cinq domaines qu'on utilise, que l'élève doit parcourir. J'établis les objectifs en fonction des cinq domaines et en fonction de l'enfant, ce qu'on aimerait qu'il arrive à faire et selon les possibilités du à son handicap ».

Dans le contexte présent, l'enseignante ordinaire se retrouve plutôt à fonctionner de manière individuelle pour assurer la planification, la préparation et la gestion de l'enseignement. Il n'y a pas une réelle collaboration entre elles. Cela ressort dans ses propos : « C'est moi (l'e.o) qui fait les planifications (...) à la rentrée on discute, on regarde où on était restées avec Isabelle, d'où on va repartir. On regarde ça et avance comme ça. » Bien que l'analyse et l'évaluation

de l'élève soient faites de manière conjointe par les deux enseignantes, les modes varient de temps à autre : soit les enseignantes évaluent séparément puis regroupent leurs points de vue et font une mise en commun, soit elles exécutent directement la tâche d'évaluation ensemble. L'enseignante spécialisée note les objectifs qu'elle voudrait que l'élève atteigne, ce qu'elle en pense, si cela est réalisable, puis en discute avec l'enseignante ordinaire qui, à son tour, lui fait part de ses souhaits. « Pour faire cette grille, je regarde les objectifs des 2P et j'adapte en fonction d'Isabelle » déclare l'enseignante spécialisée.

Afin de compléter au mieux le tableau des objectifs pour l'élève intégrée, (cf. Annexe 3), les deux enseignantes en possèdent un exemplaire chacune et le complètent au fur et à mesure. Elles prennent toujours le temps de discuter lors des récréations ou un moment après les heures scolaires afin d'évaluer ensemble l'élève. « Par exemple, se mettre en rang à la sonnerie : Corinne (e.s.) évalue par rapport au jour qu'elle voit, c'est-à-dire le mardi, et moi je lui dis en fonction des autres jours. C'est Corinne qui a créé le tableau toute seule et elle me demande mon avis, ce que j'en pense et on passe tout en revue à chaque trimestre, avant chaque carnet ». A travers les propos de l'enseignante spécialisée, on retrouve ainsi cette manière de fonctionner : « La grille est faite par moi en début d'année et je la présente à l'enseignante, je fais quelques modifications je mets aussi les souhaits de l'enseignante, ses attentes. On y revient pendant les activités, au fur et à mesure, dès qu'Isabelle est capable de faire quelque chose on en parle puis le note dans la grille. On regarde avant les carnets, on reprend cette grille et regarde, on fait un bilan ».

En ce qui concerne la gestion des leçons ainsi que la régulation de celles-ci, l'enseignante spécialisée est particulièrement libre de faire comme bon lui semble. L'objectif principal est tout de même qu'Isabelle réussisse et puisse participer avec l'ensemble de la classe, qu'elle fasse la même chose : « Le but ce n'est pas qu'elle sorte du groupe, c'est qu'elle reste, mais que Corinne (e.s.) lui explique vraiment ; c'est peut-être dans ces moments-là qu'elle peut le plus faire comme les autres. Corinne est vraiment à côté d'elle pour ça ». L'échange est naturel et continuellement présent entre les deux enseignantes. Dans cet état d'esprit, l'enseignante ordinaire a fait part à l'enseignante spécialisée qu'elle n'avait plus de ressources et ne savait plus comment faire face à la situation, elle se sentait débordée. Corinne a pris en compte la demande de sa collègue : « J'ai

mis en place un plan de travail et quelques tâches qu'Isabelle peut faire toute seule : pour le moment, c'est plus moi qui mets en place des dispositifs pédagogiques, fais les adaptations car l'enseignante se sent débordée et a décidé de privilégier les autres élèves de la classe qui ont des difficultés ; elle se focalise plus sur eux, car elle sait qu'Isabelle est de toute façon suivie, a un appui par moi ».

On peut constater qu'elles se soutiennent en se répartissant fortement les rôles et les tâches afin, notamment, de décharger l'enseignante titulaire de la classe. Mais il existe une forme de collaboration plus étroite dans les tâches d'évaluation destinée aux parents : « On prend toujours un moment pour lire ce qu'on a mis dans le carnet pour voir si on est d'accord et on le donne ensemble à la maman ».

Concernant les modes de collaboration pour répondre aux besoins pédagogiques, un accord a été trouvé entre les deux enseignantes, elles se sont partagées les tâches. Corinne, l'enseignante spécialisée, s'occupe d'adapter les devoirs ainsi que les activités réalisées le mardi, lorsqu'elle intervient. Les adaptations se font au fur et à mesure, à l'instant présent, et pour les autres jours de la semaine c'est l'enseignante ordinaire, si elle a le temps, qui essaye d'adapter au mieux les activités prévues : « J'avoue que ça me soulage que Corinne vienne et que je sais que le mardi je peux compter sur elle ».

A travers les dires de l'enseignante spécialisée, on remarque qu'il existe tout de même des limites concernant la gestion du déroulement en classe. Celle-ci n'a pas beaucoup de liberté concernant les autres élèves : « (...) me fait comprendre que je suis là pour me charger de l'élève intégrée et que le reste de la classe est gérée par elle. Ce n'est pas facile pour tous les enseignants d'accepter quelqu'un d'autre. Pour Catherine je suis là uniquement pour Isabelle et pas pour le reste de la classe ». En ce qui concerne la préparation des leçons, elle se fait aussi de manière individuelle. L'enseignante ordinaire prépare tout et les met en place. C'est uniquement pendant la période des carnets qu'elle délègue plus facilement certaines tâches à l'enseignante spécialisée, car elle est stressée et débordée. Concernant les devoirs, ceux-ci sont adaptés par l'enseignante spécialisée ou faits directement par elle. Pour les évaluations, Isabelle suit, en règle générale, les mêmes que ses camarades mais elles sont modifiées et adaptées, voire même conçues par l'enseignante spécialisée.

6.1.4 Perception des pratiques de collaboration : facilitateurs et obstacles (classe 1)

L'enseignante ordinaire n'a pas eu de peine à accepter l'intégration d'un élève représentant un handicap dans sa classe et elle n'a manifesté aucune objection. L'enseignante conçoit les pratiques de collaboration au service de l'intégration et justement préconise cette manière de faire. Comme le souligne Grob (août 1981, cité par Desbiolles 1993, p. 54) « lorsqu'une intégration est envisagée, il est nécessaire d'obtenir l'adhésion de l'enseignant ordinaire avant de prendre une quelconque décision, car il est indispensable qu'il ne se sente pas sous pression ». Dès l'approbation de l'enseignante, les différents acteurs s'occupant d'Isabelle ont commencé à mettre en place des structures afin de collaborer au mieux. Dans le tableau 6.3, l'enseignante ordinaire rapporte comment elle perçoit le fonctionnement de la pratique de collaboration entre les différents acteurs. En effet, des réunions trimestrielles ont été planifiées, à l'institution, entre les professionnels de l'institution et les thérapeutes qui suivent Isabelle afin de faire un bilan de la situation. Cette manière de travailler crée un cadre autour d'Isabelle. Dès le début, l'enseignante ordinaire a fait part de son objectif principal qui consiste, sans se mettre plus de pression, d'amener Isabelle le plus loin possible dans les apprentissages et d'améliorer l'aspect relationnel en fonction de ses capacités, ses compétences et de son handicap. Cette idée reprend celle de Desbiolles (1993, p. 56) : « Il est illusoire de vouloir réduire la déficience de l'enfant handicapé (...) on ne peut pas exiger de lui qu'il parvienne au même niveau de connaissances scolaires que ses camarades ».

On peut constater qu'il existe une réelle organisation, ainsi qu'une grande collaboration, entre les différents partenaires afin de faciliter au mieux celle-ci et de mener à bien cette intégration. L'attitude de l'enseignant ordinaire joue un rôle décisif dans la réussite de l'intégration ; il est un des maillons principaux de l'intégration et c'est pour cette raison qu'il est nécessaire que celui-ci s'investisse et collabore avec les différents acteurs entourant l'élève intégré. La mise en place d'un cadre bien structuré est indispensable afin d'avancer. La collaboration soutenue entre les différents acteurs exige de la part de l'enseignant une grande flexibilité et des compétences professionnelles et relationnelles importantes.

L'enseignante ordinaire rapporte durant l'entretien que les enseignants intégrant un élève représentant un handicap ont la possibilité de se réunir une à deux fois par année afin de discuter et d'échanger à propos de l'intégration, et d'envisager comment interagir avec l'enseignant spécialisé. Ces rencontres permettent de connaître et de mieux comprendre l'handicap de l'enfant intégré et donnent des pistes pour pouvoir, par la suite, adapter le matériel pédagogique et bien préparer le déroulement des leçons. Il ne faut pas oublier que l'intégration d'un enfant handicapé n'est pas laissée à la seule charge de l'école. Il existe un partenariat avec les structures de soins spécialisés. Certains enseignants sont mal à l'aise en présence d'un second adulte en classe et ne sont pas très ouverts à la collaboration, voire au co-enseignement. Le degré, la situation ainsi que la personnalité de l'enseignant ordinaire influencent leur manière de travailler en équipe.

Selon Bareil et Savoie (1999) « Ils montrent que le succès du changement organisationnel est lié à la fois à la dynamique des individus et à la façon dont les responsables comprennent et gèrent les besoins et préoccupations changeants, mais aussi généralement prévisibles, de leurs collaborateurs ». Après toute annonce de changement, on peut se retrouver face à des comportements de déni, une phase de résistance ou une phase d'acceptation car il existe différentes réactions face aux modifications.

Dans la classe 1, la participation entre l'enseignante ordinaire et l'enseignante spécialisée est encore plus présente car elles se voient toutes les semaines, durant le jour d'intervention mais aussi en dehors des heures d'école afin de prendre le temps de parler des différentes attentes que l'enseignante spécialisée a vis-à-vis d'Isabelle. Elles se consacrent du temps pour discuter et comme nous pouvons le voir à travers ses propos, l'enseignante ordinaire trouve cette solution bénéfique. Mais elle avoue tout de même qu'il n'est pas toujours facile d'accorder autant de temps : « Il y a une grosse collaboration, ce qui prend le plus de temps ». C'est l'unique obstacle qu'elle verrait à leur pratique de collaboration, tout en étant consciente que ces moments sont tout de même nécessaires afin de savoir où en est l'élève.

On retrouve quelques éléments et différentes facettes du co-enseignement en reprenant certains apports du cadre théorique concernant celui-ci où sont écrits

les éléments essentiels à prendre en compte dans toutes activités de co-enseignement :

1. Un moment de planification commun.
2. La souplesse des enseignants et des administrateurs scolaires.
3. La capacité à prendre des risques.
4. La clarté des rôles et des responsabilités.
5. La compatibilité.
6. Les habiletés de communication effective.
7. Le soutien des administrateurs.
8. Répondre aux besoins des élèves.

A travers les propos des deux enseignantes on retrouve en partie la présence des points 4, 6 et 8. En effet, dès le début l'enseignante ordinaire a fait comprendre à l'enseignante spécialisée comment elle voyait le fonctionnement des choses et la distribution des rôles. Elle lui a précisé qu'elle était là pour répondre aux besoins d'Isabelle et qu'elle ne s'occuperait pas du reste de la classe. En prenant en considération les différentes facettes du co-enseignement citées par Pelgrims, Deville et Fernandez (2010), le co-enseignement a pour but de :

- mieux intégrer les élèves dans le collectif
- mieux observer
- mieux réguler
- mieux différencier
- verbaliser et faciliter le développement de compétences métacognitives
- mieux désigner et valoriser les savoirs acquis
- maintenir l'autorité sans rompre la confiance et le respect réciproque
- créer différents espaces relationnels de confiance et de respect.

Parmi la manière de travailler des deux enseignantes, on retrouve tout de même l'aspect : mieux observer, mieux réguler ainsi que mieux différencier, mais cela est uniquement ciblé sur l'élève intégrée et uniquement à travers la relation enseignante spécialisée-élève intégrée. Cette manière de procéder n'est pas réellement bénéfique pour l'ensemble de la classe.

Le travail à deux permet des échanges sur les pratiques scolaires et de poser clairement les objectifs pour atteindre le but final de manière cohérente.

L'enseignante ordinaire a tendance à vouloir bien différencier le rôle de chacun : cela pourrait être vu comme un obstacle du point de vue de l'enseignante spécialisée alors que pour l'enseignante ordinaire, cela serait plutôt bénéfique. Elle admet qu'elle profite de la présence de l'enseignante spécialisée pour ne pas s'occuper d'Isabelle et se consacrer uniquement au reste de la classe. L'intervention plus régulière de cette dernière faciliterait la vie à l'enseignante ordinaire : « C'est sûr que si on pouvait avoir quelqu'un dans la classe plus souvent ce serait mieux (...) si Corinne n'est pas là, je suis embêtée ». Mais rien ne nous dit que plus de présence de l'enseignante spécialisée augmenterait des modes de collaboration plus proche du co-enseignement.

Dans ce contexte, on peut constater que la collaboration est minime et le co-enseignement quasi inexistant. Entre les faits observés et ce qui a été dit par les enseignantes durant l'entretien, on retrouve tout de même un petit décalage. Si au début l'enseignante ordinaire avait beaucoup de bonne volonté et se disait « motivée » vis-à-vis de l'intégration de cette petite fille dans la classe, avec le temps, en se sentant dépassée par les événements, elle a décidé d'accorder moins d'importance à l'élève intégrée et a privilégié les autres élèves ayant selon elle, de gros problèmes d'apprentissage. Pour cette raison, l'enseignante ordinaire s'est reposée sur l'intervention de l'enseignante spécialisée : « (...) me fait comprendre que je suis là pour me charger de l'élève intégrée et que le reste de la classe est géré par elle ». Alors que l'enseignante spécialisée aurait plutôt tendance à privilégier le travail en groupe afin que les élèves s'entraident et travaillent ensemble. Pour elle, cela amènerait un plus concernant la collaboration entre les deux enseignantes et par la même occasion pour le reste de la classe, car les élèves apprendraient une nouvelle façon de travailler.

Selon les observations et les entretiens, les deux enseignantes ne se rapprochent pas réellement d'une pratique de co-enseignement mais restent plutôt dans un travail de collaboration de type structuré en partageant les différents rôles et tâches lorsque l'enseignante ordinaire en laisse l'occasion. Le travail individuel prend le dessus dans les tâches de planification, préparation et gestion de la classe alors qu'on retrouve une certaine collaboration concernant l'évaluation, ainsi que l'adaptation et la régulation des différentes activités faites par l'élève intégrée. Rappelons que la collaboration est présente à chaque fois que plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et

d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves. Ce sont par exemple, des enseignants qui imaginent ensemble un dispositif de travail pour la classe ou qui élaborent un outil d'évaluation (Marcel, Dupriez, Bagnoud & Tardif, 2007, p.10).

6.2 Modes de collaboration entre enseignant ordinaire et spécialisé dans la classe 2

Comme pour la classe précédente, je vais répondre à chacune des 4 questions de recherche pour examiner les modes de collaboration entre l'enseignante ordinaire titulaire et l'enseignante spécialisée.

Pour rappel, la classe 2 est une classe de double degré, 1^{ère} et 2^{ème} enfantine ; Marie y est intégrée 4 matinées et passe les après-midi à l'institution.

Tableau 6.4: Observations réalisées dans la classe 2

- E.o → enseignante ordinaire.
- E.s → enseignante spécialisée.
- Élè.i → élève intégrée.
- M.s → maître spécialisé.
-

Lundi	Présence	Tâches	Organisation sociale	Différenciations (adaptations)
Situation n°1	Uniquement l'e.o.	Temps d'accueil : 1. Français : graphisme, écrire son prénom. 2.Français : compréhension d'une histoire, mettre dans l'ordre les personnages. 3.Moment libre, jeux ou dessin.	1.Individuellement 2.Individuellement puis correction de manière individuelle. 3.Individuellement ou collectivement.	L'e.o coupe les étiquettes à l'avance pour l'élè.i.

Situation n°2	L'e.o	4. Rassemblement sur les petits bancs : présentation, appel, comptine, jour de la semaine, présentation de leurs dessins et discussion à propos du week-end.	4. Collectivement sur les petits bancs.	
Situation n°3	L'e.o	5. Français : 1 E : coloriage pendant que l'e.o les appelle pour les évaluer sur les saisons. 2 E : français, fiche sur les syllabes.	5. Individuellement	
Situation n°4	L'e.o	6.S'occuper librement.	6.Individuellement ou collectivement	
Situation n°5	L'e,o	7. bibliothèque, les élèves ramènent les livres et en prennent un autre.	7. Collectivement	

Mardi	Présence	Tâches	Organisation sociale	Différenciations (adaptations)
Situation n°6	Uniquement l'e.o.	Temps d'accueil : 1.Français : graphisme, écrire son prénom. 2.Atelier: assemblage de pièces pour faire des bonhommes. 3. Moment libre, jeux ou dessin.	1.Individuellement 2.Individuellement 3.Individuellement ou collectivement	1.L'e.o vient aider l'élè.i pour écrire son prénom, elle prend le stylo et fait avec elle les lettres en dictant, en décrivant les gestes. 2.L'e.o explique à l'élè.i ce qu'il faut faire en lui montrant et fait le premier bonhomme avec elle, puis la laisse faire toute seule.

Situation n°7	L'e.o	4 :Rassemblement sur les petits bancs : présentation, appel, jour de la semaine, la météo et la comptine.	4. Collectivement sur les petits bancs.	
Situation n°8	L'e.o	5.Français : apprendre une poésie avec les gestes.	5. Collectivement sur les petits bancs.	
Situation n°9	L'e.o	6 :Mathématique : logique :« boîte magique », se souvenir les différents objets qui sont dans la boîte. Les élèves en choisissent trois et l'e.o les met dans une boîte.	6. Collectivement sur les petits bancs.	
Situation n°10	L'e.o	7.Français : travailler les sons, lecture avec l'album « alphas ». Une petite phrase est écrite au tableau : Coucou Kimberly.	7. Collectivement	
Situation n°11	L'e.o et la m.s	8.Rythmique	8.Collectivement à la salle de rythmique avec la maîtresse spécialiste.	Au début de la leçon l'e.o intervient auprès de l'élè.i pour la motiver à bouger et faire comme ses camarades.

Situation n°12	L'e.o	9.Français : graphisme 1 E : fait ateliers de graphisme. 2 E : écriture dans leur cahier.	1 E : individuellement sur les tables avec la présence de l'e.o pour les corriger. 2 E : individuellement à leurs places.	L'e.o donne le même atelier à l'élè.i qu'à une autre camarade comme ça elles peuvent regarder ensemble le modèle et l'élè.i peut s'aider en imitant sa voisine. L'e.o montre à l'élè.i comment faire et en fait quelque un avec elle.
---------------------------	-------	---	--	--

Jeudi	Présence	Tâches	Organisation sociale	Différenciations (adaptations)
Situation n°13	Uniquement l'e.o.	Temps d'accueil : 1.Français : graphisme, écrire son prénom. 2.Atelier sur les différences, l'élè.i doit comparer deux images et mettre des croix où il manque des choses. 3 Dessin : chaque élève doit dessiner un camarade de la classe qu'il apprécie. Pendant ce temps, l'e.o appelle les 1 E chacun leur tour pour qu'ils passent l'évaluation sur les nombres. 4.Moment libre, jeux ou dessin.	1.Individuellement. 2.Individuellement. 3.Individuellement 1 E aux tables de six. 2 E à leurs places. 4.Individuellement ou collectivement.	2. L'e.o s'assoit à côté d'elle et l'aide à trouver la première différence en lui montrant comment faire la croix. L'élè.i attend pour la suite, elle regarde l'e.o. Celle-ci ne lui donne aucune réponse, elle l'incite à faire toute seule et s'en va.
Situation n°14	L'e.o	5 :Rassemblement sur les petits bancs : présentation, appel, comptine, jour de la semaine et la météo.	5. Collectivement sur les petits bancs.	

