

Table des matières

REMERCIEMENTS	i
RESUME ET MOTS CLES	ii
LISTE DES SIGLES	iii
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	iv
LISTE DES ANNEXES	v
INTRODUCTION	3
1. Problématique	5
1.1. Définition et importance de l'objet de recherche	5
1.1.1. Cadre légal – contexte de réforme et pédagogie spécialisée	5
1.1.1.1. Sur le chemin de l'intégration scolaire	5
1.1.1.2. Vers l'harmonisation des pratiques : Le concordat HarmoS	6
1.1.1.3. La réforme des filières du cycle 3	7
1.1.2. Vers de nouvelles pratiques pédagogiques	10
1.2. Revue de la littérature	10
1.2.1. Intégration et inclusion scolaires – définitions et encadrement	11
1.2.2. Le travail collectif	12
1.2.2.1. Vers une définition de la coordination, de la collaboration et de la coopération	12
1.2.2.2. Le partenariat : vers une reconnaissance des membres qui collaborent	14
1.2.2.3. Typologie du travail partagé	15
1.2.2.4. Le coenseignement	16
1.3. Pertinence de la problématique	20
1.4. Questions et objectifs de recherche	21
2. Méthodologie	23
2.1. Approches méthodologiques	23
2.1.1. Une démarche qualitative	23
2.1.2. Une démarche descriptive et compréhensive	23
2.1.3. L'étude de cas	24
2.1.4. Des phases déductives et inductives	26
2.2. Contexte de recherche	27
2.2.1. Le collège	27
2.2.1.1. Le contexte des classes hétérogènes avec groupes à niveaux : inclusion des BEP	27
2.2.1.2. Le contexte des classes Terminal	27
2.2.2. Le projet : le coenseignement au service de l'inclusion	28
2.2.2.1. Description du projet	28
2.3. Méthode de récoltes de données	29
2.3.1. Outils de récolte de donnée	29
2.3.1.1. Entrevue semi-dirigée avec le directeur	29
2.3.1.2. L'entrevue semi-dirigée avec le coenseignant	30
2.3.1.3. Entre participation observante et observation participante	30

2.3.2.	Nature du corpus de données	31
2.3.2.1.	Transcription des entrevues semi-dirigées avec le directeur et le coenseignant	31
2.3.2.2.	Le journal de bord	31
2.4.	Démarche d'analyse	32
2.4.1.	De l'analyse des entrevues semi-dirigées	32
2.4.2.	De l'analyse du journal de bord : grille d'indicateurs	33
2.4.3.	Le paradigme systémique	33
3.	Analyse et présentations des résultats	35
3.1.	Position et mesures prises par la direction pour favoriser la collaboration et l'inclusion scolaire.....	35
3.1.1.	La direction.....	35
3.1.2.	Le coenseignant	37
3.1.3.	Le journal de bord.....	38
3.1.4.	Interprétation.....	38
3.2.	Attitudes et pratiques effectives des enseignants ordinaires du secondaire I.....	39
3.2.1.	La direction.....	39
3.2.2.	Le coenseignant	40
3.2.3.	Le journal de bord.....	41
3.2.4.	Interprétation.....	42
3.2.5.	Analyse journal de bord à travers la grille d'indicateurs de collaboration	43
3.2.6.	Interprétation.....	46
3.3.	Les conditions qui favorisent ou entravent la mise en place de projet collaboratif en contexte inclusif.....	48
3.3.1.	Le directeur.....	48
3.3.2.	Le coenseignant	48
3.4.3.	Le journal de bord.....	49
3.4.4.	Interprétation.....	50
4.	Conclusion - discussion.....	51
5.	Bibliographie et webographie	54

Le générique masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte. Afin de préserver l'anonymat, le nom des personnes interrogées a été supprimé. De même, par soucis de confidentialité, l'établissement et le cercle scolaire ne sont volontairement pas identifiables.

INTRODUCTION

Une recherche est par définition quelque chose qui se cherche. Elle est un cheminement vers une meilleure connaissance et elle doit être acceptée comme tel avec tout ce que cela implique d'hésitations, d'errements et d'incertitudes.

(Quivy & Campenhoudt, 1995).

Il y a trois ans, lorsque mes premiers questionnements ont émergé autour du thème de la collaboration, j'étais enseignante spécialiste au sein des trois cycles de la scolarité obligatoire et dans six établissements du canton de Neuchâtel. Mon parcours atypique m'a permis de travailler dans des contextes très variés. Certaines situations m'ont interpellée, questionnée et ont poussé ma réflexion sur le concept de travail collectif entre les professionnels des écoles. Mes diverses perspectives m'avaient permis de relever qu'il en était question, aussi bien dans le milieu ordinaire que dans les institutions spécialisées. Toutefois, dans le premier cas, ce processus semblait poser un certain nombre de problèmes ou de résistances, alors que dans l'autre, il était manifeste, efficace et productif, aussi bien au niveau du cadre de vie et de travail qu'il créait, qu'en ce qui concerne les bénéfices éducatifs visibles qu'il apportait aux élèves.

Si le milieu ordinaire est de plus en plus amené à devoir répondre à une plus grande diversité d'élèves, il apparaît cohérent que les pratiques dans ce milieu évoluent, en se référant, notamment, à celles qui sont appliquées dans les institutions spécialisées, puisqu'elles accueillaient majoritairement jusque-là les enfants en situation de handicap. Cette démarche me paraissait fondamentale d'autant que les enseignants du milieu ordinaire sont amenés à accueillir des classes de plus en plus hétérogènes, ce qui implique la proposition de pratiques différentes, enrichies par une collaboration accrue entre les différents enseignants et professionnels des écoles. D'après mon expérience et mes observations, le travail collectif est possible, mais le type de milieu éducatif semble déterminer la faisabilité et l'efficacité de ce type de pratiques. C'est ce contraste entre milieu ordinaire et milieu spécialisé qui avait amené la question de départ de cette recherche : Pourquoi le travail collectif ou collaboratif semble-t-il fonctionner dans le milieu spécialisé et semble poser de grandes difficultés dans le milieu ordinaire ? Même si la littérature fournit déjà des pistes pour répondre à cela, je souhaitais, dans un premier temps, questionner un environnement spécialisé concret se situant dans le canton où je travaille.

En quelques mois, ma réflexion s'est développée suite, notamment, à mon changement de statut. Jusque-là, j'étais enseignante d'éducation physique, alors que j'ai désormais la maîtrise d'une classe Terminal (TE). J'ai commencé à envisager ma problématique sous un autre regard, à avoir d'autres interrogations, puisque j'étais moi-même amenée à collaborer avec mes collègues dans le cadre de projets d'intégrations partielles. Ces intégrations sont la possibilité donnée aux élèves de TE de participer à des leçons, dans une classe ordinaire, pour certaines branches, selon leurs compétences. Elles se mettent en place sur la base de l'accord entre les enseignants concernés. J'ai donc pu constater qu'il était possible de collaborer dans le milieu ordinaire, mais j'ai également vite observé que le degré de cette collaboration était relativement faible et inégal. L'enjeu de cette recherche sera ainsi de questionner les pratiques collaboratives au sein même de mon établissement scolaire. L'idée étant d'en comprendre le cadre légal, la politique ainsi que les attitudes à cet égard. Ce travail questionnera également les possibilités d'évolution de la collaboration entre les enseignants du milieu ordinaire, dans un contexte d'intégration partielle, avec un projet qui nécessite une plus grande proximité en termes de partage et d'investissement.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet de recherche

Cette problématique implique une forme de « retour aux sources », aussi bien dans les domaines juridique et légal que dans les domaines scientifique et éducatif. En effet, insister sur les questions du travail collectif entre enseignants, d'une part, et de l'inclusion scolaire, d'autre part, peut s'avérer inutile dans une optique traditionnelle de l'enseignement. Toutefois, actuellement, les mutations que subit le système éducatif impliquent de nouvelles formes de pratiques et d'accueils des élèves. C'est pourquoi il convient, dans un contexte de bouleversements, de se référer aux documents légaux, auxquels les directions d'établissements et leurs enseignants doivent se conformer, afin d'en redéfinir clairement le cadre.

1.1.1. Cadre légal – contexte de réforme et pédagogie spécialisée

Cela fait déjà quelques années que des changements viennent perturber et modifier en profondeur le système éducatif suisse et, en ce qui nous concerne plus particulièrement, romand. Le nouveau contexte neuchâtelois doit être considéré à travers trois axes qui sont l'intégration des élèves BEP ; l'harmonisation des pratiques au niveau de la scolarité obligatoire et la réforme des filières.

1.1.1.1. *Sur le chemin de l'intégration scolaire*

Le concept d'intégration scolaire doit lui aussi être considéré à plusieurs niveaux. En effet, l'intégration des élèves BEP, dans le milieu ordinaire neuchâtelois est le résultat d'un long processus initié au niveau international et qui s'est répercuté au niveau national, puis cantonal.

La déclaration de Salamanque

Au niveau international, l'un des fondements juridiques de cette intégration est la Déclaration de Salamanque et son cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux (UNESCO, 1994). Ce texte, qui porte notamment sur les questions d'accès et de qualité, a été adopté par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, dont a fait partie la Suisse. Les objectifs généraux fixés sont, d'une part, la lutte contre les attitudes discriminatoires et, d'autre part, l'engagement des Etat pour une école visant l'éducation pour tous. C'est dans cette nouvelle orientation qu'émerge la notion de BEP, faisant référence à tous les enfants présentant des difficultés, quel qu'en soit la cause, et nécessitant des mesures adaptées (UNESCO, 1997). Selon Sermier (2006), les rapports de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) révèlent que, dans le secteur public, la

Suisse « se distingue comme étant l'un des pays les moins intégratifs d'Europe » (p.5). Elle relève toutefois, pour nuancer ce constat, que la mise en application de ce type d'inclusion varie beaucoup d'un canton à l'autre. En effet, le principe d'intégration scolaire, représente un défi de taille pour les enseignants. Ces derniers doivent, tous ensemble, contribuer au développement d'un environnement et d'un climat favorables pour que tous les élèves, aussi différents soient-ils, puissent apprendre dans un cadre ordinaire.

L'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée

D'un point de vue national, les traces des dispositions concernant l'intégration des élèves BEP se trouvent dans l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée émis par la CDIP. Les cantons signataires s'engagent à travailler ensemble pour respecter leurs obligations découlant aussi bien de la Constitution fédérale, de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire que de la loi fédérale sur l'élimination des inégalités. Ils définissent l'offre de base concernant la prise en charge et la formation des élèves BEP, en promeuvent l'intégration et utilisent des outils communs (CDIP, accord intercantonal, 1997).

Les injonctions sont claires, mais qu'en est-il des moyens pour y parvenir ? Nous verrons, par la suite, comment les données récoltées lors de cette recherche permettront d'y répondre.

L'Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des BEP

Au niveau cantonal, un autre arrêté, relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves BEP, émis par le conseil d'Etat du canton de Neuchâtel le 2 juillet 2014, vient réglementer la prise en charge de ces élèves BEP. Il assure à ces enfants de pouvoir suivre une scolarité qui tienne compte de leurs possibilités et de se présenter dans des conditions optimales aux différents types d'évaluations (classe et épreuves communes). Ce document définit plus précisément la notion de BEP, qui fait référence aux enfants qui rencontrent des difficultés que ce soit en termes d'apprentissages ou de réalisation, de compétences sociales ou encore de comportement et qui ne peuvent pas, plus, ou que partiellement suivre le programme régulier. Il évoque les diverses mesures qui peuvent leur être proposées en termes d'adaptation, de soutien ou encore d'aménagements techniques. Pour terminer, ce texte identifie les partenaires impliqués dans la planification, l'évaluation et le suivi de l'enfant, selon un projet pédagogique individualisé (Conseil d'Etat NE, 2014).

1.1.1.2. Vers l'harmonisation des pratiques : Le concordat HarmoS

Le deuxième axe qui a modifié le contexte éducatif neuchâtelois, ces dernières années, concerne l'harmonisation des pratiques, grâce au Concordat HarmoS, décidée en 1997 par la

CDIP. Les cantons signataires harmonisent la scolarité obligatoire au niveau des objectifs de l'enseignement et des structures scolaires. De plus, ils s'engagent à développer et à assurer la qualité de la perméabilité du système scolaire grâce à des instruments de pilotage communs. Ce concordat, entré en vigueur en 2011 dans le canton de Neuchâtel, promeut ainsi une meilleure coopération au sein des systèmes éducatifs de Suisse romande. Cette réforme a pour objectif global d'augmenter la coopération intercantonale et la coordination entre les systèmes éducatifs, très différents jusque-là. Elle doit être comprise comme une réponse à l'augmentation, à la diversité et à la complexité des apprentissages scolaires (Armi & Pagnossin, 2002). Le Plan d'Etudes Romand (PER) est un outil permettant d'avoir un langage, des objectifs, des outils et des évaluations communs. Cela implique de fait que les enseignants travaillent ensemble pour se l'approprier, pour planifier et organiser les séquences d'enseignement, afin que les pratiques s'harmonisent elles-aussi. Ce travail questionnera d'ailleurs les formes effectives de travail collectif mises en place par les directions d'établissements et les enseignants ordinaires pour répondre à ces injonctions de collaboration. Cette analyse sera d'autant plus pertinente dans le cadre de la réforme des filières traitée ci-dessous, qui ajoute encore une dimension supplémentaire à ces prescriptions.

1.1.1.3. La réforme des filières du cycle 3

Le dernier axe à considérer, dans le cadre éducatif neuchâtelois, est la réforme des filières.

Vers une plus grande équité à l'école

Pour comprendre l'intention de ces mutations et leurs fondements scientifiques, il est nécessaire de faire un retour en arrière, à un moment où l'éducation devient un débat public, utilisé par les politiciens et alimenté par les médias (PISA). Les acteurs décisionnaires se sont multipliés à tel point que certains auteurs évoquent une « démocratie du public » (Mons, 2008). C'est dans les années 50 que des études sociologiques ont relevé l'existence d'un lien entre réussite scolaire et origine sociale des élèves et qu'un mouvement de « sociologie critique » s'est progressivement développé pour finalement dénoncer l'école comme étant un « lieu actif des reproductions sociales » (Mons, 2008). Cela s'est confirmé dans les années 70, dans le domaine des sciences de l'éducation avec l'apparition d'un mouvement dénonçant le rôle de l'école dans la réussite scolaire de tous. Ainsi, l'hypothèse était émise, selon laquelle « les cadres institutionnels agissent sur les performances des élèves car ils contraignent l'organisation de l'acte d'enseignement (...) De la même façon, les apprentissages et les interactions entre pairs diffèrent dans le cadre d'une école unique ou d'un système à filière » (Mons, 2008, p.8). A ce sujet d'ailleurs, les résultats de recherches britanniques menées dans

les années 50 ont relevé que les systèmes à filières, tels que nous les connaissions chez nous avant la réforme, alimentaient ce mécanisme de reproduction des inégalités sociales à l'école. C'est ainsi, que la réforme des filières est apparue comme une réponse à ce long processus de réflexions, initié il y a plus de cinquante ans, et dont l'objectif était de parvenir à une société plus juste. Elle a émergé de réelles interrogations portant sur l'équité à l'école. Toutefois, comme le relève Mons (2008), les études nationales manquent, à ce jour, pour pouvoir mesurer l'efficacité des politiques éducatives.

La réforme des filières : en théorie

Aux niveaux neuchâtelois et organisationnel, cette réforme implique la disparition des sections (maturité, moderne et préprofessionnelle) et le regroupement des élèves en classes hétérogènes avec des groupes à niveaux 1 et 2. Selon un rapport de 2013 du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur l'appui de ce projet, il s'agit globalement, à travers cette réforme, de valoriser et de renforcer les compétences de l'ensemble des élèves du cycle 3, d'une part, de diminuer les redoublements d'autre part et, pour finir, de favoriser leur motivation, grâce à des profils individualisés, et leur orientation. De même, le développement d'équipes pédagogiques fait partie des objectifs formulés. Le rapport mentionne finalement les changements au niveau de l'aménagement du temps de travail du corps enseignant, dont la posture changera à deux niveaux. En effet, sur le plan pédagogique, une plus grande différenciation est exigée dans le cadre des classes hétérogènes et, sur le plan organisationnel, la collaboration doit se développer, afin de favoriser un plus intense partage de ressources et de forces. Bien que la collaboration soit nommée, elle n'est que très peu définie en termes de pratiques. En effet, le *comment* et le *quand* ne sont pas davantage explicités.

