

Table des matières

1. Introduction.....	4
2. Cadre théorique	6
2.1 Intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire.....	6
2.2 Les rôles de l'enseignant spécialisé.....	9
2.2.1 Les paradigmes de Paquay	10
2.2.2 Les six fonctions de l'enseignant spécialisé selon Louis et Raymond	11
2.2.3 Le référentiel de compétences	12
3. La démarche méthodologique	18
3.1 Le devis de recherche	18
3.2 L'instrument de récolte des données	18
3.3 Les procédures d'échantillonnage et de récolte de données	20
3.4 Description de l'échantillon.....	20
3.5 Méthode d'analyse des données	21
4. Résultats	23
4.1 Les perceptions du mandat de l'enseignant spécialisé	23
4.1.1 Le partage des responsabilités	28
4.1.2 La fréquence d'intervention de l'enseignant spécialisé	30
4.2 L'origine des perceptions des enseignants titulaires	32
4.3 Les rôles de l'enseignant spécialisé.....	33
4.4 L'utilité de la collaboration avec l'enseignant spécialisé	39
5. Discussion des résultats.....	41
6. Conclusion.....	44
6.1 Limites et forces de la recherche	45
6.2 Perspectives de recherche	46
Références bibliographiques	48
Liste des annexes.....	52
Liste des tableaux	53
Liste des figures	54
Résumé	80

Remerciements

Nous tenons à remercier :

Valérie Benoit, notre directrice de mémoire, pour son efficacité, sa disponibilité et ses précieux conseils qui nous ont guidée durant la rédaction de ce mémoire ;

Valérie Angelucci pour sa participation au jury ;

Les directeurs d'établissements scolaires pour leur collaboration dans la diffusion de notre enquête auprès des enseignants ;

Les enseignants pour avoir participé à notre recherche.

1. Introduction

Ce travail de recherche aborde un thème lié à l'intégration scolaire en Valais. Les enseignants et les élèves issus de l'enseignement spécialisé vivent une période de transition qui les dirige, dans les mesures du possible, vers l'intégration d'un établissement scolaire ordinaire. Cela implique des changements conséquents en ce qui concerne la pratique professionnelle des enseignants. En effet, depuis de nombreuses années, les enseignants titulaires étaient seuls maîtres à bord de leur classe. Aujourd'hui, la collaboration avec un enseignant spécialisé est nécessaire lorsqu'un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers intègre une classe ordinaire. Cela est soutenu par les lois en vigueur concernant l'intégration. Elles favorisent l'adaptation des structures scolaires et promeuvent une collaboration soutenue entre les différents acteurs.

Après trois années de pratique professionnelle en tant qu'enseignante spécialisée à l'école ordinaire, nous constatons régulièrement que le partenariat avec les enseignants titulaires n'est pas toujours facile à établir. Nous avons l'impression que les enseignants ordinaires ne connaissent pas concrètement la fonction que l'enseignant spécialisé assume dans l'établissement scolaire. Par exemple, nous passons une partie de notre temps à expliquer à nos collègues pour quels motifs ils peuvent nous solliciter, quelle est leur part de responsabilité dans une démarche de projet pédagogique, pour quelles raisons nos choix didactiques diffèrent des leurs, ou encore, que la participation d'un élève aux cours d'appui ne se justifie pas uniquement pas le non-désir de sa présence en classe. Par conséquent, nous avons l'impression de ne pas toujours pouvoir intervenir efficacement auprès des enfants étant au bénéfice d'enseignement spécialisé.

La clarification de la fonction d'enseignant spécialisé au sein de l'établissement scolaire demande donc beaucoup de temps et d'énergie aux maîtres d'appui. Ils doivent constamment veiller à préserver la relation avec chacun de leurs collègues en utilisant des formulations adéquates pour leur rappeler quel est le rôle de chacun dans l'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Les difficultés qu'ils rencontrent au niveau de la collaboration peuvent être liées à une interprétation erronée de la fonction de l'enseignant spécialisé par certains enseignants titulaires.

Il s'agit, à travers cette recherche, d'analyser les perceptions des enseignants valaisans (cycle 2) au sujet du métier d'enseignant spécialisé à l'école ordinaire. Pour récolter des données auprès des enseignants titulaires de classe, nous leur proposons un questionnaire en ligne qui porte sur la connaissance du cahier des charges de l'enseignant spécialisé, mais aussi, sur les

rôles, les tâches ou encore les compétences qu'ils attribuent au maître d'appui au travers de leur collaboration. Nous pourrions ainsi mettre en lumière les éventuelles interprétations du métier d'enseignant spécialisé et les prendre en compte dans notre pratique professionnelle.

2. Cadre théorique

Afin de bien comprendre l'évolution du métier d'enseignant spécialisé jusqu'à aujourd'hui, nous avons choisi, dans un premier temps, de parcourir les moments-clés qui ont mené à l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire. Puis, nous définirons précisément et concrètement ce que représente l'intégration scolaire en Valais. Il s'agira ensuite de répertorier les rôles qui peuvent être adoptés par un professionnel de l'enseignement spécialisé dans sa pratique quotidienne pour favoriser l'intégration scolaire.

2.1 Intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire

En 1994, l'Organisation des Nations Unies (ONU), en partenariat avec le Ministère de l'éducation et des sciences espagnol, a rédigé une déclaration et un cadre d'action au sujet des besoins éducatifs spéciaux. Dans ce document, elle mentionne que l'éducation est un droit fondamental. Chaque enfant a des caractéristiques ainsi que des besoins particuliers qui lui sont propres et les systèmes éducatifs doivent tenir compte de cette diversité. Tous, indépendamment de leurs différences ou difficultés, doivent pouvoir être intégrés dans les écoles ordinaires.

En 2003, le Conseil de l'Europe (CE) rédige une recommandation concernant « la pleine intégration sociale des personnes handicapées ». Elle définit les droits et les libertés des personnes en situation de handicap. En 2010, le Conseil de l'Europe rédige une nouvelle recommandation ayant pour objectif « la réussite de la promotion de la désinstitutionnalisation des enfants handicapés et de leur vie au sein de la collectivité ».

En ce qui concerne la Suisse, la vie des personnes en situation de handicap a déjà été améliorée grâce à la mise en vigueur d'une loi fédérale portant sur l'assurance invalidité (LAI) en 1959. Celle-ci consiste notamment à diminuer les difficultés que pouvait rencontrer toute personne en situation de handicap en proposant des mesures de réadaptation appropriées, une couverture des besoins vitaux afin de compenser les dépenses liées à l'invalidité ou encore une aide pour développer l'autonomie chez ces personnes. En 1962, le Valais promeut l'éducation et l'instruction de la jeunesse en organisant tant les structures que les responsabilités qui incombent aux divers acteurs du système éducatif valaisan. Des classes de développement voient le jour. Elles permettent d'accueillir les enfants qui ne peuvent pas suivre avec profit l'école ordinaire. L'appui pédagogique intégré est mis en place dans les cycles d'orientation (Grand Conseil du canton du Valais, 1962). En 1986, une loi concernant l'enseignement spécialisé est rédigée. Elle définit certaines mesures permettant l'intégration scolaire et

postscolaire. (Grand Conseil du canton du Valais, 1986). En 1991, une autre loi concernant l'intégration des personnes handicapées est écrite. Des précisions concernant les mesures à prendre en termes de prévention, d'éducation et d'instruction sont données. On voit aussi apparaître des mesures scolaires particulières concrètes et l'Etat est, dès lors, clairement défini comme un acteur majeur dans l'intégration des élèves en situation de handicap dans le monde scolaire. (Grand Conseil du canton du Valais, 1991).

En 2002, une nouvelle loi suisse visant l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) entre en vigueur. Elle a pour but de prévenir, réduire ou éliminer les inégalités dont les personnes en situation de handicap sont frappées et de faciliter leur participation à la vie de la société. Concrètement, il s'agit de développer l'autonomie de ces personnes, de leur permettre de développer des contacts sociaux, mais encore, d'avoir accès à une formation et à une activité professionnelle (LHand, 2002).

En 2007, l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée auquel le Valais a adhéré voit le jour. Les cantons concordataires doivent promouvoir l'intégration des enfants dans les écoles ordinaires et s'engager à utiliser des instruments communs (une terminologie uniforme, des standards de qualité et une procédure d'évaluation standardisée) (Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique [CDIP], 2007). Dès la naissance à l'âge de vingt ans, les enfants et les jeunes ont droit à des mesures pédagogiques appropriées (conseil, soutien, éducation précoce spécialisée, logopédie, psychomotricité, scolarisation).

Avec l'entrée en vigueur de la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches (RPT) en 2008, la scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers relève de la seule responsabilité des cantons et non plus de l'assurance invalidité (AI). Chacun doit alors déclarer comment il compte réglementer les mesures de pédagogie spécialisée (Département fédéral des finances et Conférence des gouvernements cantonaux, 2007).

