

Table des matières

1	Introduction	7
1.1	Choix de la thématique et motivations	7
1.2	Objectifs	7
1.2.1	Objectifs théoriques	7
1.2.2	Objectifs personnels	7
1.2.3	Objectifs méthodologiques	8
1.2.4	Objectifs professionnels	8
1.3	Lien avec le travail social	8
2	Question de recherche et hypothèses.....	9
3	Cadre théorique.....	11
3.1	Quelques éléments de définition	11
3.1.1	La notion de handicap dans notre société	11
3.1.2	MDH-PPH	12
3.1.3	Les différentes approches du handicap	13
3.2	Cadre légal	13
3.2.1	LHand – intégration scolaire	14
3.2.2	Loi sur l'enseignement spécialisé (LES) en Valais	14
3.2.3	Processus de scolarisation des enfants en situation de handicap en Valais (1H-8H)	17
3.3	Deux formes de scolarisation	17
3.3.1	L'intégration	17
3.3.2	L'inclusion à tout prix ?	18
3.4	Les enjeux : entre pédagogie et éducation	19
3.4.1	Comparaison des deux professions	19
3.4.2	Que signifie « éduquer » ? quelle différence avec « enseigner » ?	21
3.5	Collaboration ou coopération ?	22
3.5.1	Les formes de co-enseignement	24
3.5.2	Les freins à la collaboration	26
3.6	Synthèse du cadre théorique	27
4	Méthodologie	28
4.1	Terrains.....	28
4.2	Échantillonnage	28
4.3	Méthodes de récolte des données.....	29
4.4	Limites méthodologiques.....	29
4.5	Principes éthiques	30
5	Présentation des résultats.....	31
5.1	Les profils professionnels (hypothèse 1).....	31
5.1.1	Analyse des cahiers des charges	32
5.1.2	Des compétences pédagogiques et éducatives perçues comme clairement distinctes .	33
5.1.3	Des compétences qui se rejoignent.....	34

5.1.4	Fixer les objectifs : une étape qui renforce les différences dans certaines institutions ...	34
5.1.5	Des rôles perçus comme similaires en classe.....	35
5.1.6	Discussion.....	37
5.2	Le type de collaboration entre les professionnelles (hypothèse 2).....	39
5.2.1	Une collaboration efficace	39
5.2.2	Le type de co-enseignement	39
5.2.3	Les rencontre en équipe : éducatif ou scolaire ?.....	42
5.2.4	Discussion.....	42
5.3	Réponse à la question de recherche	43
6	<i>Bilans</i>.....	44
6.1.1	Synthèse des objectifs	44
6.1.2	Limites et difficultés rencontrées lors de l'écriture du travail de Bachelor	46
6.1.3	Réflexions et perspectives personnelles	46
7	<i>Pistes d'action et nouveaux questionnements</i>.....	47
8	<i>Conclusion</i>.....	48
9	<i>Bibliographie</i>	49
10	<i>Annexes</i>.....	52
10.1	Grille d'entretien	53

Table des illustrations

Schéma 1 : Dispositif progressif des mesures d'aides. Canton du Valais (s.d.)	14
Schéma 2 : Structure du PER-EDISP. Rodi (2016).	16
Schéma 3 : L'une enseigne, l'autre observe. Tremblay (2012).	24
Schéma 4 : Enseignement de soutien. Tremblay (2012).	24
Schéma 5 : Enseignement parallèle. Tremblay (2012).	25
Schéma 6 : Enseignement en ateliers. Tremblay (2012).	25
Schéma 7 : Enseignement alternatif. Tremblay (2012).	25
Schéma 8 : Enseignement partagé. Tremblay (2012).	26
 Tableau 1 : Récapitulatif des informations générales des personnes interrogées	29
Tableau 2 : Expériences des personnes interrogées et le type de co-enseignement utilisé	39

1 Introduction

1.1 Choix de la thématique et motivations

Après un temps de réflexion sur les idées qui me venaient en tête pour ce travail de Bachelor, mon choix s'est porté sur la collaboration entre les éducatrices sociales et les enseignantes spécialisées au sein d'une classe spécialisée.

Mon intérêt pour ce sujet m'est venu suite à ma première expérience professionnelle dans le travail social qui s'est déroulée au Centre Pédagogique Spécialisé (CPS) de Martigny. J'ai eu l'occasion d'accompagner treize élèves en situation de handicap de différentes classes et de différents niveaux.

Durant cette année scolaire, j'ai pu découvrir le travail en réseau que l'intégration de ces enfants nécessitait. Je n'ai malheureusement pas eu l'occasion de collaborer avec des éducatrices spécialisées car elles ne faisaient pas partie du réseau des écoles dites ordinaires en Valais.

La posture de l'enseignante spécialisée et de l'éducatrice spécialisée m'interroge dans un contexte comme celui d'une classe spécialisée. Ont-elles plus de différences que de similitudes ? Font-elles le même travail ? L'éducatrice se sent-elle toujours travailleuse sociale dans un contexte scolaire ? L'enseignante, a-t-elle toujours l'impression de travailler dans le domaine de la pédagogie lorsqu'elle accompagne uniquement des enfants en situation de handicap ?

Je n'ai pas eu l'occasion de faire des recherches sur ces questions lors de mon stage probatoire mais le Travail de Bachelor (TB) m'offre l'opportunité de creuser cette problématique.

1.2 Objectifs

1.2.1 Objectifs théoriques

Mes objectifs théoriques à travers ce TB seront :

- Étoffer mes connaissances dans le domaine de la pédagogie curative et de l'éducation.
- Déterminer le rôle d'une éducatrice sociale dans le cadre de l'enseignement spécialisé.
- Déterminer le rôle d'une enseignante spécialisée et d'une éducatrice sociale dans le contexte d'une classe spécialisée.
- Approfondir mes connaissances en consultant des livres et des lectures scientifiques qui seront utiles tout au long de la rédaction de mon TB.

1.2.2 Objectifs personnels

En ce qui concerne les objectifs personnels :

- Respecter les différents délais fixés.
- S'organiser pour un travail sur une longue durée.
- S'autodiscipliner.

1.2.3 Objectifs méthodologiques

Voici mes objectifs méthodologiques :

- Apprendre à mener un entretien.
- Améliorer mes capacités d'écriture scientifique.
- Maîtriser les différents outils de recherche (écriture scientifique, recherche, analyse).

1.2.4 Objectifs professionnels

Mes objectifs professionnels sont les suivants :

- Construire une carte de visite en vue de débouchés professionnels après ma formation.
- Mieux comprendre la collaboration entre différents métiers.
- Proposer des pistes d'intervention relatives à la problématique étudiée.

1.3 Lien avec le travail social

Mon travail de Bachelor traitera de l'éducation sociale et de l'enseignement spécialisé. Je serai alors amenée à traiter ces deux domaines et à les développer. Cette rédaction me permettra d'exposer les similitudes et les différences de ces deux professions dans le contexte particulier d'une classe spécialisée.

Lorsqu'un élève arrive dans une école spécialisée, cela demande aux professionnels de la réflexion ainsi que de l'adaptation constante au vu des besoins spécifiques du jeune.

La place de l'enseignante spécialisée se trouve dans la classe, elle bénéficie de l'aide d'une professionnelle supplémentaire telle qu'une éducatrice sociale ou une animatrice socioéducative. En plus d'être présentes lors des moments de classe, elles continuent l'accompagnement lors des pauses, des trajets ou encore lors des repas de midi afin d'améliorer et de garantir le cadre lors de ces instants. Dans certaines institutions, il y a une présence permanente d'éducatrices dans les classes.

Cette collaboration entre les enseignantes spécialisées et les éducatrices permet de prendre en compte diverses dimensions : celle de la scolarité de l'élève, de ses compétences sociales et de son bien-être.

À la Haute École Spécialisées (HES), les étudiantes sont formées à la collaboration comme le montre la compétence n°5 du plan d'étude cadre Bachelor 2006 : « collaborer entre professionnels et institutions ». Cette compétence me semble importante à prendre en considération lorsque les éducatrices collaborent avec les enseignantes spécialisées. Nous sommes formés pour collaborer avec tout type d'intervenant et cette compétence n'est pas anodine.

Mes recherches se feront dans le milieu scolaire valaisan. Plus précisément dans les institutions qui permettent aux enfants et adolescents d'être scolarisés et non pas dans les centres pédagogiques spécialisés ou dans les écoles ordinaires.

2 Question de recherche et hypothèses

Pour ce travail de Bachelor, il s'agit de découvrir sur quels points ces professions diffèrent et sur lesquels elles se rejoignent malgré des formations différentes. Ce travail permettra également de mieux comprendre le système des classes spécialisées et les enjeux de scolarisation des enfants en situation de handicap.

Ce rapport ne vise en aucun cas à déterminer qui, de l'éducatrice spécialisée ou de l'enseignante spécialisée, est la plus apte à effectuer ces tâches.

La question de recherche qui me guidera tout au long de la rédaction de mon travail de Bachelor concernera les classes présentes dans les institutions scolaires spécialisées.

C'est ainsi que ma question de recherche est rédigée :

Comment se déroule la collaboration entre éducatrice sociale et enseignante spécialisée dans le cadre de mesures renforcées en école spécialisée ?

Voici les sous-questions qui en découlent :

« Quelles sont les similitudes et les différences entre le métier d'enseignante spécialisée et celui d'éducatrice spécialisée ? »

« Comment l'éducatrice spécialisée s'intègre-t-elle au sein d'une classe spécialisée et quelle est sa place ? »

« Qui fixe les objectifs de ces jeunes et pourquoi ? »

« Quels rôles jouent-elles auprès des enfants ? »

Hypothèse 1 : « L'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée ont des profils professionnels clairement distincts mais dans la pratique, cette différence s'estompe notamment dans la répartition des types d'apprentissages travaillés (scolaires et relationnels) avec les enfants ».

L'énoncé de cette hypothèse vient du fait que ces deux professions ont des formations différentes (Haute École Pédagogique (HEP) et Haute École de Travail Social (HETS)). Dans la pratique, l'éducatrice peut également assumer des tâches d'enseignement auprès des élèves et l'enseignante des tâches éducatives. Les compétences sociales sont définies comme la régulation des ressentis et des comportements afin d'atteindre des objectifs sociaux tout en laissant aux autres l'opportunité d'atteindre les leurs (Clément & Stephan, 2006).

Hypothèse 2 : « Le type de collaboration dans la classe dépend de l'objet travaillé (ex : mathématique VS respect) et des rôles de chacune dans le co-enseignement »

Comme je le décris dans le paragraphe « les formes de co-enseignement », j'ai pu constater que l'enseignement partagé est la configuration qui demande le plus de collaboration entre les professionnelles (Tremblay, 2012). J'aimerais, à travers cette hypothèse, comprendre la place de chacune dans l'équipe qu'elles forment et quel type de co-enseignement elles utilisent dans la pratique et si ceux-ci ont évolué depuis

le début de leur collaboration. J'aimerais également savoir si des heures de rencontre sont imposées par l'institution et quels éléments, scolaires ou sociaux, sont prioritaires lors de ces discussions. Pour finir, j'aimerais savoir si la collaboration entre professionnelles peut parfois avoir des limites et si oui lesquelles.

Rapport-Gratuit.com

3 Cadre théorique

Dans ce chapitre, il s'agira de développer certains concepts théoriques pertinents pour l'approfondissement de ma problématique. Je traiterai premièrement de la notion du handicap dans notre société en abordant différentes approches, puis des enjeux de la scolarisation des enfants en situation de handicap. J'aborderai également le cadre légal en lien avec les lois sur l'enseignement spécialisé en Valais. Je définirai ensuite deux formes de scolarisation possible : l'intégration et l'inclusion. La suite de mon travail se portera sur une réflexion autour de la notion de pédagogie et d'éducation. Cette partie proposera une définition du rôle de l'éducatrice et celui de l'enseignante spécialisée et détaillera les formations qu'elles ont pu suivre pour exercer ce métier. Je parlerai ensuite de collaboration entre ces deux professionnelles et des limites que celle-ci peut avoir.

3.1 Quelques éléments de définition

Afin de comprendre au mieux les métiers de l'éducation et de la pédagogie spécialisées, il me semble important de développer le public-cible avec lequel les enseignantes spécialisées et les éducatrices sociales travaillent. C'est pourquoi ce chapitre abordera la notion de handicap.

3.1.1 La notion de handicap dans notre société

Pour débiter ce chapitre, je vais présenter une définition de Bloch-Lainé qui date de 1967 et qui est citée par Zribi (2011). Celle-ci présente les personnes en situation de handicap comme des personnes inadaptées à la société en raison de leurs difficultés, plus ou moins grandes, à agir comme les autres. Ces personnes présentent des faiblesses et servitudes particulières par rapport à la normale (Zribi & Poupée-Fontaine, 2011).

Cette ancienne définition expose que la condition de la personne en situation de handicap est stable et que leur état est dû à des difficultés à vivre comme les autres. Le handicap est clairement le résultat de la déficience de l'individu. Les interventions proposées à ces personnes sont principalement liées à la réadaptation et à la guérison afin qu'elles puissent s'adapter à la société.

Avant, nous pensions le handicap en termes de faiblesse, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui.

J'ai utilisé cette définition de 1967 pour montrer l'évolution avec la définition d'aujourd'hui présentée par La Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), cette dernière définit le handicap « *comme un terme générique pour les déficiences, les limitations de l'activité et restriction à la participation. Le handicap est l'interaction entre des sujets présentant une affection médicale et des facteurs personnels et environnementaux* » (OMS, 2018).