De plus, cette nouvelle structure implique des modifications de l'organisation du groupe classe. Le suivi des élèves doit être renforcé, selon le rapport, par la collaboration entre les enseignants d'une même discipline à niveaux. Il est précisé encore, au sujet du suivi des élèves, qui doit s'entendre cette fois-ci comme l'ancienne maîtrise de classe, qu'il est assuré par l'équipe pédagogique, dont l'un des membres est désigné en tant qu'enseignant titulaire pour suivre l'un des groupes d'élèves.

Quand la théorie rencontre la pratique :

Il est pertinent désormais d'exposer ce qu'impliquent ces diverses lois provenant de textes différents, dans la pratique et dans le cadre spécifique d'un collège neuchâtelois.

Concernant HarmoS et le PER, leurs dispositions supposent que les enseignants de branches différentes ayant les mêmes élèves, autrement dit l'équipe pédagogique, collaborent

davantage. Les principes de ces textes de loi visent la transdisciplinarité, grâce à l'acquisition d'objectifs communs dans les différents apprentissages et au sein des différentes branches. Paradoxalement, la réforme des filières ne facilite pas cela, car le titulaire doit désormais faire face à une multitude d'enseignants, quinze à vingt, pour le groupe dont il est responsable. Bien qu'une demi-période de décharge ait été prévue pour compenser ce changement de structure et d'organisation, il est pertinent de se demander, encore une fois, ce qu'il est attendu concrètement des enseignants en termes de collaboration, comment celle-ci a été pensée en termes de gestes, d'espace et de temps ? En l'état actuel, la réforme des filières dans le collège concerné engendre hélas une détérioration des horaires et des conditions de travail des enseignants. Les « heures blanches » se multiplient et rallongent ainsi les journées sans pour autant qu'il y ait davantage d'enseignement. Les enseignants sont amenés à changer de classes très souvent, voir même de bâtiment, y compris durant les pause de cinq minutes. Ceci est dû au fait que pour des raisons de faisabilité, les besoins en salles sont dédoublés pour les élèves d'une même classe, lors des leçons de branches à niveaux. En effet, les élèves d'une même classe suivent en même temps les mêmes branches dans des salles différentes, en fonction de leur niveau. Ainsi, dans un collège qui se compose deux bâtiments, qui ne sont pas côte à côte, et face à la nécessité d'optimiser l'espace, certains enseignants voient les possibilités d'être déplacés augmentées elles aussi.

Concernant l'impact, cette fois-ci, sur les classes TE, il faut relever que les effectifs des classes ordinaires peuvent déjà être importants, dû à la structure des bâtiments. C'est pourquoi, les intégrations dans certains groupes peuvent être empêchées par cette occasionnelle surpopulation ou pour des questions de place. De plus, face aux difficultés émanant de la gestion de l'hétérogénéité des classes et du suivi des élèves, l'ajout d'un membre peut apparaître comme une charge supplémentaire face aux multiples demandes déjà faites aux enseignants. Cela se complique d'autant plus, dans le cas d'intégration dans deux branches, car les enseignants spécialisés doivent placer leur élève dans une même classe, afin qu'il n'y ait pas de problèmes de chevauchements.

Ainsi, nous pouvons constater que pour le moment, la nouvelle organisation, pensée dans le cadre de ces diverses réformes, peut indirectement entraver l'inclusion ou l'intégration de certains élèves dans le milieu ordinaire. Cela justifie que je me concentre sur les aspects de la collaboration et de l'inclusion dans le cadre d'une étude de cas. Cette étude portant sur mon terrain me permettra d'apporter des réponses qui tiennent compte des ressources et des

contraintes spécifiques à ce dernier. Cela permettra peut-être d'améliorer dans mon collège les conditions de travail et d'apprentissages des élèves et des enseignants.

1.1.2. Vers de nouvelles pratiques pédagogiques

Le Rapport du Conseil d'Etat évoque les buts des mutations que traversent le milieu éducatif neuchâtelois : l'harmonisation de la scolarité obligatoire ; l'organisation de l'école de manière verticale, afin de favoriser une meilleure cohérence et un meilleur suivi tout au long de ce cursus ; augmenter le niveau de compétence des élèves ; assurer une orientation progressive et individualisée des élèves, aboutissant à des profils de fin de scolarité plus spécifiques. L'un des moyens évoqués dans le rapport est, comme je l'ai mentionné plus haut, la collaboration entre les enseignants du milieu ordinaire. Il leur est ainsi demandé de travailler collectivement et ce, à plusieurs niveaux : la mise en place et l'usage du PER, un travail par cycle, la gestion de classe et le suivi des élèves, de manière individuelle et collective, si nous considérons les passages potentiels d'élèves du niveau 1 au niveau 2 ; l'inclusion des BEP et l'intégration des élèves de classes TE.

En résumé, le nouveau cahier des charges des enseignants, résultant des récentes réformes, impose qu'ils accueillent des élèves avec ou sans BEP, dans une perspective d'inclusion. A cette nouveauté, s'ajoute la nécessité de travailler collectivement afin, d'une part, de mieux répondre à la diversité des élèves et d'autre part, d'assurer une meilleure coordination et un meilleur suivi de ces derniers. Lors du IIIème Colloque international IIS de la HEP du canton de Vaud du mois d'avril 2015, portant sur l'inclusion scolaire et le rôle des communautés éducatives, beaucoup de conférenciers déploraient le grand manque d'exploitation des pratiques collaboratives, bien que des initiatives locales aient déjà porté leurs fruits. Bien qu'il faille tenir compte du caractère récent des changements et du fait que ceux-ci nécessitent du temps, il convient tout de même de s'interroger sur les apparentes résistances. La littérature permettra dans cette perspective, d'une part, de définir la notion d'inclusion scolaire et les différents concepts liés au travail collectif, et, d'autre part, de cibler à quels niveaux se situent les tensions qui peuvent s'ériger en obstacles à la collaboration et de fait à l'inclusion. Cela permettra, ensuite, d'envisager des pistes d'actions, qui faciliteraient l'appropriation et la mise en place de pratiques collectives, qui favoriseraient à leur tour, l'acquisition des savoirs et l'inclusion de tous les élèves.

1.2. Revue de la littérature

Quelques concepts méritent d'être clarifiés, afin de mieux définir l'orientation théorique de cette recherche.

1.2.1. Intégration et inclusion scolaires – définitions et encadrement

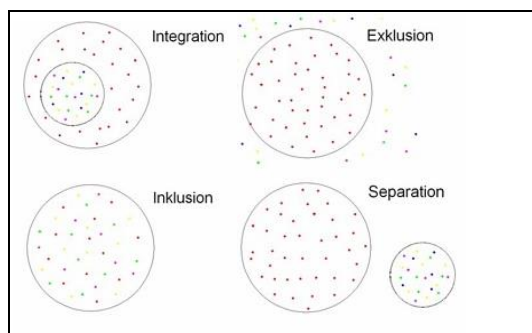


Figure 1. Différents niveaux d'inclusion et d'exclusion.
Source : site du Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS).

Dans l'une de ses brochures, disponibles en ligne, le CSPS, en 2011, propose des définitions concernant ces deux notions. Il considère l'intégration scolaire comme étant « la réinsertion d'un élève ou d'un groupe d'élèves dans le cadre normal (mainstream) de l'école et dans la vie communautaire, après qu'il en ait déjà été exclu ». L'inclusion, quant à elle, vise « à ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire, ceci dans le but de favoriser une participation aussi grande que possible de tous les élèves à la vie scolaire et son environnement ». Il est précisé que « dans l'inclusion il n'existe pas de groupes de personnes avec ou sans handicap. Toutes les personnes présentent des besoins communs et individuels. L'égalité et la différence trouvent leur place, la diversité est la norme. Cette norme peut être atteinte en changeant les structures et les opinions existantes ». Ces définitions sont très intéressantes, car elles permettent de se questionner sur les mesures mises en place pour répondre à ce changement de paradigme au sein des établissements scolaires ordinaires. Les élèves ayant de grandes difficultés scolaires sont-ils intégrés ou inclus au sein des classes ordinaires ? Comment les directions ont-elles répondu à ces besoins de pédagogie spécialisée ? En effet, les questions d'organisation relèvent du domaine de compétences des cantons qui ont adhéré au concordat sur la pédagogie spécialisée. Ce sont eux qui gèrent, de manière autonome, la scolarisation des élèves BEP. Ce sont eux, également, qui déterminent l'existence et le nombre de classes spéciales. Dans le canton de Neuchâtel et suite à la régionalisation scolaire, ces compétences sont partagées entre le service de l'enseignement obligatoire (SEO) et les directions scolaires de chaque cercle. Sur le terrain et dans le domaine de la pratique, c'est aux directions d'établissements d'organiser l'encadrement, en termes d'outils, d'espaces, d'heures d'appuis et de soutien spécialisé et ce sont elles qui gèrent la coordination de ces différents facteurs.

1.2.2. Le travail collectif

La littérature regorge de notions qui définissent le travail collectif des enseignants. En effet, selon certains auteurs, plusieurs termes peuvent le désigner. Ils évoquent notamment *la collégialité, la collaboration, la coopération, la coordination et le travail d'équipe*. De même, la formule « travailler ensemble » peut être synonyme de « coaction » (Corriveau, Letor, Périsset, Bagnoud & Savoie-Zajc, 2010) ou de « co-enseignement » (Calin, 2000-2001).

1.2.2.1 *Vers une définition de la coordination, de la collaboration et de la coopération*

Nombreux sont les termes déjà évoqués dans ce travail, faisant référence à la collaboration. C'est pourquoi, il convient de se concentrer ici sur la définition des concepts sur lesquels reposera cette recherche. En effet, ce travail vise la mise en place d'un projet collaboratif au service de l'inclusion scolaire dans le cadre de l'intégration partielle de l'un de mes élèves. En effet, cette modalité d'inclusion requiert nécessairement que je travaille avec la personne qui accueille mon élève. Afin d'assurer au mieux son intégration et son suivi, il me semblait donc nécessaire que nous collaborions davantage et de manière plus rapprochée. De même dans un contexte qui rend l'enseignement dans les classes régulières de fait délicat, il me semblait judicieux de créer les conditions qui favoriseraient la mise en place de pratiques collectives visant un plus grand degré de partage. A ce sujet, la littérature sur la collaboration nomme différentes manières de travailler ensemble et en définit les caractéristiques.

Ainsi, la *collaboration* se caractérise par :

L'interdépendance engendrée par le partage de ressources (...) et se développe dès lors des pratiques d'échange, de facilitation, d'entraide, de prise de décision relatives à l'élaboration de projet, à la conception de dispositifs ou encore à la préparation de séances d'enseignement. (...) En somme, la collaboration est présente chaque fois que plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves.

(Marcel, Dupriez, Tardif & Périsset Bagnoud, 2007, p.10).

En ce qui concerne les pratiques de *coopération*, celles-ci se caractérisent par :

L'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace (...).

La coopération entre enseignants est donc effective dans toute situation où les enseignants agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité professionnelle afin de répondre aux caractéristiques de la situation et à leurs objectifs.

(Marcel & al., 2007, p.11).

La *coordination* quant à elle, relève, selon certains auteurs, davantage de mesures administratives permettant de réunir, organiser et formaliser l'articulation des pratiques de chaque enseignant, conformément aux décisions des autorités. La nouvelle dimension à apporter à ce concept de coordination, au vu des récentes réformes, serait l'implication partenariale des enseignants dans la conception et la construction de projets communs (Marcel et al., 2007). Cette notion de *partenariat* paraît fondamentale car elle organise, structure et donne du sens à l'équipe de professionnels et c'est pourquoi je la développerai dans le chapitre suivant.

Une étude romande, portant sur les représentations des pratiques collaboratives des enseignant.e.s de fin de scolarité obligatoire (« Travail en équipe : représentations et pratiques des enseignant.e.s romand.e.s »), avant l'introduction du PER, dévoile que « les enseignant.e.s. neuchâtelois sont celles/ceux qui pratiquent le moins souvent la « production des supports de cours ou des exercices » ainsi que « l'échange de documents » (Armi & Pagnossin, 2012, p. 9). Bien qu'il ne faille pas généraliser ce constat, il convient de relever que les quelques données issues de la littérature confirment mon sentiment et la pertinence de cette recherche. Bien que, désormais, l'introduction du PER implique l'élaboration d'objectifs communs et, par conséquent, induise une unification des actions collectives, nous sommes poussés à constater que le passage d'une pratique individuelle à une pratique collective n'est pas une évidence pour tous et encore moins évident à effectuer. C'est d'ailleurs ce que confirment des études menées en établissements scolaires (Armi & Pagnossin). Tardif et Lessard (1999), repris par Armi & Pagnossin, soulignent également que dans les pratiques traditionnelles, au secondaire, la collaboration n'est pas un des principes de base pour les enseignants. Toutefois, différents types de pratiques collaboratives ont existé. Elles sont multiples en raison de la pluralité des représentations qui y sont rattachées. En effet, le travail collectif peut se comprendre comme *la confrontation des conceptions entre enseignants*, *l'assistance aux conseils de classe* ou encore *la concertation quant à une date d'épreuve*

commune. Ces exemples représentent une interprétation limitée et basique de la collaboration et en sont malheureusement encore, l'expression la plus formelle, alors que le PER est davantage ambitieux et veut pousser ce principe bien plus loin. Pour ce faire, il est nécessaire d'adhérer à une nouvelle philosophie de l'enseignement, non plus individuelle mais collective pour répondre à une nouvelle réalité et à de nouveaux besoins. En effet, tant que les enseignants ne travailleront pas ensemble, en tant que partenaires, à l'élaboration d'objectifs, mais surtout de projets communs avec une philosophie commune et des pratiques collectives et cohérentes au sein d'un même cycle, d'un même groupe d'élèves et d'un même établissement, il sera difficile de répondre favorablement aux changements et aux nouvelles exigences que connaît la profession et à la diversité des élèves. A ce sujet, Vité (2000), évoque la nature partielle des relations entre enseignants ordinaires et spécialisés, qui donnent lieu à peu de partage. Il considère que le sentiment de co-responsabilité et la collaboration sont des éléments essentiels à la prise en charge des élèves en difficulté, mais que dans la pratique réelle, la plupart du temps, les alliances de travail n'existent pas. Il déplore également le manque d'articulation entre les actions des enseignants. Selon lui, le manque de traces écrites et la crainte de la généralisation à des réalités différentes sont des facteurs, qui empêchent que des expériences réussies soient reconduites.

Comme je l'ai évoqué, bien que les lois soient faites pour tous les établissements, ceux-ci ont des réalités bien différentes, en termes de structure et d'organisation. Ainsi la mise en place de pratiques collectives peut soit être favorisée, soit être entravée par des facteurs qui ne dépendent pas que des directions et des enseignants. Cela rend d'autant plus pertinent ce travail, dont l'un des objectifs sera d'ailleurs d'observer quelles sont les ressources et les limites de projets visant une collaboration plus proximale et, de fait, plus contraignante, en contexte inclusif, dans un collège en particulier.

1.2.2.2 Le partenariat : vers une reconnaissance des membres qui collaborent

Nous avons pu observer lors de différents cours du MAES que le partenariat était une forme contraignante de collaboration et qu'il s'agissait d'un processus exigeant. Perrenoud (2002) propose deux définitions pour cette notion. Il reprend celle de Sirotnik et Goodlad (1988) qui décrivent le partenariat comme un « accord de collaboration mutuelle entre partenaires égaux travaillant ensemble à réaliser leurs propres intérêts tout en résolvant des problèmes communs »². D'autre part, il reprend la définition de Zay (1998)³, selon laquelle « le

² Pas de numéro de page.

³ In : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* : 2^e édition, Paris : Nathan, 1998.

partenariat suppose le constat de problèmes communs, le diagnostic de l'intérêt d'une action, la définition d'objets cadrés dans le temps, la répartition claire des zones d'intervention et de responsabilités de chacun, des modalités de régulation de l'action en cours, le souci d'établir des procédures d'évaluation de l'action en cours, le souci d'établir des procédures d'évaluation de l'action, selon des critères acceptés par chacun des partenaires »⁴. Ces définitions décrivent plus particulièrement la nature des relations entre différents membres amenés à se coordonner, à collaborer, voir à coopérer. Il semble nécessaire de se focaliser sur cette notion, car c'est bien comme des « partenaires » que sont considérés par les autorités les collaborateurs qui gravitent autour des élèves BEP. C'est donc ainsi que les enseignants doivent se concevoir, lorsqu'ils travaillent ensemble, et vers ce modèle de relation que leurs pratiques devraient tendre.