En 2014, le Département de la formation et de la sécurité définit les principes de l'organisation des mesures de pédagogie spécialisée en Valais. En voici les lignes directrices :

1. La pédagogie spécialisée intégrative fait partie du mandat public de formation et le principe de gratuité prévaut ;
2. Les jeunes de 0 à 20 ans bénéficient de prestations de pédagogie spécialisée ;
3. La coordination des prestations et l'égalité de traitement sont assurées ;
4. Les principes de proximité sont respectés ;

5. L'école est un partenaire privilégié dans la mise en place de mesures pédagogiques spécialisées ;
6. Les ressources du jeunes et celles de son environnement sont activées ;
7. Les mesures d'enseignement spécialisé, d'éducation précoce spécialisée et pédagog-thérapeutiques font partie du mandat public de formation ;
8. Les mesures de pédagogie spécialisée ordinaires et les mesures de pédagogie spécialisée renforcées sont distinctes ;
9. La formation des enseignants spécialisés est renforcée ;
10. Les relations financières entre le canton et les communes sont déterminées.

Nous constatons donc que dès 1962, le canton du Valais a porté un intérêt à la scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires en leur offrant un enseignement personnalisé. L'intégration des personnes en situation de handicap dans les systèmes éducatifs est donc promue par l'Etat depuis plus de cinquante ans. L'enseignant spécialisé est alors titulaire de classe de développement, elle-même intégrée dans l'établissement scolaire ordinaire. En 2008, la fonction de l'enseignant spécialisé commence à changer suite à la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches. Les solutions inclusives ou séparatives pour les élèves au développement atypique font l'objet d'une analyse individualisée. Une partie des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers sont alors scolarisés dans les classes ordinaires (Département de la formation et de la sécurité, 2014). Nous comprenons donc que les enseignants titulaires doivent désormais collaborer avec un ou plusieurs enseignants spécialisés pour favoriser l'intégration de tous les élèves dans leur classe.

En Valais, la pédagogie spécialisée intégrative est en vigueur. Nous allons en exposer les principes. Selon Dione et Rousseau (2006), l'intégration scolaire voit le jour dans les années 1970. L'intégration est alors limitée aux élèves présentant un handicap léger dont le placement en classe ordinaire peut se limiter à une intégration physique. L'intégration n'exclut pas l'existence de services ségrégués et les différents soutiens proposés à l'école sont réservés aux élèves en difficulté ou en situation de handicap.

Ces mêmes auteurs proposent quatre niveaux de l'intégration scolaire :

1. L'intégration physique : les élèves intégrés fréquentent la même école. Par exemple, la classe spéciale est intégrée dans l'école ordinaire.

2. L'intégration sociale : les élèves intégrés ont des contacts avec les élèves ordinaires, mais ils se trouvent dans une classe séparée. Par exemple, ils utilisent les mêmes services de transport et participent aux activités culturelles et sociales.
3. L'intégration pédagogique : les élèves intégrés participent aux activités d'apprentissage de la classe.
4. L'intégration administrative : les programmes et les services de tous les élèves sont régis par la même loi scolaire. Par exemple, les élèves sont inclus à tous les niveaux de l'organisation scolaire (financement, transport, service,...).

Dans le canton valaisan, l'intégration physique est pratiquée avec les élèves pour lesquels une solution séparative n'a pas été jugée bénéfique. L'intégration sociale est également en vigueur pour eux, car les élèves intégrés dans les classes ordinaires se retrouvent systématiquement au contact des autres enfants, sauf pour certaines périodes d'appui pédagogique intégré où un enseignement plus personnalisé est privilégié. L'intégration pédagogique est également touchée. C'est-à-dire que même un élève bénéficiant d'un programme adapté généralisé participe activement aux cours d'environnement, d'art, de sport, ou encore d'enseignement religieux dispensés dans sa classe respective. En ce qui concerne l'intégration administrative, nous pouvons dire que la politique des écoles ordinaires valaisannes tente d'inclure les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à tous les niveaux de l'organisation scolaire ; cela fait partie de la politique intégrative à laquelle le canton a adhéré. De plus, celui-ci finance entièrement la scolarisation de ces enfants.

2.2 Les rôles de l'enseignant spécialisé

Le rôle de l'enseignant spécialisé et des enseignants titulaires de classe dans l'intégration des enfants à l'école ordinaire est primordial. Plusieurs chercheurs et auteurs se sont penchés sur la question du métier de l'enseignant spécialisé. Tous se rejoignent pour dire que de multiples compétences sont nécessaires pour exercer cette profession. Afin de mieux comprendre les différents rôles assumés par un enseignant spécialisé dans sa pratique professionnelle, nous avons choisi de développer les visions de Leopold Paquay (1994), de Louis et Raymond (2006), ainsi que les compétences du référentiel en vigueur pour la formation à l'enseignement spécialisé à la Haute école pédagogique valaisanne. Dans un premier temps, nous allons présenter ces différents rôles, puis, nous les mettrons en lien avec le mandat de l'enseignant spécialisé en vue de percevoir ceux que le professionnel valaisan adopte principalement dans sa pratique professionnelle quotidienne. Ainsi, lors de l'analyse, nous pourrions mettre en

lumière les éventuelles divergences entre les représentations des enseignants titulaires et le cahier des charges du maître d'appui.

Paquay (1994) propose les six composantes du métier d'enseignant : maître instruit, technicien, acteur social, personne, praticien réflexif et praticien-artisan.

Dans leur ouvrage, Louis et Raymond (2006) apportent un autre regard sur les fonctions de l'enseignant spécialisé : animation, aide, information, liaison, mémoire et veille.

Le référentiel de la Haute école pédagogique valaisanne pour la formation des enseignants spécialisés répertorie lui aussi les différents rôles que le professionnel doit savoir adopter dans sa pratique professionnelle : enseignant, éducateur, praticien réflexif, travailleur en équipes, connaisseur des élèves de l'enseignement spécialisé et acteur de la société.

Les différents mandats qui régissent l'organisation de l'appui pédagogique intégré en Valais permettent de se rendre compte concrètement des responsabilités de chacun dans la prise en charge d'un élève en enseignement spécialisé à l'école ordinaire.

2.2.1 Les paradigmes de Paquay

Léopold Paquay (1994) dégage six ensembles de paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement dont il explicite les objectifs.

Un **maître instruit** est un enseignant qui maîtrise les contenus à transmettre et qui connaît les principes de l'enseignement. Un maître instruit a une maîtrise approfondie et réfléchie des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires ainsi que des savoirs didactiques, psychologiques, sociologiques et philosophiques. Il a également une bonne connaissance du système éducatif et fait preuve de culture générale (objectif prioritaire : le savoir).

Un **technicien** est une personne qui met en œuvre les techniques apprises, organise des apprentissages et réalise les autres tâches. Il maîtrise les techniques actuelles et applique les règles formalisées. Un technicien est également capable de conduire une séance, de gérer un groupe, d'expliquer ou encore d'évaluer (objectif prioritaire : le savoir-faire technique).

Le **praticien-artisan** est un maître qui a « du métier » (des schémas d'action, des routines) et qui remplit en contexte les diverses fonctions de l'enseignant. Il sait rassembler les « matériaux » disponibles afin de les structurer en un projet qui prend sens. Il est aussi capable de s'adapter au niveau du public, de la classe ou de l'institution (objectif prioritaire : le savoir pratique).

Un **praticien réflexif** est un professionnel qui analyse ses pratiques ainsi que leurs effets et qui produit des outils innovants. Il cherche à rendre ses pratiques plus efficaces en se remettant en cause et en prenant du recul (objectif prioritaire : le savoir d'expérience).

L'**acteur social** est un partenaire engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes. Un acteur social est une personne dynamique, passionnée et enthousiaste (objectif prioritaire : l'engagement).

Une « **personne** » est un enseignant qui communique positivement avec autrui et qui est en cheminement de développement personnel. Il sait être en relation, échanger, animer, écouter, faire preuve d'empathie, d'humour, de créativité et d'ouverture (objectif prioritaire : le savoir-être et le savoir-devenir).

2.2.2 Les six fonctions de l'enseignant spécialisé selon Louis et Raymond

La **fonction d'animation** consiste à réunir et à animer l'équipe éducative.

La **fonction d'aide** consiste à aider les familles si nécessaire et à prendre contact avec les structures d'accueil ainsi que les structures spécialisées. Celui qui assume la fonction d'aide se place constamment en position d'aide et de conseil. Il ne prend pas de positionnement hiérarchique vis-à-vis de ses partenaires et il apporte toute précision utile à la scolarisation de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers.

La **fonction d'information** consiste à contribuer à l'accueil et à l'information des familles ainsi qu'à transmettre aux partenaires tout document ou toute observation permettant d'éclairer la situation scolaire de l'élève intégré.

Celui qui assume une **fonction de liaison** assure la coordination des actions des différents partenaires et veille à la transition entre les différents types d'établissement. Il participe aux réunions en réseau avec les différents partenaires et il est l'interlocuteur privilégié des parents ainsi que de toutes les parties prenantes du projet de scolarisation.

La **fonction de mémoire** consiste à la rédaction des comptes rendus des réunions. Celui qui prend ce rôle constitue et tient à jour un dossier de suivi de la scolarisation regroupant les divers documents rassemblés ou constitués. Mais aussi, il tient à disposition des partenaires les informations relatives à la mise en œuvre du projet pédagogique de l'élève intégré.