La définition de la CIF montre que la personne est influencée par le milieu dans lequel elle évolue. La qualité de la participation sociale des personnes en situation de

handicap pourrait se voir augmenter si le milieu social et la société dans laquelle la personne vit le permettent. Ces définitions nous renvoient au concept du Processus de Production du Handicap (PPH) que je définirai plus tard.

L'environnement joue un rôle essentiel dans la situation de ces personnes. En effet, plus les interactions du sujet avec le milieu environnemental seront ajustées, moins elles seront « handicapantes », nous explique Salbreux (2012). L'écart entre les capacités de la personne en situation de handicap et les attentes du milieu démontrent le handicap (Salbreux, 2012).

La loi française du 11 février 2005 apporte une définition semblable à celle de l'OMS. Selon cette loi un handicap est constitué par « une *limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* » (Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005).

Cette loi renonce à une approche strictement médicale du handicap. Elle tend à favoriser la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap et à faciliter le maintien en milieu ordinaire et non pas à se limiter à leurs difficultés.

C'est ce dont je vais traiter dans ma recherche, le but est de comprendre comment les professionnelles collaborent pour permettre à un enfant d'avoir un suivi pédagogique même lorsque l'intégration dans un milieu ordinaire telle qu'une classe ne le lui permet pas. Ce suivi pédagogique et éducatif lui permettra par la suite une intégration facilitée dans un milieu ordinaire (travail, appartement).

3.1.2 MDH-PPH

Pour mieux comprendre la notion de handicap, je vais développer le Modèle de Développement Humain – Processus de Production du Handicap (MDH-PPH).

Ce modèle concerne les personnes ayant des incapacités. Ce dernier montre que « *la réalisation des habitudes de vie peut être influencée par le renforcement des capacités ou de la compensation des incapacités par la réadaptation et des aides techniques* » (RIPPH, s.d.).

Ce modèle ne place en aucun cas la responsabilité du handicap sur la personne. Il montre au contraire, que les obstacles de l'intégration de ces personnes peuvent être dus à plusieurs facteurs tels que les préjugés, le manque d'aide et de ressources, l'absence d'accessibilité du domicile ou de l'école etc... L'aménagement de la société a une influence directe sur la participation sociale des personnes en situation de handicap. L'environnement peut être un obstacle ou un facilitateur dans la participation sociale de l'individu.

Ce modèle conceptuel est utilisé dans de nombreux champs d'intervention tels que le milieu de l'éducation, le milieu de la santé et celui de la défense des droits des personnes ayant des incapacités (RIPPH, s.d.).

3.1.3 Les différentes approches du handicap

Je vais présenter deux approches différentes du domaine du handicap qui se veulent intégratives et dynamiques. Je vais tenter de les décrire et faire un lien entre ces deux conceptions et l'accompagnement des enfants en situation de handicap dans les classes spécialisées.

La première approche concerne généralement le domaine médical mais elle prend sens aussi dans l'approche de l'éducation sociale. Cette approche dite « clinique » met en évidence la perspective d'accompagnement et de développement des compétences de la personne. Que ce soit dans le domaine de l'éducation, de la pédagogie ou de la médecine la personne doit être considérée comme « une personne totale » (Danvers, 2010).

Cette méthode est basée sur l'écoute de la personne, l'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée sont amenées à accueillir l'enfant en situation de handicap dans sa singularité et de l'accompagner de façon à élaborer un projet qui lui correspond. Cela amène donc à des prises en charge individuelles et adaptées à la personne en situation de handicap.

Quant à l'approche environnementale, elle a pour principe d'affirmer que c'est la société qui crée le handicap. C'est l'environnement qui est susceptible de provoquer un obstacle ou un facilitateur chez la personne. Le facilitateur favorise la réalisation des habitudes de vie de la personne et l'obstacle les entrave (Rochat, 2008).

Ces deux conceptions du handicap apportent des aspects différents dans la vision de l'accompagnement de la personne en situation de handicap. L'approche environnementale insiste sur la participation sociale de la personne et l'approche clinique souligne l'évolution de la personne.

Il est intéressant pour les enseignantes spécialisées comme pour les éducatrices sociales d'identifier les situations qui font office d'obstacle pour l'élève, pour pouvoir proposer par la suite une intervention adaptée.

3.2 Cadre légal

En Suisse, la Loi sur l'égalité pour les handicapés (LHand) a pour but de prévenir, réduire ou éliminer les inégalités qui frappent les personnes en situation de handicap.

3.2.1 LHand – intégration scolaire

L'article 20 de la LHand concerne plus précisément l'intégration scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap.

¹ Les cantons veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques.

² Ils encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et servent le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé.

³ Ils veillent notamment à ce que les enfants et les adolescents qui ont des difficultés de perception ou d'articulation ainsi que leur proche entourage puissent apprendre une technique de communication adaptée à ces difficultés (Le Conseil fédéral, 2002).

Cette loi permet aux enfants de bénéficier d'un enseignement correspondant à leurs besoins. Contrairement à l'alinéa 2, certains enfants en situation de handicap ne peuvent être intégrés à l'école ordinaire ou seulement partiellement. En effet, cette dernière ne peut pas toujours répondre à leurs besoins. C'est pour cela que ces enfants seront orientés vers des écoles spécialisées.

3.2.2 Loi sur l'enseignement spécialisé (LES) en Valais.

La loi sur l'enseignement spécialisé est entrée en vigueur en 1986 et a été modifiée le 12 mai 2016. Elle permet aux enfants en situation de handicap ou présentant des difficultés d'ordre scolaire ou social d'être intégrés dans différentes écoles du Valais. Elle permet également aux parents d'avoir le choix quant à la scolarité qu'ils souhaiteraient pour leurs enfants.

Je vais vous présenter le dispositif progressif des mesures d'aides concernant les enfants de la 1H à la 8H.

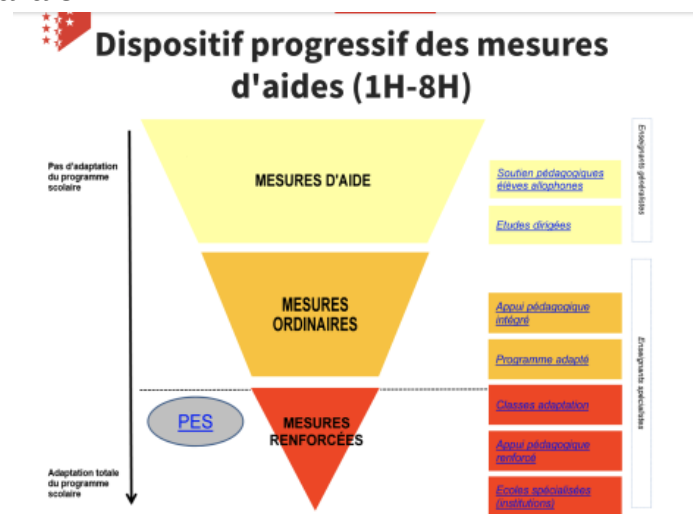


Schéma 1 : Dispositif progressif des mesures d'aides. Canton du Valais (s.d.)

Le premier palier du dispositif est celui des mesures d'aide, on y retrouve les études dirigées et le soutien pédagogique pour les élèves allophones. Pour ce type d'aide, il n'y a pas d'intervention d'enseignantes spécialisées, je ne vais donc pas les présenter. Le second pallier concerne les mesures ordinaires. Pour ce type de mesures, il n'y a pas d'adaptation du programme scolaire pour l'élève ayant des difficultés. Cependant, ces mesures ont des objectifs bien précis que je vais décrire ci-dessous.

La première concerne l'appui pédagogique intégré. Celle-ci est dispensée par des enseignantes spécialisées. Elle apporte une aide aux élèves pour qui des mesures spécialisées sont nécessaires. La prise en charge a lieu généralement dans la classe mais peut également se faire en petit groupe ou individuellement à l'extérieur (Art. 22 LES). Dans ce même groupe, il existe les programmes adaptés. Ceux-ci concernent les élèves qui ne peuvent plus suivre dans une certaine branche les objectifs de la classe ordinaire. L'élève continuera son parcours scolaire avec la classe initiale mais les objectifs et les évaluations seront adaptés pour la branche problématique. (Loi sur l'enseignement spécialisé (LES), 2016).

Les classes d'observation du secondaire I sont la deuxième option. Celles-ci regroupent les élèves bénéficiant d'un programme adapté. L'un des objectifs recherchés est de permettre à ces élèves une intégration partielle dans les classes dites ordinaires (Art. 23 LES).

Concernant le troisième pallier, celui des mesures renforcées, il y a une adaptation totale du programme scolaire. Celles-ci se caractérisent par une longue durée de prise en charge (en principe dès l'entrée à l'école jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire). Ces mesures concernent les élèves venant du Centre Pédagogique Spécialisé (CPS). Ils sont accompagnés par des enseignantes spécialisées tout au long de leur scolarité. Il existe trois options : les classes d'adaptation, l'appui pédagogique renforcé et les écoles spécialisées (institutions).

La première concerne les enfants en situation de handicap scolarisés en classe d'adaptation. Elles sont organisées selon les régions. Ce sont des classes qui comptent quatre à huit élèves et qui sont tenues par des enseignantes spécialisées qui définissent des objectifs pour chacun des élèves.

Pour la deuxième option, celle de l'appui pédagogique renforcé, les élèves peuvent bénéficier d'un enseignement spécialisé tout en étant inclus dans la classe ordinaire. Les objectifs restent tout de même différents et adaptés à l'élève. Le but est de favoriser l'inclusion de cet élève.

La dernière mesure est celle qui nous intéresse pour ce travail. Elle concerne les mesures renforcées en écoles spécialisées. Le principe est le suivant :

« Les enfants et les jeunes qui ne peuvent suivre l'école ordinaire et qui doivent bénéficier d'un soutien scolaire, éducatif et thérapeutique à court, moyen ou long terme

sont placés, avec l'accord des détenteurs de l'autorité parentale et sur décision de l'Office de l'enseignement spécialisé, dans des écoles spécialisées » (Art. 28 LES) (Loi sur l'enseignement spécialisé (LES), 2016).

Cette dernière option offre une alternative aux élèves pour lesquels l'école ordinaire n'arrive plus à répondre à leurs besoins, malgré la mise en place de mesures particulières. Il est possible que ces institutions scolaires spécialisées accueillent ces enfants à temps partiel. Elles offrent également des mesures pédao-thérapeutiques et médicales, ce que l'école ordinaire ne peut pas toujours offrir.

Pour donner le moyen aux enseignantes spécialisées d'offrir aux élèves un accompagnement scolaire, l'outil « PER-EDISP » a été créé. Ce dernier signifie : Plan d'Étude Romand pour les Élèves présentant une Déficience Intellectuelle Sévère ou un Polyhandicap. Il consiste à donner des outils aux enseignantes spécialisées travaillant dans des classes spécialisées afin de leur permettre de structurer une démarche pédagogique et d'évaluer leur action. Plus tard dans mon cadre théorique, j'expliquerai le PER (Plan d'Étude Romand) qui concerne actuellement tous les élèves dans différents cantons. Le PER-EDISP permet de poser les bases à la construction d'un réel programme scolaire. Il est élaboré à partir de deux programmes : le PER et le programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Le PER-EDISP respecte la structure du PER et est inspiré par le programme éducatif afin d'apporter des nuances qui s'adaptent aux besoins de l'enfant. Il se structure comme le PER c'est-à-dire : les capacités transversales, les domaines disciplinaires et la formation générale. Ci-dessous vous trouverez un exemple de la structure générale du PER-EDISP. (Rodi, 2016)

CAPACITÉS TRANSVERSALES	
A. Développement sensori-moteur	A.1 Agir efficacement sur le plan sensorimoteur
B. Affectivité et socialisation	B.1 Exprimer adéquatement ses besoins et ses émotions B.2 Interagir avec son entourage
C. Communication	C.1 Communiquer efficacement avec son entourage
D. Comportement et attitude face à la tâche	D.1 S'adapter à son environnement D.2 S'engager dans des activités
DOMAINES DISCIPLINAIRES	
1. Corps et mouvements	1.1 Activités physiques 1.2 Jeu 1.3 Alimentation
2. Art et perceptions	2.1 Activités créatrices manuelles 2.2 Arts visuels 2.3 Musique
3. Langage et communication	3.1 Français
4. Mathématiques et sciences de la nature	4.1 Mathématiques 4.2 Connaissance de l'environnement
5. Sciences humaines et sciences sociales	5.1 Espace 5.2 Temps
FORMATION GÉNÉRALE	
I. MITIC	
II. Santé et bien-être	
III. Choix et projets personnels	

Schéma 2 : Structure du PER-EDISP. Rodi (2016).

Comme on peut le voir, cet outil s'adapte à une vision complète de la personne en mettant en avant l'importance du développement cognitif. Ce programme émet tout de même plusieurs mises en garde, l'une d'elles est le partenariat entre intervenantes. Ces dernières ont la liberté de modeler et transformer l'outil PER-EDISP « *qui ne sert que de base à un enseignement ajusté aux besoins de l'élève* » (Rodi, 2016, p.55).

3.2.3 Processus de scolarisation des enfants en situation de handicap en Valais (1H-8H)

Une demande de mesures renforcées peut être déposée par les parents pour que leur enfant, en situation de handicap, puisse bénéficier d'une formation.