1.2.2.3. Typologie du travail partagé

Ces différentes définitions permettent de percevoir une forme de classification, en termes de degré ou de niveau d'investissement entre les différents partenaires. Des différences s'observent au niveau de l'élaboration des objectifs et des moyens pour y parvenir, ainsi que sur l'organisation des enseignants.

La notion de « travail partagé » est choisie préférentiellement par certains auteurs, d'une part, car il englobe, selon eux, l'ensemble des modalités du travail collectif. D'autre part, parce qu'il apporte une nuance qui est déterminante dans l'évolution des pratiques enseignantes, qui est à la fois encouragée par la littérature et par les injonctions politiques. Il s'agit du passage de pratiques collaboratives, dans leur interprétation la plus basique et caractérisées davantage par du « travail concerté », à des pratiques qui impliquent un réel partage du travail entre les différents acteurs (Marcel & al., 2010).

Certains auteurs évoquent des typologies de la collaboration et du travail collectif. Elles se différencient selon les critères qui fixent les degrés de la classification, comme ceux de l'intensité du partage (Marcel & al, 2010) de relation, d'investissement ou encore de consensus (Larivée, 2003, cité par Bataille & Midelet, 2014). Ces différentes classifications ont en commun la succession des diverses formes de travail partagé, bien qu'elles ne les définissent pas de la même manière, de par leur perspective différente. Ainsi, en fonction des éléments issus de la littérature et de la typologie de Tardif et al. (2010), j'ai élaboré un schéma permettant de modéliser ces concepts théoriques, afin d'en avoir une représentation visuelle.

⁴ Pas de numéro de page.

TRAVAIL PARTAGE		
TRAVAIL COLLECTIF		
Degré 1	Degré 2	Degré 3
Coordination	Collaboration	Coopération
Travail concerté		Travail conjoint
		
-		+

Dans cette modélisation, la coordination, la collaboration et la coopération sont des modalités différentes du travail collectif, englobées sous la terminologie de travail partagé. La flèche marque un continuum représentant le degré d'investissement.

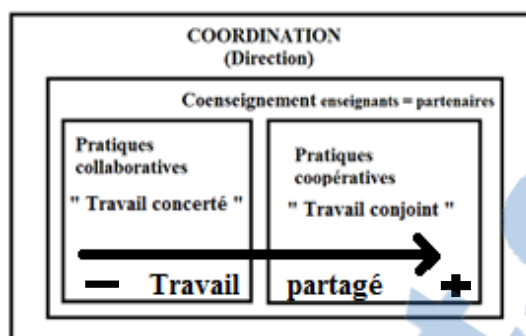
1.2.2.4. Le coenseignement

L'une des pratiques collectives évoquées par la littérature, faisant le lien entre les concepts de « pédagogie spécialisée » et de « travail partagé », est le coenseignement.

Définition

Le coenseignement a commencé à prendre forme au moment où les élèves, relevant initialement de la pédagogie spécialisée, ont été intégrés, suite à la réforme dans le milieu ordinaire. En effet, de nouveaux partenariats se sont formés entre les différents professionnels gravitant autour de ces élèves pour répondre à leurs BEP. C'est dans ce nouveau contexte que de nouvelles pratiques sont nées et parmi elles le coenseignement, apparaissant comme une réponse potentielle à l'inclusion (Benoit & Angelucci, 2011). Friend (2008), cité par Benoit & Angelucci (2011), le définit comme « le partenariat entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé, ou un autre spécialiste, dans le but d'enseigner conjointement, dans une classe de l'enseignement régulier, à un groupe hétérogène d'élèves – incluant ceux qui sont en situation de handicap ou qui ont d'autres besoins particuliers – afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage de manière flexible et délibérée ». L'autre élément théorique intéressant que relèvent Benoit & Angelucci et en lien avec les concepts théoriques développés est que le coenseignement est un modèle qui comprend à la fois les pratiques de collaboration et de coopération. Différentes modalités peuvent structurer le travail des partenaires et leurs choix, mais ces derniers devraient être déterminés par « les besoins de la classe, le degré de maturité de la relation professionnelle et humaine entre les personnes qui travaillent ensemble » (Tremblay, 2012, p.72). Les définitions proposées par ces auteurs permettent d'apporter une autre dimension à la typologie présentée plus haut.

Typologie révisée du travail collectif



Ainsi, dans cette modélisation, les pratiques collaboratives et coopératives sont deux modalités différentes de travail collectif, comme il a été défini plus haut. La coordination étant essentiellement administrative et de la compétence des directions, cela explique que ce soit à ces dernières de superviser les différentes formes de travail collectif. Selon Benoit et Angelucci, ce sont les directions qui doivent organiser le travail, optimiser l'organisation interne en tenant compte des facteurs déterminants dans la mise en place du coenseignement. C'est également à elles que revient la responsabilité de former des partenariats. La collaboration constitue la première variante et se caractérise dès lors davantage par un travail qualifié de « concerté » avec des objectifs individuels, dont les partenaires assument individuellement les responsabilités. La deuxième forme de travail collectif est la coopération. Elle est marquée par un degré de proximité plus élevé en termes de travail collectif. Les différents professionnels sont des partenaires, organisés en équipes pédagogiques, dont les rôles et les responsabilités sont définis, reconnus et assumés par chacun des membres. La nature de leur coopération se caractérise par du travail non seulement « concerté » mais surtout « conjoint ». C'est en cela que le concept de travail partagé, marqué ici par le continuum, implique un changement de paradigme, qui se manifeste dans la pratique, par ce passage dans lequel l'enseignant n'exerce plus « seul » son métier. Selon Benoit & Angelucci, la mise en place du coenseignement dépend de plusieurs conditions, telles que les ressources humaines disponibles, le degré d'enseignement et la taille de l'établissement scolaire. D'autres part, elles mentionnent qu'il dépend également de facteurs individuels et interpersonnels, tels que le sentiment de compétence, la vision commune entre les partenaires, la compatibilité de caractère et la participation volontaire.

Différents modèles de coenseignement

Les formes que peuvent prendre les pratiques d'enseignement en présence de deux enseignants sont multiples. Voici celles qui ont été définies par Friend et Cook (2007) et reprises par Tremblay (2012) :

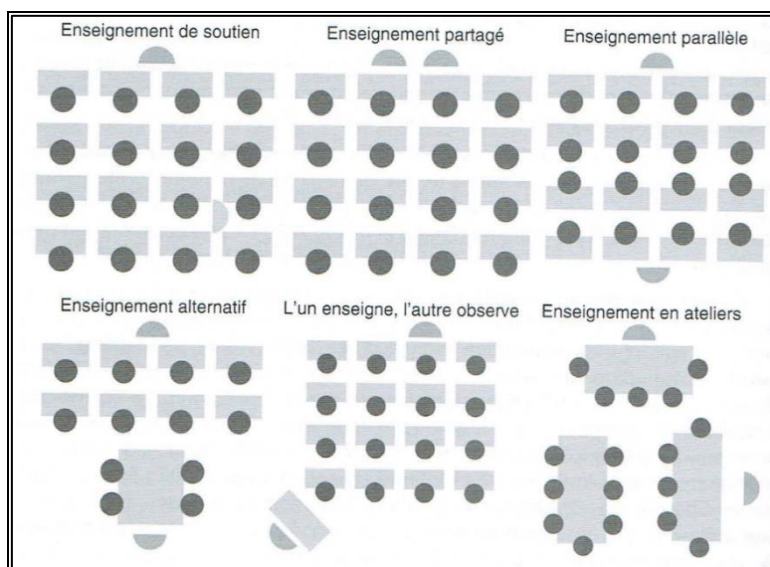


Figure 2. Configuration de coenseignement (Friend et Cook, 2007, repris par Tremblay, 2012, p.72)

Comme je le développerai plus loin, ce travail s'attachera, d'une part, à l'analyse des pratiques réelles de travail collectif. D'autre part, il portera sur l'expérimentation d'une collaboration plus rapprochée entre deux enseignants dans le cadre de l'intégration d'un élève. En effet, j'ai pu moi-même passer une leçon hebdomadaire, durant un temps déterminé, dans la classe de mon élève intégré. Il s'agissait donc de périodes d'enseignement durant lesquelles il y avait deux enseignants dans la classe. Les formes de coenseignement citées plus haut ont été confrontées aux observations faites dans le cadre de ce projet, afin d'identifier ce qui a été mis en place. En effet, l'intérêt était d'observer quelles configurations ont réellement été pratiquées.

Pratiques prescrites VS pratiques réelles

La littérature a largement évoqué les aspects scientifiques et légaux relatifs aux différentes formes de travail partagé. En ce qui concerne les données empiriques relatives aux formes d'enseignement pratiquées en contexte inclusif et sur leur efficacité, la littérature relève au contraire un certain manque. J'ai relevé quelques ouvrages et recherches sur le sujet, mais bien souvent les auteurs concluent par le caractère novateur de ce type d'études. Concernant l'efficacité du coenseignement, par exemple, Benoit et Angelucci (2011), évoquent la

nécessité que des recherches supplémentaires viennent étayer et enrichir le corpus de données. En lien avec les propos de Marcel et al. (2007), concernant l'écart entre les prescriptions et l'actualisation des pratiques, les auteurs mentionnent la nécessité que des études se focalisent sur les « pratiques réelles de coenseignement en contexte inclusif – soit la co-planification, co-construction et la co-évaluation – et à les confronter aux concepts théoriques issus de la littérature » (p.115). Ainsi, bien qu'ayant des objectifs plus modestes, l'analyse de ce projet collaboratif en contexte inclusif s'attachera, d'une part, à évoquer les pratiques mises en place en les considérant dans un contexte précis avec ses ressources et ses contraintes. D'autre part, l'entrevue semi-dirigée avec le coenseignant spécialiste permettra de relever aussi bien les bénéfices et les désavantages du coenseignement, que les conditions de réalisation et les possibilités réelles qu'offre l'environnement. Cette dernière typologie me permettra de mieux situer le type de pratique réelle mis en place dans le cadre de mon projet collaboratif en contexte inclusif.

Obstacles ou résistance au passage d'une pratique individuelle à une pratique collective

L'étude portant sur les représentations et les pratiques collaboratives des enseignant.e.s (Armi & Pagnossin, 2012) révèle que, globalement, les enseignants ont une représentation positive du travail en équipe, car celui-ci est considéré comme un facteur favorisant l'échange d'idées, d'expériences, de matériel et qu'il permet la transmission de compétences, de modes de travail, ainsi que d'autres systèmes pédagogiques et didactiques. De plus, il n'est généralement pas perçu comme une perte de temps (Armi & Pagnossin). Toutefois, cette même étude relève également, qu'avoir une représentation positive du travail collaboratif n'implique pas nécessairement des pratiques adhérentes. L'un des obstacles qui entravent la mise en place de ce système est la résistance de certains enseignants au changement de leurs habitudes et de leur routine. Comme le souligne Calin (2000-2001), « ces changements engagent en profondeur toute une culture professionnelle, ancienne et très enracinée, avec ce que cela implique d'atemporalité et de résistance au changement »⁸. Face à cela, il convient également de s'intéresser au caractère obligatoire du travail collectif. Faut-il imposer et réglementer le travail en équipes ? Le rapport du Conseil d'Etat portant sur la rénovation des filières et cité plus haut expose un schéma qui définit le temps de travail des enseignants, en 2012, en prenant en compte non seulement le temps effectif d'enseignement mais aussi les autres mandats, tels que le perfectionnement et surtout la collaboration. Il est issu d'une recherche intercantonale portant sur le temps de travail des enseignants en Suisse romande et

⁸ Pas de numéro de page.

au Tessin. Cette source est proposée par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) et elle établit que 12% de ce temps est consacré à la collaboration, qui une nouvelle fois n'est pas définie plus précisément en termes de pratiques.

Parmi les obstacles à la mise en place de pratiques collectives, il ressort comme principaux facteurs sources d'insatisfaction : le manque de temps ; une trop grande charge de travail ; un nombre trop élevé d'élèves par classe et de groupes d'élèves par enseignant. (Armi & Pagnossin, 2012). D'autres facteurs, tels que les difficultés de communication, les différences philosophiques, les inégalités entre les partenaires ou encore le manque formel de soutien de la direction apparaissent comme entravant les processus collectifs. Bien que les réformes ne prévoient pas de modifications au niveau de ces éléments contraignants, il n'en reste pas moins indispensable d'offrir les conditions nécessaires à la mise en place de dynamiques collectives, représentées par des pratiques qui soient partagées, c'est-à-dire concertées et conjointes. En effet, ce type de pratiques au sein même d'une discipline, en interdisciplinarité entre les différents degrés, mais également dans le cadre d'intégrations d'élèves doit s'organiser, afin de répondre tant aux injonctions d'inclusion qu'aux exigences d'Harmos et plus spécifiquement du PER. Cela pourrait même faciliter le travail général des enseignants en termes d'organisation et de gestion. En effet, comme le mentionnent certains auteurs (Lessard et al., 2009), « la collaboration stimule la résolution de problèmes et augmente l'espoir de réussite dans l'enseignement » (p.62). Les bénéfices pourraient donc être multiples et en mesure de répondre à la nouvelle réalité du métier. Dans le cadre de l'analyse du projet que je proposerai dans ce travail, nous serons peut-être susceptibles de les identifier. C'est probablement à partir d'initiatives locales que nous pourrions construire et développer des dynamiques collaboratives qui répondent à une réalité bien concrète et, ainsi, construire de nouvelles dynamiques d'enseignement.

1.3. Pertinence de la problématique

Les lectures qui ont servi à l'élaboration des concepts théoriques pour cette recherche m'ont permis de constater que la communauté scientifique est très sensible aux thématiques que sont l'inclusion scolaire et la collaboration entre les enseignants. Il semblerait toutefois que les données manquent, notamment concernant la mise en application de ces concepts. Mons (2008) déplore le manque d'études qualitatives sur l'impact des systèmes éducatifs sur la réussite scolaire des élèves. Ce constat est d'autant plus pertinent dans un contexte de mutations et de réformes aussi bien au niveau de l'idéologie de l'inclusion que de la structure du système sans filières.

J'ai également observé que la thématique de la collaboration au service de l'inclusion touche les professionnels de l'éducation, car ce sont des sujets qui apparaissent dans le cadre de mémoires professionnels ou de thèses, comme ceux de Laurence Parel (2015), à Neuchâtel, et de Gwénaél Lefeuvre (2007) à Toulouse, dans une école primaire.

Concernant plus spécifiquement la collaboration au secondaire, puisque c'est le cadre de cette recherche, je n'ai relevé que le travail de Touali (2012), dans le canton de Vaud, mais au secondaire II. En effet, peu d'études locales semblent avoir traité des spécificités du secondaire 1, en termes de collaboration. Comme je l'ai mentionné, les éléments apparaissant dans la littérature évoquent un décalage entre les prescriptions de travail collectif et les pratiques réelles observées. C'est ce que soulignent Marcel et al. (2007) en citant les études de Braxmeyer et Do (2002) ainsi que de Barrère (2002a). La pratique traditionnelle du métier y est relevée comme source de résistance aux pratiques collectives, selon certains auteurs tels que Marcel et al. (2007) à travers les études de Lortie (1975), Osborn et al. (2002) ainsi que Tardif et Lessard (1999 – 2000). Ce contexte grandissant, mais encore insuffisant, de recherches confirme la pertinence de cette étude, d'autant que peu de recherches ont été faites en Suisse, que ce soit au niveau national ou régional (Touali & Losego, 2012). Elle viendra donc modestement enrichir ce corpus de recherches. De plus, selon Marcel et al. (2007) « ces différentes tensions qui caractérisent aujourd'hui les pratiques enseignantes collectives commencent à peine à être étudiées par les chercheurs. Il faut en effet reconnaître que l'analyse des pratiques enseignantes (...) reste encore à ses débuts, que [si] ses frontières théoriques et méthodologiques sont encore très mouvantes et que ses concepts de base sont encore peu stabilisés (...), il est certain que l'analyse des pratiques constitue aujourd'hui une voie prometteuse pour la recherche en sciences de l'éducation » (p.178).

1.4. Questions et objectifs de recherche

L'élaboration de la problématique, alimentée par les apports théoriques, mis en lien avec mon expérience et mes observations, m'ont menée à la question de recherche suivante :

Dans un contexte inclusif d'école secondaire du canton de Neuchâtel, dans quelle mesure une collaboration plus étroite peut-elle être mise en place entre enseignants du milieu ordinaire?