Finalement, la **fonction de veille** consiste à assurer la meilleure mise en œuvre possible du projet pédagogique de l'élève intégré et à veiller à la continuité ainsi qu'à la cohérence de son

parcours scolaire. Cette personne fait également part aux autorités compétentes des éventuelles difficultés qu'elle constate ou qui lui sont signalées.

2.2.3 Le référentiel de compétences

La Haute école pédagogique lausannoise et la Haute école pédagogique valaisanne ont élaboré un référentiel dans lequel les compétences dont les futurs enseignants spécialisés doivent faire preuve sont détaillées. Il est composé de six champs.

La compétence « **connaître les élèves de l'enseignement spécialisé** » consiste à développer ses connaissances de l'élève présentant des besoins éducatifs particuliers et à les intégrer dans sa pratique.

Le fait de savoir « **vivre en société** » consiste à penser sa pratique en lien avec le cadre légal, le contexte institutionnel et le contexte social. Une personne qui sait vivre en société reconnaît les problèmes de la société et en tient compte dans sa pratique professionnelle. Sa pratique d'enseignant spécialisé s'inscrit dans un cadre éthique défini.

Pour la compétence « **enseigner – apprendre** », il s'agit de concevoir des situations d'enseignement-apprentissage et de différencier ses choix didactiques en fonction des besoins spécifiques des élèves au bénéfice d'enseignement spécialisé. Cette compétence consiste également en le pilotage et la régulation de situations d'enseignement-apprentissage en enseignement spécialisé et en l'articulation de différents types d'évaluation.

La compétence « **éduquer et former** » consiste à instaurer un climat propice aux apprentissages des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et à développer chez eux le sens des responsabilités et de la citoyenneté ainsi que le respect des différences.

Le fait de savoir « **réfléchir sur sa pratique** » consiste à prendre sa pratique comme objet d'analyse, d'autoformation et de construction de son identité professionnelle ainsi qu'à utiliser les ressources nécessaires pour enrichir sa réflexion et favoriser l'évolution de sa pratique.

La compétence « **travailler en équipes** » consiste à travailler en équipes pluridisciplinaires dans un esprit de partenariat tout en plaçant l'enfant et son développement au centre des échanges.

La description des rôles que peut adopter un enseignant spécialisé dans sa pratique professionnelle nous permet de déboucher sur les différents éléments constituant son mandat. Nous avons mis en lien les différents rôles décrits précédemment avec les éléments du cahier

des charges de l'enseignant spécialisé (cf. annexe 1). Nous pouvons ainsi observer la fréquence de leur apparition pour comprendre quels rôles le professionnel valaisan adopte principalement dans sa pratique professionnelle quotidienne (cf. figure 1).

Nous pouvons constater que les fonctions de mémoire, d'animation, d'information et le praticien réflexif sont des rôles qui apparaissent dans le mandat de l'enseignant spécialisé, mais peu fréquemment. Leur importance n'en est pas pour autant amoindrie. Les fonctions de veille et d'aide, le technicien et les compétences « enseigner-apprendre », « éduquer et former » et « vivre en société » apparaissent plus régulièrement au travers des pratiques quotidiennes de l'enseignant spécialisé. La figure 1 indique également que la fonction d'aide, le praticien-artisan, le maître instruit, l'acteur social, la personne et les compétences « travailler en équipes » et « connaître les élèves de l'enseignement spécialisé » sont les rôles que l'enseignant spécialisé adopte le plus fréquemment pour intégrer les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire selon le mandat officiel.

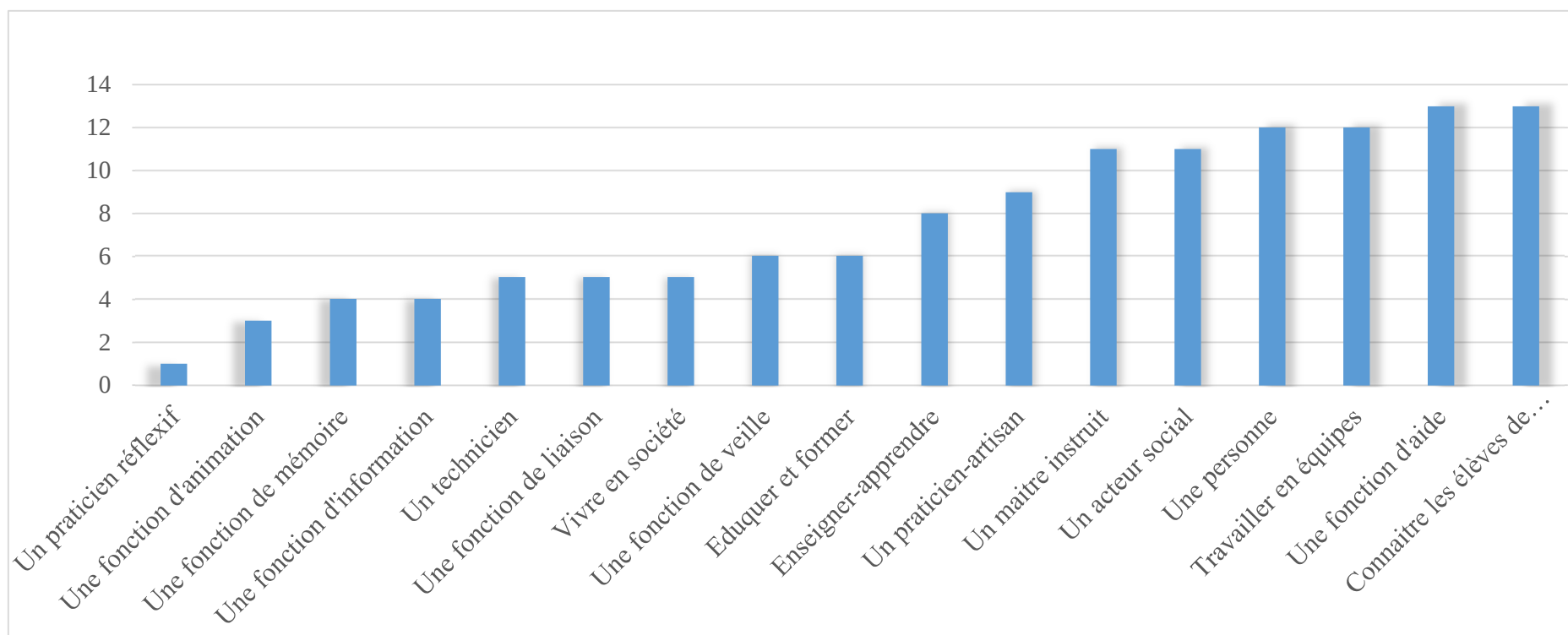


Figure 1. Fréquence d'apparition des différents rôles dans le mandat de l'enseignant spécialisé

Nous avons cherché à mettre en lien les composantes du mandat de l'enseignant spécialisé avec celles du mandat des enseignants titulaires. A plusieurs reprises, nous avons constaté que les responsabilités étaient partagées. Seuls les éléments suivants ne relèvent que de la responsabilité de l'enseignant spécialisé :

- Mettre en place un programme adapté ;
- Être une personne ressource pour les enseignants titulaires et pour l'établissement, en matière de problématiques scolaires ;
- Intervenir en salle d'appui ;
- Maintenir au maximum les élèves dans les classes ordinaires.

Le maintien des élèves en classe ordinaire n'apparaît pas dans le cahier des charges des enseignants titulaires, mais l'intention d'intégration de tous les élèves peut être tout de même perçue au travers de sa lecture. En effet, en veillant à différencier son enseignement et à répondre de manière adaptée aux besoins des élèves, nous pouvons comprendre que les enfants en difficulté en font partie.

Sur 17 éléments du mandat de l'enseignant spécialisé, nous avons trouvé 13 formulations correspondantes dans le cahier des charges des enseignants titulaires. Cela signifie qu'ils ont pour mission d'intervenir ensemble dans de nombreuses situations. Nous comprenons alors que la collaboration est indispensable tant aux enseignants titulaires qu'à l'enseignant spécialisé pour répondre pleinement à leur mandat et donc à l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire. Mais ces correspondances entre les deux mandats peuvent également représenter un frein, puisque les responsabilités communes nécessitent d'être discutées clairement pour définir concrètement les actions de chacun.

Perrenoud (1999) précise que pour pouvoir travailler en équipes et donc collaborer, il est nécessaire d'avoir une vision commune, tant sur le but de la collaboration que sur la manière d'y parvenir. Cela implique que les enseignants titulaires et l'enseignant spécialisé aient une représentation partagée des rôles de chacun pour mener à bien le projet d'intégration qui les lie. L'auteur va plus loin en rajoutant que les représentations partagées sont à la genèse même d'un projet. Des perceptions faussées au sujet du rôle d'un collaborateur n'est donc pas favorable à la poursuite d'objectifs communs.