Suite à cela, une procédure d'évaluation standardisée (PES) est mise en place. Cet instrument s'adresse aux spécialistes de la pédagogie spécialisée afin de déterminer les besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées.

Si l'équipe pédagogique ne juge pas nécessaire la mise en place des mesures renforcées d'enseignement spécialisé, l'élève pourra bénéficier d'autres mesures d'aides expliquées dans le paragraphe « Loi sur l'enseignement spécialisé en Valais » (Canton du Valais, s.d.).

Pour mieux comprendre, je vais, avec les paragraphes ci-dessous, expliquer le processus des élèves jouissant des mesures renforcées et comment ils seront orientés en fonction de leurs troubles.

Lorsqu'un élève est au bénéfice de mesures renforcées d'enseignement spécialisé, les professionnelles mettent en place un projet pédagogique individuel (PPI). Ce projet se base sur les forces et les difficultés de l'élève. On s'éloigne des compétences attendues par les élèves de son âge afin de s'adapter à son rythme et de lui permettre de progresser et avancer. Ces mesures s'inscrivent dans la longue durée et concernent une minorité d'élèves (environ 2%).

Les besoins relevés dans la PES peuvent amener l'enfant en situation de handicap ou ayant des troubles psycho-sociaux à être scolarisé dans des écoles spécialisées. Ces institutions accueillent des enfants présentant une incapacité psychique, des retards du développement ou des handicaps mentaux moyens et profonds (Canton du Valais, s.d.).

3.3 Deux formes de scolarisation

Il existe plusieurs formes de scolarisation pour les enfants en situation de handicap, je m'attarderai sur les deux formes de scolarisation les plus utilisées dans le milieu scolaire en Valais : l'intégration et l'inclusion. A travers des ressources scientifiques, j'expliquerai pourquoi l'inclusion n'est pas toujours possible.

3.3.1 L'intégration

Cette notion signifie que les élèves qui nécessitent un suivi particulier, puisse suivre une scolarisation ordinaire, plutôt que de fréquenter une école spécialisée. On parle d'intégration partielle lorsque l'élève en situation de handicap est scolarisé dans deux contextes distincts (classe spécialisée et classe ordinaire). Lorsque l'élève est intégré dans la classe, on lui demande de s'adapter (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, s.d.).

3.3.2 L'inclusion à tout prix ?

En ce qui concerne l'école inclusive, Gardou (2012) nous explique qu'elle « *devrait permettre d'harmoniser les droits et chances de chacun, en dépit de sa situation singulière, en favorisant un accès aux dispositifs, une participation et par là une mise en avant des compétences de tous au profit de tous* » (Gardou, 2012, cité par Cabaribère, 2019, p.62).

A travers cette définition, nous pouvons percevoir la différence entre l'intégration et l'inclusion. Quand on parle de société « inclusive » on comprend que c'est la société qui s'adapte et qui permet aux personnes en situation de handicap de participer à différentes activités et pas le contraire.

Toujours selon cet auteur, plus les liens entre les professionnelles qui accompagnent les enfants en situation de handicap sont cohérents et unificateurs, plus les enfants auront des chances de suivre un parcours de scolarisation adéquat (Gardou, 2012, cité par Cabaribère, 2019).

Bien que l'intégration des enfants et jeunes en situation de handicap soit inscrite dans la législation, cette question relève de l'éthique et des valeurs de chacun. Selon Marguet et Panissal (2019), la préoccupation éthique des professionnelles accompagnants des enfants en situation de handicap repose sur l'accompagnement et non sur leur réussite. L'important est la prise en compte de leurs besoins afin qu'ils évoluent à leur rythme.

Les auteures interrogent la pertinence de l'inclusion pour tous les enfants en situation de handicap, selon elles, ils n'ont pas tous leur place à l'école car cela peut donner de faux espoir aux parents quant à l'avenir de leur enfant (Maguet & Panissal, 2019).

Au niveau légal, lorsque l'enseignement public ne peut pas offrir une scolarisation conforme par rapport aux difficultés et capacité de l'enfant, c'est à l'État de prendre en charge les frais d'une scolarisation privée appropriée telle qu'une classe spécialisée dans une institution. Si l'on se réfère à l'article 19 de la Constitution fédérale, cette dernière consacre le droit à un enseignement de base « suffisant et gratuit ». Cette loi s'applique également aux enfants en situation de handicap à qui elle donne droit à un enseignement adapté à leurs ressources et besoins (Mizrahi, 2016).

Pour répondre à la question si tous les élèves peuvent être intégrés au système scolaire dit « ordinaire » la réponse est non. Lorsque les écoles publiques n'ont pas la possibilité d'offrir un enseignement de base « suffisant » pour les personnes en situation de handicap, la doctrine est d'avis « *que la fréquentation d'une école privée doit être rendue possible gratuitement* » (Mirzahi, 2016, p.2). Les classes spécialisées continueront donc d'exister bien que les cantons encouragent l'intégration de ces enfants dans l'école ordinaire. La forme de scolarisation d'un enfant en situation de handicap est toujours évaluée au cas par cas et le bien-être de l'enfant est la priorité.

Les enfants scolarisés dans des institutions spécialisée sont inclus, en général, à raison d'une ou deux journées par semaine dans l'école ordinaire (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, s.d.)

3.4 Les enjeux : entre pédagogie et éducation

Dans cette partie je proposerai une définition des deux professions qui nous intéresse pour la réalisation de ce travail : celui de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée. Je présenterai également les formations suivies par ces professionnelles pour pratiquer ces métiers. Pour finir, je tenterai de dissocier les concepts d'éduquer et enseigner.

3.4.1 Comparaison des deux professions

Tout d'abord, j'aborderai les profils de chacune et proposerai une synthèse. Par la suite, je m'intéresserai plus précisément à leurs formations. Cette partie me permettra, dans le chapitre consacré à l'analyse, de discuter mon « hypothèse une » qui concerne leurs formations et les tâches qu'elles effectuent dans la pratique au sein de la classe.

3.4.1.1 *Des profils professionnels différents*

Selon la Haute école spécialisée en Travail social, l'éducatrice sociale exerce une activité éducative, de soutien et d'accompagnement dans différents champs d'intervention tels que des institutions, des foyers, des centres d'éducation en milieu ouvert, des centres d'éducation fermés ou des ateliers et centres d'insertion professionnelle ou sociale. Elle favorise la mise en œuvre des techniques et méthodes pédagogiques et sociales. Elle accompagne des personnes vulnérables, en situation de handicap ainsi que des personnes en difficultés professionnelles et/ou sociales. Les éducatrices contribuent, grâce à un accompagnement quotidien, à l'autonomisation des personnes par la mobilisation des ressources individuelles, sociales et familiales existantes (HES-SO, 2019).

Quant à l'enseignante spécialisée, elle accompagne des enfants, adolescents et jeunes adultes ayant des difficultés d'apprentissage pouvant être dues à un handicap. Elles travaillent dans le cadre d'une classe ou de petits groupes rattachés à une école ou à une institution spécialisée. Elles ont pour objectif d'accompagner ces personnes sur le plan cognitif, affectif et social. Le but est de permettre à ces personnes une meilleure intégration socioprofessionnelle (Enseignant spécialisé / Enseignante spécialisée, 2018).

A l'aide des deux définitions sur les profils de l'enseignante spécialisée et celui de l'éducatrice sociale nous pouvons constater que plusieurs éléments se rejoignent. L'éducatrice met elle aussi en œuvre des méthodes pédagogiques qui permettent de promouvoir certaines finalités éducatives. L'enseignante spécialisée permet à ces

enfants et jeunes d'acquérir certaines compétences qui faciliteront leur entrée dans le marché du travail. En fonction du champ d'intervention, l'éducatrice aura cette même mission. Toutes deux élaborent des projets éducatifs individualisés en tenant compte des forces et des besoins de l'élève en situation de handicap.

3.4.1.2 Des formations distinctes

La première année en éducation sociale est organisée en tronc commun sur le « travail social ». À partir de la deuxième année, les étudiantes sont amenées à choisir entre trois orientations différentes. La première concerne l'animation socioculturelle, la seconde l'éducation et la dernière le service social. Nous allons plus précisément nous intéresser à l'orientation éducation pour ce travail de Bachelor.

La formation dure trois ans pour les étudiantes la menant à plein temps, quatre ans en emploi ou cinq ans à temps partiel.

Différents modules sont enseignés aux étudiantes durant la formation. Voici un aperçu des cours proposés en Valais :

Modules génériques :

- Processus de formation
- Travail social et action professionnelle
- Relation à l'autre individuelle et collective
- Collaboration et communication entre professionnelles
- Les organisations
- Professionnalité et champs professionnels
- Questions sociales et réponses socio-politiques
- La pensée critique face aux idées, aux savoirs et à l'action (HES-SO, 2019).

Quant à l'enseignante spécialisée, elle se forme dans une Haute École Pédagogique (HEP) ou une université.

Ce master s'obtient après six semestres de formation. Ils se répartissent sur trois ans à raison de deux jours par semaine.

Voici les différents modules abordés durant le master (HEP, 2015) :

- Enfants et adolescentes ayant des besoins éducatifs spécifiques
- Savoirs et processus d'enseignement et d'apprentissage
- Pédagogies dans différents contextes d'enseignement et d'apprentissage
- Contextes sociaux et institutionnels de la pédagogie spécialisée
- Séminaire d'intégration

En général, nous pouvons constater que ces deux formations proposent une multitude de modules orientés dans la relation à l'autre. Nous remarquons tout de même que dans le cursus de la formation d'éducatrice, aucun module n'aborde la notion de pédagogie spécialisée. En ce qui concerne la formation de l'enseignante spécialisée, elle aborde tout de même les besoins éducatifs spécifiques pour des enfants en situation de handicap, ce qui se fait également dans la formation pour éducatrice. C'est sur ce point-là que ces formations se rejoignent, elles comportent toutes deux des apports théoriques sur l'accompagnement d'enfants en situation de handicap. Ces

formations restent tout de même distinctes. Dans l'enseignement spécialisé, les modules abordés sont en lien direct avec le domaine pédagogique. Dans la formation d'éducatrice, les modules abordent plutôt les questions sociales.

Je conclurai cette partie avec les idées de Pinel (2001) qui nous explique que malgré le fait que l'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée aient pour finalité l'aide à l'éducation et au développement des enfants en difficultés, elles se sont construites sur deux lignées institutionnelles différentes. « *Les systèmes de formation, les références théoriques, les méthodes de travail, les modèles identificatoires, les filiations, les idéaux et mythes fondateurs de l'Enfance ne sont pas semblables* (Pinel, 2001, p.145). L'éducatrice et l'enseignante spécialisée ont des cultures professionnelles divergentes (Pinel, 2001).

3.4.2 Que signifie « éduquer » ? quelle différence avec « enseigner » ?

Pour commencer cette thématique sur l'éducation et l'enseignement, je vais proposer deux définitions qui proviennent de la littérature non spécialisée. Ces dernières sont floues, mais nous pouvons tout de même constater qu'elles sont imbriquées et que certains éléments se rejoignent.

Définitions proposées par les dictionnaires usuels d'internet (L'internaute, s.d) :

Enseigner : *Transmettre des connaissances, apprendre, montrer à quelqu'un*

Synonyme d'enseigner : *éduquer, inculquer, instruire*

Éduquer : *Donner une éducation à, élever, former quelqu'un ; développer les facultés morales, physiques et intellectuelles de quelqu'un.*

Synonyme d'éduquer : *élever, instruire, former*

Comme le montrent ces définitions, enseigner et éduquer sont deux concepts qui se rejoignent sur énormément d'éléments. Les synonymes d'enseigner le démontrent, on y retrouve le terme « éduquer ». Et au contraire, dans les synonymes d'éduquer, le terme « instruire » apparaît.

Ce flou est éclairci dans la littérature scientifique par Jacky Beillerot qui, dans son rapport « Sciences de l'éducation et pédagogie : un étrange manège », écrit en 1997 que l'éducation et la pédagogie sont deux termes qui sont depuis très longtemps associés. Ces concepts ne sont pas univoques, car ils démontrent deux réalités différentes et ont des usages différenciés (Beillerot, 1997).

Un apprentissage peut être éducatif et formatif à la fois. À l'école on demande aux élèves d'atteindre des objectifs. C'est grâce à une pédagogie différenciée que les enseignantes permettent aux élèves de trouver des itinéraires différents mais pour un

objectif commun. D'après Zakhartchouk (2004), si on veut que la transmission des savoirs se déroule de manière adéquate, l'éducatif est à chercher dans tous les savoirs enseignés. Ils vont pouvoir, à travers le travail scolaire, apprendre un certain nombre de comportements de savoir-être tels que : la nécessité de l'implication, l'acceptation d'entrer dans une démarche de projet, l'autonomie, la coopération etc... Zakhartchouk (2004) souligne qu'il est important d'unir ces deux dimensions lorsqu'on est au contact d'élèves. Pour lui, l'enseignante est également une éducatrice, il questionne tout de même où s'arrête le rôle éducatif (Zakhartchouk, 2004).

Pour faire un lien avec le Plan d'Étude Romand (PER), dans le cursus scolaire des élèves il n'y a pas uniquement les savoirs savants (appelé domaines disciplinaires dans le PER) qui doivent être transmis aux élèves mais aussi les capacités transversales (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive) et la formation générale (choix et projets personnels, santé et bien-être, vivre ensemble et exercice de la démocratie et interdépendances). Il n'y a pas de périodes dévouées uniquement aux capacités transversales et à la formation générale. Celles-ci doivent être favorisées par l'enseignante afin que les élèves atteignent ces compétences sociales durant le cursus scolaire (PER, s.d.).