Répondre à cette question est un processus qui passera par les sous-questions de recherche suivantes :

1. *Par rapport à la collaboration et à l'inclusion scolaire, quelle est la position de la direction scolaire et quelles mesures ont été prises pour les favoriser ?*
2. *Par rapport à la collaboration et à l'inclusion scolaire, quelles sont à priori les attitudes et les pratiques effectives des enseignants ordinaires du secondaire 1 ?*
3. *Quelles sont les conditions qui favorisent ou entravent le travail collectif dans le cadre d'un projet en contexte inclusif visant une collaboration plus rapprochée ? Quelles en sont les bénéfices et les désavantages ?*

Il s'agira donc, d'une part, de décrire et de comprendre précisément la politique de l'établissement concerné en matière d'inclusion scolaire et les pratiques collectives mises en place. D'autre part, une analyse des facteurs qui favorisent la mise en place de telles pratiques, mais également de ceux qui peuvent s'ériger en obstacles, permettra de mieux comprendre la réalité de ce collège et de mieux les considérer lors de futurs projets. Pour terminer, l'analyse du développement du projet en contexte inclusif, visant un plus grand degré de partage, permettra d'en observer les réussites et les échecs, en termes d'investissement équitable, d'efficacité, de satisfaction peut-être, mais surtout de saisir les bénéfices de telles pratiques.

2. Méthodologie

2.1. Approches méthodologiques

Comme le mentionne De Landseere (1976), qui cite Barr (1960) « ..., la recherche en éducation est « un effort systématique de compréhension, provoqué par un besoin ou une difficulté dont on a pris conscience, s'attachant à l'étude d'un phénomène complexe, dont l'intérêt dépasse les préoccupations personnelles et immédiates, le problème étant posé sous forme d'hypothèse » (p.15). Effectivement, cette recherche tentera de répondre à une préoccupation, à la fois personnelle et collective. Il n'y a donc qu'en commençant par décrire les conditions et les pratiques d'un système concret, dans le but de les comprendre, et en partant des représentations qui les conditionnent qu'il sera possible d'envisager des dispositifs de travail collectif à visée inclusive, qui deviendront à leur tour des bases de réflexion et de développement, afin de répondre aux nouvelles injonctions, en termes d'inclusion, de travail collectif et de professionnalisation.

2.1.1. Une démarche qualitative

Privilégiant la description d'un cadre politique et de pratiques pédagogiques dans un contexte précis, cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative de collecte et d'analyse de données. En effet, comme le mentionne Savoie-Zajc (2004) « la démarche souple et émergente de la recherche qualitative/interprétative permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche » (p.125-126). D'ailleurs, selon certains auteurs, ce type de démarche est souvent associé à l'étude de cas (Karsenti & Demers, 2004). Savoie-Zajc poursuit, à ce sujet, en mentionnant que « ce courant est animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus ; il adopte une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes. Le savoir produit est alors vu comme enraciné dans une culture, un contexte, une temporalité » (p.126). Les outils serviront à récolter des données permettant de décrire et de comprendre les conditions qui participent à organiser les modalités du travail collectif entre les enseignants ordinaires du secondaire, dans une perspective inclusive. Ils permettront l'articulation d'éléments théoriques avec les traces empiriques récoltées, afin de répondre à la question de recherche.

2.1.2. Une démarche descriptive et compréhensive

Ma problématique, au travers de la littérature et de mes constats, a relevé que les dynamiques et pratiques collectives avaient tendance à ne pas être privilégiées par les enseignants romands

du milieu ordinaire, malgré les prescriptions et leurs bienfaits reconnus, et ce pour de multiples raisons (le manque de temps, les difficultés à changer ses habitudes, une trop grande charge de travail, ...). Il est vrai, toutefois, comme le mentionne Lefeuvre (2007) que les ressources dont disposent les enseignants pour appliquer les nouvelles prescriptions sont peu décrites dans les recherches. C'est ce qui a suscité mon intérêt en allant questionner et observer mon environnement professionnel, afin de le décrire et d'en comprendre le fonctionnement pour proposer des réponses concrètes. Cela aura permis de mieux comprendre ce décalage, en termes de collaboration et d'inclusion, entre la théorie et son application sur le terrain. Mon intérêt est donc de décrire comment s'organise mon institution, ainsi que les conditions qui participent à conditionner, organiser et coordonner les relations pédagogiques et les pratiques collectives qui en découlent. Les résultats obtenus permettront peut-être le développement de nouveaux projets, visant à la fois un plus grand partage entre les enseignants et des bénéfices observables pour l'inclusion des élèves.

Cette recherche a pour objectif de dégager les orientations éducatives, en termes de collaboration et d'inclusion ainsi que les mesures mises en place par la direction pour répondre aux injonctions. Grâce aux données théoriques et empiriques, elle rapportera et décrira des situations de travail collectif entre enseignants dans une perspective inclusive. De plus, dans le cadre de l'analyse du projet collaboratif, elle s'attachera à l'analyse des pratiques réelles mise en place entre un enseignant spécialisé et un enseignant spécialiste, afin d'en décrire la nature. De plus, elle décrira les facteurs qui favorisent ou entravent la mise en place de dynamiques collectives, visant un plus grand partage du travail, un rapport d'équité et de co-responsabilité entre les partenaires.

Ainsi, l'orientation épistémologique de cette recherche est de décrire, de comprendre et d'expliquer le fonctionnement et l'organisation de cet établissement secondaire ordinaire, en termes d'inclusion et de collaboration entre les enseignants.

2.1.3. L'étude de cas

Pour décrire et comprendre les pratiques en termes d'inclusion et de collaboration au secondaire et en tirer des bénéfices pour ma pratique, il m'a semblé pertinent, en termes de stratégie, de me focaliser sur un cas particulier, un système prédéfini, dans un contexte donné. Ayant désormais un statut plus stable dans cet établissement, l'opportunité s'est présentée de me centrer sur le collège où je travaille, lieu dont je suis l'un des acteurs en tant qu'enseignante spécialisée et dans lequel je collabore avec mes collègues. Ainsi, même si cette recherche n'a pas pour objectif de décrire cette institution dans sa globalité, cette

démarche s'inscrit dans le cadre de la méthode de recherche de l'*étude de cas*. En pédagogie, il s'agit, selon De Landsheere (1976), « d'une investigation portant sur un individu, un groupe, une situation ou une institution éducationnelle, dans le but de réaliser une meilleure adaptation mentale, sociale ou physique » (p.33). Selon Mucchielli (1996), cité par Karsenti et Demers (2004), « un des grands avantages de l'étude de cas est de fournir une situation où l'on peut observer l'interaction d'un grand nombre de facteurs ; ceci permet de saisir la complexité et la richesse des situations sociales » (p.209).

L'étude de cas concernant le suivi du projet collaboratif représente une étude dans l'étude elle-même. En effet, les équipes pédagogiques sont nombreuses et les contraintes liées à ce travail ne permettaient pas de toutes les interroger. Cette analyse s'est donc focalisée sur l'analyse d'une expérience. Ce focus ne limitera cependant pas les possibilités de compréhension et de développement, car comme le mentionnent Karsenti et Demers (2004), « ... l'étude de cas permet de réaliser, selon l'intention du chercheur et les objectifs de recherche, une analyse approfondie d'un cas particulier ou une généralisation issue de l'observation d'un ou plusieurs cas » (p.211). Ils poursuivent en citant Merriam (1988) en disant que « en mettant l'accent sur la découverte et sur la compréhension du cas à l'étude, cette approche est la plus prometteuse en termes d'avancement dans la pratique éducative » (p.211). L'analyse du projet permettra de le décrire, de comprendre son fonctionnement et d'en dégager les réussites et les obstacles. Ainsi, ma démarche s'inscrit dans une visée heuristique, car selon Van der Maren (1999), dans le cadre de la recherche dite de développement professionnel « C'est la recherche entreprise sur sa propre pratique afin d'en améliorer l'efficacité ou l'efficience. Il s'agit pour le chercheur praticien de résoudre ses problèmes en améliorant ou en créant des outils, que ceux-ci soient des objets matériels ou des habiletés professionnelles » (p.29).

Je n'ai pas formulé d'hypothèses à confronter aux résultats, car plusieurs auteurs les considèrent comme des résultats de l'analyse de données dans leur contexte et non comme le point de départ de la recherche (Merriam, 1988, cité par Karsenti & Demers. 2004). Toutefois, j'ai émis des hypothèses dans le cadre théorique qui m'auront permis de construire mes entretiens. La littérature révèle un certain nombre de recherches qui aboutissent généralement au pointage de facteurs facilitant le travail collectif entre enseignants ou alors faisant obstacles à ce genre de dynamique. De même, elle évoque le type de productions (supports didactiques) ou d'interactions qui s'opèrent entre les différents enseignants. Elle relève également que la collaboration entre professionnels de l'enseignement favorise les apprentissages des élèves et facilite le travail de tous les acteurs. En revanche, peu d'études régionales et locales ont été

conduites dans le but d'étudier le travail collaboratif au sein de notre système neuchâtelois, en pleines mutations et dans lequel les enseignants recherchent de nouveaux repères, face aux nouvelles injonctions et aux changements qu'elles impliquent sur le métier. Peu d'études ont été menées dans le but de comprendre nos pratiques et de les faire évoluer pour mieux répondre aux nouveaux enjeux. Cela se justifie évidemment par le caractère « actuel » de ces thématiques. Il n'en reste pas moins nécessaire de proposer des pistes qui, bien que probablement imparfaites, permettront de construire des pratiques qui auront été pensées, élaborées et issues de leur propre contexte.

2.1.4. Des phases déductives et inductives

Cette recherche proposera dans un premier temps des phases déductives, dans la mesure où mes interrogations initiales confrontées aux aspects théoriques m'auront menée à élaborer des questions issues de ces réflexions. En effet, les constats faits dans la littérature, mis en lien avec mon expérience et mes premières observations concernant le manque de travail collectif entre les enseignants du milieu ordinaire, m'ont amenée à mieux vouloir comprendre dans quelle mesure des pratiques collectives plus étroites sont rendues possibles par la direction scolaire et dans un projet en contexte inclusif. En effet, j'ai le sentiment que, dans une nouvelle réalité professionnelle, les enseignants s'épuisent dans des pratiques professionnelles qui ne sont plus adaptées, et que la clé du changement à opérer réside peut-être dans le développement de dynamiques collectives, dans lesquelles le travail et les responsabilités seraient partagés dans un respect mutuel entre partenaires, au bénéfice de tous les élèves. Toujours de façon plus déductive, je souhaiterais mieux comprendre si les éventuelles résistances à de tels projets sont imputables à l'environnement organisationnel et structurel qui indirectement entrave les pratiques collectives. Cette éventualité est pertinente et mérite d'être questionnée car selon Marcel et al. (2007) « Ce n'est sans doute pas une coïncidence d'observer dans ces systèmes-là des formes plus intensives et variées de collaboration entre enseignants, qui s'accompagnent d'ailleurs de dispositifs institutionnels favorables au travail collectif : bureaux pour les enseignants à l'école, salles de réunion, définition de l'horaire de travail sur une base plus large que les heures face à la classe » (p.33). Ils ajoutent encore que « le travail collectif risque ainsi de tourner à vide s'il se limite à la pédagogie, sans prendre en compte l'organisation scolaire elle-même et les conditions de travail qui la caractérisent » (p.178), d'où l'intérêt de questionner la direction scolaire à ce propos. Ainsi, les deux premiers chapitres de ce travail sont issus de ce processus déductif. En revanche dans un second temps, il s'agira d'interpréter de manière objectives les données issues des différents outils que j'aurai exploités. Ainsi, comme le mentionne Van der Maren (2003), « tout le

travail d'analyse et de synthèse a pour objectif de produire quelques interprétations qui permettent de rendre compte de l'information recueillie et de l'exploiter dans la construction des modèles nécessaires aux recherches professionnelles. Ces interprétations auront statut d'*hypothèses induites* à partir du matériel » (p.172), dans la mesure où elles auront toujours un caractère conditionnel, déterminé par le contexte, la personne, le moment de la récolte de données, ...

2.2. Contexte de recherche

2.2.1. Le collège

Le collège sur lequel porte cette recherche regroupe des élèves de 7-8-9-10-11^{ème} Harnos (cycle 2 et 3). Il accueille des classes de formation régulière majoritairement et deux classes de formation spéciale, dont les titulaires sont des enseignants spécialisés. Parmi les enseignants « ordinaires » se trouvent des spécialistes de branches destinés pour certains à l'enseignement au secondaire 1 et 2 et pour d'autres uniquement au premier degré. Globalement, ces enseignants ont fait un cursus universitaire avant de suivre la formation pédagogique. A leurs côtés, se trouvent des enseignants généralistes ayant suivi une formation pédagogique après l'obtention de la maturité pour l'enseignement dans les cycles 1 et 2 de la scolarité obligatoire. J'ai décrit ci-dessus le cursus « traditionnel », qui permet d'aboutir à l'une ou l'autre de ces spécialisations, mais je n'ai pas tenu compte des spécificités.

2.2.1.1. *Le contexte des classes hétérogènes avec groupes à niveaux : inclusion des BEP*

Depuis les récentes réformes, les élèves sont organisés en groupes à niveaux (1 et 2) pour les mathématiques, le français, l'allemand, l'anglais et les sciences naturelles. Dans les autres branches, ils sont en groupes hétérogènes. Les élèves BEP sont inclus dans les différents groupes, selon leurs compétences. Ils bénéficient de mesures adaptées qui ont été communiquées aux membres de l'équipe pédagogique. Chaque enseignant veille à intégrer ces mesures dans le cadre de son enseignement.

2.2.1.2. *Le contexte des classes Terminal*

Les élèves BEP ne sont pas les seuls élèves rencontrant des difficultés dans le milieu ordinaire. Le collège concerné propose deux classes Terminal (TE). Les élèves qui les composent proviennent généralement des classes dites de « développement », selon l'ancienne terminologie (désormais nous parlons de classes de formation spéciale (FS) contrairement à la formation régulière (FR)), et qui se trouvent au cycle 2, au niveau primaire. Il s'agit du cursus « traditionnel » pour des élèves en grandes difficultés dans le milieu ordinaire. Toutefois, il se peut également que des élèves qui décrochent du cursus régulier se

retrouvent dans les classes TE. Les élèves issus de l'immigration, souvent allophones, sont très souvent placés parmi ceux de la filière spécialisée. Nous constatons donc que les profils des élèves de TE tendent à se diversifier pour, finalement, regrouper des élèves ayant des problématiques très différentes les uns des autres. L'autre constat que nous faisons et qui tend à inquiéter aussi bien le corps enseignant que les membres de la direction est le nombre croissant d'élèves potentiellement susceptibles d'intégrer ces classes, d'année en année, suite aux différentes réformes. Il s'agit d'un sujet de préoccupations, notamment quant au sens à y donner et sur les moyens dont nous disposons pour les accueillir. Ainsi, face au caractère extrêmement hétérogène des compétences entre les différents élèves qui composent ces classes, la direction scolaire laisse sans restriction la possibilité à certains d'entre eux d'intégrer des classes ordinaires, en fonction de leurs compétences, généralement en mathématiques et/ou en français, voir dans certaines langues secondes.

2.2.2. Le projet : le coenseignement au service de l'inclusion

Ce projet s'est déroulé dans le groupe de 9FR niveau 1 de français, dans lequel l'élève était intégré. L'enseignant spécialiste à la charge de ce groupe m'avait communiqué ses difficultés, notamment dues à un trop grand effectif d'élèves, dont près de la moitié ont des BEP. Il craignait de ne pas pouvoir accorder une attention suffisante à tout le monde et manifestait sa fatigue dans la gestion de leurs spécificités.

2.2.2.1. Description du projet

Comme je l'ai mentionné, les expériences que j'ai eues l'habitude de vivre relèvent de la collaboration dans son aspect le plus élémentaire. Je souhaitais élever le niveau de cette collaboration en proposant un projet, qui soit le fruit d'une pratique collective plus intense et, du coup, plus contraignante, et que s'engage entre les enseignants une forme de co-responsabilité. En effet, j'observe bien souvent que la part d'investissement est inégale, car je suis davantage amenée à créer le contact qu'à être appelée pour collaborer. Les demandes qui me parviennent des enseignants ordinaires est de revoir les notions vues en classes régulières, dans le but, soit de renforcer l'apprentissage soit de remédier à des difficultés. C'est dans ce cadre qu'il a été pertinent d'analyser dans quelles mesures il était possible d'équilibrer le degré d'investissement, grâce à des pratiques collectives plus étroites.