Situation n°15	L'e.o	6.Français : travailler les sons, lecture avec l'album « alphas ». Une petite phrase est écrite au tableau : Salut Maxime.	6.Collectivement sur les petits bancs.	
Situation n°16	L'e.o	7. Salle de jeux	7. Collectivement	

Vendredi	Présence	Tâches	Organisation sociale	Différenciations (adaptations)
Situation n°17	L'e.o. et intervention de l'e.s toute la matinée. Discussion sur le déroulement de la semaine. L'e.o et l'e.s discutent ensemble de l'évaluation tout de suite après.	Temps d'accueil : 1.Français : graphisme, écrire son prénom. 2.Atelier : trouver les différences, il faut barrer l'intrus. 3. 1 E et 2 E ateliers mais l'élè.i va reprendre les évaluations avec l'e.s. 4 : moment libre, jeux ou dessin.	1.Individuellement 2.Individuellement 3.Individuellement avec aide de l'e.s. 4.Individuellement ou collectivement L'e.o et l'e.s. se déplacent dans la classe et interviennent auprès des autres élèves pour les aider ou corriger les ateliers.	1.L'e.s s'est assise à côté de l'élè.i à la table de six et a regardé comment elle travaillait puis lui a demandé de lui dire les lettres de son prénom. L'élè.i est très attentive. 2.L'e.s lui explique l'exercice. L'élè.i la regarde mais ne fait rien. La feuille est sectionnée en plusieurs parties, on retrouve plusieurs séries, lignes où sont dessinés des objets et il faut barrer l'intrus. L'élè.i se perd, regarde la première ligne et la deuxième en même temps. L'e.s décide d'adapter et cache le reste de la fiche pour que l'élè.i voie seulement la première ligne et se concentre sur celle-là. Elle n'y arrive toujours pas, alors l'e.s prend une feuille à part et lui

				propose le même exercice avec les mêmes dessins de la première ligne mais il y a moins de détails. L'élè.i réussit puis elles reprennent ensemble la fiche.
Situation n°18	L'e.o et l'e.s.	5.Rassemblement sur les petits bancs : présentation, appel, comptine, jour de la semaine et la météo. 6.Français : apprendre une poésie avec les gestes.	5.Collectivement sur les petits bancs. L'e.s prend une chaise et s'assoit vers les petits bancs mais pas à côté de l'élè.i. 6.Collectivement sur les petits bancs.	L'e.o demande à plusieurs reprises à l'élè.i de répéter après elle, de participer et d'arrêter de jouer avec ses cheveux et ses lunettes.
Situation n°19	L'e.o et l'e.s.	7.Clasement des différentes fiches (chansons, poésies, exercices) faites durant le mois de janvier dans leurs classeurs.	7.Se fait collectivement mais les 2 E sont à leurs places et les 1 E posés par terre. L'e.o montre et dicte pour l'ensemble de la classe ce qu'il faut faire. Elles font ensemble, l'e.o s'occupe des 1 E et l'e.s vérifie les 2 E.	
Situation n°20	L'e.o et l'e.s.	7.Mathématique : numération.	7.Individuellement 1 E : un groupe avec l'e.s. (il y a l'élè.i) et l'autre groupe avec l'e.o. sur les tables à six. 2 E : à leurs places tous seuls. Elles font ensemble. L'e.o s'occupe d'un groupe et l'e.s de l'autre.	L'é.o s'assoit avec les élèves, donne les explications au petit groupe puis les laissent travailler et observe. Explique plusieurs fois à l'élè.i et lui montre comment faire le début. L'e.s explique aussi aux autres élèves l'exercice et ils lui pose des questions quand ils sont bloqués.

Situation n°21	L'e.o et l'e.s.	8.Compléter la fiche de comportement.	8.Individuellement mais l'e.o ou l'e.s lisent de manière collective les règles de vie. Aux élèves de s'autoévaluer et colorier leur petit bonhomme. 1 E : un groupe avec l'e.s. (il y a l'élè.i) et l'autre groupe avec l'e.o. sur les tables à six. 2 E : à leurs places et l'e.o vient une fois qu'elle a terminé avec le groupe des 1 E; pour le moment continue l'activité 7.	L'e.s lit la règle de vie et leur dit qu'ils doivent colorier ce qu'ils pensent, ensuite l'e.o va vérifier et mettre ce qu'elle pense elle. A chaque fois elle redit une fois pour l'élè.i qui se trouve assise à côté d'elle.
Situation n°22	L'e.o et l'e.s discutent à propos des élèves sur l'activité de math (activité 7),	9.Bricolage	9.Individuellement à leurs places ou sur les petites tables. Les deux enseignantes se déplacent dans la classe et aident les élèves.	

6.2.1 Tâches d'enseignement en présence des élèves : mode de collaboration dans la classe 2

Les résultats des observations réalisées dans la classe 2 montrent tout d'abord 22 situations différentes du point de vue de la discipline. L'enseignante spécialisée est présente durant toute la matinée du vendredi (situations 17, 18, 19, 20, 21 et 22). J'ai pu constater que l'on retrouve un aspect du co-enseignement dans le déroulement des tâches en classe : on observe une réelle contribution de la part des deux enseignantes pour la gestion de la classe, ainsi que pour le déroulement des leçons. En effet, en regardant le premier tableau, on peut remarquer à travers les situations 17, 19, 20, 21 et 22 que l'intervention de l'enseignante spécialisée n'est pas uniquement ciblée sur l'activité de l'élève intégrée. Bien sûr elle est fortement sollicitée par Marie, mais l'enseignante spécialisée se déplace tout de même beaucoup en classe afin d'observer et aider

les autres élèves si ceux-ci ont de la peine avec les ateliers ou les exercices. La disposition de la classe, ainsi que le double degré permettent de procéder de cette manière. L'emplacement des tables facilite l'intervention car les élèves du groupe de 1^{ère} enfantine n'ont pas leurs propres bureaux individuellement puisqu'ils sont répartis en petit groupe de six à des tables. Automatiquement, lorsque l'enseignante spécialisée se place à côté de Marie, elle est en contact direct avec les autres élèves de la table. L'enseignante ordinaire accepte « naturellement » les interventions de l'enseignante spécialisée, car elle considère l'enseignante spécialisée comme une deuxième ressource pour l'ensemble de la classe et non uniquement pour Marie, tout en gardant à l'esprit que sa présence est destinée à Marie. Doré, Wagner et Brunet (1996) suggèrent que les enseignants spécialisés « jouent des rôles de soutien à l'apprentissage et aux interactions entre les élèves et d'assistance à l'enseignant lors des activités pédagogiques ». Les enseignants ne se limitent pas à être dans la même pièce pendant les situations d'action en présence des élèves, la caractéristique réelle du co-enseignement est le fait d'enseigner ensemble. A travers les situations observées les deux enseignantes de la classe se retrouvent dans plusieurs modèles du co-enseignement, comme je vais le présenter :

➤ Le co-enseignement en soutien :

Une enseignante donne la leçon pendant que l'autre aide les élèves qui sont bloqués, qui ne comprennent pas. Les élèves en plus de l'explication collective ont, si nécessaire, droit à une intervention individuelle par l'autre enseignant. Ce modèle reprend l'idée : l'un enseigne et l'autre soutient de Friend et Cook (2007). On retrouve cette procédure dans la situation 19, lorsque l'enseignante ordinaire donne les consignes à l'ensemble de la classe concernant le classement des fiches et l'enseignante spécialisée passe vers les élèves pour donner à nouveau l'explication ou les aider.

➤ Deux enseignantes, deux sous-groupes hétérogènes et un même contenu :

Les deux enseignantes donnent les mêmes leçons à l'ensemble de la classe mais celle-ci est partagée en deux groupes hétérogènes ; c'est-à-dire que chacune des intervenantes a son petit groupe de travail afin de pouvoir favoriser le plus possible des échanges. Par exemple, les situations 20 et 21 montrent très bien cela. Dans la situation 20, les deux enseignantes s'occupent chacune d'un groupe

de 1 E (l'élève intégrée se trouve avec l'enseignante spécialisée) pendant que les 2E s'occupent seuls à leur place. Alors que dans la situation 21, au départ les deux enseignantes se répartissent les 1 E en deux groupes hétérogènes pendant que les 2E s'occupent librement puis une fois l'activité terminée avec les 1E, les deux enseignantes vont travailler chacune avec un groupe de 2E pendant que les 1E s'occupent.

➤ Des sous-groupes multiples avec un contenu variable :

Les deux enseignantes supervisent le travail des élèves, leurs progressions. Selon ce qu'elles observent, elles s'arrêtent dans le groupe et donnent de petites leçons en individuel. On trouve par exemple cette manière de faire dans la situation 17 lors des ateliers, les deux enseignantes se déplacent dans la classe et aident les élèves ou aussi dans la situation 22.

L'enseignante ordinaire laisse une grande liberté à l'enseignante spécialisée concernant les tâches d'enseignement visant l'élève intégrée. Bien que comme je le présenterai plus loin, on ne retrouve pas réellement une collaboration concernant les tâches de planification et de préparation des activités faites, on peut remarquer néanmoins à travers les différentes situations observées, qu'en ce qui concerne la gestion de la classe et l'analyse du travail de l'élève, il existe une concertation entre les deux partenaires de manière régulière que ça soit durant les leçons ou en dehors. L'enseignante ordinaire et l'enseignante spécialisée prennent le temps de discuter à chaque moment de la journée. Dès le début, elles parlent ensemble du déroulement de la semaine, ce qui a été fait et ce qui a posé problème à Marie. Puis l'enseignante spécialisée, en fonction des informations reçues, décide de ce qu'elle va faire avec l'élève. La plupart du temps, l'enseignante spécialisée n'enlève pas les rituels, c'est-à-dire écrire son prénom et réaliser des ateliers. Si elle intervient pour reprendre quelque chose qui a été moins bien compris, c'est uniquement pendant le temps d'accueil mais après les rituels. Il y a continuellement un échange entre les deux enseignantes et dès qu'une activité est terminée, l'enseignante spécialisée rend la feuille à sa collègue en lui expliquant comment elle a procédé, ce qui a joué ou posé problème à Marie. Le travail à deux permet des échanges sur les pratiques scolaires et permet également de poser clairement les objectifs pour atteindre le but final de manière cohérente. Grâce à ce double regard il est plus facile de trouver des solutions pour les problèmes rencontrés. Comme dans ce cas présent, il est

nécessaire que les deux enseignantes soient à l'écoute l'une de l'autre, échangent des informations concernant l'élève intégré.

A l'instar de la première classe, à aucun moment de la semaine les deux enseignantes communiquent concernant les différentes tâches d'enseignement à se répartir afin de se mettre d'accord sur ce qui va être fait concernant la planification ainsi que l'organisation des leçons. L'enseignante spécialisée arrive le jour même et découvre avec les élèves le programme de la journée. En effet, l'enseignante ordinaire s'occupe de la planification des leçons et les transmet telles quel à l'enseignante spécialisée. L'enseignante spécialisée s'assoit à côté de Marie et travaille avec elle, en régulant sur le moment, s'il le faut, à propos de certaines notions moins bien comprises ou si certains exercices sont trop difficiles pour l'élève. On retrouve cette manière de procéder dans la plupart des situations du tableau. L'enseignante spécialisée effectue les différentes petites adaptations lorsqu'elle est présente et autrement c'est l'enseignante ordinaire qui s'en charge. L'enseignante ordinaire se permet de profiter de la présence d'une deuxième ressource, avec son accord, afin de travailler en groupe. Les situations 20 et 21 représentent très bien cette manière de procéder. Selon les activités prévues que cela soit en mathématique, français ou pour remplir des tâches administratives, comme les fiches de comportements ou faire du classement. Les deux enseignantes se partagent la gestion de la classe. L'enseignante spécialisée s'occupe des 1E, ce qui lui permet de voir comment se débrouille Marie et l'enseignante ordinaire s'occupe des 2 E.

6.2.2 Modes de collaboration selon les disciplines scolaires dans la classe 2

En examinant de manière générale les différentes situations présentées dans le tableau 6.4, on peut remarquer que l'organisation sociale des activités présentées aux élèves reste d'une certaine manière régulière. Les deux enseignantes travaillent autant de manière collective qu'individuelle, toujours en faisant un retour sur ce qui a été ou pas, que cela soit avec Marie ou le reste du groupe. L'enseignante ordinaire essaie de varier le plus possible et profite ainsi de la présence de l'enseignante spécialisée. Selon la discipline et l'activité proposée la manière d'entreprendre la leçon va changer. En regardant la colonne des différenciations et adaptations, on constate que l'enseignante ordinaire, pour le moment, ne fait pas d'importantes adaptations pour Marie au niveau du contenu des activités, car elle n'en a pas encore réellement besoin. Cependant, en

ce qui concerne l'explication des consignes, elle prend le temps de s'asseoir à côté d'elle, de lui répéter les instructions à plusieurs reprises, de faire le début avec elle et, selon les activités (coupage, collage etc...), elle lui coupe déjà les étiquettes. On retrouve cette manière de procéder aussi avec le reste de la classe, mais de façon moins constante et moins poussée. En ce qui concerne l'intervention de l'enseignante spécialisée, on a pu voir qu'elle ne va pas forcément préparer une autre fiche spéciale pour Marie, utiliser un autre matériel ou une autre pratique pour travailler avec elle. Pour l'instant, les deux enseignantes ne ressentent pas le besoin de faire davantage pour Marie. Dans une classe élémentaire, et comme pour la plupart des élèves en enfantine, il est juste nécessaire de reformuler plusieurs fois les consignes. Bien que le vendredi l'enseignante spécialisée est présente, ce n'est pas pour autant que l'enseignante ordinaire n'intervient plus auprès de Marie.

Il y a continuellement un échange entre les deux enseignantes et une entraide lors des leçons. L'enseignante ordinaire est toujours présente afin de répondre aux attentes de l'enseignante spécialisée et de l'aider si nécessaire, et vice-versa. L'enseignante ordinaire laisse tout le matériel nécessaire à disposition de l'enseignante spécialisée qui est libre de l'utiliser comme elle veut. Elle peut aussi amener son propre matériel. L'enseignante ordinaire apprend également à Marie à se faire aider par ses petits camarades, collaborer, en écoutant les explications de ceux-ci ou en imitant ce qu'ils font. On observe cela dans la situation 12, qui permet à l'élève intégré d'apprendre à travailler avec d'autres ressources que les enseignantes.

Si on considère l'organisation sociale des situations observées, on retrouve beaucoup d'alternance entre des moments collectifs, que cela soit pour donner des consignes, faire une mise en commun ou tout simplement réaliser tous ensemble une activité sur les petits bancs. Il existe aussi des moments individuels ou des activités par petits groupes lors des moments libres. Le contexte, les compétences de l'enseignante ainsi que le niveau d'apprentissage de l'élève intégrée influencent les pratiques de collaboration ainsi que la mise en place de différentes situations de travail. Les conditions ainsi que l'infrastructure de la classe jouent un rôle sur la tournure des événements, sur la décision des choix faits par les deux enseignantes ainsi que sur les différentes pratiques mises en place afin de travailler les diverses disciplines.

6.2.3 Tâches d'enseignement en l'absence des élèves : modes de collaboration dans la classe 2.

Afin d'examiner dans quelle mesure les deux enseignantes collaborent dans l'accomplissement des tâches en l'absence des élèves, les résultats issus de l'analyse des données d'entretien, figurent dans le tableau 6.5 et 6.6.

Tableau 6.5 : Discours des enseignantes ordinaires et spécialisées à propos des tâches d'enseignement en dehors de la présence des élèves (classe 2)

L'enseignante ordinaire	Planifications
	<i>Alors moi je prépare la leçon et elle fait ce que j'ai préparé. Là par exemple, j'ai préparé quelque chose sur la numération et elle prend le groupe des 1 E et moi des 2 E.</i> <i>J'ai fait une planification et je la suis... Pour le moment je fais pour tout le monde la même chose, les mêmes exercices, fiches.</i>
	Adaptations
	<i>A chaque fois qu'elle vient elle fait ce que j'ai préparé et adapte sur le moment s'il le faut mais pour le moment pas trop.</i> <i>Pour le moment je fais pour tout le monde la même chose, les mêmes exercices, fiches.</i> <i>Pour elle j'ai adapté en découpant et remettre dans l'ordre elle a réussi mais j'ai jamais fait réellement autrement. Avec Jennifer (e.s.) c'est la même chose n'a encore jamais amené des exercices différents ou amené un autre matériel pour le moment.</i>
	Evaluations
	<i>C'est Jennifer qui m'a apporté le tableau avec des objectifs fixés et on place des croix, elle vient avec ce tableau je regarde avec elle, je donne mon avis et on discute.</i> <i>Pour le moment je l'évalue comme les autres. Elle a les mêmes évaluations pour voir où elle en est aussi. On ne prend pas les choses en compte de la même façon que les autres enfants. On y prend différemment. On discute ensemble.</i>

	Planifications
L'enseignante spécialisée	<i>Sophie planifie ses leçons et pour le moment je les prends telles quelles et fait avec Marie quand je suis là le vendredi.</i> <i>Là en 1 E c'est plutôt Sophie qui fait tout, après s'il faut j'adapte mais pour le moment je fais vraiment ce que le reste de la classe fait.</i> <i>Je me réfère à la grille des objectifs, elle est faite en fonction des objectifs de l'école primaire et après j'adapte en fonction de l'enfant. Par exemple pour les maths je demande qu'elle sache au moins compter jusqu'à 20. Je la fait et après je montre à l'enseignante si elle est d'accord ou pas.</i>
	Régulations/Adaptations
	<i>J'adapte au fur et à mesure, s'il faut j'amène du matériel en plus pour travailler de manière spécifique, autrement la notion mais pour le moment je n'ai pas encore eu besoin de le faire.</i>
	Evaluations
	<i>En fait on fait un projet de l'enfant aux Voirets. Cette feuille est donnée à tous les acteurs qui suivent Marie (cf. Annexe 3) et après on fait une grille aussi avec des objectifs spécifiques et qu'on adapte en fonction de l'enfant. La grille des objectifs est remplie quand il y a les carnets par moi et l'enseignante ordinaire.</i> <i>Je me réfère à la grille des objectifs, elle est faite en fonction des objectifs de l'école primaire et après j'adapte en fonction de l'enfant. Par exemple pour les maths je demande qu'elle sache au moins compter jusqu'à 20. Je la fait et après je montre à l'enseignante si elle est d'accord ou pas.</i> <i>Elle est évaluée comme tout le monde mais je vais être moins exigeante, je ne vais pas avoir toujours les mêmes attentes mais pour le moment fait toutes les disciplines comme le reste de la classe. Elle a le carnet de l'école et la grille des objectifs et la feuille du projet.</i>

Tableau 6.6 : Perceptions des modes de collaboration des enseignantes de la classe 2

	Perception de leur mode de collaboration	Les pratiques de collaboration	
		Obstacles	Facilitateurs
	<i>Au début, je me posais la question : qu'est-ce que tu peux faire ?</i>	<i>Pour le moment, ça se passe bien, il n'y a pas réellement d'obstacles.</i>	<i>Je trouve que c'est quand même</i>

L'enseignante ordinaire	<i>Qu'est ce que tu peux demander de faire ? Et maintenant ça se passe bien. Vu que j'ai un double degré, je me suis dit qu'elle pouvait prendre les 1 E, vu que Marie est en 1 E et moi je m'occupe des 2 E. Je lui ai proposé et elle a été d'accord.</i> <i>Alors moi je prépare la leçon et elle fait ce que j'ai préparé. Là, par exemple, j'ai préparé quelque chose sur la numération et elle prend le groupe des 1 E et moi des 2 E. A chaque fois qu'elle vient elle fait ce que j'ai préparé et adapte sur le moment s'il le faut mais pour le moment pas trop.</i> <i>Alors on s'est vues une fois en juin, je sais plus en octobre je crois, je lui avais demandé qu'on se voie parce que j'étais un peu perdue...</i> <i>Et là je vais aller observer Marie à l'institution, ils m'ont proposé d'aller mais ce n'est pas une réunion.</i> <i>On discute ensemble.</i>	<i>Il faudra voir dans une année si j'ai toujours Marie.</i> <i>Les obstacles, je pense que c'est plus les parents, d'après ce que j'ai entendu de mes collègues...</i>	<i>important d'avoir un deuxième regard, et elle peut prendre plus le temps avec Marie pour certaines choses. Par exemple, pour des choses qu'elle n'a pas encore acquises, des évaluations aussi elle réessaye avec Jennifer.</i> <i>Le fait d'être moins nombreux en classe fait beaucoup. Un petit effectif et une personne qui pourrait être là plus souvent pour elle, pour l'aider c'est encore mieux pour l'enfant d'être deux. Les activités en groupe, faire des activités ensemble.</i>
	Perception de leur mode de collaboration	Les pratiques de collaboration	
		Obstacles	Facilitateurs
L'enseignante spécialisée	<i>On essaye de prendre contact avec l'enseignante avant les vacances d'été, donc en juin. Au tout début de l'année on fait une première séance. Une séance projet avec l'enseignant ordinaire, spécialisé, les éducateurs, les responsables thérapeutiques et pédagogiques.</i>		<i>L'enfant soit le plus possible dans sa classe. Nous on est présent qu'une demi journée en classe, justement pour pas qu'on soit trop là, parce</i>

	<i>On m'a présentée comme une deuxième maîtresse. Ça dépend beaucoup de comment te présente l'enseignante et la place qu'elle te fait.</i> <i>Par exemple chez Sophie, elle m'a proposé le vendredi matin après la récréation de prendre le groupe des 1E pour travailler la numérisation etc.</i>		<i>qu'autrement l'enfant est toujours dépendant d'un adulte, ça le marginalise et pour favoriser le lien avec l'enseignant ordinaire et favoriser l'autonomie.</i>
--	--	--	---

Dans cette classe, l'enseignante ordinaire fonctionne de manière individuelle pour la planification ainsi que la préparation des leçons. Toutefois en ce qui concerne la gestion des leçons, le déroulement de celles-ci ainsi que l'analyse et les évaluations de Marie, on retrouve un travail d'équipe entre les deux enseignantes, voire quelques aspects du co-enseignement. En effet, l'enseignante ordinaire planifie son année scolaire en fonction des différentes disciplines qui doivent être travaillées afin que les élèves atteignent les objectifs de fin d'année, tandis que les objectifs visés pour Marie sont adaptés par l'enseignante spécialisée en fonction des capacités de l'élève : « Jennifer (e.s) m'amène un tableau avec des objectifs qu'elle a fixés, elle me demande si je suis d'accord. Pendant l'année on place des croix, elle vient avec ce tableau je regarde avec elle et je donne mon avis » (cf. Annexe 3). Comme pour ses camarades, Marie est évaluée et possède un carnet. L'enseignante ordinaire ainsi que l'enseignante spécialisée évaluent Marie comme les autres. Pour l'instant, elle a les mêmes évaluations que le reste de la classe, cependant les résultats sont considérés différemment et les exigences la concernant sont moins importantes. Les deux enseignantes reprennent toujours les exercices, ainsi que les évaluations effectuées par Marie afin d'en discuter sur le moment ou en dehors des heures scolaires. L'élève intégrée est actuellement évaluée à l'aide du carnet scolaire de l'enseignement ordinaire, de la grille des objectifs ainsi que de la feuille de projet qui est donnée à tous les acteurs qui suivent Marie (cf. Annexe 3).