Jeanne et Seknadjé-Askénazi (2010) soutiennent la même idée. Ils soulignent que l'école doit prendre en compte tous les facteurs et « *se mettre à la hauteur d'une éthique de l'éducation* » (Jeanne & Seknadjé-Askénazi, 2010, p.11).

Plusieurs auteurs et dispositifs reprennent la même idée, celle que ces deux termes se rapprochent énormément l'un de l'autre. Lorsqu'on enseigne, on éduque également et vice versa. Les auteurs le rappellent bien en disant que l'éducatif est à rechercher dans tous les enseignements.

Selon moi, l'éducation et l'enseignement partagent un dessein commun : celui d'élever, tirer les enfants vers le haut. Ils permettent tous deux de transmettre des savoir-être et savoir-faire utiles à la vie sociale. Personnellement, je n'utiliserai pas ces deux termes dans un travail autre que celui de l'accompagnement d'enfants en situation de handicap dans une classe spécialisée. En tant que future éducatrice, je ne pense pas, que lorsque je travaille dans des institutions avec des jeunes en rupture, des personnes âgées ou personnes issues de l'immigration je ferai de l'enseignement.

3.5 Collaboration ou coopération ?

Pour cette partie, j'aborderai les deux concepts à interroger lorsqu'une éducatrice et enseignante spécialisée travaillent dans la même classe : la collaboration et la coopération. La notion de la collaboration est centrale dans ma question de recherche et dans l'une de mes hypothèses. Dans un premier temps, je définirai la collaboration puis dans un deuxième temps la coopération et finalement je les comparerai pour proposer une synthèse de ces deux termes.

La notion de collaboration signifie travailler ensemble. Lorsqu'une éducatrice et une enseignante spécialisée travaillent dans la même classe, la manière dont elles collaborent constitue l'une des questions centrales pour comprendre comment elles fonctionnent ensemble pour effectuer leurs tâches. Elles collaborent pour poursuivre un but commun, pour cela elles développent une intelligence collective qui vise l'épanouissement et le bien-être des enfants (CTREQ, 2018).

Il est tout de même important de citer la coopération. Contrairement à la collaboration, la coopération représente un faible niveau d'interdépendance entre les professionnelles. On la considère comme une simple coordination du travail : chaque professionnelle est responsable de sa partie du travail à laquelle on ajoute celle de l'autre (Beaumont, Lavoie, & Couture, 2010).

Gangloff-Ziegler nous propose également une définition du travail coopératif et collaboratif. « *Le travail coopératif est accompli par une division du travail dans laquelle chaque personne est responsable d'une partie de résolution d'un problème. La collaboration implique un engagement mutuel des participants dans un effort coordonné pour résoudre ensemble un problème* » (Gangloff-Ziegler, 2009, p.97).

Selon Lessard, Canisius-Kamanzi et Larochelle (2009), la collaboration entre les enseignants est « perçue comme un mécanisme nécessaire pour améliorer leur pratique pédagogique » (Lessard, Canisius-Kamanzi, & Larochelle, 2009, p.103). Gardou (2012) rejoint l'idée de ces auteurs. De son point de vue, il est important de construire et de penser la complémentarité entre les professionnelles dans le sens d'un projet de scolarisation. Selon lui, cette collaboration permet une cohérence dans l'accompagnement des enfants en situation de handicap (Garou, 2012 cité par Cabaribère, 2019).

Ainsi pour ces auteurs, le travail collaboratif reste une action individuelle mais dont le but est de réaliser une œuvre collective. La collaboration est au cœur du processus de changement et permet une amélioration de la qualité de l'éducation et une plus grande réussite des élèves.

Je pense que ces différents éléments sont semblables dans la collaboration entre une enseignante spécialisée et une éducatrice dans une classe spécialisée d'où l'intérêt de se questionner sur le mode de collaboration ou de coopération qui s'instaure entre elles.

En nous appuyant sur les auteurs, nous pouvons penser que tout ce qui concerne le travail en classe et hors classe devrait être l'objet de concertation et de collaboration entre l'enseignante spécialisée et l'éducatrice.

3.5.1 Les formes de co-enseignement

Il existe six grandes configurations qui montrent les manières dont les professionnelles travaillant dans une même classe avec un même groupe collaborent. Je vais les décrire ci-dessous en relevant le niveau de collaboration qu'elles nécessitent.

Le premier est « l'une enseigne, l'autre observe ». Cette manière de faire consiste à ce que l'enseignante planifie et prend l'activité en charge pendant que l'autre se charge de la discipline et observe le groupe. Nous retrouvons souvent ce type de configuration au début de la relation professionnel du duo pédagogique mais également lorsqu'il s'agit d'analyser les élèves.



Schéma 3 : L'une enseigne, l'autre observe. Tremblay (2012)

Le deuxième type est l'enseignement de soutien. Dans ce dernier, l'enseignante prend l'activité en charge tandis que l'éducatrice soutient les élèves selon leurs besoins. Cette configuration requiert très peu de planification conjointe.

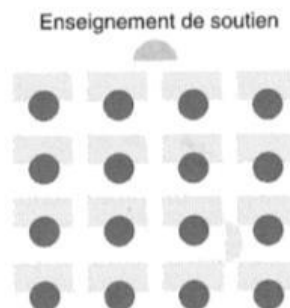


Schéma 4 : Enseignement de soutien. Tremblay (2012).

L'enseignement parallèle est la troisième configuration. Dans cette dernière, les deux professionnelles se partagent la classe. Ceci permet d'enseigner en petit groupe. Elles se partagent également la planification, ce qui requiert que chacune y mette sa part de participation.

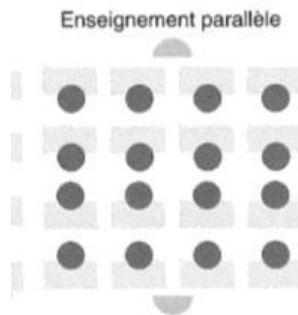


Schéma 5 : Enseignement parallèle. Tremblay (2012).

La quatrième manière est l'enseignement par ateliers. Les élèves ont un parcours prédéterminé d'ateliers. Les professionnelles collaborent peu pour ce type de configuration car chacune est responsable de la planification et de l'enseignement de la partie convenue.

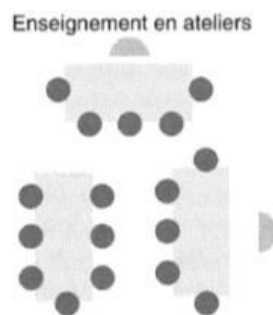


Schéma 6 : Enseignement en ateliers. Tremblay (2012).

L'enseignement alternatif intervient lorsqu'une grande majorité de la classe reste en grand groupe et que le reste des élèves travaillent dans un petit groupe de remédiation. Cette configuration est utilisée lorsque certains élèves ont des besoins spécifiques et permet aux professionnelles d'individualiser le suivi. Cette manière demande peu de collaboration entre les professionnelles, car chacune est responsable de sa partie d'élèves, elles doivent tout de même se mettre d'accord sur les élèves qui iront dans le petit groupe et sur les besoins de chacun.

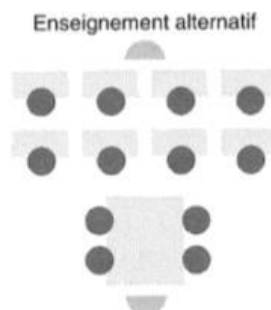


Schéma 7 : Enseignement alternatif. Tremblay (2012).

La dernière forme de co-enseignement que je vais présenter est celle de l'enseignement partagé. Cette dernière requiert le plus haut niveau de collaboration et de confiance entre les deux professionnelles. Elles présentent toutes deux la même

activité aux groupes d'élèves en se partagent le travail et en échangeant les rôles constamment. Elle requiert que les professionnelles puissent mélanger leurs styles d'enseignements. Cette méthode exige une grande concertation du duo pédagogique et une préparation conjointe des activités (Tremblay, 2012).

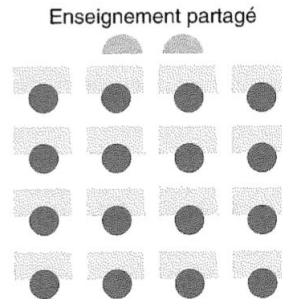


Schéma 8 : Enseignement partagé. Tremblay (2012).

3.5.2 Les freins à la collaboration

Il existe plusieurs éléments qui peuvent engendrer des tensions dans la mise en place d'un travail collaboratif entre les personnes. Ce paragraphe présentera les principaux obstacles.

Le premier obstacle est opposé à l'esprit de collaboration : c'est l'esprit individuel de compétition. Dans ce dernier, chacun tire de son côté. Cet esprit de compétition repose sur un besoin d'être meilleur que l'autre, de le surpasser et un désir de reconnaissance débordant (Gangloff-Ziegler, 2009).

Deuxièmement, il existe la tentation de protectionnisme. Celle-ci se caractérise par « une perte de pouvoir lié à la détention d'informations et à la possibilité de décider de leur diffusion ou de leur rétention » (Gangloff-Ziegler, 2009, p.104). C'est une crainte de transmettre ses connaissances car en les partageant aux autres celles-ci ne sont plus distinctifs (Gangloff-Ziegler, 2009).

3.6 Synthèse du cadre théorique

Les divers éléments à retenir dans ce travail de Bachelor sont les suivants : il faut premièrement tenir compte de l'environnement de manière générale, car il joue un rôle essentiel dans la condition des personnes en situation de handicap. Selon Salbreux (2012), plus les interactions du sujet avec le milieu environnemental seront ajustées, moins elles seront « handicapantes ».

La loi sur l'enseignement spécialisé Valaisanne permet à tous les enfants en situation de handicap ou présentant des difficultés d'être intégrés dans différentes écoles. Il se peut que certains élèves ne puissent pas suivre l'école ordinaire selon leurs besoins. Ils seront donc placés dans des écoles spécialisées. Bien sûr, la forme de scolarisation d'un enfant en situation de handicap est toujours évaluée au cas par cas, le bien-être de l'enfant étant la priorité. Les objectifs scolaires et sociaux de ces enfants sont établis selon le PER-EDISP. Cet outil permet aux enseignantes spécialisées ou aux éducatrices d'évaluer l'élève tout au long de l'année scolaire en proposant des objectifs adaptés au niveau de besoin du jeune.

En ce qui concerne les profils professionnels de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée, j'ai pu relever à l'aide des différents ouvrages que malgré leur formation distincte, elles ont la même finalité : l'aide à l'éducation et au développement des enfants en difficulté. Elles collaborent ou coopèrent selon les différents types de co-enseignement qu'elles décident de mettre en place dans la classe.

4 Méthodologie

Suite à la rédaction de mon cadre théorique et du choix de mes différentes hypothèses, je passe à la partie méthodologie qui sert à expliquer la manière dont j'ai procédé pour réaliser ce TB.

J'ai décidé d'utiliser la démarche de recherche hypothético-déductive. Celle-ci nous est expliquée par Lièvre dans le manuel d'initiation à la recherche en travail social :

« Il s'agit d'une démarche qui se compose en trois temps : premièrement, nous nous posons une question ; deuxièmement, nous répondons à cette question en émettant une hypothèse ; troisièmement, nous tentons de valider le propos retenu à partir des faits » (Lièvre, 2006, p.17).

Cette méthode permettra de vérifier ou non les hypothèses émises au début de ma recherche avec les informations apportées par les professionnelles.

4.1 Terrains

Concernant les terrains, j'ai choisi d'enquêter dans deux institutions valaisannes. Ces deux structures emploient des éducatrices spécialisées, des enseignantes spécialisées, des thérapeutes, des assistantes socio-éducatives ainsi que des stagiaires. Elles accueillent toutes deux des enfants et adolescents en situation de handicap et leur offrent une formation adaptée et individualisée. Ces deux institutions ont tout de même une attitude ouverte envers l'intégration. Certains élèves sont parfois intégrés quelques jours par semaine dans les classes ordinaires où ils seront suivis par une enseignante spécialisée.

4.2 Échantillonnage

Pour ma thématique, je souhaitais interroger des enseignantes spécialisées et des éducatrices qui ont collaboré ou collaborent encore. Il y a deux catégories différentes de personnes à interroger afin de diversifier les avis : des éducatrices sociales ainsi que des enseignantes spécialisées. J'aurais aimé de par ces interviews, recueillir une idée globalement conforme à celle qui aurait été obtenue en interrogeant un plus grand nombre d'enseignantes spécialisées et d'éducatrices. Malheureusement, ce n'est pas possible d'établir un échantillon représentatif de la population avec un si petit échantillon (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

Pour des questions de confidentialité, les noms et prénoms des professionnelles dans le texte seront des noms d'emprunt.

Dans le tableau récapitulatif ci-dessous, nous retrouverons les informations générales des quatre personnes interrogées.