Vianin (2001) relève quant à lui les difficultés auxquelles peuvent être confrontés les enseignants titulaires et l'enseignant spécialisé dans leur démarche collaborative. Il rejoint Perrenoud (1999) en affirmant que les deux enseignants doivent avoir une vision commune de

ce qui les réunit ; soit un élève dans une situation problématique. Il rajoute que l'enseignant spécialisé peut être victime d'attentes « magiques » de la part des enseignants titulaires. C'est-à-dire que ces derniers estimerait que le maître d'appui détient les solutions à tous les problèmes. Cela engendre une délégation du problème à l'enseignant spécialisé, alors qu'un travail plus complémentaire serait plus efficace en réalité. La recherche d'une cause de l'échec extérieure au domaine scolaire engendre également une difficulté de collaboration, car elle rend passifs les acteurs de l'école (Vianin, 2001) Finalement, Vianin (2001) rajoute que l'organisation concrète de l'appui (ex : horaire, programme) peut également représenter un frein, car elle monopolise l'énergie des enseignants parfois au détriment de la qualité de leur enseignement.

Nous comprenons donc, tant au travers de notre pratique professionnelle qu'au travers de nos lectures, qu'une mauvaise interprétation du/des rôle/s d'un collègue peut compliquer et ralentir l'atteinte des objectifs préalablement fixés.

Au vu de ce que nous avons exposé, nous arrivons à la question de recherche suivante :

Comment les enseignants titulaires perçoivent-ils le métier d'enseignant spécialisé ?

Nous tenterons également de répondre aux questions secondaires qui suivent :

- Quelles sont les convergences/divergences entre les perceptions des enseignants titulaires et le mandat de l'enseignant spécialisé ?
- Quelle est l'origine des perceptions des enseignants titulaires (discussion entre collègues, lecture du mandat, questionnement de la direction, prise d'initiative...) ?
- Quel/s rôle/s les enseignants titulaires attribuent-ils à l'enseignant spécialisé ?

Les travaux de Paquay (1994), de Louis et Raymond (2006) ainsi que le référentiel de compétences de la Haute école pédagogique montrent bien la diversité des rôles de l'enseignant spécialisé. Ils couvrent de nombreux domaines : social, didactique, technique, éducatif,... Nous partons du principe que chaque enseignant titulaire perçoit le métier d'enseignant spécialisé au travers des différents rôles décrits dans notre cadre théorique.

Dans notre pratique professionnelle, nous constatons néanmoins que tous les enseignants titulaires ne nous sollicitent pas pour les mêmes raisons. Certains nous demandent régulièrement de produire des outils innovants adaptés aux difficultés de leurs élèves, d'autres souhaitent principalement que nous gérions les prises de contact avec les différents partenaires ou encore, une partie d'entre eux souhaitent que nous leur communiquions intuitivement une

solution « miracle » pour les situations problématiques qu'ils rencontrent. A notre avis, il existe une méconnaissance de certains éléments constituant le mandat de l'enseignant spécialisé chez les enseignants titulaires, car des éléments pouvant paraître tout-à-fait évidents pour certains, semblent rester méconnus chez d'autres.

Nous croyons également que les perceptions des enseignants titulaires se construisent principalement autour de discussions, d'échanges avec des collègues ou encore autour du discours de la direction de l'établissement. En effet, après trois années de pratique d'enseignement spécialisé, nous n'avons jamais pu observer un enseignant titulaire se référer à notre mandat. Par contre, nous avons souvent dû répondre à leur questionnement au sujet de notre rôle à l'école et le directeur de rappeler brièvement en début d'année scolaire que les enseignants spécialisés sont là pour aider à l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire.

En ce qui concerne le/s rôle/s attribué/s à l'enseignant spécialisé, nous imaginons que celui-ci est davantage perçu par les enseignants titulaires comme un technicien que comme une personne. En effet, nous avons l'impression que les enseignants ordinaires font appel à l'enseignant spécialisé principalement pour résoudre des situations problématiques ou envisager des stratégies à mettre en place en oubliant parfois qu'il est aussi une personne de confiance avec qui il est important d'avoir une relation saine centrée sur l'enfant.

Nous pensons aussi que la compétence « connaître les élèves de l'enseignement spécialisé » et le rôle de praticien-artisan qui produit des outils innovants ressortiront davantage que celui d'acteur social. Les enseignants titulaires ont beaucoup d'attentes concernant l'apport de nouveaux outils adaptés aux situations problématiques qu'ils rencontrent. Ils ont tendance à oublier que l'enseignant spécialisé peut également être sollicité pour s'engager dans des projets collectifs permettant de travailler en équipes.

3. La démarche méthodologique

3.1 Le devis de recherche

Selon Creswell et Plano Clark (2011), le devis de notre recherche est mixte, de type concomitant niché, c'est-à-dire que les méthodes qualitatives et quantitatives sont utilisées à des fins de corroboration. Elles ne s'opposent pas, mais elles sont complémentaires. Ce type de devis permet d'apporter de l'ampleur et de la profondeur à la compréhension du phénomène étudié. C'est donc à travers la corroboration de plusieurs types de réponses – résultant de questions fermées, ouvertes, graduées ou à choix multiples - que notre étude essaiera de faire émerger les représentations des enseignants ordinaires au sujet du métier d'enseignant spécialisé. Le recours à une méthode mixte nous semble une voix privilégiée pour rendre compte de la complexité des données obtenues auprès des participants.

Creswell et Plano Clark (2011) précisent que les méthodes mixtes permettent une exploration plus exhaustive des phénomènes étudiés. Les résultats obtenus au terme de la mise en œuvre de différents types de méthodologies peuvent renforcer les conclusions de l'étude. Mais aussi, la généralisation des résultats obtenus est plus aisée. Par contre, il est souvent difficile pour le chercheur de réunir les compétences lui permettant de conduire adéquatement les phases quantitatives et qualitatives et d'adopter une « position plurielle » quant à sa posture épistémologique.

3.2 L'instrument de récolte des données

Un devis de recherche mixte nous amène donc à avoir recours à deux méthodes de collecte de données différentes. Nous avons choisi, au départ, l'entrevue semi-dirigée pour les données qualitatives et le questionnaire pour les données quantitatives, mais notre choix s'est finalement porté sur un questionnaire unique permettant d'obtenir ces deux types de données. En effet, cette démarche nous semble plus pertinente, car l'entrevue ne permet pas d'interviewer tous les participants au questionnaire. Ce choix nous permet donc d'obtenir l'avis de tous les enseignants titulaires sur chaque question posée.

Le questionnaire comporte 31 questions en tout. Cinq questions portent sur des données personnelles comme le genre ou l'âge et les vingt-cinq suivantes abordent concrètement la thématique de notre recherche (cf. annexe 2). La suite du questionnaire a été élaborée à partir du mandat de l'enseignant spécialisé en Valais. Les questions plus fermées permettront d'analyser de façon objective et sur une base commune la connaissance du mandat de l'enseignant spécialisé chez les enseignants titulaires ainsi que l'origine de leurs perceptions.

Cette partie du questionnaire amène les participants à situer le degré de responsabilité de l'enseignant spécialisé sur des affirmations extraites du mandat de ce dernier. A l'aide d'une échelle linéaire graduée de un à cinq, ils peuvent définir si la responsabilité leur revient entièrement (un), si la responsabilité est partagée (trois) ou si elle revient exclusivement à l'enseignant spécialisé (cinq). Il en est de même pour les questions portant sur la fréquence d'intervention de l'enseignant spécialisé. Les enseignants titulaires peuvent préciser pour chaque élément si le maître d'appui n'intervient jamais (un), s'il intervient parfois (trois) ou s'il intervient toujours (cinq). Pour chacune de ces questions, les participants sont invités à préciser la source de leur savoir.

Quant aux questions plus ouvertes, elles permettront de traiter des sujets complexes et délicats tout en obtenant la compréhension plus approfondie d'un phénomène. Ces dernières portent sur le métier, les rôles, les tâches et les compétences de l'enseignant spécialisé dans sa pratique professionnelle.

La réalisation d'un questionnaire en ligne nous permet de rendre plus aisées les comparaisons entre les réponses recueillies par écrit. Certes, le manque de contact direct entre le chercheur et les interlocuteurs est un désavantage majeur lors de l'utilisation de cette méthode, mais l'anonymat des réponses laisse davantage de place à la liberté des participants dans la formulation de leurs réponses. Néanmoins, Dillman et Bowker (2001) ainsi qu'Alsnih (2006) présentent quatre types de biais liés à l'utilisation d'un questionnaire en ligne.

1. Le biais d'échantillonnage : l'échantillon doit représenter la population mère pour que les résultats de l'étude soient généralisés.
2. Le biais de couverture : le questionnaire en ligne ne garantit pas que l'échantillon comprenne tous les éléments de la population à étudier. Dans notre recherche, nous souhaitons solliciter des enseignants titulaires d'une classe (3^e à 8^e Harmos). Afin que des enseignants de chaque degré se portent volontaires, il est important de leur préciser que leur participation n'est pas obligatoire, mais fortement encouragée. Nous prévoyons de demander la collaboration des directeurs d'établissement pour insister sur ce point.
3. Le biais de mesure : il peut exister une différence entre les valeurs consignées à l'aide d'une mesure et les valeurs réelles chez les participants. Une explication claire précèdera les formes de questions les plus ambiguës comme les échelles linéaires. L'anonymisation des résultats permet davantage aux enseignants d'oser dire ce qu'ils pensent et d'être au plus près de leurs opinions.