La manière de travailler des deux enseignantes demande du temps afin que leurs échanges soient le plus bénéfiques possible pour l'évolution de Marie. Cet échange continuellement présent entre les deux enseignantes, tant pendant les différentes activités que pendant les pauses, leur est aussi bénéfique et il permet la transmission d'informations orales et écrites dans les différents tableaux afin de garder des traces de l'évolution de l'élève.

Concernant l'adaptation aux besoins pédagogiques de Marie, on n'observe pas encore d'importantes adaptations ; selon les enseignantes, pour le moment Marie n'en a pas encore besoin et arrive à suivre le rythme de la classe. Les quelques adaptations qui sont faites au fur et à mesure de l'activité sont introduites tant par l'enseignante ordinaire que par l'enseignante spécialisée, sans réelle préparation spécifique. Pour cette première année, l'accent est principalement basé sur les compétences sociales du métier d'élève. Celui-ci se fait à travers la participation de l'élève intégré avec les autres élèves, à travers les différentes interactions et sociales qui vont avoir lieu lors de différentes activités normatives dans l'école (Wolfensberger et Thomas, 1983). Comme nous le voyons lors des observations en classe, l'enseignante spécialisée incite beaucoup Marie à s'adresser aux autres et à jouer avec eux lors des moments libres, après les ateliers.

Les deux enseignantes gèrent collectivement le déroulement de l'enseignement en classe. L'enseignante ordinaire laisse l'enseignante spécialisée intervenir librement lorsqu'elle le souhaite avec l'ensemble de la classe. Elle perçoit sa participation comme une chance pour les élèves et ne prend en aucun cas sa présence comme une menace. En effet, l'enseignante ordinaire a proposé que l'enseignante spécialisée s'occupe du degré dans lequel Marie se trouve, mais la préparation des leçons est totalement prise en charge par elle. Quelquefois l'enseignante ordinaire propose à l'enseignante spécialisée de prévoir une activité sur un thème donné : « Sophie (e.o) planifie ses leçons et pour le moment je les prends telles quelles et fais avec Marie quand je suis là le vendredi. En 1 E, c'est plutôt Sophie qui fait tout, après s'il le faut, j'adapte, mais pour le moment je fais vraiment ce que le reste de la classe fait » (voir tableau 6.5).

6.2.4 Perception des pratiques de collaboration : facilitateurs et obstacles (classe 2)

Dès le début, l'enseignante n'a présenté aucune forme d'objection à l'intégration d'une élève ayant un handicap dans sa classe. Cette pratique est une première pour elle. Travaillant dans une école où beaucoup d'intégrations sont faites, car elle a la particularité d'accueillir des enfants à mi-temps dans les classes ordinaires, pour elle il était normal qu'un jour elle soit amenée à assumer cette pratique qui fait partie intégrante de son métier. Dès l'approbation de l'enseignante, les différents acteurs du centre de l'institution l'ont contactée

avant les vacances d'été afin de discuter de la situation globale. Ensuite, des séances ont été mises en place afin d'en parler de manière plus spécifique. La première séance s'est déroulée au début de l'année scolaire avec l'enseignante spécialisée, les éducateurs, les responsables thérapeutiques et pédagogiques. Il est donné une grande importance à la collaboration entre les différents acteurs afin de faciliter cette intégration. Il y a un réel suivi de leur part et plusieurs rendez vous sont fixés afin de voir l'évolution de l'élève dans le milieu : « En fait, on fait un projet de l'enfant aux Voirets. Cette feuille est donnée à tous les acteurs qui suivent Marie et après on fait une grille aussi avec des objectifs spécifiques et qu'on adapte en fonction de l'enfant. La grille des objectifs est remplie quand il y a les carnets par moi et l'enseignante ordinaire » (Extrait entretien de Jennifer, 2011). Il existe aussi des réunions « réseaux » avec la participation des parents ainsi que des médecins suivant l'élève en question. Les réunions de parents sont faites dans l'ordinaire avec la présence des deux enseignantes.

Il est essentiel d'accorder le temps nécessaire aux enseignants intégrant un élève à besoins particuliers pour faciliter au mieux la collaboration. Dans ce contexte ci, l'enseignante ordinaire n'était pas réellement sûre de certains aspects concernant la progression et l'évaluation de Marie et pour cette raison elle a fait appel à l'enseignante spécialisée en octobre afin d'en discuter. « J'étais un peu perdue, je ne savais pas si j'étais dans le juste au niveau des objectifs parce que je n'avais pas reçu encore la grille avec les objectifs, pour faire un peu le point vu que c'était la première fois » (voir tableau 6.5).

Tout est mis en place afin de faciliter la collaboration entre les différents acteurs et de manière à ce que l'enseignante accueillant l'élève intégré se sente le plus à l'aise possible et n'aie pas l'impression d'être seule face à cette situation. En effet, l'institution a proposé à l'enseignante ordinaire d'aller observer Marie en dehors du cadre scolaire, dans les différentes activités qu'elle fait l'après-midi à l'institution. Il faut que chaque enseignant prenne en considération qu'il n'est pas seul et que d'autres collègues internes et externes à l'établissement scolaire, peuvent être des ressources.

Dans la recherche de Meijer (2005) présentée par Kummer et Pelgrims, (2010), il ressort que : « L'intégration scolaire se consolide grâce à différents

facteurs qui peuvent être réunis sous la seule définition de l'enseignement coopératif. Les enseignants ont un certain besoin de coopérer (...) et d'obtenir également un soutien de la part de leurs collègues (...). Pour que l'intégration soit réussie avec succès, il est nécessaire que la relation entretenue entre les différents acteurs soit bonne. Car en effet, le métier d'enseignant demande de la solidarité entre les différents acteurs afin de faire face aux différentes situations et changements rencontrés dans le monde scolaire ». (p. 9 citation traduite).

Les premiers temps, dans la classe 2, la présence d'une autre enseignante en classe a mis mal à l'aise l'enseignante ordinaire qui n'a pas su quelle attitude adopter. Pouvait-elle lui donner des activités à faire avec un groupe d'élèves ? Ou plus généralement que pouvait faire ou ne pas faire l'enseignante spécialisée ? Après discussion, l'enseignante ordinaire a proposé à l'enseignante spécialisée de prendre en charge les 1 E, degré de Marie, pendant qu'elle s'occupait des 2 E. Il n'y a aucune distinction ou différenciation des rôles entre les deux enseignantes. Elles ont tenu à se présenter aux élèves comme deux enseignantes ordinaires mais les élèves les ont tout de même différenciées car ils savent que l'une est présente uniquement une fois par semaine et que sa participation en classe est due à l'intégration de Marie.

Selon l'enseignante ordinaire, la présence d'une enseignante spécialisée, rattachée à une structure spécialisée (ici Institution des Voirets), dans sa classe pendant une demi-journée par semaine constitue une aide précieuse, tant pour l'enfant que pour l'enseignante ordinaire et l'équipe entière de l'école, c'est « un deuxième regard » et « elle peut prendre le temps » (voir tableau 6.6). Elle joue un rôle de lien entre les deux lieux d'apprentissage, elle amène donc une vision global de l'apprentissage de l'élève intégré (I.Panchaud Mingrone & H.Lauper, 2001, p.145).

L'enseignante ordinaire s'occupe de préparer les leçons puis les donne à l'enseignante spécialisée qui va les enseigner telles quelles au groupe des 1E. Elle est libre d'amener quelques modifications ou adaptations selon les circonstances. Procédant de cette manière, leur pratique de collaboration se rapproche d'un modèle du co-enseignement car on retrouve des aspects de cette manière de travailler en équipe : deux enseignants, deux sous-groupes hétérogènes et un même contenu. Les deux enseignantes donnent en effet les mêmes leçons à

l'ensemble de la classe, mais celle-ci est partagée en deux groupes hétérogènes. Chacun des intervenants a son petit groupe de travail afin de pouvoir favoriser le plus possible des échanges. L'articulation entre les deux enseignantes ne peut être que bénéfique selon l'enseignante ordinaire, car elle permet de donner une deuxième opinion, un deuxième regard. Elle se sent plus soutenue dans cette expérience car il y a la présence d'une autre enseignante. Du point de vue de l'apprentissage de Marie, cela ne peut être que favorable pour elle, car l'enseignante spécialisée peut lui accorder beaucoup plus de temps pour certaines notions qu'elle n'aurait pas encore comprises et maîtrisées. Selon l'enseignante ordinaire, un autre aspect qui pourrait faciliter la collaboration ou la développer davantage c'est d'avoir un effectif de classe plus petit avec lequel on privilégierait donc les activités en groupe en considérant l'expérience des deux enseignantes présentes en classe.

Selon les données de l'entretien, tant l'enseignante ordinaire que l'enseignante spécialisée ne voient pas de réels obstacles venant poser problème à leur collaboration. Comme le dit l'enseignante ordinaire : « Pour le moment ça se passe bien, il n'y a pas réellement d'obstacles. Il faudra voir dans une année si j'ai toujours Marie. Les obstacles, je pense que c'est plus les parents, d'après ce que j'ai entendu de mes collègues... » (voir tableau 6.6).

A travers les propos des deux enseignantes ainsi que les observations effectuées on se rapproche beaucoup des différentes facettes du co-enseignement mentionnées par Pelgrims, Deville et Fernandez, (2010). Le co-enseignement a pour but :

- mieux intégrer les élèves dans le collectif
- mieux observer
- mieux réguler
- mieux différencier
- verbaliser et faciliter le développement de compétences métacognitives
- mieux désigner et valoriser les savoirs acquis
- maintenir l'autorité sans rompre la confiance et le respect réciproque
- créer différents espaces relationnels de confiance et de respect.

Cette manière de travailler entre les deux enseignantes est bénéfique non seulement pour Marie mais aussi pour l'ensemble de la classe. On retrouve cette idée de vouloir mieux intégrer Marie dans le collectif, mieux l'observer, mieux réguler ainsi que mieux différencier et cela non seulement pour Marie mais aussi pour l'ensemble de la classe.

7. Conclusion

Retour réflexif : apports et limites

A travers la récolte de données d'observation et d'entretiens avec une enseignante ordinaire et une enseignante spécialisée dans deux classes ordinaires, j'ai essayé de saisir les éléments nécessaires afin d'amener des réponses à mes différentes questions de recherche concernant les pratiques de collaboration et de co-enseignement. Le but n'étant pas d'avoir un jugement mais de voir le fonctionnement des enseignants face à une situation d'intégration, leurs pratiques de collaboration et si parmi celles-ci il y a des traves du co-enseignement. Cette recherche m'a permis de connaître un aspect de l'enseignement qui, jusqu'alors, ne m'était pas très connu. En effet, je n'avais pas connaissance des intégrations faites en classe ordinaire et encore moins du principe de co-enseignement comme outil de travail. A travers les différentes lectures, les observations effectuées ainsi que les dires des différents acteurs j'ai pu découvrir ce milieu.

Mes résultats montrent deux façons de collaborer pour accomplir les tâches en présence des élèves (déroulement de l'enseignement) et en leur absence (planification, préparation, anticipation, évaluation ainsi que régulation).

Dans la première classe, pour les tâches d'enseignements en présence des élèves, on ne retrouve pas réellement des caractéristiques du co-enseignement entre l'enseignante ordinaire et l'enseignante spécialisée. L'intervention de l'enseignante spécialisée est uniquement centrée sur l'élève intégrée, alors que l'enseignante ordinaire se focalise plus sur le reste de la classe ; chacune des deux enseignantes a un rôle bien distinct en classe et on retrouve une répartition des rôles et des tâches. Toutefois, une certaine concertation entre elles existe en l'absence des élèves, c'est-à-dire pour l'analyse du travail de l'élève intégrée, à propos de son évolution et des objectifs fixés. Les deux enseignantes conviennent de certains changements sur la base d'outils proposés par l'enseignante spécialisée, comme dans la grille d'objectifs (cf. Annexe 3). Elles collaborent d'avantage pour l'évaluation à transmettre aux parents de l'élève intégrée. Dans cette classe, on peut constater que la collaboration est minime et le co-enseignement quasi inexistant. Les deux enseignantes restent plutôt dans

un travail de collaboration de type structuré en partageant les différents rôles et tâches lorsque l'enseignante ordinaire en laisse l'occasion. Le travail individuel prend le dessus dans les tâches de planification, préparation et gestion de la classe alors qu'on retrouve une certaine collaboration concernant l'évaluation.

Dans la deuxième classe, pour les tâches d'enseignements en présence des élèves on retrouve des caractéristiques du co-enseignement entre l'enseignante ordinaire et l'enseignante spécialisée en ce qui concerne la gestion de la classe, le déroulement des leçons ainsi que l'analyse de l'évolution de l'élève intégrée. L'intervention de l'enseignante spécialisée n'est pas uniquement ciblée sur l'élève ayant des besoins particuliers, elle est aussi une ressource pour le reste de la classe. La plupart du temps l'enseignante ordinaire profite de la présence de l'enseignante spécialisée pour travailler en groupe (par degré), s'agissant d'une classe à double degré : 1^{ère} et 2^{ème} enfantine. Les activités se font autant de manière collective que de manière individuelle, il y a une réelle alternance. On retrouve aussi une concertation entre les deux enseignantes que cela soit avec la présence des élèves ou sans, pour l'analyse du travail de l'élève intégrée à propos de son évolution. Cependant on ne retrouve pas cette collaboration concernant la planification des leçons ainsi que la préparation des activités. Dans cette classe on peut constater que la collaboration entre l'enseignante ordinaire et l'enseignante spécialisée est beaucoup plus présente. Il est intéressant de s'interroger si le fait que la gestion d'un double degré et l'intégration d'un élève ayant des besoins particuliers à l'école enfantine amène à plus de pratiques de co-enseignement ?

Dans ce type de recherche, il n'est pas possible d'effectuer des généralités sur les pratiques examinées dans deux classes. Au départ, il était prévu que j'observe trois classes, mais l'agenda de la troisième enseignante ne concordait pas avec mes obligations et j'ai dû me contenter de n'en réaliser que deux. Avec du recul, je pense que je n'aurai peut-être pas dû mener mes observations sur une semaine complète, mais plutôt sur un mois complet et uniquement le jour de l'intervention de l'enseignante spécialisée.

En ce qui concerne mon canevas pour les entretiens, j'ai constaté lors des interviews que certaines questions n'étaient pas pertinentes et je les ai reformulées à ce moment-là. La démarche méthodologique choisie correspondait

parfaitement à cette recherche et les entretiens m'ont permis de laisser une place à l'enseignante interviewée, tout en établissant un climat de discussion et de spontanéité entre elle et moi. Ils ont également permis de venir compléter les observations faites. La retranscription des entretiens ainsi que la copie de mes prises de notes lors de mes observations fut une étape longue mais nécessaire, car j'ai pu par la suite réorganiser ces données et créer les différents tableaux afin de faciliter le travail d'analyse.

Retour sur l'intégration scolaire et le travail en équipe

Les compétences de l'enseignant, son attitude vis-à-vis des élèves ainsi que sa relation avec eux jouent un rôle dans l'initiation ainsi que dans la mise en place des pratiques de collaboration. Parfois, les interactions sociales s'avèrent difficiles à gérer pour l'enseignant, d'où la complexité du métier. Calin (2000-2001), souligne que le travail en équipe dans le milieu scolaire n'est pas toujours perçu comme une pratique évidente. On retrouve une certaine diversification de la composition des professions dans le système de l'enseignement. Il s'agit de mettre en place et de développer les interventions des différents professionnels autour des enfants ayant des besoins particuliers. On a pu constater qu'un enseignant se retrouvant dans une situation d'intégration, va devoir s'adapter aux circonstances, c'est-à-dire apprendre à collaborer davantage, ajuster son enseignement ainsi que la gestion de sa classe pour faire face au mieux à cette hétérogénéité. Il va devoir ainsi sûrement développer plus profondément certaines de ses compétences et devoir mettre sur pied des systèmes de travail différents.

Aujourd'hui, il n'est pas évident d'analyser vraiment les résultats qu'engendrent le travail en équipe dans les établissements scolaires ainsi que la réelle efficacité de cette procédure. L'une des missions principales de l'école est de former de futurs citoyens capables de devenir des hommes et des femmes responsables et solidaires. Le fait de vivre tout au long de sa scolarité une expérience avec des élèves dit différents ne peut que contribuer fortement à l'ouverture d'esprit de ces futurs adultes dans notre société. Le concept d'intégration scolaire des enfants à besoins particuliers dans les établissements scolaires évolue. Chacun des acteurs encadrant ces enfants ont un rôle primordial dans le développement et le bien-être de ceux-ci. En effet, accepter

les élèves ayant un handicap dénote également une prise en considération des différents besoins éducatifs à mettre en place au sein de l'école ordinaire et les accepter. Les parents ont aussi une place très importante dans cette évolution et l'éducation de leur enfant. Leur participation et leur investissement permet de valoriser de manière positive le rôle social de leur enfant et d'aller dans le sens d'une intégration scolaire réussie. Il est primordial que tout soit mis en place afin d'accepter et de réussir l'intégration d'un élève à besoins particuliers car l'intégration des personnes en situation d'handicap dans la société commence par l'école.

Un des éléments clés du projet d'intégration est que l'enseignant ordinaire se sente soutenu dès le départ. Selon Calin (2000-2001), les autorités académiques poussent les enseignants au travail en équipe, cependant ceux-ci reconnaissent très difficilement les co-interventions ou le co-enseignement. Gravel & Trépanier (2010), nous montrent que le co-enseignement est un modèle de travail qui demande continuellement des réajustements de la part des différents acteurs qui l'utilise. En effet, ceux-ci doivent garder à l'esprit qu'il faut être souple, être capable de s'adapter aux changements, de se remettre en question vis-à-vis de soi, sa personnalité et des pratiques pédagogiques utilisées, de se réajuster en fonction des événements et des besoins qui surgissent.

Les enseignantes interviewées pour cette recherche ont confirmé qu'il a été important de ne pas se sentir seules face à cette situation d'intégration et qu'elles puissent compter sur des personnes ayant les réponses à leurs questions. En effet, il a été essentiel pour elles d'être soutenues et guidées par d'autres personnes. Soriano (1999, cité par Niggel Domenjoz, 2004) distingue deux aspects à prendre en compte : la formation du corps enseignant ainsi que le soutien des enseignants afin d'équiper ceux-ci d'un bon bagage.

Bilan personnel

Tout au long de ce travail de recherche, j'ai vécu des rencontres enrichissantes, autant avec les enseignantes qu'avec les enfants et j'ai pu découvrir un nouveau volet de l'enseignement que je ne connaissais pas. Certes, je suis passée par quelques phases de difficultés mais j'ai réussi à les surmonter grâce aux différentes personnes qui m'ont entourée. Durant ce travail, j'ai fait preuve de motivation, d'investissement, d'organisation et de persévérance. J'ai davantage enrichi mes connaissances sur ce sujet grâce aux différentes lectures effectuées et aux diverses rencontres avec les enseignantes. A travers les

observations que j'ai effectuées et les entretiens qu'elles m'ont accordés, elles ont partagé avec moi leurs expériences et leurs pratiques. Lors de cette recherche je n'avais pas d'attentes particulières ou l'envie de démontrer le bien fondé du co-enseignement, je désirais juste découvrir et approfondir un autre outil de travail de l'enseignement.

Références bibliographiques et webographiques

- Armstrong, F. & Barton, L. (2003). *Besoin éducatifs particuliers et « inclusive education »*. In Belmont, B. & Vérillon, A. *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* (pp.85-99). Edition : CTNERHI et INRP.
- Bauer-Lasserre, C. & Moulin, J-P. (2004). *L'intégration dans l'école ordinaire vaudoise de deux enfants porteurs d'une trisomie 21*. In De Carlo-Bonvin, M. *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp.27-39).Edition : SZH/CSPS.
- Belmont, B. & Vérillon, A. (1997). *Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle : partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés*. *Revue française de Pédagogie*, 119, (pp.15-26).
- Belmont, B. & Vérillon, A. (2003). *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* Edition : CTNERHI et INRP.
- Berger, E., Bonvin, P., Kummer, A. & Pelgrims, G. (2010). *La collaborazione pedagogica al servizio dell'intergrazione scolastica degli alunni / La collaboration entre enseignants au service de l'intégration scolaire de tous* (Rapporto N° 6 della Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, pp. 9-19). Bellinzona, Ticino : Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.
- Besse Caiazza, A-M. (2001). *Réseau romand d'échanges sur le soutien pédagogique. De l'échange mutuel d'informations à l'encouragement de l'intégration*. In Panchaud Mingrone, I. & Lauper, H. *Intégration: l'école en changement, expériences et perspectives* (pp.115-123). Edition : Paul Haupt Berne.