Tableau 1 : Récapitulatif des informations générales des personnes interrogées

Profession	Formation	Durée de collaboration en duo pédagogique	Institution
Irma ¹	Éducatrice sociale Bachelor HES en travail social	4 ans	La Cigogne ²
Fara ³	Enseignante spécialisée Bachelor en pédagogie curative	2 collaborations : 4 mois avec l'une et 2 mois avec l'autre	La Cigogne
Emilie ⁴	Éducatrice sociale – enseignante spécialisée en formation Bachelor HES en travail social + Master en enseignement spécialisé (en cours)	2 ans	La Cigogne
Nathalie ⁵	Éducatrice sociale Bachelor HES en travail social + CAS de PF, de gestion d'équipe et spécialisation sur les TSA	2 collaborations : 6 mois avec l'une et 6 mois avec l'autre	Le Marin ⁶

4.3 Méthodes de récolte des données

Concernant ma méthode de recueil d'informations, j'ai fait le choix de faire des entretiens qui sont semi-directifs. C'est une méthode qualitative qui m'a permis de privilégier la quantité d'informations.

Pour la réalisation de ces entretiens, j'ai préparé une liste de questions relativement ouvertes qui ont permis aux personnes interrogées de donner le nombre d'informations qu'elles souhaitaient. Il fallait que je sois tout de même attentive à obtenir un taux de réponse suffisant pour procéder à l'analyse (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

4.4 Limites méthodologiques

Je suis consciente que l'utilisation d'une telle méthode a des limites. Malgré le fait que ces entretiens permettent une certaine souplesse, il existe toutefois le risque de s'égarer du sujet principal. Ainsi il faut bien recentrer l'entretien afin de ne pas s'écarter

¹ Prénom d'emprunt

² Nom fictif

³ Prénom d'emprunt

⁴ Prénom d'emprunt

⁵ Prénom d'emprunt

⁶ Nom fictif

des objectifs premiers (Dupin, Monstésinos-Gelet, & Morin, 2010). Cet aspect-là, est un des problèmes dont parlent Campenhoudt et Quivy (2011) dans leur ouvrage. Ils expliquent que la méthode peut laisser croire à une complète spontanéité de l'interviewé et à une totale neutralité du chercheur.

J'ai fait les démarches pour tenter d'interroger des duos qui travaillent dans la même classe, malheureusement, pour le deuxième duo, je n'ai pas réussi à interroger des personnes qui collaborent. J'ai tout de même réussi à interroger une enseignante spécialisée et une éducatrice qui collaborent dans une même classe spécialisée.

4.5 Principes éthiques

Lors de ces entretiens, j'ai tenu à respecter certains principes éthiques tels que : le respect du consentement libre et éclairé. Les personnes interrogées pouvaient donner librement leur accord pour la participation ou non de l'enquête que je mène. Elles ont également été libres d'interrompre en tout temps leur participation et ont été informées de manière très précise sur les informations concernant l'entretien (le lieu de rendez-vous, la durée de la séance, le sujet).

Il est également important de respecter les données sensibles. C'est pour cela que j'ai utilisé des prénoms d'emprunt, et que j'ai rendu les données anonymes (HETS Genève, 2013).

Les données et questions posées aux participantes utilisées dans le cadre de mon TB seront détruites à la fin de celui-ci.

5 Présentation des résultats

Pour que la présentation des résultats soit possible, je suis passée par plusieurs étapes que je présenterai dans ce chapitre. Après avoir effectué quatre entretiens avec deux types de professionnelles (éducatrice sociale et enseignante spécialisée), je les ai retranscrits. Avant de débiter l'analyse, j'ai relu et réécouté tous les entretiens afin d'avoir les éléments importants en tête. Au terme de ces écoutes, plusieurs thématiques sont apparues, voici celles qui concernent l'hypothèse une :

- Les profils professionnels
- Les compétences pédagogique et éducatives perçues comme distinctes
- Les compétences qui se rejoignent
- Les objectifs
- Le travail en classe

Puis les thématiques dégagées pour l'hypothèse deux :

- Une collaboration efficace
- Le type de co-enseignement
- Les rencontre en équipe : éducatif ou scolaire ?

Les hypothèses ont être analysées à l'aide des entretiens retranscrits que j'ai effectués et je les ai discutés à l'aide de la théorie écrite au début de mon travail de Bachelor. Les différentes thématiques m'ont permis de structurer mon analyse.

Les prénoms utilisés pour cette analyse sont des prénoms d'emprunt, il en va de même pour le nom des institutions.

5.1 Les profils professionnels (hypothèse 1)

Ma première hypothèse concerne les différences et ressemblances entre les deux profils professionnels dont voici la formulation :

« L'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée ont des profils professionnels clairement distincts mais dans la pratique, cette différence s'estompe notamment dans la répartition des types d'apprentissages travaillés (scolaires et relationnels) avec les enfants ».

Pour répondre à cette première hypothèse, je vais tout d'abord analyser le cahier des charges des deux professionnelles. Comme nous l'avons vu dans la théorie, les éducatrices et les enseignantes spécialisées ont des formations distinctes. Je vais de ce fait analyser cela de manière plus pragmatique en me référant au cahier des charges de chacune. Suite à cela je me pencherai sur le rôle de chaque professionnelle dans la classe. J'évoque également les différences et les similitudes entre le métier d'éducatrice sociale et d'enseignante spécialisée. Il est important de soulever que l'hypothèse une dépend de deux variables : la première est une variable individuelle (car cela dépend de la personnalité de la professionnelle qui travaille en

classe) et la seconde est liée au public cible (une classe avec des enfants en situation de polyhandicap ou autres).

5.1.1 Analyse des cahiers des charges

J'ai pu me procurer un document interne à l'institution La Cigogne. Il s'agit du cahier des charges des éducatrices travaillant dans les classes et des enseignantes spécialisées. En effet, il existe deux cahiers des charges pour les éducatrices : l'un pour celles travaillant dans les groupes et l'autre pour les classes. Je vais me pencher sur le second car c'est celui qui nous intéresse pour ce travail de Bachelor.

Dans la définition, il est dit que « l'éducateur recouvre l'action éducative dans son domaine et assume la prise en charge éducative des enfants. » Et pour la définition de l'enseignante, il est dit qu'elles ont « la responsabilité du programme scolaire ainsi que de l'action pédagogique dans les classes. »

En plus de cette définition, il est ajouté que les enseignantes spécialisées, compte tenu de la particularité du travail en institution, ont deux modalités spécifiques en plus : elles sont menées à avoir un temps de travail hors-scolaire pour des réunions et participer à des journées institutionnelles selon les indications de l'institution où elles sont employées (Rapport interne de l'institution La Cigogne, 2015). Ces deux particularités ne sont pas mentionnées dans la définition des éducatrices.

C'est dans la désignation de leur fonction qu'on remarque une différence hiérarchique entre les deux. Pour l'enseignante spécialisée il est spécifié qu'elle est responsable des enfants et de leur scolarisation. « Son rôle consiste à établir un programme scolaire pour chaque enfant ».

Pour l'éducatrice sociale il est dit qu'elle « collabore activement avec l'enseignant pour l'organisation de la prise en charge de l'enfant, (...) Son rôle consiste à guider l'enfant dans les activités de socialisation et les actes de la vie quotidienne » (Rapport interne de l'institution La Cigogne, 2015).

Je trouve que la séparation des deux rôles est clairement délimitée. L'enseignante s'occupe du scolaire et l'éducatrice des activités de socialisation et des actes de la vie quotidienne. Selon les termes utilisés que j'ai soulignés, nous pouvons constater que l'enseignante se trouve en haut de la classe et c'est elle qui a le rôle principal. En effet, elle assume la responsabilité des enfants, ce qui n'est pas le cas pour l'éducatrice, qui elle n'assume que la prise en charge éducative. Selon ma perception de ce que j'ai pu lire dans les deux cahiers des charges, l'éducatrice sociale a un rôle de soutien dans la classe de manière générale, et lorsqu'il s'agit des activités de socialisation et des actes de la vie quotidienne, elle est mise en avant dans la classe.

On retrouve également cette distinction des rôles dans les tâches spécifiques. Pour les éducatrices il est dit que leur travail auprès des jeunes consiste à accompagner l'enfant dans ses tâches du quotidien et de suivre le processus pédagogique

individualisé de chaque enfant. Pour les tâches spécifiques de l'enseignante spécialisée il est mentionné qu'elle organise le programme et les activités scolaires, et c'est elle qui établit et suit le processus pédagogique de chaque enfant. (Rapport interne de l'institution La Cigogne, 2015).

Dans le cahier des charges que j'analyse, le dernier chapitre concerne le travail en équipe. Dans ce dernier, je remarque que l'institution impose les mêmes règles aux deux professionnelles. Voici quelques exemples que nous retrouvons dans les deux métiers :

- Collaborer régulièrement avec l'équipe pluridisciplinaire, ses collègues directs et les intervenants externes.
- Organiser et participer aux réunions pluridisciplinaires (Rapport interne de l'institution La Cigogne, 2015).

En somme, cette partie détaille la collaboration de manière générale avec les professionnelles mais nous ne retrouvons rien de précis quant à la collaboration entre une éducatrice et une enseignante spécialisée.

5.1.2 Des compétences pédagogiques et éducatives perçues comme clairement distinctes

Désormais, nous allons passer à l'analyse des entretiens.

Selon la perception des deux enseignantes spécialisées interrogées, les éducatrices auraient moins de compétences au niveau de la pédagogie mais ont plus d'outils concernant les soins et la stimulation. Comme je l'ai expliqué dans le chapitre 2.4.1.2 « Des profils professionnels distincts », les éducatrices n'ont pas de cours sur la pédagogie lors de leur cursus. Pour illustrer cela, nous pouvons relayer les propos d'Irma, éducatrice sociale, qui nous dit :

« C'est des pures enseignantes donc c'est sûr que ce qui est scolaire moi je ne touche pas le puck, enfin c'est pas... moi j'ai pas du tout travaillé ça, moi c'est plus tout ce qui est socialisation, après éducatif enfin le développement global. »

En ce qui concerne les éducatrices, elles perçoivent que les enseignantes spécialisées sont moins performantes dans l'accompagnement des enfants pour les soins de base et lorsque les élèves présentent des troubles du comportement.

L'une des éducatrices, Nathalie, dit que le fait de collaborer en binôme, avec une professionnelle au parcours différent, apporte une plus-value et permet une vision plus large.

« Le regard est intéressant, car quand on est seule on a le nôtre mais quand on est avec une professionnelle qui n'a pas le même métier que nous, ça nous permet d'avoir un autre regard et de mettre d'autres outils en place. » (Nathalie, éducatrice sociale)

Pour conclure ce chapitre des différences, on peut relever que les deux professionnelles ont la perception que les profils ne sont pas semblables mais qu'il existe des similarités que j'aborderai dans le chapitre suivant.

Pour répondre au mieux à l'hypothèse posée au départ, on peut se questionner si les différences entre les profils que l'on a abordées dans le chapitre précédent s'estompent ou non dans la pratique.

5.1.3 Des compétences qui se rejoignent

Les quatre professionnelles se rejoignent sur divers éléments au niveau de la formation professionnelle suivie tels que : la communication, la collaboration et la connaissance du handicap.

« Au niveau respect des règles, j'allais dire autonomie quand on les amène aux toilettes mais finalement non car elle nous demande quand même des informations, communication oui il y a des similitudes là, je cherche les grands aspects : communication, langage, socialisation... oui et non, c'est moi qui aurais plus de pistes peut-être. Communication je dirai c'est un grand axe. »
(Irma, éducatrice sociale)

« Les similitudes, c'est vraiment la communication, on discute ensemble de comment on organise l'activité, et chacune a son regard d'éduc ou d'enseignante. » (Nathalie, éducatrice sociale)

« On se rejoint sur la connaissance du handicap, on a eu la même formation de base par rapport à ça je pense. » (Fara, enseignante spécialisée)

5.1.4 Fixer les objectifs : une étape qui renforce les différences dans certaines institutions

Je vais désormais aborder un point qui me semblait important, et qui est ressorti dans les entretiens. Il s'agit des objectifs fixés à chaque élève.

Les deux enseignantes spécialisées m'ont expliqué qu'elles fixaient les objectifs scolaires et sociaux. C'est plus tard que les éducatrices les découvrent et en discutent ensemble.

« Dès que j'ai posé les objectifs : je les présente aux éducatrices qui les valident ou non, on travaille toujours en commun. » (Emilie, enseignante spécialisée)

Emilie fixe les objectifs en fonction du PER-EDISP (Plan d'Étude Romand pour les Élèves présentant une Déficience Intellectuelle Sévère ou un Polyhandicap) car les élèves sont en situation de polyhandicap. Comme expliqué plus haut dans la théorie par Rodi (2016), cet outil donne le moyen aux enseignantes spécialisées de fixer des objectifs aux enfants correspondant à leurs capacités. Il permet de poser les bases à la construction d'un programme scolaire.

« Dans le PER adapté (PER-EDISP) il y a plusieurs thèmes qui sont décortiqués, il y a par exemple tout le travail autour du mouvement, comment il bouge, s'il arrive à bouger ses jambes ou pas, s'il n'y arrive pas ça sera un objectif ou dans toutes les positions : se mettre à quatre pattes. Il y a aussi le travail au niveau de la nourriture, l'alimentation, prendre une cuillère, la mettre dans la bouche. C'est des éléments basés sur le quotidien. » (Emilie, enseignante spécialisée)

Fara (enseignante) confirme qu'elle fixe les objectifs scolaires mais également les compétences transversales. Comme vu dans la théorie dans le chapitre « 2.4.2 Que signifie éduquer ? quelle différence avec enseigner » ces dernières représentent les capacités sociales que les élèves doivent acquérir durant le cursus scolaire comme la collaboration, la communication et la démarche réflexive. Pour les enfants en situation de handicap, on se base sur le PER-EDISP.