4. Le biais de non-réponse : il est possible que quelques enseignants sollicités ne participent pas à l'enquête. Cela écarterait certains « types » de personnes et pourrait biaiser nos résultats. Nous prévoyons d'effectuer au moins une relance auprès des participants et comptons sur la complicité des directeurs d'établissement pour favoriser l'implication des enseignants sollicités.

3.3 Les procédures d'échantillonnage et de récolte de données

La population cible qui fait l'objet de notre étude est constituée d'enseignants titulaires de classe ordinaire de degré primaire en Valais. Nous avons écarté les enseignants de 1^e et 2^e Harmos de notre recherche, car l'appui pédagogique intégré est réservé aux élèves de la 3^e à la 8^e Harmos. Il est en effet nécessaire que les participants accueillent un ou plusieurs élèves en intégration scolaire dans leur classe et qu'ils collaborent avec un/des enseignant/s spécialisé/s.

L'échantillon accessible, soit celui que nous pouvons observer au travers de notre étude (Fortin, 2010), est constitué d'enseignants répondant aux caractéristiques présentées précédemment et travaillant dans différentes communes. Parmi les neuf directeurs contactés, deux ont refusé de soumettre notre questionnaire aux enseignants et deux autres n'ont pas répondu à notre requête effectuée par courrier électronique. Cinq directeurs ont tout de même répondu positivement. Ils ont alors diffusé notre message ainsi que le lien permettant d'accéder au questionnaire auprès de leur personnel enseignant en indiquant que la complétion de ce dernier n'était pas obligatoire, mais fortement encouragée. La participation à l'étude relevait donc de la bonne volonté des enseignants titulaires sollicités. D'abord, trois semaines de délai ont été laissées aux participants pour compléter notre sondage en ligne. Nous avons ensuite effectué une relance auprès des directeurs afin qu'ils rappellent aux enseignants qu'il restait sept jours avant que l'enquête ne se termine.

3.4 Description de l'échantillon

Sur 124 enseignants titulaires sollicités pour répondre à notre questionnaire, quarante-trois ont choisi de participer. Ceci représente un taux de retour de 34,67%. Un taux de participation de minimum 60% est nécessaire pour que l'échantillon accessible soit reconnu comme représentatif (Kiess et Bloomquist, 1985). Nos résultats ne sont donc pas généralisables.

Les participants travaillent dans quatre districts du canton du Valais et sont titulaires d'une classe de 3^e à 8^e Harmos. L'échantillon est composé de 16 hommes et de 27 femmes (cf. tableau 1). En moyenne, ils sont âgés de 41,15 ans et sont au service de l'enseignement depuis 19,39 ans. Tous accueillent ou ont accueilli cette année entre un et sept élèves bénéficiant d'appui

pédagogique intégré dans leur classe (2,95 élèves/enseignant). Leur taux d'activité se situe, en moyenne, à 85%.

Tableau 1. Valeurs de l'échantillon

	Nombre	Valeur [%]	Moyenne
Genre (Femmes)	27	62,8	-
Genre (Hommes)	16	37,2	-
Age	-	-	41,15 ans
Taux d'activité	-	-	85%
Années enseignement	-	-	19,39 ans
Position intégration (favorable)	27	62,8	-
Position intégration (défavorable)	6	13,95	-
Position intégration (avis partagés)	10	23,25	-
Nombre élèves en API	-	-	2,95 élèves
Nombre collègues ES	-	-	1,23 collègue

3.5 Méthode d'analyse des données

Pour analyser les données, nous avons choisi de procéder de la manière suivante : tout d'abord, nous avons évalué la perception du mandat de l'enseignant spécialisé chez les enseignants titulaires de classe. Pour ce faire, nous avons comparé la vision des enseignants ordinaires sur chaque point du mandat de l'enseignant spécialisé avec le texte officiel. Nous avons représenté sous forme de tableaux récapitulatifs le nombre d'enseignants ordinaires dont la vision diverge des responsabilités réelles de l'enseignant spécialisé. Ainsi, nous avons pu rendre compte des éléments du mandat qui sont davantage sujets à interprétation chez les enseignants ordinaires. Nous nous sommes également intéressée aux remarques formulées par les participants pour chaque partie de notre questionnaire. Grâce à une analyse catégorielle de contenu, nous avons pu apporter de la profondeur à la compréhension du phénomène en catégorisant les réponses obtenues et en effectuant des liens avec nos données quantitatives (Robert et Bouillaguet, 1997).

Il s'est agi, ensuite, de mettre en lumière l'origine de ces perceptions afin de connaître la manière dont les enseignants sont informés. Pour chaque question liée à la connaissance du mandat de l'enseignant spécialisé, nous avons demandé aux participants de préciser la source de leur savoir (discussions entre collègues, transmis par la direction, lecture du mandat, logique/bon sens, formation d'enseignant) et nous avons représenté ces résultats sous forme d'histogramme. Ainsi, nous avons pu observer, en moyenne, la manière la plus/moins fréquente qu'ont les enseignants titulaires de s'informer au sujet du mandat de l'enseignant spécialisé.

Puis, la vision des enseignants ordinaires au sujet du métier, des rôles, des tâches et des compétences de l'enseignant spécialisé a été mise en évidence grâce à un graphique permettant d'effectuer plus aisément des liens avec les rôles apparaissant le plus fréquemment dans le mandat de l'enseignant spécialisé.

Finalement, il a été évalué en quoi la collaboration avec l'enseignant spécialisé paraît la plus utile pour les enseignants titulaires. En répertoriant les résultats des participants, il se distingue six types de réponses que nous avons représentées sous forme graphique.

4. Résultats

4.1 Les perceptions du mandat de l'enseignant spécialisé

Afin de rendre plus aisée la compréhension du tableau 2, nous rappelons que les participants devaient définir si la responsabilité leur appartient entièrement (un), si elle est partagée (trois) ou si elle revient exclusivement au maître d'appui (cinq). A l'item 7.2.1 du questionnaire « apporter une aide aux élèves bénéficiant d'appui pédagogique intégré » (cf. tableau 2), la vision de 23 enseignants titulaires (53,48%) correspond à la réalité, c'est-à-dire au contenu du cahier des charges de l'enseignant spécialisé. En effet, ce dernier mentionne clairement que tous les enseignants, spécialisés ou ordinaires, sont responsables d'apporter une aide aux élèves bénéficiant d'appui pédagogique intégré. Nous remarquons que neuf enseignants titulaires se sentent davantage responsables que le maître d'appui d'apporter cette aide. Nous relevons également que quatre enseignants ordinaires pensent être seuls responsables de l'aide à apporter aux élèves étant au bénéfice de mesures d'enseignement spécialisé.

A l'item 9.2.2 « tenir à jour les dossiers d'élèves bénéficiant d'appui pédagogique intégré », 24 enseignants titulaires (55,81%) pensent que l'enseignant spécialisé est davantage responsable de tenir à jour les dossiers des élèves bénéficiant d'appui pédagogique intégré. En effet, le mandat du maître d'appui mentionne qu'il est de son ressort de tenir à jour ces dossiers. De leur côté, les enseignants ordinaires ont pour mission de recueillir et de transmettre les informations utiles à toute action pédagogique.

A la question 11.2.3 concernant la responsabilité de l'élaboration d'un projet pédagogique pour les élèves bénéficiant d'appui pédagogique intégré, les perceptions des enseignants titulaires de classe sont en adéquation avec leur mandat et celui de l'enseignant spécialisé dans le sens où il ne relève pas de la responsabilité unique des enseignants ordinaires d'établir un projet pédagogique. Celui-ci se réalise bien en collaboration avec l'enseignant spécialisé. Nous avons toutefois relevé que dix enseignants titulaires (23,25%) pensent que seul le maître d'appui est responsable de mettre sur pied un tel projet.

En ce qui concerne la définition des rôles (item 13.2.4), elle s'effectue lors de la réalisation du projet pédagogique. Nous constatons que la majorité des enseignants titulaires (55,81%) pensent qu'ils sont autant responsables que l'enseignant spécialisé de participer à cette étape. En effet, cela devrait être discuté lors de l'élaboration du projet, mais pour ce faire, il faut que les enseignants ordinaires se sentent également responsables de la réalisation de celui-ci. Comme nous avons pu le constater dans le paragraphe précédent, cela n'est pas toujours le cas.

La mise sur pied d'un projet pédagogique est un travail conséquent, alors que la répartition des rôles est certainement plus rapide. Nous pouvons comprendre que les enseignants titulaires, dans une économie de temps et d'énergie, puissent laisser le « feu vert » aux enseignants spécialisés quant à la direction à prendre avec l'élève, et qu'ils se sentent davantage concernés par l'attribution des rôles dans le projet. En effet, cela peut impliquer des changements dans leurs pratiques professionnelles.