- Bless, G. (1994). *Rôle et efficacité de l'enseignement spécialisé en vue de l'intégration* (pp.18-21). Bulletin SZH-SPC.
- Bless, G. (1994). *Elèves handicapés dans les classes régulières : Aperçu des résultats de la recherche sur l'intégration*. In G.Sturny-Bossart & A-M. Besse (Ed.), *L'école suisse-une école pour tous ? Scolariser ensemble les enfants non-handicapés et handicapés* (pp.49-56). Lucerne : Edition SPC.
- Bless, G. (2004). *Intégration scolaire : Aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse*. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp.13-26). Lucerne : SZH/CSPS.
- Bouchard, J.-M. & Pelchat, D. (1994). *Processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*. Montréal : Guérin Universitaire.
- Brutsch, J. (2008). *Les différentes formes d'intégration des élèves présentant un retard mental au fil de leur parcours scolaire : étude réalisée dans le canton de Genève*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Chatelanat, G. (2003). *La notion de partenariat en éducation spéciale*. In G. Chatelanat & G. Pelgrims (Ed.), *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp.171-193). Bruxelles : De Boeck.
- Corriveau, L. & Tousignant, J-L. (1996). *Intégration scolaire et résistance au changement : comprendre pour mieux intervenir*. Revue francophone de la déficience intellectuelle volume 7, n°1, (pp.5-18).
- Debruères, C. (1997). *Evaluation objective et subjective de l'intégration scolaire d'enfants mentalement handicapés : une approche par la théorie des rôles*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation.

- De Carlo-Bonvin, M. (2004). *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap*. Edition : SZH/CSPS.
- Desbiolles, I. (1993). *L'école ? Mais moi aussi j'y suis...! l'appui à l'intégration d'un enfant mentalement handicapé à l'école primaire*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation.
- Dolan, S.L. & Lamoureux, G. (1990). *Initiation à la psychologie du travail*. In Corriveau, L. & Tousignant, J.-L. (1996). *Intégration scolaire et résistance au changement : comprendre pour mieux intervenir*. Revue francophone de la déficience intellectuelle volume 7, n°1, (pp.5-18).
- Doré, R., Wagner, S., Bunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire, la déficience intellectuelle*. Paris : Les Editions LOGIQUES.
- Gillig, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. 3^{ème} édition. Dunod, Paris.
- Gillig, J.-M. (2007). *Mon enfant aussi va à l'école, la scolarisation des enfants et des adolescents handicapés en 20 questions*. Edition érès.
- Gravel, C. & Trépanier, N.S (2010). *Le coenseignement. Comment l'appliquer ?* In. Trépanier, N.S & Paré, M. *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp.258-284). Presses de l'Université du Québec.
- Hollenweger Haskell, J. (2003). *Une autre pédagogie pour les enfants et adolescents avec un handicap est-elle nécessaire ? Le discours international entre les courants « Special Needs Education » et « Disability Studies »* In Chatelanat, G. & Pelgrims, G. (Ed.), *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp.171-193). Bruxelles : De Boeck.
- Howden, J. & Kopiec, M. (2002). *Cultiver la collaboration, un outil pour les leaders pédagogiques*. Canada : Chenelière/ McGraw-Hill.

- James, F. (2003). *Promouvoir l'inclusion, stratégies pour la classe*. In Belmont, B. & Vérillon, A. *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* (pp.100-117). Edition : CTNERHI et INRP.
- Kummer, A. & Pelgrims, G. (2010). *Collaborazione in ambito scolastico : apporto teorico*. In E. Berger, P. Bonvin, A. Kummer & G. Pelgrims (Ed.), *La collaborazione pedagogica al servizio dell'intergrazione scolastica degli alunni / La collaboration entre enseignants au service de l'intégration scolaire de tous* (Rapporto N° 6 della Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, pp. 9-19). Bellinzona, Ticino : Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.
- Marcel, J-F., Dupriez, V., Bagnoud, D. & Tardif M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer, de nouvelles pratiques enseignantes*. Editions De Boeck Université.
- Niggl Domenjoz G. (2004). *Intégration : quels soutiens pour les enseignants ?* In. De Carlo-Bonvin, M. *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp.67-77). Edition : SZH/CSPS.
- Paquet, A., Forgtet, J. & Giroux, N. (2009). *Les comportements d'éducateurs soutenant l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement*. Université du Québec à Montréal, société canadienne pour l'étude de l'éducation. Canadian Society for the Study of Education. CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION 32, (pp.420-447).
- Perréard Vité, A. & Vité, L. (2007). *Nouvelles formes de pratiques enseignantes à Genève : une étude de cas*. In. Marcel, J-F., Dupriez, V., Bagnoud, D. & Tardif M. *Coordonner, collaborer, coopérer, de nouvelles pratiques enseignantes* (pp.103-115).Editions De Boeck Université.
- Pelgrims, G. (2010). *Des pratiques d'individualisation aux pratiques d'intégration sociale en contextes scolaires hétérogènes*. Conférence sur invitation dans le cadre de la journée de formation continue « Projet pédagogique inclusif et pratiques de co-enseignement » organisée par l'ECES et la HEP-Lausanne, Université de Lausanne, 18 août 2010.

- Pelgrims, G., Deville, C. & Fernandez, A. (2010). Le co-enseignement au service de l'intégration scolaire d'élèves déclarés en difficulté : une expérience à Genève. In E. Berger, P. Bonvin, A. Kummer & G. Pelgrims (Ed.), *La collaborazione pedagogica al servizio dell'intergrazione scolastica degli alunni / La collaboration entre enseignants au service de l'intégration scolaire de tous* (Rapporto N° 6 della Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, pp. 36-44). Bellinzona, Ticino : Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.
- Picamal, M. (1999). *L'accueil d'un enfant mentalement handicapé dans une classe genevoise : analyse des adaptations matérielles et pédagogiques*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation.
- Panchaud Mingrone, I. & Lauper, H. (2001). *Intégration: l'école en changement, expériences et perspectives*. Edition : Paul Haupt Berne.
- Trépanier, N.S & Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Thomazet, S. (2008). *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !* Université du Québec à Chicoutimi. Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 1, (pp. 123-139).

Webographie :

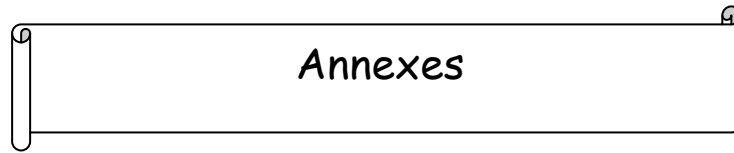
- Bareil, C. & Savoie, A. (1999). *Comprendre et mieux gérer les individus en situation de changement organisationnel*.
Accès : <http://www.f-d.org/changement-reactions.htm>
- Calin, D. (2001). *Le travail en équipe des enseignants : problèmes et perspectives*.
Accès : <http://dcalin.fr/textes/equipe.html>
- *Cycle d'apprentissage et Team-Teaching, expériences, réflexions et recommandations*. (2004). FUNDP-Facultés Universitaires Notre-Dame de

la paix de Namur, Belgique. Département Education et Technologie, Collège des inspecteurs.

Accès :

http://www.script.lu/documentation/pdf/publi/cycles_teamteaching/vademecum_cycles_teamteaching_2004_2005.pdf

- Doré, R. (2001). *Intégration scolaire*.
Accès : <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/12784051.pdf>
- Körner, I. (2007). *Vers une éducation inclusive. Exemples de bonnes pratiques d'éducation inclusive*.
Accès : http://www.inclusion-europe.org/documents/BestPracticePublication_FR_FINALWEB.pdf
- Témoignage de deux enseignants lausannois. (2011). *Une classe-2 profs !*
Accès : <http://www.educalire.net/2profs2.htm>
- UNESCO (2005), *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*.
Accès : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>
- UNESCO, *Dossier sur l'éducation intégratrice, Matériels de soutien à l'usage des directeurs et administrateurs*.
Accès : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237f.pdf>
- UNESCO (1994) *La Déclaration de Salamanque et le cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*.
Accès : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>
- La Convention des Nations unies relatives aux droits des personnes handicapées
Accès :
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- La Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant
Accès : <http://www.unicef.org/french/crc/>



Annexes

Annexe 1 : Les observations

Annexe 2 : La retranscription des entretiens

Annexe 3 : Les grilles des Voirets

Dans les tableaux ci-dessous on retrouve dans un premier temps la ré-organisation de mes prises de note à l'état « brute » réparties dans trois colonnes : temps, disciplines et comportements. Puis, dans un deuxième temps, les différents domaines auxquels ces passages correspondent, c'est-à-dire les situations d'apprentissages impliquant des interactions entre pairs (bases théoriques, approches et méthodes pédagogiques, type d'aides, de régulations) et les interactions entre enseignant et élève (nature des interactions), ceux-ci sont notés en bleu.

➤ **Classe 1** : Observation faite la semaine du 10 janv.- 14 janv, dans une classe de 2P.

- Particularités:

- Lorsque des activités sont faites de manière collective sur les bancs, l'élè.i à une place définie et elle s'assoit sur une chaise. Décision prise par l'enseignante ordinaire et spécialisée du à son problème de posture.

- Légende :

- E.o → enseignante ordinaire
- E.s → enseignante spécialisée
- Élè.i → élève intégrée
- Gr.classe → groupe classe

↔ représente l'interaction entre les différents acteurs.
Les numéros correspondent aux activités.

TEMPS	DISCIPLINES	COMPORTEMENTS
LUNDI : -L'élè.i présente seulement le matin. 8h :	➤ Savoirs : <u>Activité 2 :</u> Français : écrire la phrase du jour. <u>Activité 3 :</u> Français : l'e.o travaille la phrase du jour écrite au tableau : repérage du sujet et du verbe. ➤ Organisation sociale : 1. Discussion de manière collective des vacances. 2. Individuellement. 3. Collectivement à leur place.	➤ E.o ↔ gr.classe : 1. L'e.o questionne tous les élèves à propos de leurs vacances. 2. L'e.o rappelle les consignes, où il faut écrire et comment. → Type d'interaction : intervention de type fermé, expliciter, montrer une démarche. 3. L'e.o pose des questions « Comment on fait pour trouver le sujet... ? » → Type d'interaction : intervention de type ouvert, interroger, faire rappeler les règles, les notions et les faire expliciter. ➤ E.o ↔ élè.i : - L'e.o aide élè.i pour poser sa fourre et pour qu'elle aille rapidement à sa place, la « motive » (élè.i lente, souvent la dernière à arriver en classe). → Type d'interaction : intervention de type fermé, guider, dire ce que l'élè.i doit faire. → Situation d'apprentissage : régulation, l'enseignante le fait à la place de l'élève.

		1. L'e.o demande à élè.i ce qu'elle a fait durant les vacances, dit juste quelques mots et l'e.o lui « fait » les phrases puis lui suggère des idées « Tu es allée jouer au parc ? tu es allée à la patinoire avec ton frère et tes cousins etc... » → Type d'interaction : intervention de type fermé, guider, → Situation d'apprentissage : régulation, l'é.o suggère des pistes, des réponses et lui fait les phrases. 2. L'e.o va vers l'élè.i et lui répète à nouveau la consigne et reste un moment vers elle pour observer ce qu'elle fait puis se déplace dans la classe, fait un tour vers les autres élèves et revient vers l'élè.i. lui dit de se tenir bien droite et de ne pas manger son stylo. → Type d'interaction : intervention de type fermé, expliciter, interaction asymétrique (ens.-élè.) expert-novice. → Situation d'apprentissage : régulation, l'e.o donne à nouveau l'explication à l'élè.i. 3. L'e.o ne s'occupe pas de l'élè.i, lui laisse le temps de terminer de copier la phrase car elle n'a pas encore fini. L'élè.i fait appel à l'e.o car s'est rendue compte qu'elle a souligné faux. L'e.o lui dit « Ben tu effaces et tu prends la bonne couleur. » → Type d'interaction : intervention de type fermé, l'élè.i demande à l'e.o une sorte de validation, de guidage. ➤ Élè. i. ↔ gr. classe : - La camarade qui a le bureau à côté de l'élè.i l'aide à descendre la chaise. → Type d'interaction : entre-aide, collaboration.
--	--	--

8h30 : L'élè.i a terminé l'activité 3 à 8h32 et commence l'activité 4.	➤ Savoirs : <u>Activité 4 :</u> Distribution des devoirs et lecture du chapitre <i>J'aime lire</i>. (adaptation : l'élè.i ne doit pas lire le chapitre et répondre aux questions mais doit pouvoir suivre et va coller une liste de mot à l'arrière du texte qu'elle va devoir repérer et apprendre pour la sem. suivante) <u>Activité 5 :</u> Lecture collective, repérage titre, édition, auteur, reconnaissance de mots etc.	3. La camarade à côté d'elle lui montre qu'elle doit faire ce qui est au tableau, c'est-à-dire entourer le sujet et le verbe. Les autres élèves sortent les crayons de couleur alors élè.i fait la même chose. → Type d'interaction : intervention de type fermé, expliciter, démontrer une démarche, interaction asymétrique: tuteur- novice. → Situation d'apprentissage : tutorat entre pairs, l'élè. explique à l'élè.i ce qu'il faut faire, redonne les consignes. ➤ Elè.i : 3. L'élè.i a terminé de copier la phrase mais elle ne suit pas l'activité collective au tableau, observe les autres élèves, regarde dans la classe, joue avec son cahier et son sous-main. ➤ E.o ↔ gr.classe : 5. Travaille texte avec les élèves, elle pose des questions. → Type d'interaction : intervention de type ouvert, interroger, faire rappeler les tâches antérieures et les connaissances mobilisées à propos du traitement de texte. ➤ E.o. ↔ élè.i : 4. L'e.o ne s'occupe pas de l'élè.i. 5. L'e.o n'intervient pas tout de suite, puis elle va vers l'élè.i et lui montre à quelle page ils en sont et comment suivre avec le doigt lorsqu'un camarade lit. L'e.o reste au côté de l'élè.i. → Type d'interaction : intervention de type fermé, l'e.o lui montre la démarche, comment suivre.
--	--	---

9h15 : L'élè.i a terminé l'activité 6 à 9h25 et elle commence l'activité 7. 9h30-10h : Récréation 10h :	➤ Savoirs : <u>Activité 7 :</u> Les tangrams ➤ Organisation sociale : 7. Individuellement. ➤ Savoirs : <u>Activité 8 :</u> Français : travailler la relation sujet-verbe Fiche avec un texte à trou, en haut du texte une liste de verbes conjugués les élèves doivent trouver	➤ E.o. ↔ élè.i : 6. L'e.o s'assoit à côté de l'élè.i et fait le premier calcul avec elle. « Il y a combien là ? Tu dois faire ça plus ça, dessine les bâtons pour t'aider. » Puis elle lui écrit un autre calcul et la laisse faire toute seule, l'e.o part. L'élè.i cherche l'e.o du regard. → Type d'interaction : intervention de type fermé, guider, fait représenter par un schéma et suggère la démarche. → Situation d'apprentissage : démonstration et application de la démarche par l'e.o., interaction asymétrique. ➤ E.o ↔ gr.classe : 7. L'e.o passe entre les rangs, vers les élèves, observe, corrige. → Type d'interaction : intervention de type fermé, guider, indique les erreurs. ➤ E.o. ↔ élè.i : 7. Elle ne va pas vers elle, la laisse faire toute seule. De temps en temps la « bousté » un peu, l'encourage à aller plus vite. ➤ E.o ↔ gr.classe : 8. Donne explication, demande comment on fait pour trouver le sujet etc puis répond aux questions des élèves et passe dans les rangs, observe comment les élèves travaillent. Durant la correction prend le temps d'expliquer.
--	--	--

TEMPS	DISCIPLINES	COMPORTEMENTS
MARDI : - L'élè.i présente seulement le matin. 8h :	- Intervention de l'e.s. toute la matinée. ➤ Savoirs : <u>Activité 1 :</u> Français : écrire la phrase du jour dictée par l'enseignante. Les élèves écrivent comme ils pensent puis correction avec modèle au tableau, lecture de la phrase, les élèves soulignent le verbe et le sujet. (adaptation : lui écrit déjà la phrase doit passer dessus et reprend lettres par lettres les différents mots de la phrase.) ➤ Organisation sociale : 1. Individuellement. Emplacement de l'e.s à côté du bureau de l'élè.i.	➤ E.s ↔ élè.i: 1. L'e.s s'assoit tout de suite à côté de l'élè.i et lui demande de bien écouter ce que dit l'e.o. L'e.s prend le temps de lui répéter plusieurs fois, lentement, adapte : lui écrit la phrase et pour finir elle recopie. Elle lui montre comment chercher les indices au tableau et reprend les mots lettre par lettre. L'élè.i est distraite, essaye d'aborder d'autres sujets avec l'e.s, celle-ci lui explique pas le moment, on est là pour travailler. → Type d'interaction : intervention de type fermée, expliciter. → Situation d'apprentissage : interaction asymétrique, expert-novice, montre les stratégies possibles, application de la démarche, stratégies. ➤ E.o. ↔ élè.i: 1. Ne s'en occupe pas. ➤ E.s ↔ gr.classe: 1. La voisine de l'élè.i demande de l'aide à l'e.s, celle-ci lui redit la phrase.

8h20 : L'élè.i a terminé l'activité 1 à 8h27 et elle commence l'activité 2.	➤ Savoirs : <u>Activité 2 :</u> Mathématiques : Fiche « des pyramides » travaillant les additions (adaptation : l'e.s modifie les nombres, utilise des couleurs puis fait une autre fiche sur la numération de 1P). ➤ Organisation sociale : 2. Individuellement	➤ E.s ↔ gr.classe: 2. Trop de bruit l'e.s intervient auprès des élèves pour demander le silence. ➤ E.s. ↔ élè.i : 2. Demande à l'élè.i d'écouter l'explication donnée par l'e.o. L'élè.i se tourne vers l'e.s à chaque fois qu'elle avance dans son exercice et qu'elle a écrit une réponse. L'e.s lui explique la deuxième fiche sur la numération. L'élè.i. très attentive. → Types d'interaction : intervention de type fermé, expliciter une démarche, l'e.s montre une stratégie. → Situation d'apprentissage : interaction asymétrique, expert-novice (ens-élè.).
9h10 :	➤ Savoirs : <u>Activité 3 :</u> Devoirs : français et mathématiques (adaptation faite par l'e.s.) seulement pour l'élè.i. Le reste de la classe continue l'activité 2 puis passe à la résolution de problèmes.	➤ E.o ↔ e.s : 2. L'e.o propose un outil de travail à l'e.s pour l'aider à faire l'activité avec l'élè.i. L'e.o est à la disposition de l'e.s. L'e.o regarde comment l'e.s s'y prend avec l'élè.i pour lui expliquer et décide de reprendre cette méthode de travail de manière collectif au tableau pour expliquer au reste de la classe. → Type d'interaction : collaboration entre les deux enseignantes, l'e.o intervention de type fermé, guider, expliciter, suggérer une nouvelle démarche par un dessin au tableau. ➤ E.s ↔ élè.i: 3. L'e.s chuchote en expliquant les devoirs à l'élè.i puis fait un exemple de chaque avec l'élève et lui demande de reformuler, expliquer ce qu'il faut faire. Travaille plus longtemps le français, essaye de lire (pas évident

9h30-10h : Récréation 10h :	➤ Organisation sociale : 3. Individuellement. L'e.s et l'élè.i se déplacent au fond de la classe sur une grande table. ➤ Savoirs : <u>Activité 4 :</u> Français : compréhension de texte et orthographe. (adaptation : l'élè.i va faire de la lecture avec l'e.s. sur le même texte) Après reprend l'activité en route avec le reste de la classe. ➤ Organisation sociale : 4. Collectivement à leurs places. L'e.s et l'élè.i sont toujours au fond de la classe puis reviennent à leur place.	car e.o donne explication collectivement au reste de la classe sur les math). L'e.s et l'élè.i se font le plus discrètes possible. → Type d'interaction : intervention de type ouvert, interroger, faire expliciter les consignes, les devoirs et pour le reste de la classe intervention de type fermé, donner une explication, enseigner une procédure. ➤ E.o ↔ e.s : 3. L'e.o vient donner les problèmes de math à l'e.s au cas où elle souhaite les travailler avec l'élè.i. ➤ E.o ↔ e.s : Discussion de manière globale sur le travail et le comportement de l'élè.i. Durant la semaine ce qui c'est passé, fait, pas fait, sur les ateliers, si peut continuer ou pas, doit modifier... L'e.o explique qu'elle ne sait pas quoi faire lorsqu'elle distribue les devoirs et les explique au reste de la classe, l'élè.i reste sans rien faire, ne suit pas et l'e.o ne sait pas comment l'occuper. ➤ Elé.i : 4. Elle n'est pas très concentrée, observe dans la classe, regarde ce que font les autres, parle d'autre chose. ➤ E.s ↔ élè.i : 4. Explique à l'élè.i qu'elle ne peut pas faire ce que le reste de la classe fait car c'est trop dur pour elle, pour cela elles font de la lecture. Reprend l'activité avec le gr.classe lorsqu'il travaille sur les définitions des mots.
---	--	--