« Je fixe les objectifs scolaires comme par exemple apprendre les lettres (...) On a aussi tout ce qui est compétences transversales « créer des liens avec les camarades, stimulation visuelle, auditive... c'est des objectifs qu'on fixe nous en tant qu'enseignante. » (Fara, enseignante spécialisée)

Dans l'institution Le Marin, c'est différent. Ce sont toutes les professionnelles qui accompagnent l'enfant qui se concertent afin de fixer les objectifs. Dans la classe, les deux professionnelles collaborent ensemble afin d'amener le jeune le plus loin possible.

En somme, les enseignantes spécialisées se chargent de fixer les objectifs scolaires et transversaux. Toutefois, toutes les institutions n'ont pas la même façon de gérer cela. Comme je viens de le mentionner, il se peut que les éducatrices et autres professionnelles aient ce rôle.

5.1.5 Des rôles perçus comme similaires en classe

Ici, je mettrai en évidence le ressenti des personnes interrogées quant à leur rôle dans la classe et auprès des enfants, et si celles-ci estiment avoir la même position que leur binôme.

Les deux enseignantes et l'une des éducatrices interrogées perçoivent qu'elles ont le même rôle.

« Ils (les enfants) ne font pas de différenciation (...) Nous sommes vraiment une équipe d'adultes qui s'occupons des enfants. » (Fara, enseignante spécialisée)

« Dans cette classe, dans le concret, on fait la même chose que les éducatrices. » (Emilie, enseignante spécialisée)

« Pour les enfants, il n'y a aucune différences (...) On travaille dans la classe, on est deux collègues, une éducatrice, une enseignante donc on collabore, c'était ça notre message » (Nathalie, éducatrice sociale)

Les deux enseignantes spécialisées elles, relatent deux moments où une différence est toutefois ressentie : lorsqu'elles préparent le programme et lors des réunions. En effet, comme nous avons pu le voir dans le cahier des charges de la Cigogne des enseignantes spécialisées, ce sont elles qui sont responsables d'établir le programme scolaire de chaque enfant et des objectifs définis en réunions pluridisciplinaires.

« Dans le concret, hors préparation, hors réunions, on est au même niveau, on fait les mêmes choses, tout le monde a des contacts avec les parents, tout le monde s'occupe de tous les enfants, il n'y a pas plus ou moins. » (Emilie, enseignante spécialisée)

Ainsi, malgré que dans le travail concret il n'y ait pas de différences fondamentales, on peut supposer une différence hiérarchique entre ces deux professionnelles dont la charge de travail n'est pas similaire. Mais cette asymétrie hiérarchique n'est pas toujours valable, en tout cas dans la perception des gens. Prenons l'exemple de Fara et Irma. En effet, l'enseignante spécialisée nous indique que, des activités telles que l'accueil est toujours assuré par l'enseignante spécialisée, donc Fara :

« L'accueil, c'est toujours moi qui l'anime, l'autre fois une enfant avait mal au genou et l'éducatrice l'a massé car moi je ne peux pas tout faire, elle a pris le temps pour masser l'enfant. » (Fara, enseignante spécialisée)

Quant à Irma, éducatrice sociale qui collabore avec Fara nous affirme que l'accueil est fait par tournus. Les deux professionnelles ont des discours différents. Ainsi, à ce moment donné de l'analyse, je me retrouve face à un nœud : peut-être ont-elles une perception différente de leurs tâches ? Cette incohérence est-elle dû à un stress ou distraction durant l'entretien ? Peut-être ont-elles depuis peu une nouvelle organisation ?

« Donc il y a quand même la distinction comme ça qui est faite, après je pense que selon les activités par exemple l'accueil, on fait un tournus donc l'enseignante fera autant d'accueil que l'éducatrice donc par rapport à ça je pense qu'ils (les enfants) ne voient pas trop de différence après où ils verront la différence c'est dans les aspects plus mathématique ou ce genre de chose où c'est plus l'enseignante qui va travailler » (Irma, éducatrice sociale)

Suite à cela, et en reprenant le discours d'Irma, je ne suis pas capable de tirer des conclusions de ce qui est dit, car cela me paraît un peu décousu.

« Pour les objectifs généraux, ça s'est fixé par rapport à l'enfant en équipe pluridisciplinaire. Et nous on aura un objectif, des axes à travailler en classe et là c'est tout le personnel de la classe qui va travailler cet axe-là. Par contre l'enseignante ce qui est scolaire, c'est vraiment elle qui prépare et qui met en place les objectifs purement scolaires. » (Irma, éducatrice sociale)

Irma remarque une différence en termes de rôle car c'est l'enseignante qui enseigne les matières. Mais en me basant sur sa perception, je dirai que ces différences en termes de rôle n'engendrent pas une asymétrie de pouvoir.

« Je pense qu'on a un rôle plus au moins égal je dirais. Après on a des spécificités par rapport au cours qu'on donne mais plus ou moins égale. » (Irma, éducatrice sociale)

Même si les enfants utilisent des mots différents pour les appeler.

« Alors ils appellent les maîtresses, maîtresse et nous, les éducatrices par nos prénoms. » (Irma, éducatrice sociale)

Nathalie a déjà collaboré avec une enseignante spécialisée qui ne voulait pas assumer les tâches d'ordre éducatif. Suite à cela, elle est d'avis que cette division des tâches pose problème. Nathalie pense que l'on ne peut pas assumer qu'un seul rôle dans une classe. C'est là qu'entre en jeu la variable du contexte et des expériences de chacune.

« On est vite bloqué, car on ne peut pas, quand on travaille dans une structure être cantonné à un rôle, c'est impossible, si l'enfant a un problème de comportement, on ne peut pas dire « moi je suis l'enseignante alors je ne gère pas ça donc j'appelle l'éducatrice » ... « donc finalement on ne sépare pas tant les rôles dans la classe. » (Nathalie, éducatrice sociale)

Dans des situations particulières, comme le dit Nathalie lorsqu'il y a un problème de comportement, on ne se pose pas la question d'être une éducatrice ou une enseignante spécialisée, on intervient.

5.1.6 Discussion

Suite à ces divers points, nous avons vu que certes, les profils professionnels sont distincts mais pas totalement car ce sont des métiers qui travaillent dans la relation avec l'autre, et ont donc des similitudes telles que la communication, la collaboration et la connaissance du handicap. Après avoir interrogé et analysé les entretiens menés avec les professionnelles, je souhaitais voir si la différence de formation et donc de titre était ressentie dans la pratique, et pour quelles tâches/activités en particulier. En somme, et comme relevé auparavant, la majorité des personnes questionnées disent qu'elles ont le même rôle dans la classe. Une éducatrice paraît un peu mitigée à affirmer pleinement que les rôles sont similaires. Ce qui est intéressant de noter, c'est

lorsqu'une éducatrice dit se sentir tout à fait à l'aise à faire une activité de maths (ou autre) avec un élève, pour autant que les objectifs (mis en place par l'enseignante spécialisée) lui soient communiqués à l'avance. Voici un exemple où l'éducatrice sociale prend, dans ces cas-là, le rôle de l'enseignante spécialisée. Mais il y a aussi des moments où c'est l'enseignante spécialisée qui prend en quelque sorte le rôle de l'éducatrice sociale. Cela dépend toutefois des bénéficiaires : si les élèves sont en situation de polyhandicap, l'enseignante spécialisée effectuera des tâches éducatives, au même titre que l'éducatrice.

Un autre moment significatif, où la différence n'est pas ressentie, c'est en cas de moments de crise. En effet, la professionnelle ne se demandera pas si c'est son rôle ou non d'intervenir : elle interviendra.

Même si la majorité des professionnelles interrogées disent avoir le même rôle, il semblerait que dans la répartition des tâches il existe tout de même un rapport hiérarchique. Certes, la majorité perçoit exécuter les mêmes tâches durant les temps de classe, mais en dehors des heures de classe, il y a une asymétrie de pouvoir car l'enseignante a la responsabilité du programme scolaire et de l'action pédagogique dans la classe. S'y rajoutent les réunions où l'enseignante spécialisée représente la classe aux yeux des parents et professionnelles de l'institution.

Pour conclure, quand j'ai posé cette hypothèse en début de travail de Bachelor je pensais que le rôle de l'éducatrice était clairement distinct de celui de l'enseignante spécialisée et que, chacune à leur tour, elles prenaient les élèves pour faire des activités soit éducatives soit scolaires. Pour répondre à l'hypothèse, oui, les profils professionnels sont clairement distincts au vu des formations différentes de chacune mais dans la pratique, j'ai pu réaliser que leurs rôles sont plus complémentaires et harmonisés que départagés et distincts. Afin de soutenir cette partie, je souhaite relever les idées de Pinel (2001) qui dit que malgré le fait que l'éducatrice et l'enseignante spécialisée se sont construites sur deux lignées différentes, elles ont la même finalité : l'aide à l'éducation et le développement des enfants en difficulté.

5.2 Le type de collaboration entre les professionnelles (hypothèse 2)

Mon hypothèse 2 est formulée comme suit :

« *Le type de collaboration dans la classe dépend de l'objet travaillé (ex : mathématique VS respect) et des rôles de chacune dans le co-enseignement* »

Pour cette deuxième hypothèse, j'analyserai la manière dont la collaboration évolue dans un duo-pédagogique. Sous forme de tableau, je répertorierai les types de co-enseignement afin d'avoir une meilleure vue d'ensemble et de mieux comprendre comment les objets d'apprentissage sont départagés et la manière dont les professionnelles se répartissent la classe. J'aborderai également le sujet des colloques d'équipe.

5.2.1 Une collaboration efficace

Dans le cas des quatre personnes interrogées, la collaboration évolue de manière positive au fil des mois. Elles perçoivent tout de même que cette collaboration dans le duo pédagogique demande un certain temps d'adaptation au vu des formations différentes.

L'une des enseignantes spécialisées a relevé que les éducatrices étaient libres, en fonction de leur intérêt (d'où la variable individuelle) de choisir leur niveau d'investissement dans les tâches scolaires. Dans son expérience, il est arrivé qu'une éducatrice ne veuille pas du tout s'investir dans les tâches pédagogiques. L'éducatrice prenait donc les jeunes à l'extérieur de la salle lors de ses moments pour faire des activités.

5.2.2 Le type de co-enseignement

Dans le tableau ci-dessous, j'ai répertorié les différentes expériences des personnes interrogées et leur type de co-enseignement. Ce sujet a été abordé dans le point 2.5.1 sur les types de co-enseignements qui détaillent les six manières et le niveau de collaboration que chacune requiert.

Tableau 2 : Expériences des personnes interrogées et le type de co-enseignement utilisé

Cas	Noms	Type de co-enseignement	Niveau de collaboration
1	Emilie et collègue éducatrice	Enseignement parallèle	Ce type d'enseignement nécessite une collaboration avant pour la préparation et la répartition des savoirs à transmettre.
2	Fara et sa première collègue éducatrice	Enseignement alternatif	Peu de collaboration mais les professionnelles doivent tout

			de même se coordonner pour savoir quels jeunes restent avec quelles professionnelles.
2.1	Fara et sa deuxième collègue éducatrice	Enseignement de soutien	L'enseignante prend l'activité en charge pendant que l'éducatrice soutient individuellement les élèves selon leurs besoins. Requier très peu de planification conjointe.
3	Irma et collègue enseignante spécialisée	Enseignement partagé	Haut niveau de collaboration. Le duo se partage la matière à enseigner et les deux interviennent autant l'une que l'autre.
4	Nathalie et sa 1 ^{ère} collègue enseignante spécialisée	Enseignement parallèle	Ce type d'enseignement nécessite une collaboration avant pour la préparation et la répartition des savoirs à transmettre.
4.1	Nathalie et sa 2 ^{ème} collègue enseignante spécialisée	Enseignement de soutien	L'enseignante prend l'activité en charge tandis que l'éducatrice soutient les élèves selon leurs besoins. Requier très peu de planification conjointe.

Comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessus, les professionnelles pratiquent différentes formes de co-enseignement. En effet, elles peuvent avoir un haut niveau de collaboration entre elles et se partager tous les savoirs de manière équitable comme on peut le voir dans la classe d'Irma, ou alors elles peuvent avoir un très bas niveau de collaboration comme dans la classe de Fara et dans l'une des expériences de Nathalie (4.1).

« *Et on intervient autant l'une que l'autre s'il y a quelque chose qui se passe dans la classe ou vis-à-vis de la stagiaire, c'est vraiment une collaboration.* » (Irma, éducatrice sociale)

Irma ne donne pas de précision quant à la nature du cours donné, dans l'interview elle ne distingue pas les savoirs enseignés des activités éducatives.

Pour la répartition de la classe (co-enseignement) voici ce que nous dit Emilie :

« On n'a pas vraiment d'ordre, on essaie chaque fois d'avoir tous les enfants au moins une fois dans la semaine, car ça peut arriver vite qu'on s'occupe toujours du même. »
(Emilie, enseignante spécialisée)

On s'aperçoit que ce qui est important pour le duo pédagogique d'Irma et d'Émilie, c'est que chaque professionnelle s'occupe de tous les enfants de la classe, elles effectuent des tournus afin de ne pas travailler avec les mêmes. On peut donc relever qu'il n'est pas important pour elles de se diviser les savoirs selon leur métier (éducatrice qui enseigne le respect et enseignante qui enseigne les mathématiques par exemple) mais l'important est plutôt porté sur le fait de travailler avec tous les élèves.