La question 15.2.5 portait sur la mise en place d'un programme adapté. La réalisation de ce dernier relève de la responsabilité de l'enseignant spécialisé, mais il va de soi que la conduite de celui-ci implique parfois l'intervention des enseignants titulaires ; notamment en classe ordinaire, lorsque le maître d'appui n'est pas présent. La vision des enseignants ordinaires correspond en grande majorité à la réalité. Seuls deux personnes (4,65%) pensent être seules responsables de la mise en place d'un programme adapté. Nous pouvons donc relever qu'une petite part des enseignants ordinaires ont une représentation faussée de cette responsabilité et/ou que certains enseignants spécialisés ne remplissent pas pleinement leur mandat.

Nous pouvons remarquer que les enseignants titulaires se sentent principalement responsables de la collaboration avec les parents (item 17.2.6). Vingt-six personnes (60,46%) pensent néanmoins que cette responsabilité doit être partagée avec l'enseignant spécialisé. Effectivement, les mandats des deux professionnels de l'enseignement mentionnent que la collaboration avec les parents doit être entretenue tant par le maître d'appui que par les enseignants ordinaires. Nous remarquons tout de même que 17 personnes (39,53%) pensent détenir davantage de responsabilité à ce niveau-là dont quatre (9,3%) qui s'estiment être seules responsables.

Pour 34 enseignants titulaires (79,06%), la participation aux réunions de parents d'élèves bénéficiant d'appui pédagogique intégré doit être identique pour l'enseignant spécialisé (item 19.2.7). C'est également le résultat que nous avons trouvé en parcourant les mandats des deux praticiens. Il existe toutefois quatre enseignants ordinaires (9%) qui pensent être seuls responsables de la participation à ces réunions.

Il n'est pas clairement mentionné dans le cahier des charges des enseignants titulaires qu'ils sont responsables de proposer aux parents le signalement de leur enfant auprès d'un thérapeute. Ils doivent toutefois informer les parents sur le travail et le comportement de leur enfant. A la question 21.2.8, nous constatons que 22 participants (51,16%) pensent être davantage

responsables que l'enseignant spécialisé sur la proposition d'un signalement aux parents d'élèves concernés.

Vingt-sept enseignants ordinaires (62,79%) pensent que le maître d'appui est autant responsable qu'eux de connaître et de prendre en compte les actions menées par les services associés à l'école (item 23.2.9). Cela n'est pas clairement mentionné dans le cahier des charges des enseignants titulaires, bien que cela soit indispensable pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves concernés. Cet élément relève davantage de la responsabilité de l'enseignant spécialisé qui devrait faciliter l'accès des enseignants titulaires à ces informations.

Les avis sont partagés, mais 18 enseignants (41,86%) pensent que la responsabilité est commune en ce qui concerne la communication avec les différents partenaires (item 25.2.10). Cet élément figure, en effet, dans le mandat des deux professionnels. Il existe pourtant 13 enseignants titulaires (30,23%) qui pensent être seuls responsables de cette démarche de communication. Cela est interpellant, car nous pourrions comprendre qu'un certain nombre d'enseignants spécialisés ne remplissent pas entièrement leur mandat.

Tableau 2. Vision des enseignants titulaires au sujet des responsabilités de l'enseignant spécialisé

Responsabilité	1	2	3	4	5
Apporter de l'aide aux élèves en API	4	9	23	5	2
Tenir à jour les dossiers d'élèves	1	1	17	14	10
Elaborer un PPI	0	0	19	14	10
Définir les rôles	2	8	24	5	4
Mettre en place un programme adapté	2	0	7	21	13
Collaborer avec les parents	4	13	26	0	0
Participer aux réunions	4	3	34	2	0
Proposer aux parents un signalement	7	15	18	2	1
Connaître les actions des services éducatifs	7	3	27	5	1
Communiquer avec les partenaires	13	3	18	4	5

Afin de rendre plus aisée la compréhension du tableau 3, nous rappelons que les participants devaient définir si le maître d'appui n'intervient jamais (un), s'il intervient parfois (trois) ou s'il intervient toujours (cinq) dans différentes situations. Dans son mandat, l'enseignant spécialisé est habilité à intervenir tant en salle d'appui qu'en classe ordinaire. Ici, nous pouvons constater que les opinions sont assez partagées (cf. tableau 3). Dans la plupart des situations, les enseignants titulaires (81,39%) ont répondu que l'enseignant spécialisé devrait varier ses lieux de prise en charge (item 28.3.1). Il est intéressant de constater que 15 enseignants titulaires (34,88%) pensent que le maître d'appui devrait davantage, voire même toujours intervenir dans la classe ordinaire.

A l'item 30.3.2 du questionnaire, 27 enseignants titulaires (62,79%) sont d'accord pour dire que la collaboration avec l'enseignant spécialisé doit toujours être de mise. En effet, sans échanges réguliers, les deux professionnels ne pourraient pas répondre pleinement à leur mandat.

Douze enseignants ordinaires (27,9%) pensent que le maître d'appui est habilité à diagnostiquer des troubles spécifiques des apprentissages (item 32.3.3). La formation de l'enseignant spécialisé lui permet d'identifier certaines caractéristiques qui y sont liées, mais un diagnostic ne peut être posé par ce dernier. Cela relève de la compétence des thérapeutes ou des médecins. Cette fausse représentation peut amener certains enseignants titulaires à percevoir comme incompetent leur collègue enseignant spécialisé qui n'apporterait pas de réponses concrètes à leurs interrogations.

L'enseignant spécialisé est une personne vers qui les enseignants ordinaires peuvent se tourner lorsqu'ils rencontrent une situation problématique qu'ils ne parviendraient pas à résoudre. A la question 34.3.4, nous pouvons constater que la majorité des enseignants ordinaires (97,67%) l'ont compris et l'exploitent dans leur pratique professionnelle.

L'enseignant spécialisé est habilité à suggérer des idées sur le déroulement et l'organisation des activités ou encore sur l'utilisation d'une méthode ou d'un matériel. Les réponses des enseignants titulaires nous permettent de comprendre que les attentes de chacun sont différentes en matière de collaboration et d'intervention de l'enseignant spécialisé sur leur pratique professionnelle (item 36.3.5). Quarante-et-un enseignants ordinaires (95,34%) semblent ouverts à l'intervention du maître d'appui sur ce point.

Tout comme les enseignants titulaires, l'enseignant spécialisé n'est pas un « être magique » qui dispose de toutes les connaissances et techniques nécessaires pour répondre à l'ensemble des

situations problématiques, mais il ne devrait pas non plus être perçu comme inutile pour les enseignants ordinaires. A l’item 38.3.6, quatre personnes (9,3%) pensent que le maître d’appui ne dispose jamais des compétences nécessaires pour aider à la recherche de solutions, alors que deux (4,65%) imaginent l’extrême opposé. Cela signifie que six personnes (13,95%) ont une perception faussée sur cette affirmation.

Tableau 3. Vision des enseignants titulaires sur la fréquence d'intervention de l'enseignant spécialisé

Fréquence	1	2	3	4	5
Intervenir en classe ordinaire	3	8	17	10	5
Collaborer avec l’enseignant titulaire	0	3	7	6	27
Diagnostiquer des troubles dys-	6	11	6	8	12
Être une personne ressource	1	2	6	10	24
Intervenir sur les pratiques	2	7	16	9	9
Intervenir dans toutes les situations problématiques	4	6	20	11	2

A travers cette première analyse, nous pouvons constater que plusieurs éléments du mandat de l’enseignant spécialisé sont mal interprétés par les enseignants titulaires interrogés.

- 23,25% des enseignants titulaires pensent que seul l’enseignant spécialisé est responsable d’élaborer un projet pédagogique, alors que la responsabilité est partagée ;
- 4,65% des enseignants ordinaires pensent qu’ils sont seuls responsables de la mise en place d’un programme adapté, alors que cela relève de la responsabilité unique du maître d’appui ;
- 39,53% des enseignants titulaires pensent être davantage responsables que l’enseignant spécialisé de la collaboration avec les parents d’élèves bénéficiant d’appui pédagogique intégré et 9,3% s’estiment seuls responsables, alors que la responsabilité est partagée ;
- 9,3% des participants pensent être seuls responsables de participer aux réunions de parents d’élèves bénéficiant d’appui pédagogique intégré, alors que cela relève de la responsabilité des deux professionnels ;
- 16,27% des enseignants ordinaires pensent qu’il est de leur ressort de proposer aux parents de signaler leur enfant auprès d’un thérapeute, alors que cela figure uniquement dans le mandat de l’enseignant spécialisé ;

- 23,25% des enseignants titulaires ignorent que l'enseignant spécialisé est responsable de faciliter leur accès aux informations concernant les actions menées par les services associés à l'école ;
- 30,23% des participants pensent qu'ils sont davantage responsables de communiquer aux partenaires les actions menées par les services associés à l'école, alors que la responsabilité est partagée ;
- 27,9% des enseignants ordinaires pensent que l'enseignant spécialisé est formé, entre autres, pour diagnostiquer des troubles spécifiques des apprentissages, alors que ce n'est pas le cas ;
- 4,65% des enseignants titulaires pensent que le maître d'appui ne peut pas intervenir sur leurs pratiques, alors qu'il est habilité à le faire ;
- 9,3% des participants pensent que l'enseignant spécialisé ne dispose jamais des compétences nécessaires pour intervenir dans les situations problématiques et 4,65% pensent l'extrême opposé, alors que la clé se trouve sans doute dans la collaboration.