11h30 : Fin des cours		➤ E.s ↔ gr.classe : L'e.s intervient et donne aussi quelques explications concernant des mots que les élèves ne comprennent pas. → Type d'interaction : intervention de type fermé, donner les réponses → Situation d'apprentissage : interaction asymétrique, expert-novice.
TEMPS	DISCIPLINES	COMPORTEMENTS
JEUDI : - L'élè.i présente seulement le matin. 8h : 8h25 : L'élè.i n'a pas terminé l'activité 1	➤ Savoirs : <u>Activité 1 :</u> Français : écrire la phrase du jour et souligner le verbe, le sujet et le groupe vert. ➤ Organisation sociale : 1. Individuellement ➤ Savoirs : <u>Activité 2 :</u> Français : fiche sur la notion de pluriel, les élèves doivent transformer la phrase du singulier au	➤ Élè. i. ↔ gr.classe : 1. L'élè.i regarde le tableau puis sur sa voisine d'à côté et fait la même chose. → Situation d'apprentissage : « entre-aide », reproduction de la réponse par imitation, ne profite pas réellement à l'élè.i, interaction asymétrique : tuteur-« novice ». ➤ E.o ↔ élè.i : 1. L'e.o veut que l'élè.i ait au moins copié la phrase. ➤ E.o ↔ gr.classe : 2. Lecture des consignes faites par les élèves puis l'e.o

(juste copier la phrase) mais e.o lui dit de commencer l'activité 2.	pluriel et entourer le sujet et le verbe. (adaptation : l'e.o écrit sur un papier à part les mots au pluriel et l'élè.i écrit la phrase en rajoutant les mots au pluriel.) ➤ Organisation sociale : 2. Individuellement puis correction collectivement à leurs places.	explique à nouveau la notion du pluriel. Correction faite au tableau, l'e.o pose des questions et écrit ce que les élèves lui disent, ne se déplace pas pour voir si la correction est faite correctement. → Type d'interaction : intervention de type fermé, expliciter des connaissances déjà travaillées au préalable et interaction de type ouvert, interroger, faire expliciter comment la réponse a été trouvée. ➤ E.o. ↔ élè.i : 2. L'e.o se place à côté de l'élè.i et montre avec son doigt à l'élè.i de quel exercice elle parle. Durant la correction ne se déplace pas vers l'élè.i. Une fois les phrases toutes écrites au tableau les élèves finissent de recopier correctement. L'e.o va vers l'élè.i, s'assoit à côté d'elle et lui explique à nouveau la notion du singulier-pluriel en lui lisant les phrases de l'exercice et lui dit les mots qu'elle doit écrire (l'e.o écrit sur un papier) sauf les déterminants car l'élè.i sait les écrire et a un aide-mémoire pour cela. L'e.o lui montre où les placer dans la phrase. L'élè.i à chaque fois qu'elle a fini d'écrire un mot, elle regarde l'e.o et lui dit : « c'est juste ? » → Type d'interaction : intervention de type fermé, expliciter, donner une réponse « effet Topaze ». Interaction asymétrique : expert- novice. ➤ Élè. i. ↔ gr.classe : 2. L'élè.i regarde ses camarades, observe la classe, ne suit pas réellement la correction. Sa voisine lui montre comment corriger, elle lui dit de regarder le tableau, et lui fait voir qu'elle doit entourer le sujet et le verbe.
---	--	--

9h30-10h : Récréation 10h	➤ Savoirs : <u>Activité 3 :</u> Français : la poésie (les rimes) <u>Activité 4 :</u> Français : créer une poésie ➤ Organisation sociale : 3. Collectivement sur les petits bancs puis à leurs places, ils soulignent les rimes qu'ils ont trouvées. 4. Collective sur les petits bancs pour créer une poésie et pour finir de manière individuelle recopie la poésie inventée sur une feuille.	Sa voisine l'aide à trouver son aide-mémoire. → Situation d'apprentissage : tutorat, démonstration de la démarche, comment s'y prendre pour corriger, comment utiliser son aide-mémoire. Apprentissage coopératif. ➤ E.o ↔ gr.classe : 3. Lecture de quelques poésies puis l'e.o demande aux élèves de regarder les rimes, comment les poésies sont faites. Leur pose des questions. 4. Elle interroge tous les élèves pour entendre leurs idées. Elle demande que chacun essaye. → Type d'interaction : intervention de type ouvert, interroger, faire sortir des idées, expliciter ce que les élèves voient. ➤ Elé.i : 3. Elle observe ses camarades, regarde dans toute la classe, se coiffe... 4. Elle ne dit rien. ➤ Élè. i. ↔ gr.classe : 3. L'élè.i regarde ses camarades, puis sa voisine et imite ce qu'elle fait, c'est-à-dire souligner de couleurs différentes les rimes. 4. L'élè.i n'écrit rien, elle joue avec ses crayons, son sous-main. Sa voisine intervient et lui dit qu'elle doit recopier ce qu'il y a sur le tableau (première strophe). → Type d'interaction : reproduction de la réponse par imitation, regarde les réponses, ne profite pas réellement à l'élè.i.
---	--	--

11h30 : Fin des cours L'élè.i n'a pas terminé l'activité 4.		→ Situation d'apprentissage : tutorat démonstration de la démarche, comment s'y prendre pour compléter la fiche. ➤ E.o. ↔ élè.i : 4. L'élè.i pas fini de recopier mais e.o besoin du tableau pour continuer alors écrit sur un papier et le donne à l'élè.i et l'e.o continue avec le reste de la classe à inventer la deuxième strophe.
--	--	--

TEMPS	DICIPLINES	COMPOTEMENTS
<u>VENDREDI :</u> - L'élè.i présente toute la journée. 8h : ➤ Savoirs : <u>Activité 1 :</u> Rythmique ➤ Organisation sociale : 1. Collectivement 9h : ➤ Savoirs : <u>Activité 2 :</u> Français : compréhension de texte, fiche de lecture avec des questions.(adaptation : l'e.o lit le		➤ Elé.i : 1. L'élè.i a de la peine à faire les exercices mais participe tout de même, le fait avec le sourire, elle est attentive. ➤ E.o. ↔ élè.i : 2. L'e.o s'assoit à côté de l'élè.i et lit le texte puis lui pose des questions. Une fois cela terminé l'e.o lui demande de trouver le mot du titre dans le texte et de l'entourer. L'e.o s'en va et la laisse faire le deuxième exercice toute seule.

9h30-10h : Récréation 10h : L'élè.i n'a pas terminé l'activité 2 mais e.o lui demande tout de même de ranger et de commencer l'activité 3. 10h20 : L'élè.i a terminé l'activité 3 à 10h25 puis commence	texte et pose les questions à l'élè.i, elle donne les réponses. Tout se fait oralement en chuchotant. Puis l'e.o demande à l'élè.i de souligner partout où elle repère le mot du titre). ➤ Organisation sociale : 2. Individuellement puis correction au tableau de manière collective chacun à leurs places. ➤ Savoirs : <u>Activité 3 :</u> Français : écrire la phrase du jour et souligner le verbe, le sujet et le groupe vert. ➤ Organisation sociale : 3. Individuellement puis correction collectivement à leurs places. ➤ Savoirs : <u>Activité 4 :</u> Mathématiques : « repérage », les élèves doivent dessiner sur un papier les six pièces manquantes pour faire le chemin, puis ils vont demander les pièces à l'e.o. (adaptation : l'e.o s'assoit à côté de	→ Type d'interaction : intervention de type ouvert, interroger, faire verbaliser les réponses. ➤ Elè.i : 2. Durant la correction, elle n'écoute rien, dessine sur son bureau, regarde à droite, à gauche. ➤ Élè. i. ↔ gr.classe : 3. L'élè.i regarde sur sa voisine. → Situation d'apprentissage : « entre aide », reproduction de la réponse par imitation. Sorte de tutorat. ➤ E.o ↔ gr.classe : 4. L'e.o n'aide pas du tout les élèves, donne juste les pièces qu'ils demandent.
--	---	---

➤ Classe 2 : Observation faite la semaine du 14 fév.- 18 fév, dans une classe de 1 E /2E.

- Particularités:

- les 1 E n'ont pas de bureau mais des petites tables de six et les 2 E ont chacun leurs bureaux.
- l'élève intégrée est en 1 E, bien que je sois au fond de la classe et discrète, a été « perturbée » par ma présence. Elle est souvent venue vers moi, c'est pour cette raison que je me suis mise dans le tableau sous la notation : «moi ».

- Légende :

- E.o → enseignante ordinaire
- E.s → enseignante spécialisée
- Élè.i → élève intégrée
- Gr.classe → groupe classe

↔ représente l'interaction entre les différents acteurs.
Les numéros correspondent aux activités.

TEMPS	DISCIPLINES	COMPORTEMENTS
LUNDI : - L'élè.i présente seulement le matin. 8h - 8h45: temps d'accueil L'élè.i est arrivée à 8h15.	➤ Savoirs : <u>Activité 1 :</u> Français : Graphisme, écrire son prénom. ➤ Organisation sociale : 1. Individuellement.	➤ E.o ↔ gr.classe : 1. L'e.o accueille au fur et à mesure les élèves, se balade dans la classe, observe comment les élèves travaillent. ➤ E.o. ↔ élè.i : 1. L'e.o ordinaire sort dans le couloir pour aider l'élè.i à se déshabiller et la « boster ». L'élè.i assez lente pour faire son prénom l'e.o l'aide à faire les dernières lettres. → Type d'interaction : intervention de type fermé, expliciter comment faire les lettres, donner la démarche. ➤ Élè. i. ↔ gr.classe : 1. L'élè.i se place toute seule à une table avec les autres camarades et commence à travailler. ➤ Elè.i ↔ moi : 1. L'élè.i est venue directement vers moi pour que je l'aide à ouvrir son stylo pour écrire son prénom.
8h30 :	➤ Savoirs: <u>Activité 2 :</u> Français : compréhension d'une histoire, mettre dans l'ordre les personnages. (adaptation : l'e.o coupe les étiquettes à l'avance).	➤ E.o ↔ gr.classe : 2. L'e.o n'intervient pas, donne juste la consigne. → Type d'interaction : intervention de type fermé, expliciter, donner une consigne.

9h30-10h : Récréation 10h : 10h40 : 11h : 11h30 : Fin des cours	➤ Organisation sociale : 4. Collectivement sur les petits bancs. ➤ Savoirs: <u>Activité 5 :</u> 1 E : coloriage pendant que l'e.o les appelle pour les évaluer sur les saisons. 2 E : français, fiche sur les syllabes. <u>Activité 6 :</u> S'occuper librement. ➤ Organisation sociale : 5. Individuellement. 6. Collectivement ou individuellement. <u>Activité 7 :</u> bibliothèque, les élèves ramènent les livres et en prennent un autre.	➤ E.o. ↔ élè.i : 4. L'e.o pose des questions à l'élè.i mais ne répond pas, fait juste un sourire et elle joue avec ses cheveux. ➤ Elè.i ↔ moi : 4. L'élè.i se retourne vers moi et me fait signe de venir m'assoir à côté d'elle. ➤ Élè. i. ↔ gr.classe : 5. L'élè.i va s'assoir avec ses camarades à une table de six, parle avec eux tout en coloriant, puis jouent ensemble avec les crayons au lieu de colorier. 6. L'élè.i va avec une camarade s'assoir dans le coin bibliothèque et regarde un livre ensemble, elles parlent. ➤ Elè.i ↔ moi : 5. Une fois le coloriage terminé, elle vient d'abord me le montrer puis vas vers l'e.o.
--	---	--

TEMPS	DISCIPLINES	COMPORTEMENTS
MARDI : - L'élè.i présente seulement le matin. 8h - 8h45: temps d'accueil L'élè.i est arrivée à 8h10. 8h25 :	➤ Savoirs : <u>Activité 1 :</u> Français : graphisme, écrire son prénom. ➤ Organisation sociale : 1. Individuellement. ➤ Savoirs: <u>Activité 2 :</u> Atelier: assemblage de pièces pour faire des bonhommes. ➤ Organisation sociale : 2. Individuellement.	➤ Elè.i ↔ moi : 1. L'élè.i vient me dire bonjour, va vers l'e.o puis va prendre un stylo et son prénom et s'installe à côté de moi. Je lui dis qu'elle doit aller travailler à une des petites tables comme d'habitude, elle prend ses affaires et va s'installer vers ses camarades. ➤ E.o. ↔ élè.i : 1. Après un moment l'e.o vient aider l'élè.i pour écrire son prénom, elle prend le stylo et fait avec elle les lettres en dictant, décrivant les gestes. → Type d'interaction : intervention de type fermé, guider, expliciter en donnant une « réponse », fait avec elle (mutuellement). ➤ E.o. ↔ élè.i : 2. L'e.o explique à l'élè.i ce qu'il faut faire en lui montrant (assembler des bouts pour former les bonhommes, il y en a plusieurs) et fait le premier avec elle, puis la laisse faire toute seule. → Type d'interaction : intervention de type fermé, guider, suggère une démarche en montrant la réponse. → Situation d'apprentissage : interaction asymétrique, expert-novice.

8h45 :	➤ Savoirs: <u>Activité 3 :</u> Moment libre, jeux ou dessin. ➤ Organisation sociale : 3. Collectivement ou individuellement.	➤ Elé.i : 3. Dessine calmement toute seule à une table.
9h :	➤ Savoirs: <u>Activité 4 :</u> Rassemblement sur les petits bancs : présentation, appel, jour de la semaine, la météo et la comptine. ➤ Organisation sociale : 4. Collectivement sur les petits bancs.	➤ E.o ↔ gr.classe : 4. L'e.o dit d'abord puis fait répéter les élèves. → Type d'interaction : intervention de type ouvert, faire rappeler les notions déjà travaillées et verbaliser puis intervention de type fermé, guider.
9h10 :	➤ Savoirs: <u>Activité 5 :</u> Français : apprendre une poésie avec les gestes. ➤ Organisation sociale : 5. Collectivement sur les petits bancs.	➤ Élè. i. ↔ gr.classe : 5. L'élè.i regarde ses camarades, imite les gestes qu'ils font mais ne parle pas réellement, dit juste quelques mots. → Situation d'apprentissage : aide, reproduction de la réponse par imitation, apprentissage coopératif.
9h20 :	➤ Savoirs: <u>Activité 6 :</u> Logique : « boîte magique », se souvenir les différents objets qui sont dans la boîte. Les élèves en choisissent trois et l'e.o les mets dans une boîte.	➤ E.o ↔ gr.classe : 6. Montre bien à tous les élèves et leur demande de répéter après elle les noms des trois objets. → Situation d'apprentissage : apprentissage coopératif, interaction symétrique.

9h25 :	➤ Organisation sociale : 6. Collectivement sur les petits bancs. ➤ Savoirs: <u>Activité 7 :</u> Français : travailler les sons, lecture avec l'album « alphas ». Une petite phrase est écrite au tableau : Coucou Kimberly. ➤ Organisation sociale : 7. Collectivement sur les petits bancs. « Panier à jouets » : les élèves présentent à leurs camarades un jouet qu'ils ont ramené de la maison.	➤ Elé.i : 6. Participe, parle devant tout le monde mais ne dit pas les objets corrects qui se trouvent dans la boîte. ➤ E.o ↔ gr.classe : 7. L'e.o montre lettre par lettre et les élèves tous ensemble font le son de la lettre. Si elle voit que certains élèves ne font pas, elle leur demande de refaire. Puis lisent tous ensemble la phrase. → Type d'interaction : intervention de type ouvert, interroger, faire expliciter les connaissances antérieures, verbaliser puis intervention de type fermé, guider. ➤ E.o. ↔ élè.i : 7. L'e.o interroge l'élè.i à propos d'une lettre. Elle ne se souvient pas alors demande à un camarade de lui rappeler, puis elle lui fait répéter. → Situation d'apprentissage : interaction symétrique, apprentissage coopératif, puis sorte de tutorat entre élèves. ➤ Élè. i. ↔ gr.classe : 7. L'élè.i bouge sur les petits bancs, joue avec ses cheveux, regarde ses camarades. Lorsqu'ils lèvent la main fait pareil, elle lève aussi la main mais ne se souvient pas forcément du son de la lettre. → Type d'interaction : fait par imitation. Tous les élèves sont attentifs, ils regardent et écoutent.
---------------	--	--

11h30 : Fin des cours	➤ Organisation sociale : 9. 1 E : individuellement sur les tables avec la présence de l'e.o pour les corriger. 2 E : individuellement à leurs places.	➤ E.o. ↔ élè.i : 9. L'e.o donne le même atelier à l'élè.i qu'à une autre camarade, comme ça elles peuvent regarder ensemble le modèle et l'élè.i peut s'aider en imitant sa voisine (atelier consiste à faire des ronds qui représentent des boules de neige). L'e.o montre à l'élè.i comment faire et en fait quelques un avec elle. 9. L'e.o intervient auprès de l'élè.i et de Z et leur dit de s'occuper de leurs ateliers et de les terminer. → Type d'interaction : intervention de type fermé, expliciter, donner une consigne, guider, suggérer une démarche. → Situation d'apprentissage : coopératif, faire mutuellement, interaction symétrique. ➤ Élè. i. ↔ gr.classe : 9. L'élè.i s'assoit à côté de la camarade qui a le même atelier. Ils sont six à la table et font tous un atelier. L'élè.i commence l'exercice de manière correcte puis colorie le bonhomme de neige sur la fiche. Ses camarades lui disent qu'il ne faut pas faire cela, elle continue. Sa voisine Z. lui montre sur la feuille qu'elle doit faire des ronds et lui dit qu'elle ne doit pas colorier. Z dit à une autre voisine (voisine L) qu'elle n'a pas terminé l'atelier et lui montre avec son crayon ce qu'il lui reste à faire. L'élè.i imite sa voisine Z et refait les mêmes gestes à sa voisine L. On ne comprend pas tout quand l'élè.i parle. → Situation d'apprentissage : aide, explication en montrant et donnant la « réponse », fait à la place de.
------------------------------	--	--

TEMPS	DISCIPLINES	COMPORTEMENTS
<u>JEUDI :</u> - L'élè.i présente seulement le matin. 8h - 8h45: temps d'accueil L'élè.i est arrivée à 8h15. 8H30 :	➤ Savoirs: <u>Activité 1 :</u> Français : graphisme, écrire son prénom. ➤ Organisation sociale : 1. Individuellement. ➤ Savoirs: <u>Activité 2 :</u> Atelier : sur les différences, elle doit comparer deux images et mettre des croix où il manque des choses.	➤ Élè. i ↔ gr.classe : 1. L'élè.i commence à colorier au lieu d'écrire son prénom. Un camarade lui fait la remarque qu'elle doit écrire son prénom et non colorier. Les autres camarades qui arrivent s'assoient à la table avec elle et commencent à parler avec l'élè.i. → Situation d'apprentissage : aide spontanée, faire une remarque, donner une explication. ➤ Elé.i ↔ moi : 1. L'élè.i vient directement vers moi pour que je lui ouvre son stylo. Elle veut se mettre à côté de moi pour écrire son prénom. Je lui explique qu'elle doit aller sur la table comme tous ses camarades. Elle se met au travail mais se retourne souvent vers moi. Une fois qu'elle a terminé son prénom elle vient me le montrer, je lui dis qu'elle s'est bien appliquée mais qu'il faut aller le faire voir à l'e.o. ➤ E.o. ↔ élè.i : 2. L'e.o s'assoit à côté d'elle et l'aide à trouver la première différence et lui montre comment faire la croix. L'élè.i attend pour la suite, elle regarde l'e.o. celle-ci ne lui donne aucunes réponses, elle l'incite à faire toute seule et s'en va. Une fois l'atelier

8h45 :	➤ Organisation sociale : 2. Individuellement. ➤ Savoirs: <u>Activité 3 :</u> Dessin : chaque élève doit dessiner un camarade de la classe qu'il apprécie. Pendant ce temps l'e.o appelle les 1 E chacun leurs tours pour qu'ils passent l'évaluation sur les nombres. ➤ Organisation sociale : 3. Individuellement : 1 E aux tables de six. 2 E à leurs places. ➤ Savoirs: <u>Activité 4 :</u> Moment libre, jeux ou dessin. ➤ Organisation sociale : 4. Collectivement ou individuellement.	terminé, l'élè.i n'appelle pas l'e.o, elle attend. → Type d'interaction : intervention de type fermé, expliciter et donner la réponse en faisant avec le premier. → Interaction asymétrique, tutorat : novice-expert. ➤ Elè.i ↔ moi : 2. L'élè.i vient vers moi pour que je l'aide à fermer son stylo. Puis je lui dis que si elle a terminé elle doit le dire à l'e.o. Alors elle va la chercher. ➤ Élè. i. ↔ gr.classe : 3. Ils discutent entre eux pendant qu'ils font l'activité, aide l'élè.i à lui donner les stylos, mettre le bouchon. ➤ Elè.i ↔ moi : 3. L'élè.i vient me montrer son dessin et me dit à quel élève cela correspond. ➤ Elè.i ↔ moi : 4. L'élè.i va prendre un puzzle en bois et vient s'asseoir à côté de moi pour le faire. (reconstruire les bonhommes d'une famille)
---------------	--	--

		➤ Élè. i. ↔ gr.classe : 4. L'élè.i fait le puzzle puis commence à raconter des histoires avec les bonhommes. Une camarade vient vers l'élè.i et commence à lui parler, l'élè.i lui sourit. L'élève commence à jouer avec elle, en prenant un bonhomme. Les deux communiquent mais ce que dit l'élè.i n'est pas toujours compréhensible. Sa camarade la regarde et sourit. Elles jouent toutes les deux, s'échangent des sourires et des « dialogues ».
9h :	➤ Savoirs: <u>Activité 5 :</u> Rassemblement sur les petits bancs : présentation, appel, comptine, jour de la semaine et la météo.	➤ Elè.i ↔ moi : 5. Elle n'écoute pas, se retourne vers moi, me fait signe de venir m'assoir à côté d'elle.
9h 15:	➤ Organisation sociale : 5. Collectivement sur les petits bancs. ➤ Savoirs: <u>Activité 6 :</u> Français : travailler les sons, lecture avec l'album « alphas ». Une petite phrase est écrite au tableau : Salut Maxime.	➤ E.o ↔ gr.classe : 6. L'e.o montre les lettres et les élèves doivent lui dire le son. L'élè.i regarde ses camarades et fait quelque fois les sons, pas toujours la première fois mais quand il faut répéter. → Type d'interaction : intervention de type ouvert, faire expliciter les connaissances antérieures, verbaliser.
	➤ Organisation sociale : 6. Collectivement sur les petits bancs.	➤ Elé.i : 6. Bouge beaucoup sur les petits bancs. ➤ Elé.i ↔ gr.classe: L'élè.i montre son dessin au reste de la classe.