Etant donnée les difficultés exprimées par l'enseignant et mon sentiment qu'une dynamique de travail plus collective peut y répondre, j'ai donc proposé à l'enseignant de passer une période par semaine dans sa classe et de travailler ensemble. Nous avons partagé cinq leçons

entre les mois de novembre et décembre. J'ai commencé à rédiger un journal avant le début du projet. Les objectifs que j'avais préalablement fixés étaient les suivants :

- Proposer un meilleur encadrement de tous les élèves.
- Proposer un meilleur suivi à mon élève intégré.
- Proposer une ressource humaine à l'enseignant pour l'appuyer dans sa pratique.
- Tester les possibilités de travail collectif en tenant compte de l'environnement.
- Observer des bénéfices ou alors des désavantages à ce types de pratiques.

2.3. Méthode de récoltes de données

2.3.1. Outils de récolte de donnée

Dans le cadre de cette étude, j'ai utilisé divers outils qui se sont complétés les uns les autres. En effet, selon Savoie-Zajc et Karsenti (2004), « le chercheur a également intérêt à combiner plusieurs de ces stratégies (entrevue, observation) pour faire ressortir différentes facettes du problème étudié et pour corroborer certaines données reçues » (p.133). Elle relève trois modes de collecte de données courantes dans ce genre de recherche : l'entrevue, l'observation et l'utilisation de matériel écrit divers.

2.3.1.1. Entrevue semi-dirigée avec le directeur

L'une des premières étapes de la récolte de donnée était l'entrevue semi-dirigée avec le directeur. Ce type d'entretien, individuel, offrait de plus grandes garanties en termes de contrôle sur l'échange verbal (Savoie Zajc & Karsenti, 2004). Dans ce sens, il est plus aisé de « maintenir son cap » et de ne pas se perdre au travers d'éventuelles discussions qui pourraient s'engager. En termes de contenu, « l'entrevue vise plutôt à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles (Van der Maren, 2003, p. 155). J'ai commencé par élaborer un guide d'entretien, en définissant, une série de questions, organisées en questions principales et secondaires, qui m'ont servi de fil conducteur lors de la rencontre (Annexe 1, p.1)⁹. Les questions ont été construites à partir d'éléments théoriques relevés dans les textes de lois et la littérature. Elles étaient ouvertes et impliquaient la même ouverture en termes de réponses, afin de maximiser la récolte d'informations. Les questions posées portaient essentiellement sur la politique de l'établissement en termes d'inclusion et de collaboration ainsi que sur les

⁹ Les pages mentionnées pour les annexes, correspondent à celles du deuxième dossier consacré à ces documents.

ressources et les contraintes à la mise en place de telles pratiques. J'ai enregistré cette rencontre, afin de me consacrer uniquement à mon interlocuteur et de ne pas freiner ces réponses et ses pensées. Cela m'a permis de retranscrire fidèlement l'ensemble de notre conversation. Mon objectif étant avant tout descriptif, j'ai veillé, lors de l'analyse de ces données, à ne pas les dénaturer en les interprétant subjectivement plutôt qu'en les exposant. J'ai réalisé lors de cet entretien à quel point il est difficile de ne pas basculer dans la conversation, surtout lorsque le sujet nous concerne de près et nous passionne. Toutefois, il m'a permis de décrire le cadre institutionnel qui conditionne, organise et coordonne le travail collectif entre ses différents collaborateurs et de connaître sa politique en termes d'inclusion et de pratiques collectives.

2.3.1.2. L'entrevue semi-dirigée avec le coenseignant

Cet entretien individuel s'est organisé selon les mêmes modalités et avec le même souci de rigueur que le précédent, en tenant compte toutefois des observations faites lors du premier entretien. L'objectif de cette rencontre, qui a eu lieu à l'issue du projet collaboratif, était de faire un retour sur les leçons passées avec le coenseignant, afin d'en dégager les effets. Mon intérêt s'est porté sur ses expériences passées en termes de pratiques collectives et plus spécifiquement de coenseignement ; sur les avantages et les inconvénients; sur les conditions qui favorisent leur mise en place et sur les facteurs qui, au contraire, les entravent. J'ai donc composé un deuxième guide d'entretien (Annexe 2, p.3) dans le cadre de cette entrevue qui s'est déroulée après le projet collaboratif et donc en fin de récolte de données. Afin de garder davantage de contrôle sur la conversation, j'ai opté pour des questions plus fermées et envisagé les relances nécessaires si des informations venaient à manquer.

2.3.1.3. Entre participation observante et observation participante

Le deuxième instrument exploité est l'observation, sur le terrain, en partageant des situations d'enseignement avec l'enseignant spécialiste. Comme il s'agit de décrire des comportements en lien avec le travail collectif, j'ai envisagé mon projet dans un modèle de coenseignement. Comme le mentionne Postic et De Ketele (1988), cités par Savoie Zajc et Karsenti (2004), observer consiste à centrer son attention sur une situation et d'en analyser, dans ce cas, d'en décrire la dynamique interne. Comme dans le cas de l'entrevue, Savoie Zajc et Karsenti évoquent plusieurs postures que peut prendre le chercheur dans le cadre de ses observations. J'ai adopté une posture active et participative, dans la mesure où j'ai participé autant que possible à la dynamique ambiante. Van der Maren (2003) en évoque deux, dans le cadre d'observations. La première est la participation observante où « l'observateur n'est autre

qu'un des acteurs de la situation qui se donne la fonction de rapporter, soit en temps direct soit en temps différé, ce qu'il perçoit de la situation dans laquelle il intervient normalement » (p.139). La seconde posture concerne l'observation participante où « l'observateur essaye de se mêler aux acteurs du terrain. Comme l'ethnologue qui essaye de se fondre dans le paysage en se mêlant aux gens et en partageant leurs activités, l'observateur observe et rapporte ce qu'il voit tout en participant à la vie des acteurs » (p.139). Dans le cadre de ce projet, ma posture oscillait entre ces deux pôles, en lien avec le degré de proximité que nous avons établi au cours des leçons.

Je n'ai pas utilisé de grille d'observation à priori, avec relevé systématique de la fréquence de certains comportements, comme dans le cadre de recherches quantitatives. C'est dans le cadre de l'analyse à posteriori de la collaboration mise en place que j'utiliserai une grille d'indicateurs, qui me permettra de définir plus précisément la nature de notre pratique.

2.3.2. Nature du corpus de données

Ce corpus se compose de différentes sources de données dont les informations se complètent ou se nuancent. La triangulation des données a permis de saisir l'interdépendance entre les différents éléments du nouveau système éducatif neuchâtelois.

2.3.2.1. *Transcription des entrevues semi-dirigées avec le directeur et le coenseignant*

Etant donné qu'il s'agit d'une analyse de contenu, les propos ont été transcrits sans mettre en évidence les aspects non-verbaux. Rien n'a été modifié, seules les données personnelles n'apparaissent pas, afin de garantir l'anonymat des personnes interrogées. L'usage d'abréviations a également pour but d'alléger le texte. J'ai opté pour « Dir » concernant les propos du directeur, « Co » pour ceux du coenseignant et « Va » pour les miens. L'annexe 3 (p.4) correspond à la transcription de l'entrevue avec le directeur et l'annexe 4 (p.18), quant à elle, propose la transcription de l'entretien avec le coenseignant.

2.3.2.2. *Le journal de bord*

Dans le cadre de l'observation menée pour le projet collaboratif, j'ai élaboré un journal de bord (Annexe 5, p.24), afin de garder un maximum de traces pour l'analyse. Il s'agit à la fois d'un support et d'un outil. En effet, il a permis de garder des traces des observations et des réflexions faites dans le cadre de la recherche. Selon Savoie Zajc et Karsenti (2004) « le journal de bord est donc un instrument qui soutient l'observation et la réflexion au cours de la recherche » (p.203). Je l'ai rédigé à la main, dans un premier temps, lorsque j'étais en coenseignement. Ainsi, j'ai pu noter rapidement mes observations et mes impressions. Puis, je

les dactylographiais le soir-même, afin d’avoir les idées et les souvenirs clairs. Je n’ai pas fixé au préalable de catégories qui permettent de sélectionner mes observations. Il s’agit donc « d’enregistrements anecdotiques » (De Landsheere, 1976, p.58). Ces données m’ont permis de renseigner et de décrire la nature même du travail collectif entre l’enseignant spécialisé et l’enseignant spécialiste. A travers mes observations, j’ai pu relever comment s’organisait et s’articulait le travail. Il s’agissait, indirectement, pour décrire ces situations, de répondre aux questions suivantes : Qui fait quoi et comment ? Qui décide du déroulement des leçons et de la planification des actions collectives ? Où s’organisent-elles ? Quels sont les échanges entre eux ? Y a-t-il des échanges en dehors de la leçon ? En ressort-il des traces écrites ?

2.4. Démarche d’analyse

Cette recherche aura trois grands axes :

1. Ce qui se joue au niveau de la direction et qui définit la philosophie et la politique de l’établissement en termes d’inclusion et de pratiques collaboratives. Cela représente la partie quelque peu « théorique » de la récolte de données.
2. Ce qui se joue au niveau de l’enseignant, quand il est invité à travailler de manière collective en contexte inclusif.
3. Ce qui se réalise dans la pratique, au-delà de la théorie et des prescriptions entre les enseignants en contexte inclusif.

2.4.1. De l’analyse des entrevues semi-dirigées

Afin que les traces des entrevues soient exploitées efficacement pour répondre aux questions de recherche, il a été nécessaire d’extraire les passages significatifs des transcriptions¹⁰, afin de ne garder que ceux qui peuvent nous apporter des réponses (Van der Maren, 2003). Après avoir trié les données, j’ai ajouté une trace qui m’a permis de relier les éléments de réponses aux questions de recherche. Cette codification m’a permis de classer et d’organiser mes données, afin de faciliter leur exploitation dans le cadre de l’analyse. Cela m’a permis également de réunir les données issues de mes entrevues, de décrire et de comprendre les éléments et les dynamiques relatives aux pratiques collectives et à l’inclusion dans le collège étudié. Cette description s’est construite à travers un processus de verbalisation, de conceptualisation et d’explication. Il s’agit, selon Van der Maren (2003), d’une forme de récit qui met en lien la personne, à travers son discours, avec les concepts, qui encadrent la recherche, dans leur interrelation et leur interdépendance, qui conditionnent leur

¹⁰ Extraction des passages significatifs de l’entrevue avec le directeur (Annexe 7, p.33) et de l’entrevue avec le coenseignant (annexe 8, p. 42)

développement. C'est donc bien à partir des questionnements issus de la problématique et dans les limites du cadre fixées par les concepts théoriques que j'ai construit les hypothèses interprétatives, qui ont servi de synthèse ainsi que de base de réflexions et de discussion.

2.4.2. De l'analyse du journal de bord : grille d'indicateurs¹¹

Le journal de bord a été analysé de deux manières, dont la première est en lien avec les questions de recherche et la deuxième avec la grille d'indicateurs de collaboration. J'ai également procédé à l'extraction des passages significatifs du journal de bord pour remplir ces deux objectifs (Annexe 9, p.46). Selon De Landsheere (1976) « il est bon de commencer à étudier un phénomène avec un maximum de liberté afin de s'en faire une idée aussi complète que possible (...) » (p.57). C'est quand le problème se précise, qu'il est nécessaire d'adopter un système de catégorisation. Grâce aux éléments issus de la littérature, j'ai pu élaborer une grille regroupant les indicateurs que les auteurs ont relevés concernant la coordination, la collaboration, la coopération et le coenseignement. L'analyse du journal de bord s'est faite notamment au travers de ce va-et-vient entre les indicateurs retenus et les observations faites dans le cadre du projet collaboratif. Cela m'a permis de définir plus spécifiquement la nature des pratiques observées dans le cadre du projet collaboratif. Cette comparaison entre les modèles théoriques issus de la littérature et les modèles réels observés dans la pratique ont permis de faire des constats et de dégager des hypothèses.

2.4.3. Le paradigme systémique

Dans le cadre de cette démarche descriptive, j'ai choisi le paradigme de la méthode systémique. En effet, je n'ai pas uniquement cherché à décrire la politique et les pratiques du collège, en termes de pratiques collectives et d'inclusion, mais également à décrire les liens qui s'établissent et s'organisent entre les enseignants et entre les différents éléments du système. Comme le mentionne Ouellet (1981) « (...) l'approche systémique englobe non seulement la totalité des éléments d'un système donné, mais encore les liens qu'ils entretiennent » (p.36). Selon lui, « *l'approche systémique* permet d'englober un système dans sa totalité, sa complexité et sa dynamique » (p.36). Il s'agit donc d'un outil efficace pour aborder les problèmes complexes qui touchent l'individu en interaction avec son environnement. A travers cette posture systémique du chercheur en éducation, j'ai opté pour une démarche aussi bien réflexive que testimonial. C'est-à-dire, dans la compréhension et non le jugement, dans la réflexion et le raisonnement plutôt que dans l'interprétation hâtive, dans l'identification de variables multiples à une situation donnée et dans l'analyse des liens qui

¹¹ Annexe 6, p.31

s'opèrent entre eux pour rendre compte de son ensemble. Cette perspective multidimensionnelle prend ici tout son sens, car elle considère l'enseignant et le coenseignant dans un système-classe, lui-même au sein d'un système plus grand - le collège - avec la direction à sa tête, qui est elle-même comprise dans un système plus vaste, régi par les lois et les idéologies des politiques éducatives. C'est bien en considérant chacun de ces éléments du système et en les mettant en lien, que j'ai pu apporter des éléments de réponses aux questions posées sur les thèmes de la collaboration et de l'inclusion scolaire. Pour résumer, la démarche systémique permet d'analyser une problématique de manière circulaire, en la situant dans un contexte plus large et en rendant à chaque élément du système sa place et ses responsabilités dans la résolution du problème (Vité, 2000).

3. Analyse et présentations des résultats

Bien qu'il s'agisse de la description de comportements, d'attitudes et de pratiques, c'est à travers l'analyse du contenu que les données recueillies grâce à mes divers outils seront analysées. En effet, selon Marc et Picard (2004), « tout comportement est communication » (p.37).

3.1. Position et mesures prises par la direction pour favoriser la collaboration et l'inclusion scolaire

3.1.1. La direction (Annexe 7, p. 33)

L'application de la nouvelle politique éducative relative à l'inclusion scolaire implique que les établissements prennent en compte une nouvelle dimension au niveau de l'accueil et du suivi des élèves. Les élèves ne sont pas nécessairement différents d'avant, comme le dit le directeur nous n'avons pas créé les élèves BEP (Extrait 15), ils ont toujours fait partie des classes. Ce qu'il déplore c'est le manque de formalisation les concernant. En effet, selon l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée, les cantons doivent créer leur propre concept, mais, à ce jour, les directions sont toujours en attente. Ce concept cantonal, dit-il permettra de mieux les appréhender (Extraits 2 et 18). Il explique que sa politique d'établissement s'inscrit dans une perspective inclusive avec des cas particuliers d'intégrations, notamment pour les classes TE (Extrait 3). Il considère que les enfants qui font partie du milieu ordinaire doivent se sentir bien et pour ce faire, il est nécessaire de prendre en compte tous les paramètres (Extrait 1). Il considère le changement de paradigme opéré depuis cette réforme selon lequel désormais, tous les enfants âgés de zéro à vingt ans ont le droit de bénéficier d'une scolarité dans un milieu ordinaire, que ce soit dans une perspective inclusive ou intégrative. Il exprime une posture d'ouverture face à cela (Extrait 4). Selon lui, le « système BEP » permet réellement d'aider ces élèves qui sont désormais mieux traités. Il y a une reconnaissance de leurs difficultés, qui est codifiée et tarifée, afin que des mesures spécifiques soient établies. Le système est désormais reconnu, établi et visible dans le sens où il sera possible d'établir des statistiques, ce qui n'était pas le cas avant. Il considère que ce système est davantage équitable, permettant d'évaluer, de décider et d'organiser. Avant qu'il ne soit mis en place, il pense que certains enfants n'ont certainement pas eu les aides nécessaires ou bénéficié des bonnes décisions (Extrait 15). Parmi les mesures proposées, il évoque les périodes de soutien et de coaching que les directions peuvent octroyer aux élèves qui ont ce besoin (Extraits 11 et 51). Il mentionne également des heures octroyées par l'OES, sans toutefois préciser s'il s'agit de mesures renforcées ou non (Extrait 9). De plus, il évoque que la mission des enseignants spécialisés s'élargit et qu'ils viennent de plus en plus dans les

groupes (Extrait 6). Ces mesures concernent les élèves BEP inclus dans les classes ordinaires. Concernant les élèves en difficultés en TE, ces classes spécialisées représentent un autre type de mesure, de « moyen », permettant de rester dans le milieu ordinaire (Extraits 23 et 24). Il évoque d'ailleurs le changement de terminologie qui va s'opérer en passant à « formation spéciale » (FS) au cycle 3 (Extrait 25), suivant la logique établie au cycle 2. Selon lui, c'est une bonne démarche qui amènera, dans le cadre de la réforme des filières, à une autre représentation de ces classes (Extraits 19 à 22). Concernant ces élèves, il parle de la « perméabilité » entre les système régulier et spécial qui va perdurer, ce qu'il estime d'ailleurs judicieux (Extrait 22). Il considère ainsi que le milieu ordinaire est en mesure d'aider les élèves BEP ou ceux qui ont un profil TE. Toutefois, il nuance ses propos lorsqu'il s'agit d'enfants atteints de handicaps plus lourds, qui requerraient quasi la présence permanente d'une seconde personne (Extraits 7 et 15). Il évoque ce deuxième cas de prise en charge comme étant une réelle problématique.