Ces divergences entre les perceptions des enseignants titulaires et le mandat de l'enseignant spécialisé peuvent être à l'origine de difficultés de collaboration. En effet, si les enseignants ordinaires ont des attentes qui ne figurent pas dans le mandat de l'enseignant spécialisé, s'ils assument des tâches qui ne sont pas de leur ressort ou encore, s'ils délèguent des tâches dont ils ont la responsabilité, la communication et la poursuite d'un projet commun peuvent être entravées.

4.1.1 Le partage des responsabilités

Nous avons catégorisé les remarques des enseignants titulaires concernant le partage des responsabilités avec l'enseignant spécialisé (cf. tableau 4). Trois types de réponses se sont distingués : les responsabilités partagées, les qualités et les attitudes nécessaires ainsi que les difficultés rencontrées. Quatre enseignants soulignent que les responsabilités doivent être partagées avec l'enseignant spécialisé. Deux d'entre eux précisent que ce partage devrait se réaliser équitablement et de manière complémentaire. Comme constaté précédemment, les responsabilités de l'enseignant spécialisé ne sont pas toujours claires et en corrélation avec le mandat de ce dernier. Il devient alors difficile de se partager certaines responsabilités si elles ne sont pas précisément définies au départ.

Six enseignants ordinaires sont d'accord pour dire que la communication est primordiale dans la collaboration avec l'enseignant spécialisé.

Cinq personnes mentionnent des difficultés dans le partage des responsabilités. Deux d'entre elles pensent qu'elles ne devraient pas être seules responsables des élèves en difficulté dans leur classe. Nous avons constaté que sur six éléments du mandat, les enseignants titulaires se sentent seuls ou davantage responsables que l'enseignant spécialisé. Certaines des difficultés mentionnées par les participants pourraient se justifier en partie par ces interprétations faussées.

Tableau 4. Les responsabilités des enseignants titulaires et de l'enseignant spécialisé

Des responsabilités partagées	Les qualités et les attitudes nécessaires	Les difficultés rencontrées
« Pour moi, il s'agit d'une collaboration étroite donc les responsabilités sont partagées ». « Je pense que nous avons beaucoup de responsabilités communes qui peuvent et doivent se compléter ». « Elle doit être partagée par les deux partenaires de manière équitable ». « Les responsabilités sont partagées. Collaboration nécessaire ».	« Elles sont à discuter entre les partenaires en lien avec le bon sens et le cahier des charges de chacun ». « Le titulaire est d'abord responsable de ses élèves, puis l'enseignant spécialisé est là pour le seconder lors de la prise en charge d'un élève en difficulté ». « Il faut une bonne collaboration entre les deux. Dans tous les cas, l'enseignant est responsable de ses élèves donc il ne doit pas se contenter de laisser faire l'enseignant spécialisé ». « Le dialogue et la confiance réciproque sont des atouts à ne pas négliger ». « Importance de la communication entre les enseignants qui prennent en charge les élèves pour rester cohérents et s'adapter au mieux ». « L'important est de communiquer et collaborer au maximum avec l'enseignant spécialisé afin que tous deux soient impliqués dans la démarche d'un programme ou dans la transmission	« Ce n'est pas toujours très clair qui doit faire quoi et on perd souvent du temps pour des raisons administratives ». « Malheureusement, l'enseignant est le seul responsable de ses élèves ». « Ayant collaboré avec plusieurs enseignants spécialisés, cela est très variable selon l'enseignant spécialisé avec lequel on collabore ». « La collaboration n'est pas toujours évidente ». « Je trouve que le titulaire ne devrait pas porter toute la

	d'informations aux parents, thérapeutes,... ». « Lorsqu'on peut avoir une bonne communication avec l'enseignant spécialisé, il est plus facile de bien définir les rôles et responsabilités de chacun des partenaires scolaires ». « Dans un duo fonctionnant bien, il me semble que les responsabilités sont partagées mais que le titulaire reste garant de la coordination entre tous les partenaires ». « Donner le goût d'apprendre malgré les difficultés ». « Une bonne collaboration et des discussions régulières sont plus qu'importantes ».	responsabilité des enfants ».
--	---	-------------------------------

4.1.2 La fréquence d'intervention de l'enseignant spécialisé

Nous avons également catégorisé les remarques des enseignants titulaires concernant la fréquence d'intervention de l'enseignant spécialisé (cf. tableau 5). Trois types de réponses se sont distingués : la fréquence d'intervention est proportionnelle aux besoins, insuffisante ou inappropriée, voire même inutile selon certains enseignants ordinaires. Six personnes expliquent que les interventions du maître d'appui doivent être modulables afin de répondre à un réel besoin. Cinq autres enseignants titulaires trouvent les interventions de l'enseignant spécialisé trop peu nombreuses, alors que nous avons constaté précédemment que 9,3% des enseignants ordinaires interrogés pensent que l'enseignant spécialisé ne dispose jamais des compétences nécessaires pour intervenir dans les situations problématiques. Les notions de qualité et de quantité des interventions de l'enseignant spécialisé méritent, elles aussi, d'être soumises à discussion entre les partenaires.

Finalement, nous relevons que trois participants ne trouvent pas les interventions de l'enseignant spécialisé suffisamment efficaces. Nous savons que 27,9% des personnes interrogées pensent que le maître d'appui est en mesure de diagnostiquer des troubles

spécifiques des apprentissages, alors que ce n'est pas le cas. Cette fausse perception pourrait influencer les enseignants titulaires dans leur vision de l'efficacité du travail de leur collègue.

Tableau 5. La fréquence d'intervention de l'enseignant spécialisé

Proportionnelle aux besoins	Insuffisante	Inappropriée ou inutile
« Elles sont à discuter avec les partenaires en lien avec les problématiques rencontrées ». « On devrait pouvoir moduler la fréquence : plus ou moins souvent lorsque la situation le demande ». « Tout dépend des difficultés rencontrées par les élèves suivis ». « La fréquence doit répondre à un besoin si possible... ». « Généralement l'enseignante spécialisée intervient dans ma classe, si aucun élève n'est en appui. Dès que nous signalons un élève, elle les sort de la classe pour les aider ». « Elle doit se faire en étroite collaboration avec le titulaire, spontanément parfois, prévue la plupart du temps ».	« Les interventions d'un enseignant d'appui devraient être plus nombreuses ». « Trop peu ». « Le nombre de périodes est souvent bien en-dessous des besoins réels ». « On a beaucoup de cas difficiles et peu d'heures d'appui ». « La fréquence est tributaire des moyens mis à disposition ».	« En ce qui me concerne, je trouve que l'intervention en classe dans les grands degrés est souvent inutile pour l'élève et perturbatrice pour la classe ». « Malheureusement, c'est le budget de l'état qui décide trop souvent de cela ». « Mieux vaudrait avoir moins d'enseignants spécialisés, mais baisser le nombre d'élèves en classe. Plus efficace ». « Les enseignants sont de bonnes ressources pour soutenir les titulaires dans leur travail. Hélas, parfois, certains d'entre eux prennent trop de place dans la classe, et cela risque de créer des tensions entre les deux partenaires scolaires. Il est important d'avoir une bonne communication et que chacun se remette en question régulièrement sur sa façon de travailler ».

4.2 L'origine des perceptions des enseignants titulaires

Afin de mieux comprendre l'origine des divergences observées entre les perceptions des enseignants ordinaires interrogés et le mandat de l'enseignant spécialisé, la section qui suit présente les réponses portant sur la source de ces savoirs (cf. figure 2). Nous avons regroupé les réponses des 43 participants, afin de faire apparaître le nombre de fois où chaque source a été citée.

Ces résultats nous montrent bien que les enseignants titulaires se basent principalement sur leur bon sens pour indiquer leur source de connaissances, puisque cette réponse a été mentionnée 534 fois en tout. Cela laisse donc place à des interprétations et peut engendrer des perceptions faussées au sujet du mandat de l'enseignant spécialisé. Nous constatons que les enseignants ordinaires ne se réfèrent que très peu au contenu du mandat (84 fois) en comparaison à des sources moins officielles comme les discussions entre collègues par exemple. Nous remarquons également que les directeurs n'abordent que très peu la collaboration entre enseignants titulaires et maître d'appui dans leur centre scolaire (78 fois). Cela laisse également libre cours à l'interprétation de chacun et peut renforcer certaines perceptions faussées sur les responsabilités et le/s rôle/s de l'enseignant spécialisé à l'école ordinaire.