9h25 : 9h30-10h : Récréation 10h : 11h30 : Fin des cours TEMPS <u>VENDREDI :</u> - L'élè.i présente seulement le matin. 8h - 8h45: temps d'accueil L'élè.i est arrivée à 8H05.	« Panier à jouets » : les élèves présentent à leurs camarades un jouet qu'ils ont ramené de la maison ou un dessin. ➤ Savoirs: <u>Activité 7</u> : salle de jeux avec l'e.o. ➤ Organisation sociale : 7. Collectivement dans la salle de jeux. DISCIPLINES - Intervention de l'e.s. toute la matinée. ➤ Savoirs: <u>Activité 1 :</u> Français : graphisme, écrire son prénom.	COMPORTEMENTS ➤ Elé.i : 1. Elle arrive en classe, salue l'e.o, l'e.s et vient me dire bonjour puis elle commence à écrire son prénom.
---	---	---

		coin dinette mais joue toute seule, elle ne prend pas compte des autres, se raconte ses propres histoires.
9h :	➤ Savoirs: <u>Activité 5 :</u> Rassemblement sur les petits bancs : présentation, appel, comptine, jour de la semaine et la météo. ➤ Organisation sociale : 5. Collectivement sur les petits bancs. L'e.s prend une chaise et s'assoit vers les petits bancs mais pas à côté de l'élè.i.	➤ E.s ↔ gr.classe : 4. L'e.s se déplace dans la classe et intervient auprès des autres élèves pour les aider ou corriger les ateliers.
9h15 :	➤ Savoirs: <u>Activité 6 :</u> Français : apprendre une poésie avec les gestes. ➤ Organisation sociale : 6. Collectivement sur les petits bancs.	➤ E.o ↔ gr.classe : 6. L'e.o fait participer toute la classe. Elle dit d'abord puis fait répéter à l'ensemble de la classe. ➤ E.o. ↔ élè.i : 6. L'e.o demande à plusieurs reprises à l'élè.i de répéter après elle, de participer et d'arrêter de jouer avec ses cheveux et ses lunettes. ➤ Élè. i. ↔ gr.classe : 6. L'élè.i regarde ses camarades pendant la poésie et imite les gestes qu'ils font. → Situation d'apprentissage : imitation.

Dans un premier temps les entretiens ont été retranscrits de manière « brute » puis j'ai introduit, en bleu, les différents domaines auxquels ces propos correspondent, c'est-à-dire le domaine didactique, de la gestion de la classe ainsi que les différentes situations d'apprentissages impliquant des interactions entre pairs (approches et méthodes pédagogiques, type d'aides, de régulations) et les interactions entre enseignant et élève (nature des interactions).

1. Ecole du Lignon, dans une classe de 2P, retranscription de l'entretien effectué avec Catherine, l'enseignante ordinaire.

➤ *Depuis combien de temps es-tu dans l'enseignement ?*

Je dirais 15 ans, 16 ans, quelque chose comme ça.

➤ *Qu'elle formation as-tu suivie ?*

Oulala alors j'ai fait la FPSE, une demi licence en FPSE, ce n'était pas encore science de l'éducation à ce moment là. C'est une formation un peu bric et broc car j'étais dans le trou entre les études pédagogiques et la formation universitaire. J'ai dû refaire des cours, des stages et j'ai fait beaucoup de longs remplacements, c'était une formation longue et compliquée vu que tout était en plein changement.

➤ *Que signifie pour toi le mot intégration ?*

Comme ça ou dans le cadre de l'école ?

➤ *Comme ça et après dans le contexte de l'école*

Je dirais une intégration pour une personne, c'est quelqu'un qui entre dans un système, dans un groupe qui ne connaît pas, où il est étranger dans tous les sens du terme et auquel il doit progressivement s'adapter, prendre des choses du groupe et amener des choses à lui et qu'il y ait une espèce d'échange entre les deux jusqu'à ce que la personne se sente à l'aise.

→ Conception de l'intégration de manière générale.

➤ *Et dans le sens d'une intégration à l'école ?*

Alors l'intégration à l'école il y a deux parties : une partie sociale et une partie scolaire. Isabelle¹ est dans une intégration dite scolaire et non sociale. Pas que sociale, elle est là pour apprendre un maximum de choses et pas juste pour être dans l'école de son quartier, pour pouvoir se faire des amis, être invitée et inviter des autres. L'intégration scolaire c'est aussi apprendre un maximum de choses dans le degré dans lequel elle est pour essayer d'avancer elle-même le plus loin qu'elle peut avec les moyens qu'elle a.

→ Conception de l'intégration dans un contexte scolaire.

¹ Prénom fictif.

Que signifie pour toi intégrer un élève dans une classe ordinaire ?

Ben c'est ce que je viens de dire avant. On m'a demandé aux Voirets, parce que j'ai des séances aux Voirets, ils m'ont demandé si j'avais un projet, oui pour moi c'était le fait qu'Isabelle ...l'amener au mieux de ce qu'elle peut, aller le plus loin possible par rapport à ses capacités et ses compétences. Dès le début pas très clair entre eux et moi au début. Pas très clair pour eux...

→ Conception de l'intégration à l'école, désigner l'objectif de manière globale vis-à-vis de l'élève intégré.

- *Donc au moment où tu as accepté d'intégrer Isabelle dans ta classe tu as eu des réunions aux Voirets ?*

Oui, alors des réunions avec l'institution aux Voirets on en a une par trimestre, parce qu'on fait un bilan chaque trimestre aux Voirets avec toute l'équipe thérapeutique qui est autour d'Isabelle, ça fait six/sept personnes entre le psychologue, le psychomotricien, la logopédiste, l'éducatrice, Corinne... Il y a toute une équipe quelque fois aussi le médecin. Car Isabelle a un problème médical et donc on a eu une réunion de réseau avec les parents aussi pour que le médecin informe tout le monde des découvertes qu'il avait faites par rapport au problème d'Isabelle. Il y a une grosse collaboration, ce qui prend le plus de temps. Corinne a des objectifs plus ciblés, ils sont par écrit, précis on doit passer en revue chaque fois, beaucoup plus précis que les autres enfants. Possibilité d'avoir une réunion une à deux fois par année entre enseignants qui intègrent pour avoir des échanges, on a aussi eu la possibilité d'avoir une formation particulière pour justement travailler sur ce qu'était l'intégration.

→ Gestion de la classe : l'organisation, la collaboration avec d'autres partenaires, réflexion à propos de la situation d'intégration.

- *C'est-à-dire que les objectifs que tu as pour Isabelle et ceux de Corinne ne sont pas les mêmes ?*

On les met ensemble. Elle note ce qu'elle pense, je lui dis ça oui, ça non pas possible, sert à rien qu'on regarde etc. quand on regarde Corinne et moi, on regarde pour Isabelle et pas pour les autres élèves. On sait qu'en 2P, il faut faire ceci et Corinne note cela pas possible pour maintenant on reporte à l'année d'après (montre dossier fait par Corinne). On parle souvent à la récréation, après à 11h30. Par rapport à ce qu'elle met dans son tableau, on évalue ensemble. Par exemple, se mettre en rang à la sonnerie, Corinne évalue par rapport au jour qu'elle voit c'est à dire le mardi et moi je lui dis en fonction des autres jours. C'est Corinne qui a fait le tableau toute seule et me demande mon avis, ce que j'en pense et on passe tout en revue à chaque trimestre, avant chaque carnet. Isabelle a deux carnets. Corinne en remplit un celui des Voirets et moi je remplis l'autre. On prend toujours un moment pour lire ce qu'on a mis dans le carnet pour voir si on est d'accord et on le donne ensemble à la maman. On montre à la maman les objectifs de 2P et où en est Isabelle. Pour qu'elle soit conscience tout de même, que oui ça fille a fait des progrès mais qu'elle est loin des réels objectifs de 2P. Berfin atteint des objectifs de fin de 2 E, voir fin de 1P mais elle est en 2P.

→Aspect didactique: organiser et désigner les objectifs, planifier l'enseignement et évaluer ensemble.

➤ *Depuis combien de temps as-tu Isabelle dans ta classe ?*

Deux ans.

➤ *Quand et comment as-tu informé les élèves et les parents de cette intégration ?*

On a un peu laissé. Je sais pas si l'enseignante d'avant l'a fait car garder plus ou moins la même classe qu'en 2 E. On s'est parlé avec Corinne et à la réunion des parents l'année passée je n'ai pas spécifié que j'avais une élève en intégration, que c'était celle-ci et quelle avait tel problème. On a un peu laissé couler comme ça. Corinne était là et on a pris la décision ensemble de pas dire plus les choses, on n'avait pas envie de stigmatiser, on ne voulait pas laisser la porte ouverte à certains parents en disant mais le temps que vous passez pour elle vous le passerez pas pour les autres. Les parents l'ont su par le biais de leur enfants, petit à petit les élèves se sont rendus compte, ils ont pris conscience, l'ont acceptée sans difficulté, progressivement on a pu discuter vous voyez Isabelle... je sais qu'une ou deux fois on a parlé sans la présence d'Isabelle, car il y avait des problèmes plutôt sociaux mais ça été des régulations ponctuelles. Isabelle, je trouve qu'elle a beaucoup de chance, parce que ses camarades n'ont jamais fait des histoires, même si il y a eu des problèmes ont tout de suite compris que Isabelle a des limites de capacité pour certaines choses et ils n'ont jamais dit pourquoi nous on doit faire cela et Isabelle ne le fait pas. Mais on a dû discuter plusieurs fois avec Isabelle, Corinne et les autres enfants ou une fois sans Isabelle mais Corinne était là. Corinne a expliqué qu'à ce niveau là Isabelle, c'était au niveau social car Isabelle disait qu'elle n'avait pas de copines pour jouer à la récréation, qu'elle jouait qu'avec ses cousins et cousines dans le préau donc on n'a du faire une demande express auprès des élèves de la classe surtout auprès des filles. Pour qu'elles attendent Isabelle, pour aller à la récréation, qu'elles l'intègrent dans leurs jeux. Après il y a eu des problèmes de l'autre côté, Isabelle des fois ne voulait pas venir, aller jouer avec elles, il y a eu des régulations à faire. Il y a eu des bagarres, des goûters piqués car Isabelle a des problèmes de poids et ne doit pas manger n'importe quoi. Quand elle n'avait pas ce qu'elle voulait, elle avait tendance à piquer le goûter des autres enfants. Des fois elle avait un croissant et des fois un kiwi, donc quand elle avait un kiwi, elle n'aimait pas trop alors elle s'arrangeait pour avoir autre chose.

→Gestion de la classe : volonté de créer un climat favorable, positif et non stigmatiser, collaborer avec d'autres partenaires, réfléchir sur comment amener l'intégration.

➤ *J'ai pu remarquer que des élèves l'aident. Quelle relation a-t-elle avec eux ?*

J'ai demandé s'il y avait quelqu'un...ils veulent tous l'aider Isabelle, en particulier pendant la conséquence agréable du vendredi après-midi. Comme il y a un moment d'activités libre et que Isabelle n'est pas là quand on fait l'art plastique le mardi après-midi et elle voit ce qui est exposé en classe, elle veut aussi faire. Alors elle le fait souvent le vendredi après-midi et elle est aidée par les filles. Tout le monde veut l'aider à piquer, coller etc. mais c'est vrai qu'autrement elle a plutôt un « coach », c'est Alicia qui fait maintenant ce travail. L'année passé c'était Omid. Ponctuellement peut être aussi un autre enfant qui l'aide, j'explique à l'enfant comment il doit s'y

prendre et il le fait pendant que moi je m'occupe des autres enfants. Isabelle fait aussi de plus en plus par imitation, elle regarde ce que fait Alicia et le fait, elle imite. Mais il y avait aussi plusieurs fois où elle n'acceptait pas ce qu'Alicia lui disait, lui demandait et elle faisait le pitre parce qu'elle voulait que ça soit la maîtresse ! On a dû se fâcher plusieurs fois, car elle sait le privilège qu'elle a et commence de plus en plus à prendre conscience qu'elle a des difficultés, elle prend conscience de sa différence surtout cette année. Ils doivent le travailler beaucoup aux Voirets, qu'elle accepte de faire un peu différemment des autres. Cela n'est pas évident pour elle, elle ne peut pas faire comme les autres et elle aimerait mais n'y arrive pas donc je dois lui donner un autre aménagement du travail que les autres. Des fois elle le refuse c'est-à-dire qu'elle fait n'importe quoi, soit elle ne fait pas ou fait n'importe quoi et aussi pour que je sois à côté d'elle. Quand je lui demandais de faire ce type de travail et les autres en faisaient un autre, elle ne voulait pas du style colorier tous les mots maman en vert, elle montrait tout juste et quand je revenais avait tout colorié les espaces n'importe comment et elle n'avait pas colorié les mots, c'était de l'opposition ! On a dû se fâcher avec Isabelle très fort autant moi que Corinne. Ça peut aller assez loin.

→ Aspect relationnel : collaboration avec le reste de la classe, créer au mieux un climat de classe, une dynamique positive. Collaboration avec d'autres partenaires : l'enseignante spécialisée ainsi que l'institution pour réguler, faire accepter certaines choses à l'élève intégrer.

→ Gestion de la classe : gérer le déroulement des leçons, « tutorat » (interaction asymétrique) de la part des camarades.

➤ *Comment as-tu réagi au fait qu'il y ait un autre enseignant dans la classe ?*

Cela ne m'a jamais dérangée, au contraire j'ai toujours beaucoup apprécié car avec Corinne on peut à chaque fois décider sa présence, tu fais ceci, tu fais cela, tu adaptes, tu n'adaptes pas, il est mieux que Isabelle travaille cela. On discute beaucoup ensemble. Il n'y a jamais eu de problème.

→ Gestion de la classe : collaboration observer et réguler en fonction de la situation, ce fait sur le moment.

➤ *Quand Corinne est là le mardi matin est-ce qu'elle fait le même programme que toi, celui que tu fais avec le reste de la classe ou elle profite pour rattraper les choses que Isabelle a en retard ?*

Ça dépend, c'est variable mais le plus possible c'est qu'elle face la même chose. Le but ce n'est pas qu'elle sorte du groupe, c'est qu'elle reste mais que Corinne lui explique vraiment. C'est peut-être dans ces moments là qu'elle peut le plus faire comme les autres. Corinne est vraiment à côté d'elle pour ça. Mais il est vrai que de plus en plus elle doit venir au fond avec Isabelle pour travailler car Isabelle n'arrive pas à faire. On est en 2P, le rythme est plus accéléré, on avance de plus en plus et je trouve que c'est embêtant qu'elles doivent se déplacer pour travailler au fond de la classe, à part du reste de la classe car Isabelle s'en rend bien compte. Ça va poser un problème plus tard ! C'est embêtant je trouve.

→ Gestion de la classe, aspect didactique : déroulement des leçons, adaptation selon l'élève intégré, réfléchir et réguler sa pratique.

- *A propos de déplacement, c'est stratégique l'emplacement du bureau de Isabelle tout devant ?*

Oui. Parce qu'au début de l'année, déjà l'année passée il y avait des problèmes de toilette, il fallait qu'Isabelle puisse aller aux toilettes et comme elle a des problèmes d'équilibre, bon de moins en moins. Quand elle est arrivée ici en 1 E, on nous a annoncé qu'il fallait faire très attention parce qu'elle tombait, elle ne pouvait pas aller au toboggan, les escaliers c'était catastrophique. Donc au début de l'année en 1P je l'ai placée là exprès, pour que le trajet soit plus court. Aussi l'histoire de la chaise vers les petits bancs, c'est une question de posture, elle a tendance à s'affaisser au niveau du dos donc j'ai expliqué aux enfants qu'Isabelle a le droit à une chaise pour qu'elle se tienne droite, autrement elle avait tendance à tomber sur les autres. On a instauré tout de suite cela avec Corinne.

→ Gestion de la classe : emplacement, collaboration avec l'enseignant spécialisé, prise de décision.

- *Un accord a été convenu entre les deux enseignantes, pour tout ce qui est planification comment cela se passe ?*

Tout le temps, on discute beaucoup ensemble. C'est moi qui fais les planifications. Corinne est une enseignante à la base donc elle connaît les objectifs des 2P, elle connaît les objectifs des années scolaires. A la rentrée on discute, on regarde où on était resté avec Isabelle, d'où on va repartir. On regarde ça et avance comme ça. Par exemple, l'année passée on a beaucoup travaillé l'écriture parce que les autres élèves devaient copier une phrase tous les matins donc Isabelle a fait beaucoup d'écriture et a fait des progrès énormes. On a donc poussé là dessus. Mais on n'avait pas spécialement ciblé comme objectif l'écriture pour la fin de la 1P, on s'est rendues compte qu'elle avançait comme ça donc on a continué. On module à chaque fois, là on aimerait bien que pour les nombres Isabelle aille jusqu'à 20, les autres en sont à 100 passé mais voilà...on lui fait faire des petits calculs gentiment. La présence de Isabelle me perturbe au moment où j'apprends une nouvelle notion à la classe, par exemple, comme les calculs avec le passage de la dizaine si Corinne est pas là, je suis embêtée car c'est difficile pour les autres, c'est quelque chose de nouveau et je ne peux pas expliquer à Isabelle, à son niveau à ce moment là, ni lui donner quelque chose d'autre à faire parce qu'elle va le refuser. Elle va avoir tendance à faire n'importe quoi, gribouiller son pupitre parce qu'elle se rend compte qu'elle est décalée mais malheureusement je ne peux juste pas faire. Par exemple, aussi pour la notion du verbe, du pluriel. J'explique, Isabelle est quand même là mais j'avoue que je suis démunie face à cela. Je lui dis d'écouter quand même ça peut lui rendre service mais elle ne veut pas écouter à ce moment là et à ce moment là Alicia ne peut pas lui être utile car elle doit aussi écouter, c'est quelque chose de nouveau pour elle.

→ Aspect didactique : collaboration concernant l'organisation des disciplines, observation des résultats précédant en conséquence discussion sur la planification de l'enseignement, désigner les objectifs, faire quelques modifications etc.

- *Comment est organisé le suivi d'Isabelle ? Comment planifié, y-a-t-il des réunions entres les différents acteurs ?*

Comme je te l'ai dit avant, à chaque trimestre il y a une réunion organisée et avec Corinne à chaque fois qu'on se voit le mardi on discute et une discussion particulière avant le carnet se fait pendant pratiquement toute la pause de midi on passe en revue tous les objectifs que Corinne a établis.

→ Aspect relationnel : collaboration avec l'enseignante spécialisée, discussion, réflexion sur les apprentissages de l'élève intégré.