Passons désormais aux facteurs qui entravent ce processus d'inclusion. En lien avec la problématique de prise en charge des élèves ayant des troubles plus sérieux, le directeur évoque la pression des parents qui estiment désormais de leur droit que leur enfant soit inclus dans le milieu ordinaire, peu importe ses besoins spécifiques et les possibilités des établissements scolaires (Extraits 12 et 13). Cette pression des parents, évoquée par le directeur, lui paraît légitime. Si les valeurs inclusives sont clairement comprises par les parents, ceux-ci n'ont pas été sensibilisés au fait que les établissements scolaires ne peuvent pas se transformer du jour au lendemain en institution capable d'accueillir tous les élèves sans exception. De même, il semblerait que les autorités aient trop vite voté et décrété sans avoir réellement considéré les effets et les implications sur le terrain. Il évoque le manque de formation des enseignants ordinaires pour faire face à cette nouvelle forme d'accueil et de prise en charge des élèves en difficultés. Il prend comme exemple le Portugal, où l'inclusion scolaire est actuellement une pratique courante et normale. Toutefois, ces changements se sont inscrits dans une volonté et un programme politique sur le long terme, dont les moyens nécessaires ont été évalués, mesurés et octroyés pour pouvoir être appliqués. C'est ce qui, selon lui, a fait cruellement défaut dans le canton de Neuchâtel et ce qui désormais entrave la mise en application¹². Le manque de moyens est un des aspects fondamentaux évoqué par le directeur qui limite le pouvoir d'action des directions, qui ne peuvent dépasser le montant des enveloppes qui leur a été attribué (Extraits 16 et 17). Dans le cadre de la réforme des filières,

¹² Extraits 5, 7, 8 et 18.

le département avait prévu que les périodes de soutien augmenteraient et avait adapté les mesures en conséquence. Toutefois, le directeur mentionne qu'il faut désormais du temps pour observer si, avec ces mesures, les situations de crises se stabilisent ou s'il en faut davantage (Extrait 51). A cela s'ajoute la réalité d'un processus qui vise un profond changement dans les pratiques éducatives qui n'en est qu'à ses débuts et pour lequel nous manquons encore de recul pour en analyser les effets et les besoins. (Extrait 15). Bien que des progrès aient été faits dans le domaine administratif, en termes de terminologie par exemple, ce qui permet aux différents cantons de parler dans un langage commun, sur le terrain tout reste à faire. Les directions font actuellement du mieux qu'elles peuvent dans la mesure de leurs possibilités. Afin d'améliorer les dispositifs de prise en charge, il mentionne la nécessité d'avoir des chiffres et d'établir des statistiques, ce qui nécessite du temps, afin de pouvoir prendre du recul et analyser les besoins supplémentaires. Les statistiques permettraient de quantifier et d'organiser les mesures, afin qu'elles soient préparées et adaptées aux besoins de l'enfant, mais en tenant compte de la réalité et des possibilités de l'environnement. C'est un processus nécessaire mais qui prendra selon lui des années¹³. Ce travail est évoqué par le directeur comme étant collectif. En effet, le collège concerné fait partie des cinq centres composant le cercle scolaire dont il dépend. Les directeurs, qui partagent la même « sensibilité » au sujet de l'inclusion, se rencontrent régulièrement et partagent leurs observations, en termes de coaching, de soutien, ... (Extrait 52). C'est ensemble qu'ils tentent d'ailleurs d'augmenter le taux de travail des conseillers socio-éducatifs (Extrait 27). Les principaux arguments qu'ils tentent de récolter sont encore une fois des chiffres et des statistiques (Extraits 53 et 54). Le dernier élément que le directeur relève concerne la nécessité que les rôles et responsabilités de chacun soient mieux définis, que ce soit avec les spécialistes ou les parents (Extrait 30).

3.1.2. Le coenseignant (Annexe 8, p. 42)

Les données de l'entrevue avec le coenseignant n'apportent pas davantage d'informations concernant les mesures prises par la direction dans une perspective inclusive. Toutefois, il aborde une expérience¹⁴ qu'il a vécue dans un autre centre du même cercle scolaire, l'année où la réforme a été mise en place. En effet, la direction avait prévu dès la rentrée d'octroyer des heures d'appuis supplémentaires dans les branches principales. Le coenseignant avait la maîtrise d'une classe de 8H et c'est dans le cadre de l'enseignement du français que ces heures étaient données. Il explique donc que sa collègue intervenait à raison de deux ou trois

¹³ Extraits 14, 18, 28 et 50.

¹⁴ Extraits : 1 à 7 ; 9, 10 à 13.

périodes hebdomadaires. Ils pouvaient s'organiser comme ils le souhaitent, c'est pourquoi ils variaient les modalités de prise en charge : soit ils enseignaient ensemble dans la classe, soit ils prenaient chacun la moitié du groupe dans une classe et faisaient le même programme. C'est lui qui préparait le contenu des leçons, puisqu'il était l'enseignant principal. Leur emploi du temps étant très rempli, ce n'était généralement que le jour précédent qu'ils se retrouvaient pour lui faire part du programme de la leçon à venir. Il évoque cette expérience de manière positive et notamment les conditions qui ont contribué à cette réussite et qui seront abordées dans la dernière question. Cette année, le coenseignant est confronté à une classe, dont la plupart des élèves rencontre des difficultés, et il mentionne que, malgré ce contexte, la direction scolaire ne lui a pas proposé d'heures d'appuis supplémentaires. Toutefois, il n'évoque pas non plus avoir fait des demandes à ce sujet.

3.1.3. Le journal de bord (Annexe 9, p. 46)

Les données du journal de bord ne concernent pas les mesures mises en place par la direction. Toutefois, nous pouvons observer dans le cadre de l'intégration de mon élève BEP que celui-ci bénéficiait d'une période de soutien hebdomadaire. Contrairement à l'expérience évoquée ci-dessus par le coenseignant, la direction a opté pour un soutien individualisé et externe à la classe.

3.1.4. Interprétation

Concernant la politique de l'établissement relative à l'inclusion scolaire et aux mesures mises en place, le premier élément relevé porte sur le contexte de changements et de bouleversements. En effet, l'ensemble des réformes n'a pas encore été implanté dans l'ensemble des degrés du cycle 3. De plus, comme le dit le directeur, suite à un manque évident de préparation au niveau de la pratique, nous découvrons, au jour le jour, les contraintes et les conséquents besoins requis par ces transformations. Ce manque de préparation et d'informations se fait également ressentir au niveau de la population, notamment des parents qui font de plus en plus pression en s'immisçant davantage dans la sphère de l'école. Dans cette phase instable, les directions s'impliquent dans la mesure de leurs possibilités et en étant pleinement conscientes des implications et des enjeux de l'inclusion, auxquels elles sont plus que sensibilisées. Pour rétablir un certain équilibre dans ce nouveau système, du temps sera nécessaire afin de cumuler les expériences et comparer les besoins d'année en année, pour mieux estimer et quantifier la nature des aides supplémentaires à apporter. Ce travail de longue haleine est collectif et un objectif commun entre les directeurs des différents centres du cercle scolaire, qui s'adaptent comme ils le

peuvent. C'est pourquoi, probablement, les mesures proposées ne sont pas toujours les mêmes d'un centre à l'autre.

3.2. Attitudes et pratiques effectives des enseignants ordinaires du secondaire I

3.2.1. La direction (Annexe 7, p. 33)

Le directeur parle de la collaboration comme étant « l'essence du maître », comme un élément prépondérant du métier et comme un facteur déterminant et essentiel dans la prise en charge et le suivi des élèves (Extrait 37). Il considère les membres de l'équipe comme faisant partie d'un système, dont le fonctionnement dépend de la communication entre tous les partis (Extrait 35). Il évoque d'ailleurs la nécessité de collaborer ne serait-ce que par soucis de cohérence face au reste de l'équipe pédagogique (Extrait 40). Le directeur n'exprime pas de liste exhaustive des pratiques collaboratives ayant cours dans ce collège. Il évoque les conseils de classe, les colloques de disciplines (Extrait 32), et les réseaux, même si ces derniers ne sont pas très bien accueillis par les enseignants du secondaire (Extrait 29). Selon lui, les modalités collaboratives sont diverses et les enseignants disposent d'une relative liberté dans le choix de l'une ou de l'autre. Toutefois, ce qui est fondamentale pour lui, c'est que la collaboration émane des enseignants et qu'elle ne soit pas prescrite par les directions (Extrait 32). Pour lui, cette démarche vient de la personne et ne dépend pas du système, car finalement chacun peut trouver des excuses à ne pas collaborer (Extraits 36 et 42). Il mentionne que la direction est prête à envisager d'organiser les horaires de telles sortes que la collaboration entre les enseignants, qui doivent travailler ensemble et qui ressentent la nécessité de se voir régulièrement, puissent le faire plus facilement (Extraits 33 et 34). Il évoque également les limites de son pouvoir d'action en termes d'horaires, depuis que la réforme des filières s'est implantée. C'est une contrainte sur laquelle je reviendrai dans le cadre de la dernière question. Etant directeur de centre, il peut faire des observations dans des collèges aussi bien primaires que secondaires et dans des bâtiments de grandeur différente. Il a pu observer que la taille du collège pouvait influencer le degré de collaboration des enseignants. Dans les grands établissements, il relève que c'est généralement la discipline qui réunit les personnes, alors que dans les petits, la proximité semble impacter sur l'envie de collaborer, qui se manifeste plus spontanément et de manière intrinsèque (Extraits 38 et 39). Dans le collège étudié, il relève, en termes de collaboration, qu'il se situe dans la norme, selon lui, mais il considère que l'on peut toujours plus collaborer (Extrait 38). D'après lui un enseignant qui est bon est un enseignant qui collabore et qui se forme (Extrait 44). Il ajoute que, globalement, les enseignants sont soucieux de bien suivre leurs élèves et que, de fait, ils

collaborent pour atteindre cet objectif. Il ne nie pas qu'il y ait certaines résistances, mais elles se comptent sur les doigts de la main (Extrait 41). A ce sujet, il mentionne, à décharge des enseignants, que cette réforme a engendré une plus grande charge de travail pour l'ensemble du corps enseignant et au-delà (Extrait 26). A cela s'ajoute la pression des parents évoquée plus haut qui sont des facteurs qui pèsent lourdement sur le moral et, de fait, sur la motivation des enseignants à collaborer dans une perspective inclusive. Il exprime la comparaison entre les niveaux primaire et secondaire. Il a observé avec surprise que les enseignants du premier degré faisaient énormément de réseaux sans que cela ne semble gêner personne. Cette pratique « excessive » des réseaux s'est répercutée, comme je l'ai mentionné, au secondaire, suite aux réformes, et il constate que les enseignants sont excédés (Extrait 29). Il redoute d'ailleurs que ces tensions ne grandissent entre les différents acteurs et évoque les difficultés des directions à réunir tout le monde vers un même objectif (Extrait 31).

3.2.2. Le coenseignant (Annexe 8, p. 42)

Dans le cadre de l'entrevue, le coenseignant a évoqué le fait qu'il n'avait pas été sensibilisé à la collaboration dans le cadre de sa formation pédagogique¹⁵. Il mentionne d'ailleurs, au sujet de l'expérience qu'il a évoquée avec sa collègue que cette dernière était bien plus jeune que lui. Il considère que les jeunes qui sortent de la HEP sont beaucoup plus ouverts à ces pratiques que les enseignants en poste depuis de nombreuses années (Extraits 20 et 21). Le coenseignant a une posture d'ouverture face à la collaboration qu'il considère comme une richesse (Extraits 18, 19 et 54). Il évoque comme bienfaits la possibilité d'avoir un autre regard sur les situations, d'observer d'autres démarches et d'autres méthodes (Extraits 24 et 39), une aide pour l'enseignant (Extrait 23) et pour les élèves qui sont dépassés (Extraits 24 et 25). Lorsqu'il s'agit d'aborder la pratique du coenseignement au service de l'inclusion, il considère que cela serait un « atout » et que cette pratique se justifierait dans ce contexte-là¹⁶. Il met cela en lien avec son expérience passée de coenseignement dans sa classe de 8H. Il évoque à nouveau les possibilités de varier la prise en charge et le fait que cela puisse décharger l'enseignant titulaire, notamment dans les classes où il y a une forte proportion de BEP (Extrait 28). Toutefois, il admet ne pas savoir si, dans cette situation, il préférerait enseigner à deux, à toute la classe, ou s'il préférerait avoir moins d'élèves, mais enseigner seul (Extrait 15). Cela dépendrait notamment des conditions dans lesquelles se dérouleraient ces leçons en coenseignement, qu'il évoque d'ailleurs et que je développerai dans la dernière question. Il relève cependant que dans cette perspective il serait ouvert à co-construire les

¹⁵ Extraits 51, 52 et 56.

¹⁶ Extraits 44, 45 et 47.

leçons avec son duettiste et que cela serait profitable (Extrait 40). De manière générale, le coenseignant a relevé les mêmes exemples de pratiques collectives que le directeur. En effet, il relève qu'il est amené à collaborer avec d'autres enseignants et professionnels dans le cadre, notamment, du suivi des BEP. Toutefois, il relève également que dès lors que le diagnostic est posé et que les mesures ont été communiquées, les enseignants sont, ensuite, quelque peu livrés à eux-mêmes, en termes de gestion de ces cas (Extraits 26 et 27). Il mentionne également collaborer régulièrement avec ses collègues de discipline. Il précise qu'il s'agit bien souvent de discussions sur leurs avancées respectives dans le programme avec leurs élèves de même niveau ou de planification de séquences. Pour avoir personnellement observé les enseignants de français notamment à la salle des maîtres, je peux relever qu'ils recopient en format Word, pour l'ensemble des enseignants, les activités du livre de l'élève. En effet, le format est mal adapté et ne laisse pas suffisamment de place pour que les élèves inscrivent leurs réponses. D'autre part, il évoque qu'il collabore avec un collègue du collège dans lequel il travaillait avant, qui de plus est un ami. Ils s'échangent leurs ressources, échangent sur certains thèmes, mais il relève aussi qu'il s'agit de pratiques collectives qui se déroulent en dehors de la classe, contrairement à l'expérience évoquée plus haut, ou encore à celle que nous avons expérimentée ensemble (Extraits 53 et 55). L'élément « nouveau » qu'il évoque, dans le cadre de cette recherche, est la collaboration avec les stagiaires, qui, bien que positives, représentent des collaborations ponctuelles et éphémères (Extrait 38).

3.2.3. Le journal de bord (Annexe 9, p. 46)

Les données apportées par le journal de bord apportent quelques nuances aux propos d'ouverture exprimés par le coenseignant dans le cadre de l'entrevue. En effet, lorsqu'il avait appris, en début d'année, que l'élève serait intégré dans son groupe de français, ce dernier s'était montré sceptique. Il avait manifesté son incompréhension, car ses résultats n'étaient pas suffisants. Il a tout de suite émis des craintes sur sa capacité à faire du travail individuel, notamment dans un groupe à forte proportion de BEP (Extraits 1 et 3). Cette inquiétude s'est faite ressentir et s'observe dans le journal par les références au stress que le coenseignant évoque et manifeste (Extrait 17). Elles apparaissent majoritairement en vert et seront évoquées dans le cadre des facteurs qui entravent la mise en place de pratiques collaboratives plus contraignantes. Ce stress se manifestait également par des manifestations de gêne et des excuses répétées, visant à justifier un manque de préparation et de suivi (Extrait 7). Il évoque également que la classe l'épuise, qu'il doit faire beaucoup de discipline et que, de fait, il n'a pas beaucoup de plaisir à enseigner à ce groupe (Extraits 15 et 16). Toutefois, au travers des

contacts que j'ai eus avec lui, le journal relève une attitude positive et ouverte face à ma présence dans la classe¹⁷. Il relève qu'il s'agit d'une aide pour lui et que les élèves en grandes difficultés peuvent également en bénéficier (Extraits 11 et 16). Cela confirme les propos qu'il a tenus dans le cadre de l'entrevue. Les données relèvent également que cette attitude d'ouverture face au coenseignement, plus particulièrement en contexte inclusif, est une posture partagée par d'autres collègues. En effet, dans une discussion à la pause de midi, ces derniers proposaient au coenseignant que l'un de nos coaches intervienne dans sa classe (Extrait 13).