Dans le cas 4.1, on peut voir que c'est l'opposé, il y a peu de collaboration entre les professionnelles et comme le dit Nathalie :

« On se partageait qui faisait le français, qui faisait les maths et celle qui était en charge de l'activité préparait le matériel (...) On avait une discussion le matin des activités qui allaient être faites, et il y a une personne qui dirige un peu plus l'activité mais l'autre si jamais était là pour rebondir, ou celle qui ne dirige pas l'activité s'occupe un peu plus du comportement des enfants, pour que celle qui dirigeait l'activité puisse la faire. » (Nathalie, éducatrice sociale)

Comme on peut le voir dans l'exemple cité ci-dessus, l'éducatrice sociale effectue également la transmission des savoirs (français et maths) dans son discours. Mon hypothèse est que le duo pédagogique ne fait pas de distinction entre les compétences sociales et les apprentissages scolaires, mais intègre ces capacités dans les différentes matières enseignées. L'éducatrice ne se retrouvera pas face à la classe pour enseigner le respect par exemple, elles se partagent la classe en fonction des types de co-enseignement cités au-dessus. Cette répartition est propre à chaque classe et dépend de la volonté des professionnelles qui y travaillent.

Fara a collaboré avec un éducateur qui ne voulait pas faire du scolaire. C'est donc de l'enseignement alternatif, les professionnels se séparent clairement les types d'apprentissage. Lorsque l'enseignante spécialisée fait du scolaire, l'éducatrice prend les élèves qui n'ont pas le niveau et les amène en salle de stimulation. Ces activités sont plus de l'ordre de l'éducatif, on peut donc en déduire que le type de collaboration dépend clairement de l'objet travaillé en classe dans ce cas-ci. En effet, si l'enseignante prépare une activité moins axée sur le scolaire, l'éducatrice reste dans la classe et le type de co-enseignement changera mais dans le cas où l'enseignante prévoit une activité purement scolaire, l'éducatrice se retire de la classe pour proposer d'autres activités à certains élèves.

« Quand je fais du scolaire, l'éducatrice va en salle de stimulation par exemple, moi au début c'était avec l'affinité des gens, ça m'est arrivé d'être avec un

éducateur qui ne se sentait pas à l'aise de faire du scolaire, donc il n'en faisait pas, il partait faire des activités plus éducatives... qui ont moins accès au scolaire. » (Fara, enseignante spécialisée)

5.2.3 Les rencontres en équipe : éducatif ou scolaire ?

Lorsque je préparais ma grille d'entretien, j'étais curieuse de savoir si des rencontres étaient mises en place par l'institution et surtout, quels thèmes étaient prioritaires lors de ces rencontres.

Les entretiens ont montré que les éducatrices ont la perception que c'est l'éducatif qui prime dans les discussions entre elle et l'enseignante spécialisée.

« C'est l'éducatif qui prime. Parce que c'est tout l'aspect comportement général qui revient et l'aspect purement scolaire, donc « je vais travailler des maths et du français » on n'en parle quasiment jamais, car ça c'est l'enseignante qui gère son truc. » (Irma, éducatrice sociale)

« On discute en fin de journée et ça dépend de ce qui s'est passé avec le jeune durant la journée, s'il y a des troubles du comportement on parle de l'éducatif plutôt ». (Nathalie, éducatrice sociale)

On peut relever ici que l'éducatrice et l'enseignante spécialisée partagent sur l'aspect éducatif mais pas sur l'aspect scolaire.

Emilie, enseignante spécialisée qui travaille avec des enfants en situation de polyhandicap distingue deux moments dans l'année :

« Dans cette classe, c'est vraiment l'éducatif qui prime. (...) En début d'année on parle beaucoup d'objectifs et de ce que l'on va travailler avec tel enfant, en début d'année c'est plus scolaire. Après c'est vraiment les difficultés qu'on rencontre au quotidien ou bien avec des groupes. » (Emilie, enseignante spécialisée)

Fara, enseignante spécialisée n'a pas donné un terme exact à ma question, elle m'a répondu de manière plus générale, en voici l'exemple :

« On parle de ce qui a posé problème, ce qui nous passe par la tête ou des choses concrètes qu'on doit améliorer. » (Fara, enseignante spécialisée)

5.2.4 Discussion

Dans l'analyse de cette deuxième hypothèse, nous avons vu que les professionnelles utilisent différents types de co-enseignement. Dans deux classes, les professionnelles ne se partagent pas les savoirs en fonction de leur métier, l'important étant de faire un tournoi pour que chaque enfant puisse travailler avec toutes les professionnelles

collaborant dans la même classe. Dans un des cas, l'éducatrice sortait de la classe lorsque l'enseignante faisait des activités scolaires, en effet, cette dernière ne se sentait pas à l'aise avec les activités de types pédagogiques, elle prenait donc les élèves en dehors de la classe pour proposer des activités de la vie quotidienne et plus centrées sur l'éducatif. Pour répondre à l'hypothèse, le type de collaboration dans la classe ne dépend pas uniquement du type de co-enseignement mais de la volonté ou non de l'éducatrice d'effectuer des tâches scolaires. Je viens de décrire un cas où l'éducatrice ne veut pas contribuer à des moments d'enseignement mais dans notre analyse il y a également le cas où le duo ne sépare pas les types d'apprentissages car une éducatrice, selon sa volonté, veut assumer des tâches scolaires au même niveau que l'enseignante spécialisée et vice versa pour cette dernière.

Je répondrai donc à mon hypothèse de la manière suivante : Non, le type de collaboration dans la classe ne dépend pas de l'objet travaillé car dans la majorité des cas interrogés, les professionnelles ne distinguent pas les apprentissages sociaux des apprentissages scolaires. La plupart travaille sur le même pied d'égalité en se partageant les savoirs de manière équitable que ça soit le français ou une activité sensorielle par exemple. Pour deux d'entre elle, l'important est porté sur le tournus afin que chaque enfant puisse travailler avec chaque professionnelle. Le rôle de chacune dans le co-enseignement dépend des classes, dans certaines elle se fait de manière naturelle, de libre entente entre les professionnelles : une mène l'activité, l'autre soutien par exemple.

5.3 Réponse à la question de recherche

Pour conclure la recherche de ce travail de Bachelor, je répondrai à la question de départ :

- **Comment se déroule la collaboration entre l'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée dans le cadre de mesures renforcées en école spécialisée ?**

Je peux désormais répondre à cette question de recherche suite aux différentes investigations théoriques et pratiques effectuées. J'ai pu me rendre compte que les duos pédagogiques trouvent cette collaboration riche. En effet, grâce aux formations distinctes de chacune, elles arrivent à rassembler leurs savoirs et compétences pour accompagner aux mieux les enfants ou adolescents. La collaboration entre éducatrice et enseignante spécialisée se déroule de manière optimale dans la majorité des cas interrogés. Toutefois, il arrive que les enseignantes spécialisées ne veuillent pas assumer des activités éducatives et de même pour les éducatrices qui ne veulent pas faire d'activités axées sur le scolaire. Dans ces cas, qui restent rares d'après les personnes interrogées, la collaboration paraît plus difficile car elles ne peuvent pas se repartir leurs rôles de manière binaire. La plupart du temps, les professionnelles estiment avoir le même rôle auprès des enfants durant les temps de classe. En dehors de ceux-ci, les enseignantes ont plus de responsabilités quant à l'organisation du programme scolaire et la participation aux réunions de classe.

6 Bilans

6.1.1 Synthèse des objectifs

Pour faire un bilan de ma recherche, il me semblait important d'inclure et évaluer les objectifs émis au début de mon travail de Bachelor (voir 1.2 Objectifs). Je les ai classés en quatre catégories : les objectifs théoriques, méthodologiques, professionnels et personnels. Les voici :

6.1.1.1 Objectifs théoriques

- Étoffer mes connaissances dans le domaine de la pédagogie curative et de l'éducation.

Tout au long de mon travail de Bachelor, j'ai eu l'occasion de lire plusieurs articles, de consulter différents sites internet qui proposent des éléments intéressants sur le thème que j'ai traité. Je pense qu'aujourd'hui, il reste encore énormément de matière à approfondir sur le thème de l'éducation et de l'enseignement. J'espère que mes futures expériences en travail social ou en pédagogie me le permettront.

- Déterminer le rôle d'une éducatrice sociale dans le cadre de l'enseignement spécialisé.
- Déterminer le rôle d'une enseignante spécialisée et d'une éducatrice sociale dans le contexte d'une classe spécialisée.

En commençant mon travail, je pensais que la limite entre ces deux métiers était clairement définie. J'ai pu me rendre compte que dans le contexte d'une classe spécialisée, malgré un cahier des charges clairement défini pour chacune, la frontière entre ces deux métiers est floue. J'ai tout de même pu constater, selon les dires des professionnelles, que le duo pédagogique semble être extrêmement bénéfique pour les élèves de la classe, mais également pour les deux professionnelles qui collaborent. En effet, elles peuvent échanger sur leurs différentes méthodes et leurs points de vue, rendant leur collaboration riche.

- Approfondir mes connaissances en consultant des livres et des lectures scientifiques qui seront utiles tout au long de la rédaction de mon TB.

Effectuer des lectures ainsi que des recherches sur un thème que j'ai moi-même choisi était selon moi riche et intéressant. Ces différentes lectures m'ont permis de me forger un avis sur le sujet de l'éducation et l'enseignement mais également de découvrir des aspects du domaine social et pédagogique que je ne connaissais pas.

6.1.1.2 Objectifs méthodologiques

- Apprendre à mener un entretien.

J'appréhendais énormément de passer les entretiens, pourtant, je ne suis pas de nature timide. Je ne voulais pas « déranger » les professionnelles et les bousculer avec des questions avec lesquelles elles ne se sentiraient peut-être pas à l'aise. Après

des discussions avec des anciennes étudiantes qui étaient également passées par ce processus, je me suis sentie rassurée car aucune d'entre elles n'avait rencontré de difficultés avec les personnes interrogées. J'ai eu l'occasion, lors d'un module, de faire des entretiens libres à des familles. Cette expérience a été bénéfique car elle s'est passée quelques mois avant que je passe les entrevues pour le travail de Bachelor. J'ai également regardé plusieurs vidéos sur internet d'entretiens semi-directifs et fais des lectures sur le sujet qui m'ont permis d'affronter les entretiens de manière agréable.

- Améliorer mes capacités d'écriture scientifique.
- Maîtriser les différents outils de recherche (écriture scientifique, recherche, analyse).

Ce travail me paraissait fastidieux avant de le commencer. Au fur et à mesure de l'avancée du travail, j'ai amélioré mes capacités d'écriture et d'analyse. Le soutien et le coaching de ma directrice de travail de Bachelor m'a permis d'approfondir mes réflexions sur le sujet. A travers ce travail, j'ai amélioré mes capacités d'écriture scientifique à force d'entraînement.

6.1.1.3 Objectifs personnels

- S'organiser pour un travail sur une longue durée.
- S'autodiscipliner.
- Respecter les délais.

Le planning a été respecté car j'ai réussi à déposer mon travail pour la période prévue. De plus, j'ai eu la chance d'effectuer ma formation pratique dans un lieu qui avait un lien direct avec mon thème. J'ai donc eu l'opportunité, tout au long du stage, d'observer les professionnelles et de prendre conscience de ce qui se passe réellement sur le terrain. Cela m'a permis de me motiver et de faire des recherches précises sur le sujet.

6.1.1.4 Objectifs professionnels

- Construire une carte de visite en vue de débouché professionnel après ma formation.

Je tenais à choisir un thème qui me servirait à approfondir des thématiques en lien avec un milieu dans lequel j'aimerais travailler plus tard. En effet, ce travail de Bachelor regroupe différentes thématiques que je pourrais retrouver sur le terrain dans le futur. De plus, j'aimerais travailler en tant qu'enseignante spécialisée dans une institution spécialisée qui accueillent des enfants en situation de handicap dans des classes. Je pourrais mettre en avant ma recherche lors d'un entretien d'embauche dans un contexte comme celui-ci.

- Mieux comprendre la collaboration entre différents métiers.

Dans ma formation d'éducatrice, j'ai toujours été amenée à collaborer avec les étudiantes de la HES-SO ou avec mes collègues sur le terrain durant les périodes de stage. Nous ne collaborons pas uniquement avec des éducatrices, mais également

avec du personnel soignant, des maîtresses socio-professionnelles, des thérapeutes, des familles etc... Ce travail m'a permis de faire une recherche approfondie sur la collaboration entre les éducatrices et les enseignantes spécialisées. Suite à mon expérience professionnelle sur le terrain lors de la pandémie du COVID-19, j'ai réalisé que la plupart de mes recherches pouvaient se rejoindre avec d'autres professions que celles mentionnées.

- Proposer des pistes d'intervention relatives à la problématique étudiée.

Dans la dernière partie de ce travail, je propose différentes thématiques ou pistes d'action à creuser en lien avec mon thème. Cela n'aurait pas été possible sans les recherches effectuées. Il me semble primordial, en tant que future travailleuse sociale, de pouvoir proposer des pistes d'action après une recherche comme celle effectuée.

6.1.2 Limites et difficultés rencontrées lors de l'écriture du travail de Bachelor

La première difficulté rencontrée pour ce travail de Bachelor a été de trouver un thème qui me plait. Je voulais investiguer dans un domaine que je connaissais : le handicap. Mais ce domaine est vaste et les questions sont multiples. J'ai donc décidé de choisir un thème qui suit ce que j'aimerais faire après mon Bachelor en travail social. En effet, j'aimerais me former en enseignement spécialisé.