- *Comment les moyens pédagogiques sont mis en place selon les différentes disciplines ?*

C'est au coup par coup chaque fois que je prévois un exercice pour les 2P, j'adapte pour Isabelle, je fais quelques changements. J'essaye de donner au maximum des exercices proches de ce que font les autres. Par exemple, je distribue une fiche à elle et je lui demande de souligner les mots qu'elle connaît ou de souligner un mot en particulier alors que les autres lisent tout le texte. Des fois j'ai le temps et des fois j'avoue que je n'ai pas le temps. On s'est mis d'accord que c'est Corinne qui adapte les devoirs pour Isabelle, bon quand Corinne est absente comme cette semaine c'est moi qui fait. Cette année par contre j'ai laissé pas trop loin tous les petits ateliers concernant la lecture que j'avais pour les 1P si Corinne par hasard veut prendre pour travailler un peu avec Isabelle.

→ Aspect didactique : préparation des séquences, adaptation, gestion du déroulement des leçons.

→ Aspect relationnel : collaboration, commun accord avec l'enseignante spécialisée, s'occupe d'adapter les différents exercices si besoin quand elle est présente en classe.

- *Pour le mardi matin c'est toi qui adapte les leçons pour Isabelle ou tu donnes à Corinne ?*

Ça dépend, Corinne me demande ce que je veux faire, ce que j'ai prévu et alors elle au fur et à mesure ...soit elle prend tel quel ce que j'ai préparé et fait quelques petits changements...ou des fois elle refait exactement la même chose. J'avoue que ça me soulage que Corinne vienne et que je sais que le mardi je peux compter sur elle. Le mardi c'est plutôt elle qui adapte et moi je fais le reste de la semaine.

→ Aspect didactique : l'e.s s'occupe d'adapter les différents exercices si besoin pour le mardi.

→ Aspect relationnel : collaboration entre les acteurs.

- *C'est voulu qu'elle vienne que le mardi matin ?*

Oui parce qu'elle va dans d'autres écoles, elle suit d'autres enfants et elle travaille aussi une partie à l'institution des Voirets.

- *Les objectifs ?*

On n'a pas réellement « des objectifs », c'est plutôt des souhaits...je dirais presque qu'on aimerait bien qu'Isabelle arrive à lire car on sait très bien qu'elle va être en panne un jour ou l'autre donc on aimerait qu'elle sache lire, on avance le plus possible mais on ne peut pas dire quand ? Si ça va être en fin de 2P, 3P...On avance le plus possible et puis voilà !

→Aspect didactique : collaboration : discussion avec l'enseignante spécialisée et elles font par de leur « souhaits », adaptation, à la fin de l'année aimeraient bien arriver à cela.

➤ *Et les évaluations ?*

Elle en fait quand même mais elles sont adaptées, ça va dans le portfolio, c'est présenté à la maman en parallèle avec les objectifs de Corinne et de ceux de fin de 2P, montrer le plus possible comment ça été adapté en fonction de ses camarades par rapport à elle.

→Aspect didactique : adaptation des évaluations, collaboration, adaptation. Evaluer en fonction des objectifs fixés et des capacités de l'élève intégré, adaptation faite en commun accord entre les deux enseignantes.

→Collaboration avec les parents, explication des adaptations.

➤ *Quelle forme d'appui pédagogique peut-on privilégier ?*

C'est sur que si on pouvait avoir quelqu'un dans la classe plus souvent ça serait mieux. L'année passé quand on avait eu un décroisement Corinne avait pris le groupe dit le plus « faible » et avait fait au maximum...c'est vrai que plus elle peut avoir d'aide mieux c'est mais nous on ne peut pas faire plus.

→Gestion de la classe : collaboration avec l'ens.sp.

➤ *Qui est responsable de cette intégration, le nombre d'heure qu'elle fait dans la classe ?*

Je crois que quand c'est une intégration scolaire c'est systématiquement à mi- temps. Ils espèrent pouvoir augmenter et ben là ça se discute, on discute ensemble lors des discussions aux Voirets. Par exemple, j'aurais jamais accepté l'intégration d'Isabelle les jours de piscine car j'ai toujours besoin de quelqu'un car très lente, besoin d'un accompagnant particulier rien que pour elle. Pour toute les sorties que je fais, je demande systématiquement quelqu'un qui m'accompagne rien que pour Isabelle, Si je n'ai personne je ne la prends pas.

→Gestion de la classe : collaboration entre les différents acteurs encadrant l'élève intégré, gérer le déroulement de sa scolarité, créer une dynamique positive entre eux.

➤ *Est-ce que la relation privilégiée qu'elle a avec l'enseignante spécialisée a une influence sur le reste de la classe?*

Non, ils ont bien accepté Corinne, il y a pas de souci, bon elle est très souple aussi et on s'entend bien. Quand Corinne voit que je suis entrain de faire passer une évaluation individuelle les enfants vont spontanément vers elle pour faire corriger et elle le fait en même temps qu'elle travaille avec Isabelle.

→Collaboration, entre aide entre les deux enseignantes, dynamique relationnelle positive.

➤ *Est-ce que tu te sens assez soutenue face à cette intégration ?*

Je passerais d'abord par Corinne, les Voirets plus difficilement, ils sont tellement je ne serais pas à qui parler donc je passerais par Corinne. Bon c'est vrai que si Corine était là plus souvent ça

serait mieux. Mais en soi Isabelle me pose pas du tout de problème car je n'ai pas d'objectifs précis à atteindre. Chacun fait le mieux possible pour qu'elle avance. Le mieux possible en fonction de ses capacités. De plus, elle ne pose pas de problème au niveau social. Je sais que dans d'autre classe il y a des choses catastrophiques mais pour moi non. Isabelle arrive à parler, s'exprimer, elle veut participer quand même et elle est relativement bien intégrée socialement.

→Aspect relationnel : collaboration avec d'autres partenaires, se sent écoutée, « soutenue » par l'enseignante spécialisée. Relation de confiance.

2. Ecole du Lignon, dans une classe de 2P, retranscription de l'entretien effectué avec Corinne, l'enseignante spécialisée.

➤ Depuis combien de temps êtes-vous dans l'enseignement ?

Ca fait 27 ans que j'enseigne. 23 ans à l'école ordinaire et 4 ans en spécialisé avec l'institution des Voirets.

➤ Quelle formation avez-vous suivie ? (formation continue en lien avec l'intégration)

J'ai fait l'école pédagogique et après quand j'ai décidé de changer j'ai suivi une formation pendant deux ans il me semble oui. J'avais les cours durant la semaine en dehors des horaires scolaires.

➤ Que signifie pour vous le mot « intégration » ?

C'est accueillir quelqu'un de différent, qu'il soit étranger, qu'il ait un handicap...

→Conception de l'intégration de manière générale.

➤ Que signifie pour vous « Intégrer un élève dans une classe ordinaire » ?

C'est accueillir un élève différent, qui a un handicap dans une classe.

→Conception de l'intégration dans un contexte scolaire.

➤ Depuis combien de temps suivez-vous l'élève intégré ?

Je suis Isabelle depuis 4 ans. En 1 E/ 2 E je travaillais beaucoup en petit groupe, l'enfant participait à un ensemble... et on était deux à travailler avec les groupes, moi je prenais toujours le groupe dans lequel Isabelle était. On faisait plus souvent des décroisements. Cela dépend beaucoup des enseignants on peut très bien le faire chez les plus grands. Je suis un autre élève en 2P/3P et avec l'enseignante on travaille souvent en petit groupe, lorsque j'interviens la demi-journée. Dans la classe d'Isabelle, je suis là uniquement pour elle et je fais très rarement des décroisements ou des travaux en groupe avec le reste de la classe. Tout dépend des enseignants, on est là pour alléger le travail de l'enseignant et de l'élève intégré, on est donc à l'écoute de l'enseignant et s'adapte.

→Gestion de la classe : collaboration, adaptation aux manières de travailler de l'enseignante ordinaire.

- *Quand et comment informer les élèves de la classe et leurs parents à propos de cet élève ?
Qui le fait ? Qui a décidé cette façon de procéder ?*

Je viens pour la réunion des parents, je me présente et avec l'enseignante on présente de manière globale, sans donner de prénom qu'il y a une intégration dans la classe. Je suis là pour répondre aux questions s'il y en a de la part des parents. Puis durant l'année cela se fait en fonction des élèves et l'enseignante s'ils en ressentent le besoin, s'il y a un souci etc. Pour Isabelle j'ai dû intervenir car il y a eu des problèmes à la récréation, personne voulait jouer avec, elle piquait les goûters, au niveau du comportement, agressivité etc... Mais les interventions se font toujours en présence de l'élève.

→ *Gestion de la classe : volonté de créer un climat favorable, positif et non stigmatiser, collaborer avec d'autres partenaires, réfléchir sur comment amener l'intégration.*

- *Comment établir la relation entre cet enfant et le reste de la classe ?
Exemple : tutorat, des activités particulières ? Dispositifs etc. → qui décide, prépare et met en œuvre ?*

Le but est d'essayer de mettre le plus possible Isabelle dans la tâche, de l'impliquer. Catherine m'a proposé le tutorat car elle a pensé que ça pouvait être bien pour Isabelle mais aussi pour les autres élèves de la classe qui sont en difficulté. Elle a mis en place cela, expliqué aux élèves ce que c'était. Alicia a décidé d'aider Isabelle, donc elle a son bureau à côté de celui d'Isabelle, elle l'aide, lui explique ce qu'elle peut et en même temps elle lui sert de modèle. Catherine m'a fait part qu'elle se sentait débordée, donc pour cela j'ai mis en place un plan de travail et quelques tâches qu'Isabelle peut faire toute seule. Pour le moment c'est plus moi qui mets en place des dispositifs pédagogiques, fait les adaptations car l'enseignante se sent débordée et a décidé de privilégier les autres élèves de la classe qui ont des difficultés. Elle se focalise plus sur eux car elle sait qu'Isabelle est de toute façon suivie, à un appui par moi.

→ *Gestion de la classe et aspect didactique : collaboration, préparer les séquences, être à l'écoute, adapter en fonction des besoins de l'élève intégré mais aussi de l'enseignante.*

Comment pensez vous que l'enseignante ordinaire réagit à la présence d'un autre enseignant en classe ? Qu'est ce que cela implique pour elle ?

Je pense que pour l'enseignante... je la soulage, le fait que je m'occupe d'Isabelle mais elle me fait comprendre que je suis là pour me charger de l'élève intégré et que le reste de la classe est géré par elle. Ce n'est pas facile pour tous les enseignants d'accepter quelqu'un d'autre, à un autre adulte dans la classe. J'ai pu le remarquer parce que je suis plusieurs élèves et les enseignants ne réagissent pas tous de la même manière. Certains enseignants ne supportent pas le regard de quelqu'un d'autre... Pour Catherine je suis là uniquement pour Isabelle et pas pour le reste de la classe. Les élèves eux me considère comme une aide, ils savent que je suis là pour Isabelle mais de temps en temps viennent quand même me poser des questions quand ils sont bloqués et que Catherine est occupée avec un autre enfant.

→ *Aspect relationnel, l'ens.sp et les élèves.*

➤ *Un accord est-il convenu entre les deux enseignants ?*

(Organisation, planification etc.)

Oui toujours. On regarde ensemble, met en place les grandes lignes ensemble après la réalité, les choses ne se déroulent pas toujours comme on avait prévu. Il faut de temps en temps revoir ensemble certains aspects, réexpliquer, adapter à nouveau etc. avec Catherine chaque semaine on discute de comment c'est passée la semaine, ce qui va, ce qui ne va pas, les changements à faire si ceux-ci sont nécessaires.

→ Aspect didactique : conception de l'organisation, collaboration, discussion, observation et régulation.

➤ *Comment est organisé le suivi de l'élève intégré ? Y-a-t-il des réunions entre les différents acteurs qui suivent l'élève ? Si oui comment cela se déroule ?*

Il y a une réunion avant la rentrée scolaire, une rencontre avec les enseignants. Puis on commence à travailler, mettre en place ce qui a été décidé. Chaque semaine discussion avec l'enseignante des problèmes rencontrés, nouvelles propositions etc. Il y a trois, quatre rencontres avec le centre des Voirets. Elles sont réparties sur toute l'année scolaire. Il y a 4 séances possibles :

- Projet : on fixe les objectifs à atteindre
- Suivis : regarde où on en est, ce qui marche et ce qui ne marche pas
- Réseau : on convoque l'enseignant, les thérapeutes privés, les parents et l'enfant
- Bilan : regarde où on en est, mettre en place nouveau projet pour l'année suivante.

Il y a aussi les réunions à la villa avec l'éducateur, l'enseignant spécialisé, les parents et l'enfant. A l'école tous les entretiens avec les parents de l'enfant intégré se font avec la présence de l'enseignant spécialisé.

→ Gestion : collaboration entre les différents acteurs encadrant l'élève intégré, analyser son parcours et désigner les objectifs, les différentes attentes de la part de l'enfant.

➤ *Comment se fait l'articulation entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé à propos de l'intégration ?*

(Si l'enseignant spécialisé venait à être supprimé, qu'est ce qui vous manquerait ?)

L'idéal on se fonde dans la classe, je soutiens Isabelle dans les activités que Catherine propose et j'adapte en fonction. Je découvre le jour même et donc j'adapte au fur et à mesure. Quelque fois c'est difficile il me faudrait 5/10 minutes pour pouvoir vraiment bien adapter de manière correcte mais dans l'ensemble cela joue très bien.

→ Aspect didactique : collaboration, adaptation aux méthodes de travail de l'enseignante ordinaire, puis fait les changements si nécessaire.

➤ *Comment et qui prépare les leçons et les différentes activités en français, math, éducation physique et art plastique ? (les moyens pédagogiques sont mis en place selon les différentes disciplines)*

Quand sont-elles pensées ? Début, milieu, fin année...

Pouvez-vous me donner un exemple où tout est pareil pour l'ensemble de la classe. Comment décidé ? Et un exemple d'adaptation pour l'élève intégré ? Comment décidé ? (par l'enseignant ordinaire ou spé. les deux)

Tout dépend de la classe dans laquelle je suis et l'enseignant avec qui je travaille. La plupart du temps Catherine fait elle-même les séquences d'enseignement, mets en place les leçons pour tous. Il arrive, souvent pendant la période des carnets, que les enseignants stressent et dévaluent beaucoup plus à l'enseignant spécialisé.

Pour les devoirs, j'adapte mais je prends ceux que la maîtresse à déjà fait pour le reste de la classe. Il m'arrive aussi de les faire moi-même pour Isabelle. Quand je viens le mardi, je prends toujours un moment pour voir si Isabelle a bien suivi et fait les corrections de manière collective. Parce qu'il y a quelques exercices qui sont restés les mêmes que ceux de ses camarades. Je regarde avec elle, corrige et lui explique les nouveaux devoirs en faisant le début avec elle.

→ Aspect didactique et gestion de la classe : collaboration, adaptation en fonction des situations, l'enseignante spécialisée gère les devoirs avec l'accord de l'enseignante ordinaire.

➤ *Quels sont les objectifs fixés pour l'enfant intégré ?
Qui décide et comment ?*

Les objectifs sont fixés par les deux enseignantes, il y a un commun accord. L'enseignante fait part de ses souhaits et moi aussi on regarde ce qui possible de faire en fonction de l'enfant. J'ai créé un classeur avec cinq domaines qu'on utilise, que l'élève doit parcourir :

1. La vie quotidienne
2. L'aspect sensori-moteur
3. L'aspect langagier
4. L'aspect relationnel
5. Les compétences cognitives dans tous les domaines didactiques

J'établis les objectifs en fonction des cinq domaines et en fonction de l'enfant, ce qu'on aimerait qu'il arrive à faire et selon les possibilités dû à son handicap. Pour faire cette grille, je regarde les objectifs des 2P et j'adapte en fonction d'Isabelle. Par exemple, en 2 P les enfants doivent compter jusqu'à 100 et ben j'ai adapté pour Isabelle et j'ai mis sur ma feuille qu'elle doit savoir compter jusqu'à 20 et pour le français elle doit savoir lire quelques phrases voire des petits textes. Le grand objectif principal c'est qu'elle arrive à être autonome. La grille est faire par moi en début d'année et je la présente à l'enseignante, je fais quelques modifications je mets aussi les souhaits de l'enseignante, ses attentes. On y revient pendant les activités, au fur et à mesure dès qu'Isabelle est capable de faire quelque chose on en parle puis le note dans la grille. On regarde avant les carnets, on reprend cette grille et regarde, fait un bilan et si Isabelle n'arrive pas à atteindre quelques objectifs et ben elle y arrive pas ! Temps pis ma foi.

→ Aspect didactique : collaboration, l'enseignante spécialisée désigne les objectifs qui lui semblent important et atteignable par l'élève intégré puis en discute avec l'enseignante ordinaire, adaptation, modification etc. Pour évaluer par la suite.

- *Comment l'élève est-il évalué et sur quelles disciplines? (attentes)
Qui prend la décision et comment celle-ci est elle prise ?*

Pour les évaluations, elle fait en règle général les mêmes que ses camarades mais elles sont adaptées. Je prends celles que Catherine fait et les modifie un peu. Quelque fois c'est moi qui la prépare pour Isabelle, ça dépend. Par exemple, pour les maths les élèves ont été évalués sur les nombre jusqu'à 50, j'ai repris les mêmes exercices mais changé les nombres, ils allaient jusqu'à 30.

→Aspect didactique : évaluer les contenus travaillés en les adaptant.

→Gestion de la classe : collaboration entre les deux enseignantes.

- *Quelle forme de soutien pédagogique peut-on privilégier pour faciliter l'intégration ? (fréquence et contenu de l'appui pédagogique)*

Pour moi le plus efficace, c'est la coopération entre les enfants. Par exemple autour des jeux de math, on prend un petit groupe et on travaille ensemble. Avec ce moyen, les élèves s'aident entre eux, ils apprennent. Moi je privilégierais cette manière de faire.

→Conception pour favoriser l'intégration : gestion de la classe, aspect relationnel, créer une dynamique relationnelle positive, un collectif auquel chacun se sent d'appartenir.

- *Qui est responsable de cette intégration ? (l'enseignant ordinaire ou l'enseignant spécialisé, les deux etc.) Du parcours scolaire de l'élève ? (aspect administratif → course d'école)*

Pour moi le réel responsable c'est l'OMP, puis le centre des Voirets. Bon l'enseignant ordinaire va dire que c'est lui car il a l'enfant tous les jours dans sa classe. D'un côté oui...mais moi je dirais que ce n'est pas juste une personne mais tous les différents acteurs qui sont derrière l'enfant, qui le suivent. Ça reste la responsabilité d'un cursus scolaire, pas une personne mais tout un réseau. Tout ce qui entoure l'OMP.

→Collaboration entre les différents partenaires encadrant un élève intégré.

- *La présence de l'enfant intégré ainsi que de l'enseignant spécialisé entraine-t-elle des réactions particulières sur le restant de la classe ?*

Je pense que c'est bénéfique pour l'ensemble de la classe, pour travailler et accepter la différence, en prendre conscience. Tout dépend aussi du handicap de l'enfant, la « lourdeur » de celui-ci. Ce ne va pas être la même chose si on intègre un enfant trisomique et un enfant autiste. J'en ai fait l'expérience, quand j'étais enseignante dans ma classe il y avait l'intégration d'un enfant autiste et ben ça été très dur pour les autres enfants et pour moi aussi car de temps en temps l'enfant intégré faisait des crises et se tapait la tête contre le mur, se roulait par terre etc, ça faisait peur aux autres élèves de la classe et ils « souffraient ». Dans la situation d'Isabelle ça été bénéfique, on a pu remarquer des changements positifs de la part des autres élèves. Ils sont plus patients, ils aident aussi les autres enfants.

→Gestion de la classe : création d'un climat de classe positif.

- *En tant qu'enseignant quels sont pour vous les obstacles de l'intégration ? les apports ? Quels moyens faudrait-il en plus pour surmonter les obstacles ?*

L'obstacle principal à l'intégration c'est la réaction de l'enfant intégré, s'il souffre, qu'il se bloque et qu'il ne veut pas faire des efforts. Ce n'est pas le cas pour Isabelle, elle est motivée et veut aller de l'avant.

- *Merci beaucoup de m'avoir accordé du temps.*

3. Ecole de Cressy, dans une classe de 1 E/ 2 E, retranscription de l'entretien effectué avec Sophie, l'enseignante ordinaire.

- *Depuis combien de temps êtes-vous dans l'enseignement ?*

Depuis neuf ans.

- *Quelle formation avez-vous suivie ? (formation continue en lien avec l'intégration)*

J'ai fait comme toi, donc LME en Science de l'Education. Et cette année on nous a proposé une formation. Deux jours de formation pour les enseignants qui ont une intégration dans leur classe.

- *Que signifie pour vous le mot « intégration » ?*
- *Que signifie pour vous « Intégrer un élève dans une classe ordinaire » ?*

Alors, c'est un enfant qui est différent des autres et qu'on accueille dans la classe. On essaye de le faire participer à plus de choses qu'on peut dans la classe, pour qu'il puisse suivre une scolarité à peu près normale, pour qu'il puisse jouer avec les enfants de son âge justement et puis suivre ce qu'il peut au niveau scolaire.

→ Conception de l'intégration dans un contexte scolaire.

- *Depuis combien de temps suivez-vous l'élève intégré ?*

C'est la première fois que j'ai une intégration et ben je suis Marie² depuis un an.