3.2.4. Interprétation

Les données révèlent qu'au-delà des prescriptions, la collaboration semble être bien considérée dans les pratiques enseignantes. Le directeur la conçoit comme faisant partie intégrante du métier et comme un signe de compétence des enseignants. Concernant la question de la prescription de travailler ensemble, il y a des nuances selon les discours. La direction la voit comme une pratique volontaire, spontanée, émanant d'une volonté intrinsèque. Le coenseignant estime que la condition du succès de la collaboration est d'avoir le même fonctionnement que son partenaire, ce qui implique de fait que les enseignants puissent choisir avec qui ils travaillent. Toutefois, les expériences vécues par le coenseignant, que ce soit avec sa collègue - où la collaboration a été prescrite - ou avec moi-même - dans ce cas elle était volontaire - démontrent que dans ces deux situations, l'expérience a été positive et enrichissante pour tous les partis. Le directeur évoque que les enseignants collaborent relativement volontiers dans ce collège. Est-ce que la taille et le type d'enseignants ont un impact sur les pratiques collectives ? Il est difficile de l'établir malgré ces observations. Ce qui semble ressortir, ce sont davantage les possibilités qui sont données aux enseignants de collaborer, que ce soit en termes d'espace et de temps, ou encore d'horaires. Le collège concerné est un grand collège en termes de population, mais reste relativement petit en termes structuraux. De plus certains enseignants jonglent sur plusieurs bâtiments, ce qui peut empêcher les rencontres. Il semblerait que les principaux obstacles soient davantage d'ordre structurel et organisationnel que motivationnel. En effet, bien que le coenseignant n'ait pas été formé à ces pratiques, celui-ci a accepté de vivre cette expérience et en a relaté une autre qui l'a mis dans de bonnes prédispositions. Est-ce que face à ces bouleversements, les enseignants n'en sont pas venus à ressentir la nécessité de collaborer pour faire face à ces mutations ainsi qu'aux nouveaux besoins des élèves et des enseignants ? Le discours du coenseignant, au

¹⁷ Extraits 7, 9, 10 et 12.

début du journal du bord, concernant ses craintes quant à l'intégration de mon élève dans une classe à forte proportion de BEP et finalement l'expérience positive qui a découlé du projet collaboratif permettraient d'envisager cette hypothèse.

Concernant les pratiques collectives, le croisement des données des deux entrevues a permis de dégager les mêmes types de pratiques collaboratives qui ont cours dans ce collège. Ces données ne mettent en évidence que des exemples assez banals sur le sujet de la collaboration. S'agit-il d'un manque de ressources ou d'une méconnaissance du sujet qui empêche de prendre conscience de notre pratique ? En effet, dans le cadre de l'analyse du projet collaboratif, ce n'est qu'en confrontant les données à la grille d'indicateur que j'ai réalisé que nos pratiques avaient été relativement variées. Les enseignants ont-ils été sensibilisés à cette relative liberté et à la diversité des modalités d'enseignement ? La direction est-elle en mesure de les proposer ? A ce jour, il semble que les diverses contraintes évoquées empêchent ces dynamiques collectives de se développer et de devenir plus proximales. Cela expliquerait que la littérature évoque encore des résistances et des pratiques qui s'en tiennent à des réalisations basiques et qui soient peu chronophage. Ce constat semble également émerger du journal de bord. En comparant les deux expériences évoquées, je peux relever, toutefois, que lors de la première, la direction a opté pour un soutien interne à la classe, alors que dans le cas du collège étudié, il semble que ce soit plutôt des mesures externes qui soient privilégiées. Cela démontre encore des variations dans les pratiques au sein de deux collèges d'un même centre. S'agit-il d'une question d'espace ? La question du pourquoi reste ouverte.

3.2.5. Analyse journal de bord à travers la grille d'indicateurs de collaboration¹⁸

Pour cette analyse, j'ai relevé dans le journal de bord des extraits qui traitent des pratiques collectives mises en place lors du projet collaboratif. J'ai identifié, pour chacun des extraits, au minimum un indicateur de collaboration, parfois plus. Cela m'a permis ensuite de situer dans quelle modalité de travail collectif nous nous trouvions, que ce soit lors des leçons en coenseignement ou en dehors. De plus, pour chaque leçon en duo, j'ai comparé notre pratique au schéma proposé plus haut sur les configurations de coenseignement, résumé ci-dessous :

1. Enseignement de soutien
2. Enseignement partagé
3. Enseignement parallèle
4. Enseignement alternatif
5. L'un enseigne, l'autre observe

¹⁸ Annexes 6 (p. 31) et 9 (p.46).

6. Enseignement en ateliers

Bien que les indicateurs de collaboration proposés par Marcel et al. (2007) soient relativement vastes et peu précis, il a été possible de s'en servir pour situer notre pratique. Rappelons que les pratiques deviennent plus étroites selon le degré d'investissement des partenaires, marqué par un continuum qui va de la coordination à la coopération, en passant par la collaboration.

La rédaction du journal de bord a permis d'identifier les acteurs qui engagent en premier le contact et d'observer des évolutions. Il a permis de prendre de la distance par rapports aux faits et de les comparer pour, ensuite, les évaluer. La combinaison des deux outils a permis d'observer la fréquence dans l'usage de telle ou telle modalité et d'envisager des liens.

La première observation est que toutes les modalités du travail collectif apparaissent, même si tous les indicateurs les concernant n'ont pas été identifiés. En ce qui concerne la coordination, seul l'indicateur A apparaît et, uniquement, au début de ma démarche, au moment où l'intégration de mon élève et le projet collaboratif se mettaient en place. Il s'agit du travail administratif entre la direction, le conseiller socio-éducatif, le coenseignant et moi-même, concernant les craintes de mon collègue, la mise en place du soutien, du tableau et du projet¹⁹. En ce qui concerne la collaboration, ses indicateurs apparaissent majoritairement au niveau de notre pratique, notamment les B, D et F, qui concernent l'entraide, l'interdépendance et le partage de ressources. L'ouvrage de Marcel et al. (2007) propose d'avantage d'indicateurs sur la collaboration que sur la coopération, et cela peut influencer la fréquence de leur apparition. La collaboration apparaît aussi bien dans les rencontres en dehors des leçons, durant les pauses, que lors des leçons en duo. Au début du projet, il s'agissait de la principale modalité de collaboration pratiquée, jusqu'à ce que les premières leçons commencent. Avant cela, la communication se faisait beaucoup par échanges de courriels, qui visaient à informer. Le contenu était superficiel et était le lieu de communications personnelles (Extraits 19 à 28). Par la suite les contenus de nos conversations écrites et orales évoluent et s'enrichissent. Mon collègue me parle des contenus des leçons à venir. Il me demande mon avis sur le choix de certains ouvrages. Nous communiquons sur nos observations lors des leçons et nous sommes parvenus à planifier une leçon, lors de laquelle j'intervenais devant la classe et ce, malgré nos contraintes respectives (Extrait 30). De plus, nous avons été amenés à partager nos ressources et j'ai pu relever des pratiques d'entraide²⁰. Ensuite, j'ai observé que les indicateurs de coopération venaient s'ajouter à ceux de la collaboration. Notre pratique s'est développée

¹⁹ Extraits 19, 23 et 25.

²⁰ Extraits 32, 34, 36.

progressivement au fur et à mesure des semaines et surtout des leçons. Quatre indicateurs de coopération (N, O, P, Q) sur six apparaissent avec la même fréquence, lors des leçons. Ils concernent la dépendance mutuelle entre les acteurs (Extraits 33 à 35), le geste professionnel qui prolonge le verbe échangé (Extraits 31 et 35), l'ajustement en situation pour répondre aux besoins de la situation²¹ et enfin le partage de l'espace de travail²² plus fréquent, car il correspond au nombre de leçons en commun. Les premiers indicateurs de collaboration apparaissent juste avant la deuxième leçon en duo. Concernant la modalité relative au partenariat, je constate qu'elle apparaît lors des leçons avec le coenseignant et cela, dès la deuxième séance. Cinq indicateurs sur sept apparaissent avec une légère prépondérance pour les R, S et T, qui concernent la dynamique collective de travail, l'enseignement partagé et négocié et le fait de « travailler avec » en ayant un objectif commun²³. Bien que nous n'ayons jamais construit nos leçons ensemble ou que nous n'ayons pas fixé officiellement d'objectifs dans le cadre de nos leçons, nous avons bien comme idée commune la prise en charge de tous les élèves, avec un focus sur ceux qui rencontraient des difficultés. L'indicateur I, concernant l'objectif commun avec une gestion des tâches assumée individuellement, apparaît d'ailleurs avec une certaine fréquence. Concernant le temps de concertation commun (L), j'ai relevé cet indicateur deux fois en fins de leçon, lorsque nous prenions du temps pour discuter. Toutefois, ceux-ci étaient spontanés et non prévus.

Si je me concentre maintenant sur les formes de coenseignement évoquées plus haut, je constate que, lors de la première séance, il s'agissait avant tout de la première configuration, celle du soutien. Lors des 2^{ème} (Extrait 31), 3^{ème} (Extrait 33), et 5^{ème} (Extrait 37), séances, il y a une alternance entre la première et la deuxième modalité, c'est-à-dire entre un enseignement de soutien et un enseignement partagé. Je relève d'ailleurs qu'au début les extraits évoquent principalement une aide à mon élève et son voisin. Je suis donc assise près d'eux et mon collègue est au pupitre. Ensuite, ils se caractérisent par une présence au côté du coenseignant. Nous partageons le bureau et de fait j'interviens en fonction des besoins des élèves et sur le moment. Il m'arrive dans le cadre de la deuxième modalité de circuler dans les rangs. Parfois, ce sont les élèves qui m'interpellent pour me poser des questions. La 4^{ème} séance, celle où je propose une activité à la classe, représente davantage la modalité relative à l'enseignement partagé, puisque nous intervenons les deux de manière alternée ou conjointe. Les modalités 3,

²¹ Extraits 29, 35 et 37.

²² Extraits 29, 31, 33, 35, 37.

²³ Extraits 31, 35 et 37.

4 et 6 qui prévoient une organisation de la classe sous forme d'ateliers, de demi-groupe ou « alternative » n'apparaissent pas.

Les extraits retenus méritent désormais d'être confrontés avec les indicateurs de coenseignement évoqué par Tremblay (2012) :

1. Le soutien à l'élève et à l'enseignant
2. Le travail pédagogique commun, dans un même groupe et un même temps
3. La responsabilité éducative partagée avec un objectif commun

Ces indicateurs trouvent des correspondances à la fois dans ceux de la collaboration, de la coopération et dans ceux du partenariat dans le modèle de Marcel et al. (2007). Les extraits cités plus haut représentant les indicateurs de ces trois modalités de travail collectif caractérisent également les indicateurs présentés par Tremblay (2012).

Ainsi pour confronter les données aux questions générales, relatives au journal de bord, je constate, tout d'abord, que c'est principalement le coenseignant qui a prévu le contenu de la leçon et qui s'est occupé de la gestion globale. Petit à petit, j'ai joué un rôle dans le dernier de ces aspects. En moyenne, nous avons initié les contacts un même nombre de reprises. Globalement, les actions et les leçons se discutaient en pause ou par courriels en dehors des leçons. Le hasard a voulu que le local de la photocopieuse, les lundis matin, soit devenu notre lieu de rencontre, de partage et d'ajustement de nos actions pour la leçon suivante. À part les courriels et ce travail de mémoire, il n'y a pas de traces écrites autres de nos échanges et de nos expériences. Mon collègue n'a pas laissé de traces sur le tableau de planification ou de suivi des devoirs.

3.2.6. Interprétation

Au début, je constate que je suis le principal acteur du projet dans la mesure où j'initie le contact et suis souvent en attente de réponses. Ce sont la coordination et la collaboration qui sont principalement représentées dans notre pratique. Puis avec le temps, les indicateurs se multiplient et se diversifient. La première séance marque également le plus de distance en termes de situation spatiale des enseignants. Je suis restée en retrait toute la leçon, ce qui n'a plus été le cas par la suite. J'ai fini par déposer mes affaires systématiquement au pupitre, dès que j'arrivais. Cette séance a servi d'introduction et de prise de repères, que ce soit pour le coenseignant ou pour moi. La discussion qui a émergé à la fin de la leçon - sur ses observations et sa surprise sur les bienfaits apparents de ma présence (Extrait 29) - a peut-être permis que la dynamique collective de travail s'installe, grâce au lien qui s'est établi. Petit à

petit, nous avons pris nos marques. Les extraits démontrent que la nature de notre relation s'est intensifiée. Le coenseignant m'a permis de prendre de plus en plus de place. Il a reconnu mon expertise, lorsqu'il me demandait son avis. Cela témoigne d'un certain degré de confiance, notamment lorsqu'il me faisait part de son état de stress. Cette contrainte à certainement été déterminante dans le fait que nous n'ayons pas pu nous retrouver davantage pour préparer ensemble les leçons. De même, le fait que ce projet se soit déroulé dans le cadre d'un mémoire et de manière bénévole, sans implication de la direction a pu avoir également un impact sur l'intensité du partage et le degré d'investissement de chacun des partis. Cette même observation peut se faire sur le fait que les formes 3, 4 et 6 de coenseignement n'aient pas été pratiquées, puisqu'elles requièrent de fait plus de travail conjoint et nécessiteraient presque l'aménagement d'un temps de travail commun pour les diverses préparations et planifications. Ainsi, le passage du travail concerté au travail conjoint n'a pas été possible, au sens où les ont définis certains auteurs (Marcel & al., 2007 ; Benoit & Angellucci, 2011). Toutefois, même si dans un premier temps, c'est principalement moi qui initiais les contacts, les données montrent que le coenseignant a finalement tout autant amorcé nos discussions, ce qui démontre une augmentation du degré d'investissement le concernant.

Les extraits qui représentent des indices de partenariat se composent également d'indicateurs relatifs à la collaboration et à la coordination. Cela confirme la modélisation revisitée qui représente le partenariat comme définissant la nature de la relation entre les personnes, d'une part. D'autre part, cela coïncide avec l'idée que le coenseignement est une pratique qui englobe les modalités collaboratives et coopératives. Ainsi, il semble que plus le lien se construit, plus il devient étroit, plus la confiance s'installe pour laisser émerger des échanges de plus en plus intenses et variés et que des pratiques collectives tendent à se développer et à se diversifier. Ainsi, je pourrais déduire que plus nous nourrissons nos pratiques de ces deux modalités de travail collectif, plus nous entrons dans les critères qui définissent le coenseignement. Ainsi la nécessité de pouvoir choisir son partenaire apparaîtrait comme un point fondamental dans l'organisation à long terme de ces pratiques d'enseignement. Nous en revenons donc à la responsabilité de la direction qui pourrait envisager des pistes de solutions pour aménager l'environnement, de sorte qu'il soit propice aux pratiques collectives.