De plus, j'aurais aimé, pour mes entretiens, pouvoir interroger des professionnelles qui collaborent dans la même classe et qu'elles viennent de deux institutions différentes. Malheureusement, je n'ai trouvé qu'un duo pédagogique d'accord d'être interrogé. En effet, je pense que si j'avais pu interroger deux binômes pédagogiques mon analyse aurait été plus approfondie et moins difficile à articuler.

L'une des limites de ma recherche est celle que je n'ai pu interroger des professionnelles uniquement dans deux institutions valaisannes.

6.1.3 Réflexions et perspectives personnelles

De manière globale, ce travail de Bachelor m'a permis d'approfondir une thématique qui me questionnait. Les différentes lectures scientifiques ou autres sur le thème m'ont donné l'opportunité de découvrir que la frontière entre éduquer et enseigner est très fine et que les deux s'imbriquent même. Cette recherche a été d'autant plus intéressante car j'ai pu voir et expérimenter mes différentes recherches sur le terrain, en effet, j'ai effectué ma formation pratique deux dans une école spécialisée où y travaillent des éducatrices et des enseignantes spécialisées.

En ce qui concerne la partie pratique, j'ai eu du plaisir à aller sur le terrain, mais ce plaisir était tout de même accompagné d'une grande appréhension avant chaque début d'entretien. Je ne connaissais pas les personnes que j'allais interroger et ne voulais pas être trop intrusive quant à leur « façon de penser et d'agir ». Évidemment, je n'avais aucun préjugé ou a priori sur les professionnelles. Au contraire, ces entretiens m'ont permis de me rendre compte de la réalité de travail et ces personnes ont toute mon estime. Je les remercie donc encore une fois de m'avoir accordé leur temps, leur confiance et d'avoir partagé leurs expériences.

7 Pistes d'action et nouveaux questionnements

Afin de pouvoir aller plus loin dans la recherche, je souhaite partager plusieurs réflexions et questionnements qui ont émergés à la suite de mon travail de Bachelor. Voici les thèmes que je trouve intéressant d'aborder dans d'autres travaux :

- Interroger des infirmières ou assistantes en soin et santé communautaire sur leur rôle et accompagnement auprès d'enfants en situation de handicap.
- Dans la mesure du possible, interroger des enfants en situation de handicap sur leur ressenti et perception quant à leur rapport avec les éducatrices et enseignantes.

L'idée d'une des pistes d'action est survenue lors d'un entretien. La personne interrogée m'a fait part de son avis sur l'intégration d'une éducatrice dans le système scolaire ordinaire. En effet, les éducatrices sociales ne font pas partie du système et ne travaillent jamais en collaboration avec les classes en Valais. Actuellement, les enseignantes rencontrent de plus en plus de difficultés avec certains élèves ayant des problèmes de comportement ou autres difficultés. Je pense que le regard d'une éducatrice sociale sur différentes situations pourrait permettre d'une part à l'enseignante d'être soulagée lorsqu'elle arrive à ses limites avec certains élèves, et d'autre part de bénéficier des conseils et outils d'une personne formée en éducation. Une autre chose qui pourrait être intéressante serait de proposer, dans la formation des éducatrices sociales, des modules ou cours à options qui aborderaient certains éléments en lien avec l'enseignement. Par exemple, l'existence du PER avec la formation générale et les capacités transversales qu'il propose et qui rejoignent les valeurs et lignes directrices que l'éducatrice sociale doit inculquer.

8 Conclusion

Au terme de ce travail de Bachelor, je réalise que mes connaissances sur le sujet de l'éducation et de l'enseignement se sont étoffées grâce aux différentes recherches effectuées dans la littérature, mais aussi grâce aux différents entretiens que j'ai menés. Au début, je n'ai pas tout de suite réalisé l'ampleur de ce travail. Il a fallu que je commence par récolter différentes informations en effectuant des lectures sur plusieurs sujets. Suite à cela, j'ai mené des entretiens avec des professionnelles afin de compléter mes connaissances et approfondir mon analyse sur le sujet. Au fur et à mesure de mes recherches et investigations, mon travail a pu se construire.

Je me suis rendu compte que les notions éduquer et enseigner sont complémentaires dans le contexte d'une classe spécialisée. De manière générale, les éducatrices sociales et les enseignantes spécialisées apprécient de travailler ensemble car cette collaboration permet d'avoir des regards différents sur les situations vécues et de rassembler leurs savoirs et outils. J'ai également réalisé que le type de collaboration dans la classe ne dépendait pas uniquement du type de co-enseignement, mais aussi de la volonté de l'éducatrice d'assumer des tâches scolaires ou à l'enseignante d'assumer des tâches d'ordre éducatives. De plus, le rôle de l'enseignante spécialisée sera égal à l'éducatrice si les élèves sont en situation de polyhandicap, bien qu'elle doive effectuer des tâches éducatives plutôt que scolaires avec ce type de population.

Même si j'effectue une formation d'éducatrice sociale, j'ai tout de même pu m'intéresser de plus près au métier de l'enseignante spécialisée ce qui a été riche car je réalise qu'il y a beaucoup de similitudes entre ces deux métiers.

Ce travail marque la fin de ma formation d'éducatrice sociale à la HES-SO et je suis fière d'avoir pu mener cette recherche jusqu'au bout. Je pense qu'il serait intéressant également d'effectuer une recherche de ce genre mais sur la collaboration entre les infirmières et les éducatrices sociales au sein d'une institution spécialisée. En effet, durant ma formation pratique deux et lors de la crise du COVID-19 j'ai été amenée à travailler avec du personnel soignant. Cette expérience m'a permis de faire des liens avec mon travail de Bachelor et de m'interroger sur leurs rôles auprès des enfants. Leur mandat se résume-il à faire des soins ? ou prend-il en compte également l'aspect éducatif ?

9 Bibliographie

- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Beillerot, J. (1997). *Sciences de l'éducation et pédagogie : un étrange manège*. France: Penser la pédagogie.
- Cabaribère, N. (2019). L'inclusion scolaire au collège, des injonctions légales à une pratique coopérative effective entre les professionnels impliqués. p. 62.
- Canton du Valais. (s.d.). *Mon enfant est en situation de handicap (1H-8H)*. Récupéré sur Canton du Valais: <https://www.vs.ch/web/oes/situation-handicap>
- Clément, C., & Stephan. (2006). Pratiques psychologiques. *Promote social skills at school : a study in a disadvantaged suburb*. Strasbourg, France: ScienceDirect.
- CTREQ. (2018, septembre 12). *La collaboration en milieu scolaire*. Récupéré sur Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec: https://www.ctreq.qc.ca/la-collaboration-entre-enseignants-et-intervenants/#_ftn3
- Danvers, F. (2010). *Posture clinique dans le cadre de l'orientation, du conseil et de l'accompagnement*. Récupéré sur Approches cliniques des apprentissages: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/325>
- Dupin, M., Monstésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). *Nouveaux cahier de la recherche en éducation*. Récupéré sur Avancées et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes: <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2010-v13-n2-ncre0713/1017288ar.pdf>
- Enseignant spécialisé / Enseignante spécialisée*. (2018, Novembre 28). Récupéré sur Orientation.ch: <https://www.orientation.ch/dyn/show/1900?id=748>
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée. (s.d.). *Intégration*. Récupéré sur Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée: <https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-5>
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée. (s.d.). *Qu'est-ce que l'intégration scolaire*. Récupéré sur Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée: <https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-3>
- Gangloff-Ziegler, C. (2009). Les freins au travail collaboratif. *Marché et organisations*.
- HEP. (2015, Octobre 2014). *Organisation et déroulement des études*. Récupéré sur Haute école pédagogique Vaud: <https://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-a-lenseignement/master-enseignement-specialise/organisation-des-etudes.html>
- HES-SO. (2019, Février). Bachelor en Travail social. *L'éducation sociale*.
- HETS Genève. (2013, Avril). Code d'éthique de la recherche. Genève, Suisse: Haute école de travail social de Genève.
- Integras. (2016, Décembre 6). *Remarques générales du Comité des droits des personnes handicapées de l'ONU au sujet du droit à un enseignement inclusif*. Récupéré sur Association professionnelle pour l'éducation sociale et la

- pédagogie spécialisée: <https://www.integras.ch/fr/actualites/316-general-comment-enseignement-inclusiv>
- Jeanne, Y., & Seknadje-Askénazi, J. (2010). *Le métier d'enseignant spécialisé*. France: La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation.
- Le Conseil fédéral. (2002, décembre 13). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*. Récupéré sur Confédération suisse: <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/index.html>
- Lessard, C., Canisius-Kamanzi, P., & Larochelle, M. (2009). *De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens*. Canada: De Boeck.
- Lièvre, P. (2006, Novembre 16). *Manuel d'initiation à la recherche en travail social*. Paris: Ecole nationale de la santé publique.
- L'internaute. (s.d.). *Eduquer*. Récupéré sur L'internaute: <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/eduquer/>
- L'internaute. (s.d.). *Enseigner*. Récupéré sur L'internaute: <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/enseigner/>
- Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. (2005, février 12). Récupéré sur Legifrance: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>
- Loi sur l'enseignement spécialisé (LES). (2016, mai 12). Valais, Suisse: Grand Conseil.
- Maguet, U., & Panissal, N. (2019). AESH au service d'une école inclusive et bienveillante : quelles compétences éthiques ? . *Pensée plurielle*. De Boeck.
- Mizrahi, C. (2016, Juin 30). *Droit et handicap. Refus de prise en charge d'une scolarisation privée contraire au droit à l'éducation*. Bern, Suisse: Inclusion Handicap.
- OMS. (2018, janvier 16). *Organisation mondiale de la Santé*. Récupéré sur Handicap et Santé: <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- PER. (s.d.). *Description des capacités transversales*. Récupéré sur Plan d'études romand: <https://www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1#coll>
- Pinel, J.-P. (2001, Janvier). *Enseigner et éduquer en insitution spécialisée : approche clinique des liens d'équipe*. ERES.
- Plaisance, E., & Schneider, C. (2013, Août 21). *The school inclusion for disabled chils as a revealing of educatives tensions*. Récupéré sur <https://www.erudit.org/en/journals/phro/2013-v2-n2-3-phro0788/1018076ar/>
- RIPPH. (s.d.). *Le modèle*. Récupéré sur Réseau international sur le processus de production du handicap: <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>
- Rochat, L. (2008). *Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap*. Confédération suisse.
- Rodi, A. (2016, Avril). *Le PER, un plan d'études adapté aux élèves en situation de polyhandicap ?* Lausanne, Vaud, Suisse: Revue suisse de pédagogie spécialisée.

- Salbreux, R. (2012, Janvier). La notion de handicap : paradigme des droits de la personne. Bologne Billancourt: Cazaubon.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Zakhartchouk, J.-M. (2004). Eduquer et enseigner. *Atelier de la thématique 1* (pp. 2-7). OZP.
- Zribi, G., & Poupée-Fontaine, D. (2011). *Dictionnaire du handicap*. Rennes: Presse de l'école des hautes études en santé publique.

10 Annexes

10.1 Grille d'entretien

Hypothèses	Objectifs	Questions	Questions de relance
Questions d'introduction	Faire connaissance avec la personne interrogée	Quelle formation avez-vous effectuée ? Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette institution ?	
Questions sur l'institution	Connaître l'institution ou la personne travaille La mettre à l'aise	Pouvez-vous me décrire l'institution en quelques mots ?	Quels sont les types de professionnelles qui y travaillent ? Combien d'élèves il y a-t-il par classe ?
Hypothèse 1 « L'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée ont des profils professionnels clairement distincts mais dans la pratique, cette différence s'estompe notamment dans la répartition des types d'apprentissages travaillés (scolaires et relationnels) avec les enfants ».	Connaître la différence entre une enseignante spécialisée et une éducatrice dans une classe.	Quelle différence voyez-vous en termes de formation avec votre collègue ? et des similitudes ? Et dans la pratique, quelles tâches faites-vous concrètement ? Décrivez moi une journée type ? Quel rôle jouez-vous auprès des enfants ? Arrive-t-il que l'éducatrice se trouve dans le « rôle de l'enseignante ? » Pourquoi ? Qu'est-ce que vous faites au sein de la classe que l'autre ne peut pas faire ? Est-ce que les élèves font une différence entre éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée ?	Avez-vous l'impression que dans la pratique la division des tâches est claire ? est bien séparée ? Que travaillez-vous concrètement en français ?
Hypothèse 2 : « Le type de collaboration dans la classe dépend de l'objet travaillés (ex : mathématique VS respect) et	Comprendre comment se fait la répartition des tâches en fonction du type d'apprentissage	Depuis combien de temps collaborez-vous ? Votre collaboration a-t-elle évolué ? de quelle manière ?	Pouvez-vous me donner des exemples ?

des rôles de chacune dans le co-enseignement »	Comprendre le type de co-enseignement utilisé	Comment vous partagez vous les objets d'apprentissage à travailler en classe ? Comment vous répartissez-vous la classe ? (Sous-groupe, individuelle) Pour quelles raisons ? Qu'est-ce qui pose problème dans la collaboration ? (Selon les expériences vécues) Y a-t-il des moments où vous ne collaborez pas ? Pour quelles raisons ? Est-ce que l'institution vous impose des heures de rencontre entre vous ? Comment gérez-vous les priorités ? Éducatif ou scolaire d'abord ?	
		Trouvez-vous que le duo éducatrice sociale et enseignante spécialisée favorise positivement le travail scolaire de l'enfant ?	