- *Quand et comment informer les élèves de la classe et leurs parents à propos de cet élève ? Qui le fait ? Qui a décidé cette façon de procéder ?*

Alors en fait c'est Jennifer...Donc, moi en début d'année je n'ai pas du tout parlé aux élèves et puis à la réunion des parents Jennifer est venue se présenter, elle a juste dit qu'elle était là pour un enfant mais elle n'a pas cité de nom. Qu'elle était là une fois par semaine pour travailler avec un enfant et il y a pas eu de questions, rien du tout. On s'est dit que temps qu'il n'y a pas de questions, que les enfants ne réagissent pas, on dit rien. Les élèves n'en parlent pas plus que ça donc on laisse pour le moment.

→ Gestion de la classe : collaborer avec d'autre partenaire, réfléchir sur comment amener l'intégration, volonté de créer un climat favorable, positif et non stigmatisé.

² Prénom fictif.

- *Comment établir la relation entre cet enfant et le reste de la classe ?*

Exemple : tutorat, des activités particulières ? Dispositifs etc. → qui décide, prépare et met en œuvre ?

Des fois je demande qui veut aider Marie pour les bricolages. Plutôt le piquage par exemple ou des choses comme ça mais pour les apprentissages, les fiches je la laisse faire toute seule autrement soit avec moi ou Jennifer qu'elle va faire des fiches, être aidée. Mais pas avec un enfant pour les fiches, pour ce qui est apprentissage je trouve encore difficile, ils vont faire à sa place. Bon elle ne sort pas encore du lot, car elle est en 1 E. Bon on remarque quand même par exemple, en math qu'elle sait compter, faire une comptine numérique mais la reconnaissance du nombre ce n'est pas ça.

→Gestion de la classe : organisation, l'enseignante incite à s'entre aider entre camarades, créer un climat positif et dynamique.

- *Comment réagissez-vous à la présence d'un autre enseignant en classe ? Qu'est ce que cela implique pour vous ?*

Au début je me posais la question qu'est ce que tu peux faire, qu'est ce que tu peux demander de faire et maintenant ça se passe bien. Vu que j'ai un double degré je me suis dit qu'elle pouvait prendre les 1 E, vu que Marie est en 1 E et moi je m'occupe des 2 E. Je lui ai proposé et a été d'accord.

→Gestion de la classe : organisation, collaboration entre les deux enseignantes.

- *Un accord est-il convenu entre les deux enseignants ?*

(Organisation, planification etc.)

Alors moi je prépare la leçon et elle fait ce que j'ai préparé. Là par exemple, j'ai préparé quelque chose sur la numération et elle prend le groupe des 1 E et moi des 2 E. A chaque fois qu'elle vient elle fait ce que j'ai préparé et s'adapte sur le moment si il le faut mais pour le moment pas trop.

→Aspect didactique et relationnel : commun accord l'enseignante prépare ses leçons et l'enseignante spécialisé lorsqu'elle intervient reprend tel quel les leçons et les donne. Si besoin, fait des adaptations ou amène du matériel en plus.

- *Comment est organisé le suivi de l'élève intégré ? Y-a-t-il des réunions entre les différents acteurs qui suivent l'élève ? Si oui comment cela se déroule ?*

Alors on c'est vu une fois en juin. Je sais plus en octobre je croie, je lui avais demandé qu'on se voit parce que j'étais un peu perdue. Je ne savais pas si j'étais dans le juste au niveau des objectifs parce que je n'avais pas encore reçu la grille avec les objectifs, pour faire un peu le point vu que c'était la première fois. Une autre fois une réunion à l'école avec les parents et puis la dernière fois c'était aux Voirêts avec les spécialistes et je vais demander une autre réunion avec les parents à la fin du trimestre. Avec l'institution il y a une réunion au début et en juin. Et là je vais aller observer Marie à l'institution, ils m'ont proposé d'aller mais ce n'est pas une réunion.

→Collaboration entre les différents acteurs encadrant Marie, réunion pour être plus au clair, observer l'évolution etc.

- *Comment se fait l'articulation entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé à propos de l'intégration ?*

Si l'enseignant spécialisé venait à être supprimé, qu'est ce qui vous manque ?

Je trouve que c'est quand même important d'avoir un deuxième regard, et elle peut prendre plus le temps avec Marie pour certaines choses. Par exemple pour des choses qu'elle n'a pas encore acquies, des évaluations aussi elle ressaye avec Jennifer (l'ens.sp.).

→Gestion de la classe : vision de la collaboration positive, créer un bon climat de classe, permet de créer un collectif auquel chacun se sent d'appartenir.

- *Comment et qui prépare les leçons et les différentes activités en français, math, éducation physique et art plastique ? (les moyens pédagogiques sont mis en place selon les différentes disciplines)*

Quand sont-elles pensées ? Début, milieu, fin année...

Pouvez-vous me donner un exemple où tout est pareil pour l'ensemble de la classe. Comment décidé ? Et un exemple d'adaptation pour l'élève intégré ? Comment décidé ? (par l'enseignant ordinaire ou spé. les deux)

J'ai une planification et je la suis...après je...ouai. Pour le moment je fais pour tout le monde la même chose, les mêmes exercices, fiches. Marie arrive à les faire, ben ce matin j'avais un petit travail où il fallait retrouver les lettres de son prénom, les découper et les remettre dans l'ordre. Là j'étais tout le long avec elle, les autres on vraiment fait tout seul, pour elle j'ai adapté en découpant et remettre dans l'ordre elle a réussi mais j'ai jamais fais réellement autrement. Avec Jennifer c'est la même chose n'a encore jamais amené des exercices différents ou amener un autre matériel pour le moment.

→Aspect didactique : planification de l'enseignement identique pour l'ensemble de la classe, orienter, guider, adapter en fonction.

- *Quels sont les objectifs fixés pour l'enfant intégré ?
Qui décide et comment ?*

C'est Jennifer qui m'a apporté. C'est un tableau avec des objectifs fixés et on place des croix, elle vient avec ce tableau je regarde avec elle, je donne mon avis et on discute.

→Aspect didactique : collaboration, désigner les objectifs, discussion entre les deux enseignantes pour évaluer.

- *Comment l'élève est-il évalué et sur quelles disciplines? (attentes)
Qui prend la décision et comment celle-ci est elle prise ?*

Il y a quand même des objectifs à atteindre, elle a un carnet, donc pour le moment je l'évalue comme les autres. Elle a les mêmes évaluations pour voir où elle en est. On ne prend pas les choses en compte de la même façon que les autres enfants, on y prend différemment. On discute ensemble.

→Collaboration : mis en accord sur l'évaluation, les différents objectifs atteint.

- *Quelle forme de soutien pédagogique peut-on privilégier pour faciliter l'intégration ? (fréquence et contenu de l'appui pédagogique)*

Le fait d'être moins nombreux en classe fait beaucoup, un petit effectif et une personne qui pourrait être là plus souvent pour elle, pour l'aider c'est encore mieux pour l'enfant. D'être deux. Les activités en groupe, faire des activités ensemble. Bon Marie est connue et bien intégrée dans l'école et le quartier, car elle a une grande sœur et fait des cours de danse avec d'autre qui sont dans la classe.

→ Conception pour favoriser l'intégration : privilégier le travail en groupe, la collaboration, l'entraide.

- *Qui est responsable de cette intégration ? (l'enseignant ordinaire ou l'enseignant spécialisé, les deux etc.) Du parcours scolaire de l'élève ? (aspect administratif → course d'école)*

Je ne sais pas, je ne peux pas trop dire... l'institution, la directrice nous, est-ce qu'on a vraiment notre mot à dire ? Il y a pas un responsable, on est plusieurs à être responsable, accord, lien entre l'institution, la directrice, Jennifer et moi.

→ Collaboration : lien entre les différents intervenants, pas seul.

- *La présence de l'enfant intégré ainsi que de l'enseignant spécialisé entraîne-t-elle des réactions particulières sur le restant de la classe ?*

Ils ont l'habitude, c'est positif ça aide à la collaboration entre les enfants et Jennifer est bien acceptée, cela se passe bien. Ella a été présentée dès le début comme une autre maîtresse.

→ Gestion de la classe : climat de classe positif, dynamique, les élèves apprennent à travailler avec deux enseignantes.

- *En tant qu'enseignant quels sont pour vous les obstacles de l'intégration ? les apports ? Quels moyens faudrait-il en plus pour surmonter les obstacles ?*

Pour le moment ça se passe bien. Il n'y a pas réellement d'obstacles il faudra voir dans une année si j'ai toujours Marie. Les obstacles je pense que c'est plus les parents, d'après ce que j'ai entendu de mes collègues si l'enfant a de la peine à suivre, pourquoi ? Les parents ne comprennent pas toujours, que leur enfant est tout de même différent, que si ça fonctionne pas ce n'est pas parce qu'il est là en intégration qu'il arrive à bien suivre. Ce n'est pas évident. Pour le moment, pour cette première année je ne vois pas réellement d'obstacles on verra plus tard au niveau des apprentissages, si l'enfant suit à l'école. Pour le moment ça se passe super bien, elle est chou, elle apporte pas mal de joie en classe.

Dû à l'observation : *J'ai remarqué que Marie te donne un cahier quelques fois le matin quand elle arrive. Qu'est ce que c'est ?*

Le cahier de communication entre l'école et la maison. Il a été mis en place par les parents. Parce que la communication entre école-maison n'est pas évidente pour Marie. Les parents en ont en parlé aux Voirets, car Marie communique pas beaucoup, a de la peine à raconter, dire ce qu'elle a fait, a se reconnaître dans le temps, dit toujours les mêmes choses, dit toujours oui. Qu'est ce que tu as fait ce week-end ? Elle dit toujours Spoki, c'est son chien, Milena, sa sœur et maman. A beaucoup de peine à relater les choses. Quand elle fait des choses spéciales, les parents m'amènent des indices, par exemple le ticket d'entrée d'un spectacle pour que je lui montre et lui pose des questions pour qu'elle explique mais ce n'est pas évident pour elle.

→ *Collaboration entre les différents acteurs.*

➤ *Merci beaucoup de m'avoir accordé du temps.*

4. Ecole de Cressy, dans une classe de 1 E/ 2 E, retranscription de l'entretien effectué avec Jennifer, l'enseignante spécialisée.

➤ *Depuis combien de temps êtes-vous dans l'enseignement ?*

Là c'est la deuxième année.

➤ *Quelle formation avez-vous suivie ? (formation continue en lien avec l'intégration)*

J'ai fait la LME en Science de l'Education et une fois que j'ai fini cette formation j'ai suivi pendant deux ans une formation d'une demi-journée par semaine tout en travaillant, en suivant les élèves.

➤ *Que signifie pour vous le mot « intégration » ?*

Ben déjà...On différencie intégration et assimilation...par exemple l'assimilation c'est l'enfant qui est vraiment en classe et qui fait la même chose que les autres. Il n'y a pas d'appui, d'adaptation et puis ben pour nous l'intégration c'est l'enfant qui est dans la classe comme un élève de la classe mais avec des adaptations, des appuis et qu'il a aussi tous les autres besoins externes. Les enfants qui sont aux Voirets ont l'école le matin et l'après-midi ils sont à la villa.

→ *Conception de l'intégration de manière générale.*

➤ *Que signifie pour vous « Intégrer un élève dans une classe ordinaire » ?*

Ben voilà c'est ça, amener les appuis et les adaptations, faire en sorte qu'il ne soit pas marginalisé et qu'il ne soit pas dépendant des appuis qu'on apporte.

→ *Conception de l'intégration dans un contexte scolaire.*

➤ *Depuis combien de temps suivez-vous l'élève intégré ?*

Un an, vu qu'elle est en 1 E.

- *Quand et comment informer les élèves de la classe et leurs parents à propos de cet élève ? Qui le fait ? Qui a décidé cette façon de procéder ?*

Généralement on en parle à la réunion des parents. Je viens, je me présente. Ce qui a été décidé avec l'enseignante, elle a été d'accord, on ne veut pas stigmatiser l'enfant. Pour Marie j'ai dit que je serais là pour une élève en intégration que je serais présente une matinée par semaine mais on ne donne pas de nom. Aux enfants on ne dit rien et s'il y a des questions en cours d'année on prend le temps pour y répondre. Pour le moment pas encore eu de gros problèmes, ni de questions de la part des élèves. Ils se sont rendus compte que Marie est différente, trisomique. Si besoin j'interviens dans la classe ou même dans d'autre classe, dans l'école pour en parler, parce que les questions peuvent aussi venir des autres enfants qui ne l'ont pas dans leur classe, à la récréation etc. Le fait que Marie soit intégrée dans son quartier, aide aussi car les enfants sont habitués de la voir dans le quartier, jouer dehors avec sa sœur.

→ *Gestion de la classe : volonté de créer un climat favorable, positif et non stigmatiser, collaboration entre partenaire, réfléchir sur comment amener l'intégration.*

- *Comment établir la relation entre cet enfant et le reste de la classe ? Exemple : tutorat, des activités particulières ? Dispositifs etc. → qui décide, prépare et met en œuvre ?*

En 1 E pas réellement encore de tutorat, mais par exemple je peux organiser des jeux par groupe, ou j'incite à aller jouer vers d'autres camarades, de choisir des enfants et de ne pas jouer avec moi mais avec ses camarades.

→ *Gestion de la classe : créer un climat dynamique, positif, de collaboration, entre-aide.*

- *Comment réagissez-vous à la présence d'un autre enseignant en classe ? Qu'est ce que cela implique pour vous ?*
- *Un accord est-il convenu entre les deux enseignants ? (Organisation, planification etc.)*

Tout dépend de la classe où tu te trouves, de l'enseignant. Je ne travaille pas pareillement partout. Il y a des classes où je n'interviens pas du tout et tu sens que l'enseignant ne tiens pas à ce que t'interviennes plus. Par exemple chez Sophie, elle m'a proposé le vendredi matin après la récréation de prendre le groupe des 1 E pour travailler la numérisation etc. et c'est chouette par contre l'élève que j'ai de 5P c'est vraiment je suis qu'avec lui. On sort de la classe pour rattraper des fiches etc. Sophie planifie ses leçons et pour le moment je les prends tel quel et fait avec Marie quand je suis là le vendredi, et j'adapte au fur et à mesure, si il le faut j'amène du matériel en plus pour travailler de manière spécifique, autrement la notion mais pour le moment je n'ai pas encore eu besoin de le faire. En fait, on fait un projet de l'enfant aux Voirets, cette feuille est donnée à tous les acteurs qui suivent Marie (cf Annexe 3) et après on fait une grille aussi avec des objectifs spécifiques et qu'on adapte en fonction de l'enfant. La grille des objectifs est remplie quand il y a les carnets par moi et l'enseignante ordinaire.

→ *Aspect didactique : collaboration entre les différents acteurs, gestion des leçons ainsi que l'évaluation de l'évolution de l'élève.*

- *Comment est organisé le suivi de l'élève intégré ? Y-a-t-il des réunions entre les différents acteurs qui suivent l'élève ? Si oui comment cela se déroule ?*

On essaye de prendre contact avec l'enseignante avant les vacances d'été, donc en juin. Au tout début de l'année on fait une première séance, une séance projet avec l'enseignant ordinaire, spécialisé, les éducateurs, les responsables thérapeutiques et pédagogiques. Après on se voit une deuxième fois pour le suivi avec les mêmes personnes et après des fois on fait des réseaux avec en plus les parents et le médecin. Il y a aussi les réunions de parents avec l'enseignant ordinaire qui se font trois fois dans l'année avec toujours la présence de l'enseignante ordinaire. Il nous arrive qu'aux Voirets on rencontre seulement les parents pour qu'ils nous parlent plus ouvertement de leur problème face à l'handicap de leur enfant, comment ça se passe, ce qu'ils vivent à la maison. Parce que ce n'est pas toujours évident pour eux.

→ *Collaboration entre les différents acteurs encadrant l'élève intégré : analyser son parcours et désigner les objectifs, les différentes attentes de la part de l'enfant.*

- *Comment se fait l'articulation entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé à propos de l'intégration ?*

Si l'enseignant spécialisé venait à être supprimé, qu'est ce qui vous manque ?

- *Comment et qui prépare les leçons et les différentes activités en français, math, éducation physique et art plastique ? (les moyens pédagogiques sont mis en place selon les différentes disciplines)*

Quand sont-elles pensées ? Début, milieu, fin année...

Pouvez-vous me donner un exemple où tout est pareil pour l'ensemble de la classe. Comment décidé ? Et un exemple d'adaptation pour l'élève intégré ? Comment décidé ? (par l'enseignant ordinaire ou spé. les deux)

La en 1 E c'est plutôt Sophie qui fait tout, après si il faut j'adapte mais pour le moment je fais vraiment ce que le reste de la classe fait. Par exemple j'ai un élève en 5P c'est moi qui adapte et amène du matériel mais là pour le moment je fais ce que Sophie prépare.

→ *Gestion des leçons et aspect didactique : commun accord entre les deux enseignantes.*

- *Quels sont les objectifs fixés pour l'enfant intégré ? Qui décide et comment ?*

Je me réfère à la grille des objectifs, elle est faite en fonction des objectifs de l'école primaire et après j'adapte. Par exemple pour les maths je demande qu'elle sache au moins compter jusqu'à 20. Je fais la grille et après je montre à l'enseignante si elle est d'accord ou pas.

→ *Aspect didactique : collaboration, instaure puis demande l'avis, l'accord de l'enseignante ordinaire.*

- *Comment l'élève est-il évalué et sur quelles disciplines? (attentes)
Qui prend la décision et comment celle-ci est-elle prise ?*

Elle est évaluée comme tout le monde mais je vais être moins exigeante, je ne vais pas avoir toujours les mêmes attentes mais pour le moment fait toutes les disciplines comme le reste de la classe. Elle a le carnet de l'école et la grille des objectifs et la feuille du projet. A partir de la 3 P ils ont les deux carnets : celui des Voirets et de l'école ordinaire.

→ Collaboration entre les deux enseignantes concernant l'évaluation, discussion.

- *Quelle forme de soutien pédagogique peut-on privilégier pour faciliter l'intégration ? (fréquence et contenu de l'appui pédagogique)*

Pour nous l'idéal c'est que l'enfant soit le plus possible dans sa classe. Plus on avance dans les degrés plus le programme doit être adapté car l'écart s'agrandit... nous on est présent qu'une demi-journée par semaine mais c'est justement pour pas qu'on soit trop là, parce qu'autrement l'enfant est toujours dépendant d'un adulte, ça le marginalise. Il faut favoriser le lien avec l'enseignant ordinaire et favoriser petit à petit l'autonomie. Parce que, l'enfant nous voit tous les après-midi à la villa. Pour Marie je privilégie tout ce qui est l'aspect social, jouer en groupe, faire des activités par groupe et aussi l'amener vers l'autonomie.

→ Conception pour favoriser l'intégration : créer un climat positif, travail d'équipe, en groupe entre les élèves.

- *Qui est responsable de cette intégration ? (l'enseignant ordinaire ou l'enseignant spécialisé, les deux etc.) Du parcours scolaire de l'élève ? (aspect administratif → course d'école)*

C'est les Voirets, les enfants sont d'abord inscrits aux Voirets et après à l'école ordinaire, dans l'école de leur quartier bon après c'est aussi toute une collaboration... nous on les suit durant toute leur scolarité de la 1 E- 6 P.

→ Collaboration : lien entre les différents intervenants, pas seul.

- *La présence de l'enfant intégré ainsi que de l'enseignant spécialisé entraîne-t-elle des réactions particulières sur le restant de la classe ?*

Je pense que ça ne perturbe pas vraiment les enfants. Ils savent que je suis là tous les vendredi matins pour Marie. On m'a présentée comme une deuxième maîtresse. Ça dépend beaucoup de comment te présente l'enseignante et la place qu'elle te fait. Ici les enfants me sollicitent sans problème dès qu'ils n'arrivent pas une activité ou s'il y a un problème. Mais ce n'est pas comme ça partout, il y a des classes où je suis vraiment là que pour l'élève intégré et les autres enfants n'osent pas venir me poser des questions.

→ Gestion de la classe : climat de classe positif, dynamique, les élèves apprennent à travailler avec deux enseignantes.

- *En tant qu'enseignant quels sont pour vous les obstacles de l'intégration ? les apports ? Quels moyens faudrait-il en plus pour surmonter les obstacles ?*

- Dû à l'observation : *J'ai vu que tu parles beaucoup avec Sophie après chaque activité mais est-ce que tu notes aussi ?*

Je note sur les fiches comment ça été fait, avec aide ou pas, on parle au fur et à mesure après chaque activité. Je prends des notes aussi pour moi sur des feuilles pour me rappeler et pour pouvoir remplir après le tableau et la grille.

Quand j'arrive le vendredi matin Sophie me dit comment c'est passé la semaine, ce qu'elle a fait avec Marie. En fonction soit je reprends les activités ou pas là par exemple ce matin j'ai repris deux évaluations.

→ Collaboration entre les deux enseignantes pour pouvoir réguler et évaluer le mieux possible Marie.

- *Merci beaucoup de m'avoir accordé du temps.*