3.3. Les conditions qui favorisent ou entravent la mise en place de projet collaboratif en contexte inclusif

3.3.1. Le directeur (Annexe 7, p. 33)

L'un des premiers éléments qui ressort est que la direction se sent concernée par le bien-être du corps enseignant et qu'elle sait qu'elle peut l'influencer. Le directeur mentionne qu'au même titre que l'enseignant face à ces élèves, les directions ont le devoir de faire tout ce qu'elles peuvent pour améliorer les conditions de travail de leurs collaborateurs. Il explique qu'un enseignant qui se sent bien sera bon et qu'un bon enseignant est celui qui collabore. Il affirme la responsabilité de la direction sur cette question et accueille très ouvertement les demandes qui peuvent lui être faites pour atteindre cet objectif. L'élément le plus évoqué dans le cadre de cette entrevue est la question des horaires. Il précise qu'il peut s'agir de modifications d'horaires ou de salle de classe ou encore d'achats d'équipements supplémentaires. Il admet toutefois avoir un pouvoir limité selon les requêtes, notamment si ce ne sont pas les directions qui gèrent ces éléments ou si cela touche trop aux finances budgétées pour l'année²⁴. Il donne l'exemple d'une requête qui pourrait lui parvenir, afin qu'un groupe d'enseignants disposent d'une heure blanche au même moment pour pouvoir se rencontrer et collaborer. Il mentionne que, dans cette situation, il serait de plus en plus ennuyé, car la réforme des filières implique de grosses perturbations au niveau des horaires qui sont déjà, de fait, très difficiles à établir en ne tenant compte que des contraintes administratives et non personnelles des enseignants (Extrait 47). Il mentionne d'ailleurs que les enseignants doivent faire face à une diversité de BEP dans des groupes d'élèves nombreux et que l'intervention trop ponctuelle de spécialiste ne leur permet pas de bien gérer le groupe et l'élève en difficultés (Extrait 10). Dans le cadre plus spécifique du coenseignement, cela concerne d'autant plus l'aspect financier et l'intervention de l'OES, mais sans cela le directeur verrait cette pratique de manière favorable (Extrait 49). Parmi les facteurs qui entravent la mise en place de telles pratiques en contexte en inclusif, ressort la pression des parents évoquées dans le chapitre précédent (Extrait 12) et le contexte, qui fait que les enseignants, actuellement, doivent faire face à trop de réformes et de changements (Extrait 44).

3.3.2. Le coenseignant (Annexe 8, p. 42)

Le coenseignant évoque les mêmes facteurs qui entravent l'usage de pratiques collective plus contraignantes comme le nombre trop élevé d'élèves par classe et la surcharge de travail, alors

²⁴ Extraits 43 à 46 et 48.

que les horaires sont déjà pénibles. Il devient, dès lors, difficile de rencontrer son partenaire si les deux sont à temps-plein par exemple²⁵. Une collaboration plus étroite apparaît donc ici comme une charge supplémentaire, d'autant que les conditions de travail sont déjà pénibles. Il évoque toutefois comme condition à une pratique de coenseignement volontaire que le duettiste participe à la planification et à l'organisation des leçons afin que ce ne soit pas frustrant pour le titulaire²⁶. Toutefois, il ajoute que ces pratiques sont nouvelles dans le métier et que, de fait, l'inconnu fait peur. Le manque d'habitude est mentionné plusieurs fois et apparaît comme signifiant pour le coenseignant²⁷. Malgré cela, il évoque des conditions qui, pour lui, seraient favorables à la mise en place de pratiques collectives plus proximales. Il mentionne que la réussite des expériences de coenseignement qu'il a évoquées a été déterminée par le fait que les deux partenaires avaient le même fonctionnement, les mêmes idées et qu'il s'agissait de personnes avec qui il s'entendait bien²⁸. Il mentionne que sa collègue dans la classe de 8H connaissait bien le programme, ce qui facilitait les échanges (Extrait 10). De plus, il ajoute que le coenseignement ne devrait pas se dérouler lors de toutes ses leçons de français, mais par exemple à raison de deux périodes hebdomadaires s'il en a cinq en tout. En effet, il relève la nécessité pour lui d'établir le lien avec ses élèves et que la situation n'est pas la même, si les deux enseignants sont toujours présents (Extraits 30 à 33). A cela s'ajoute aussi la nécessité qu'il y ait beaucoup de BEP et, de fait, un besoin (Extraits 34 et 35). Le dernier facteur qu'il évoque comme pouvant être favorable à la mise en place de telles pratiques serait que les directions puissent laisser du temps aux enseignants concernés pour se voir et s'organiser (Extraits 48 et 50).

3.4.3. Le journal de bord (Annexe 9, p. 46)

Les données récoltées dans le journal de bord confirment les éléments évoqués dans les deux premiers corpus. Il s'agit avant tout des facteurs qui entravent la mise en place de telles pratiques. Il s'agit, d'une part, des classes excessivement nombreuses pour pouvoir gérer à la fois la globalité et les individus et, d'autre part, du stress occasionné par cette surcharge. (Extraits 5 et 14). D'ailleurs, la raison qui nous a empêchés de nous rencontrer plus régulièrement et de réaliser l'entretien systémique a été la surcharge de travail, mêlée à des horaires difficilement compatibles (Extraits 8 et 18).

²⁵ Extraits 8, 14 et 37.

²⁶ Extraits 36, 41 à 43.

²⁷ Extraits 16, 17, 37 et 46.

²⁸ Extraits 20, 29 et 46.

3.4.4. Interprétation

La direction est parfaitement consciente de sa responsabilité dans le bien-être des enseignants qui va déterminer, ensuite, leur investissement durant l'année. Toutefois, le directeur fait également part des limites de ses compétences, notamment concernant les horaires, d'autant plus depuis la réforme des filières. Au-delà du contexte de changements, il évoque comme contraintes la pression des parents. Le coenseignant précise davantage les contraintes en termes de pénibilité des horaires. En croisant les données, je relève que les contraintes évoquées semblent échapper au domaine de compétence des directions, ce qui risque d'empêcher que les pratiques collaboratives se développent. Toutefois, l'élément de rencontre réside dans le fait qu'il est nécessaire que la collaboration soit volontaire, qu'elle émane d'un besoin et d'une nécessité. Peut-être que sur ce point la direction peut être amenée à favoriser ces dynamiques.

4. Conclusion - discussion

Effectuer une recherche sur les pratiques collectives en contexte inclusif dans un collège en particulier n'a pas été aisé. En effet, bien que la littérature fournisse beaucoup d'éléments sur le sujet, ces informations peuvent sembler à la fois très riches et très vastes, ce qui est confirmé par la littérature elle-même quand elle évoque le flou des frontières entre les différentes modalités (Marcel & al., 2007). De plus, le choix des pratiques usitées dépend grandement du contexte dans lequel il porte, c'est pourquoi finalement, la littérature ne peut réellement ni pourvoir de l'exhaustif, ni du global. Cette recherche m'aura permis toutefois de nuancer et d'adapter les discours scientifiques au cadre spécifique de mon établissement, afin par la suite de pouvoir aborder les situations en tenant compte des ressources et des contraintes de mon milieu professionnel. Les discours et l'expérience évoqués dans cette étude révèlent qu'effectivement, il y a des résistances, mais elles ne semblent pas être d'ordre idéologique.

En effet, inclure des élèves en difficultés n'apparaîtrait pas ou plus comme un facteur qui heurte la sensibilité des enseignants du collège étudié. Ils semblent favorablement disposés à gérer une diversité d'élèves, en termes de besoins éducatifs. Le problème résiderait davantage dans les conditions et les moyens mis à leur disposition pour le faire. Concernant la notion d'inclusion, telle que nous l'avons évoquée au travers de la littérature, il convient de relever la politique de l'établissement. Les élèves BEP sont inclus dans les classes ordinaires, grâce à des mesures d'aides diverses. En termes d'inclusion, on constate que les élèves font effectivement partie de la classe ordinaire et que ces mesures tendent globalement à les y maintenir. De ce point de vue, ces pratiques sont conformes à la définition. Concernant maintenant les élèves de classes TE, ils peuvent être partiellement intégrés dans des classes ordinaires. L'existence même de ces classes spéciales confirme que le principe d'inclusion n'est que partiellement appliqué et qu'il ne concerne qu'une proportion des élèves ayant des difficultés scolaires. Dans leur cas, on parlera clairement d'intégration, selon la définition citée plus haut. Ainsi, l'usage de l'une ou l'autre de ces mesures peut très fortement nuancer la définition que l'on donne à la notion d'inclusion. En effet, dès lors qu'elles font sortir l'élève de la classe ordinaire, on ne peut plus véritablement considérer la situation comme étant inclusive.

Concernant les pratiques collectives en contexte inclusif, je constate que certains éléments, soulevés par les acteurs, relatifs aux facteurs qui entravent leur développement, correspondent à ceux qui sont évoqués dans la littérature, comme le manque de temps, une trop grande

charge de travail ou encore la surpopulation des classes (Armi & Pagnossin, 2012). Cependant, il semblerait aussi que d'autres facteurs, comme la pression des parents, viennent entraver le développement de pratiques collectives et qui semblent, cette fois, spécifiques au contexte local. Ainsi, dans le collège étudié, les enseignants ordinaires paraissent majoritairement prêts à quitter le modèle traditionnel de l'enseignement et sa pratique individualiste. Le changement des habitudes et des routines n'apparaît donc pas ici comme un obstacle significatif, contrairement à ce qu'a souligné Calin (2000-2001). En effet, le contexte de réformes multiples a un fort impact sur les possibilités qui sont données de travailler en équipe dans une perspective inclusive. Il en découle les contraintes évoquées plus haut. Ce qui empêche ce type de dynamique dans le collège étudié, rappelons les propos du directeur sur le cas du Portugal, c'est le manque de moyens et de politique à long terme, associés aux spécificités des infrastructures. Ainsi, et c'est un constat positif, il semblerait que la motivation ne soit pas le facteur de résistance principal, mais bien plus les aspects organisationnels et structuraux. Il semblerait que les enseignants ordinaires se soient mis à ressentir cette nécessité et ce besoin de travailler ensemble pour faire face à la nouvelle organisation et à la diversité des élèves. Toutefois, les moyens pour le faire manquent. De plus, la direction semble avoir de moins en moins de prise sur les aménagements d'horaires et se trouve limitée en termes d'espace.

Cependant, les résultats de cette recherche permettent d'entrevoir des éléments positifs. En effet, si l'un des facteurs de résistance était le manque d'habitude, il est permis de supposer qu'avec le temps, avec des initiatives personnelles ou collectives et leur cumul, les enseignants se sentiront de plus en plus armés et compétents pour développer des pratiques collectives visant un haut degré de partage. Un autre élément qu'il semble nécessaire de retenir est le caractère transitoire de la situation vécue, actuellement, par les enseignants neuchâtelois. Ce contexte de bouleversements et de changements de paradigmes, qui de fait entrave les processus d'appropriation et d'application, n'est que temporaire. Avec le temps ces tensions tendront à diminuer, voire à disparaître.

Même si chaque question secondaire aurait mérité une étude en elle-même, ce travail aura permis de dresser un aperçu de ce qui apparaît dans le collège étudié, ainsi que des ouvertures pour de futures recherches ou projets collaboratifs en contexte inclusif. Pour ma part, je ressens à la fin de ce travail le besoin de contribuer au sein de mon collège au développement de ces pratiques, afin d'accueillir tous les élèves, peu importe leurs difficultés. Je ressens cette responsabilité, en tant que future enseignante spécialisée diplômée, fortement sensibilisée aux

pratiques collectives, à l'inclusion scolaire et à la posture de praticien réflexif, de me pencher sur ces questions et de proposer des pistes qui tiennent compte de nos contraintes mais surtout de nos forces. Il suffit parfois de l'impulsion de quelques personnes pour que des projets, ayant du sens pour la majorité, voient le jour. Est-ce que mon rôle désormais ne serait pas de sensibiliser les collègues qui le souhaitent aux multiples modalités de travail collectif, afin qu'ils en aient connaissance et qu'ils prennent conscience, tout comme je l'ai fait, non seulement des possibilités mais aussi du fait qu'ils en usent plus qu'ils ne pourraient l'imaginer. D'ailleurs, une autre piste explicative du peu de pratiques collectives, au-delà des aspects déjà cités, ne serait-elle pas le manque de sensibilité et de connaissances des enseignants sur les différentes formes que peut prendre la collaboration ? Une meilleure connaissance de la diversité de ces dernières n'augmenterait-elle pas les témoignages d'une part, et les tentatives ainsi que la motivation d'autre part ? Ainsi, un consensus, qui tiennent compte des ressources et des contraintes, semble envisageable : la formation des enseignants ordinaires du secondaire.

En résumé, en tenant compte des conditions susceptibles de favoriser la mise en place de dynamiques collectives, soulevées par les acteurs interrogés, il faudrait que cette formation ou sensibilisation se fasse de manière interne au collège pour répondre aux besoins de l'environnement local, en « utilisant » les enseignants spécialisés, afin de profiter des ressources internes au collège, en s'appuyant sur le volontariat et idéalement sur le choix du partenaire. Si nous confrontons ces conditions aux contraintes financières ou de compétences évoquées par le directeur, il n'en ressort vraisemblablement aucune incompatibilité significative. Au travers des résultats obtenus et des constats qui ont pu être faits, grâce à cette modeste recherche, il convient de relever, pour conclure, que des solutions existent et que c'est finalement en ayant conscience des contraintes, mais surtout en s'appuyant sur les ressources et les forces du contexte que nous pouvons entrevoir des possibilités dans le développement de pratiques collectives efficaces et adaptées, qui répondent aux besoins de tous et ce, à moindre coût.

5. Bibliographie et webographie

- Armi, F. & Pagnossin, E. (2012). Travail en équipe : représentations et pratiques des enseignant.e.s romand.e.s. In B. Wentzel & E. Pagnossin, *Formation et pratiques d'enseignements en question*, Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin., 14. Repéré à http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/14_files/14_Armi.pdf
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*. 103. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF103_1.pdf
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de co-enseignement en contexte inclusif. *Education et Francophonie*, 39(2), 105-121. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-105_BENOIT.pdf.
- Calin, D. (2000-2001). Le travail en équipe des enseignants. Problèmes et perspectives. Repéré à <http://dcalin.fr/textes/equipe.html>.
- Corriveau, L. Letor, C. Périsset Bagnoud, D. & Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes*. Bruxelles : De Boeck.
- De Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. (4^e éd.). Paris : Armand Colin-Bourrelier.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et sociétés*, 23(1), 59-77.
- Lefeuvre, G. (2007). Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement : le cas de la prise en charge des élèves en difficulté au sein de l'école primaire. *Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse le Mirail*. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00176914/document>.
- Marc, E., & Picard, D. (2004). *L'école de Palo Alto : un nouveau regard sur les relations humaines*. Paris : Retz/S.E.J.E.R.
- Marcel, J.-F. Dupriez, V. Tardif, M & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruxelles : De Boeck.
- Mons, N. (2008). Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Revue française de pédagogie*, 164(3), 5-13.
- Ouellet, A. (1981). *Processus de recherche : une approche systémique*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Parel, L. (2015). *Collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés. Principes, pratiques et intégration d'élèves*. Mémoire Master. HEP-BE. Repéré à http://doc.rero.ch/record/258831/files/MAES_2015_MEM_Laurence_Parel.pdf.
- Perrenoud, P. (2002). *Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants*. Texte présenté à la conférence dans le cadre de l'établissement scolaire Élisabeth de Portes à Borex. Novembre 2001.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (Synthèse). Paris : Dunod.
- Savoie Zajc, L., & Karsenti, T. (Éd.). (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd. rev. et corr). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

- Sermier, R. (2006). L'intégration des élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire. *Agile-Handicap et politique*, 4, 24-28.
- Touali, M. & Losego, P. (dir.), (2012), *Collaboration entre les enseignants du secondaire II ; le cas d'un gymnase vaudois*. Mémoire professionnel de MAS, HEP-Vaud. Repéré à http://doc.rero.ch/record/234253/files/md_ms2_p24341_2012.pdf.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2011). Repéré à <http://www.szh.ch/fr/Plateforme-dinformation-pour-la-pdagogie-spcialise-en-Suisse/Pdagogie-spcialise-scolaire/Intgration-scolaire/Antwort-2/page34012.aspx>.
- Conseil d'Etat : « Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers ». 2014. Repéré à http://www.ne.ch/legislationjurisprudence/pubfo/ArrRegCE/Documents/2014/FO27_06_A_CE_DEF_Arr_Eleves_BEP.pdf.
- Textes de référence de la CDIP. Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/14694.php>.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Repéré à http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF.
- CDIP (2007b) : *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Repéré à http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf.
- Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>.
- Haute Ecole Pédagogique de Lucerne. Repéré à http://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/fe/Bilder/Rahmenbedingungen_Schulefueraalle.pdf
- Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil à l'appui d'un projet de loi portant rénovation du cycle 3, année 9, 10 et 11 de la scolarité obligatoire. Neuchâtel. 2013. Repéré à http://www.ne.ch/autorites/GC/objets/Documents/Rapports/2013/13051_CE.pdf
- Service de l'Enseignement obligatoire (SEO). Repéré à <http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/Pages/accueil.aspx>.
- Service de l'Enseignement obligatoire. BEP. Informations à l'attention des enseignants. 2016. Repéré à [https://portail.rpn.ch/administration/biblio/Documents/Besoins%20%C3%A9ducatifs%20particuliers%20\(BEP\)/BEP_Info_Enseignants.pdf](https://portail.rpn.ch/administration/biblio/Documents/Besoins%20%C3%A9ducatifs%20particuliers%20(BEP)/BEP_Info_Enseignants.pdf).