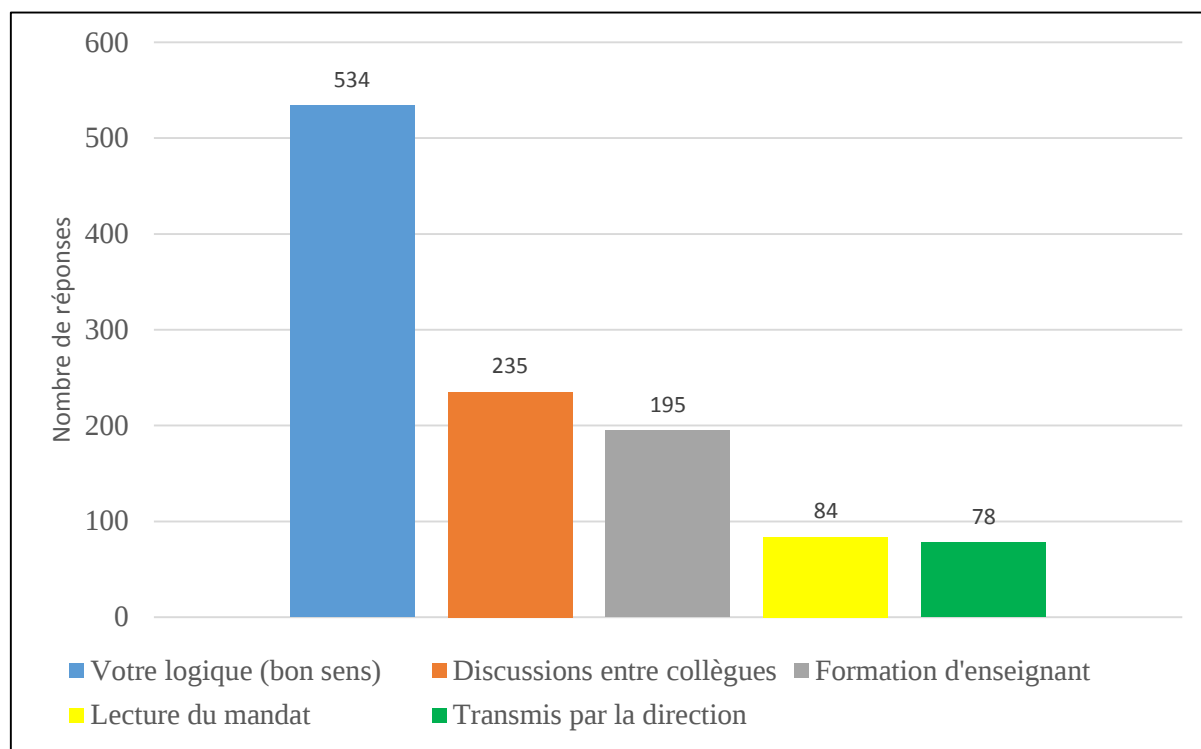


Figure 2. L'origine des perceptions des enseignants titulaires au sujet du mandat de l'enseignant spécialisé

4.3 Les rôles de l'enseignant spécialisé

Pour cette dernière étape d'analyse, nous allons mettre en lien chaque réponse des enseignants titulaires avec les différents rôles présentés précédemment (cf. annexe 3). Nous pourrons ainsi comparer ces résultats aux rôles apparaissant le plus fréquemment dans le mandat de l'enseignant spécialisé. Cela permettra d'apporter une vision complémentaire à notre première étape d'analyse concernant les perceptions des enseignants ordinaires au sujet de ce mandat et de répondre à notre dernière question secondaire (cf. figure 3).

Pour les enseignants titulaires, l'enseignant spécialisé est avant tout une « **personne** » présentant des qualités de communication et qui sait échanger, écouter, faire preuve d'empathie et de créativité. Le savoir-être prédomine sur les autres rôles. Cela montre bien que les compétences liées à ce rôle sont essentielles à la collaboration pour les enseignants ordinaires. Dans le mandat du maître d'appui, le rôle de « personne » partage la deuxième position avec le travail en équipes. Nous pouvons dire que la vision des enseignants titulaires coïncide avec le mandat de l'enseignant spécialisé pour ce rôle.

La compétence « **connaître les élèves de l'enseignement spécialisé** » apparaît en deuxième position. Les enseignants ordinaires attendent donc activement que l'enseignant spécialisé ait de bonnes connaissances scientifiques, afin de mieux comprendre les difficultés des enfants dans le besoin. Cet élément ressort au premier plan dans le mandat du maître d'appui. A nouveau, les perceptions des enseignants titulaires sont en adéquation avec le mandat officiel de l'enseignant spécialisé.

La capacité à structurer un projet en s'adaptant au contexte et aux moyens disponibles figure également en deuxième position dans les réponses des enseignants ordinaires. En effet, le rôle de **praticien-artisan** a été mentionné de nombreuses fois au travers d'attentes liées à l'obtention d'astuces, de « trucs » ou à la capacité à s'adapter aux différentes situations rencontrées. Cet élément apparaît en quatrième position dans le mandat. Nous pouvons dire qu'il existe une légère différence avec la réalité du terrain. Effectivement, nous pourrons observer à la figure 4 que l'obtention de nouvelles pistes de travail ressort comme un des éléments évalué le plus utile dans la collaboration entre enseignant spécialisé et enseignants titulaires.

La compétence « **vivre en société** » prend la troisième position du classement. Les enseignants ordinaires ont plusieurs fois mentionné la bienveillance dont l'enseignant spécialisé doit faire preuve, ainsi que le cadre éthique dans lequel doit s'inscrire la prise en charge en appui

pédagogique intégré. L'importance de prendre en compte le contexte institutionnel et social s'est également fait ressentir dans les réponses. Cette compétence occupe la septième place dans le mandat de l'enseignant spécialisé, alors qu'elle est primordiale pour une bonne collaboration selon les enseignants titulaires. Nous remarquons que le mandat du maître d'appui met davantage en avant les rôles liés, par exemple, à l'aide, au travail en équipes ou encore à l'acteur social. Cette différence entre les perceptions des enseignants ordinaires et le mandat de l'enseignant spécialisé laisse une place d'interprétation sur la manière de procéder et peut être la source de difficultés de collaboration.

Le rôle de **maître instruit** figure en quatrième position. Pour les enseignants titulaires, il est important que l'enseignant spécialisé ait une bonne connaissance des savoirs disciplinaires et didactiques. Sans quoi, il ne pourrait pas prendre en charge les élèves en difficulté de manière efficace. Leur vision est en adéquation avec le mandat du maître d'appui.

La **fonction d'aide** se retrouve à la cinquième place. A maintes reprises, les enseignants titulaires ont mentionné le rôle de conseiller que devait adopter l'enseignant spécialisé dans sa pratique professionnelle. Dans le mandat, ce rôle occupe la première position avec la connaissance des élèves de l'enseignement spécialisé. Cela montre que les enseignants ordinaires ont d'autres attentes prioritaires à celle-ci comme, par exemple, des capacités à communiquer, à être à l'écoute ou encore à faire preuve de créativité.

Les compétences « **enseigner-apprendre** » et « **éduquer et former** » partagent la sixième position du classement. En effet, la notion d'enseignement et le fait de combler certaines lacunes des enfants sont plusieurs fois apparus dans les réponses des enseignants titulaires. La vision de ces derniers est en corrélation avec le mandat de l'enseignant spécialisé.

Le rôle de **travailleur en équipes** prend la septième place. Une partie des enseignants ordinaires pensent que l'enseignant spécialisé doit travailler en partenariat. Nous remarquons une nette différence avec le mandat du maître d'appui qui place ce rôle en deuxième position. En effet, dans le cahier des charges ressort une réelle intention d'amener les enseignants à travailler en partenariat. En réalité, cela n'est pas toujours une évidence.

L'**acteur social** apparaît en huitième position. Certains enseignants titulaires ont évoqué l'importance de l'engagement, du dynamisme et de la passion dont l'enseignant spécialisé doit faire preuve dans sa pratique. Dans le mandat, ce rôle figure à la troisième place. A nouveau, il existe une divergence entre la vision des enseignants titulaires et le cahier des charges du maître d'appui dans lequel l'engagement de ce dernier est davantage mis en avant.

La **fonction d'information** arrive en neuvième position. Les enseignants titulaires ont plusieurs fois évoqué le rôle de transmetteur d'informations entre les partenaires. Cela correspondant au mandat de l'enseignant spécialisé. De même, le rôle de **technicien** apparaît en dixième position dans les réponses des participants et en huitième position dans le mandat. Il n'apparaît pas une grande divergence entre les deux.

Le **praticien réflexif** prend la onzième place. Nous avons relevé dans les réponses le rôle lié à la production d'outils innovants, mais très peu à l'analyse des pratiques. Dans le mandat, cet élément se trouve en dernière place. Nous remarquons que ce rôle apparaît comme plus important dans la réalité que dans le cahier des charges. En effet, les enseignants titulaires ont évoqué à maintes reprises que le maître d'appui devait avoir les mêmes compétences qu'un enseignant ordinaire, mais que suite à sa spécialisation, il devait apporter quelque chose de plus ou de nouveau que les enseignants ordinaires n'étaient pas en mesure de fournir. La vision des participants est donc, encore une fois, quelque peu différente des éléments constituant le mandat de l'enseignant spécialisé.

La **fonction de veille** prend la douzième place. Seulement quelques enseignants titulaires ont mentionné le rôle lié à la mise en œuvre d'un projet pédagogique individuel, alors que cela est nécessaire pour chaque élève pris en charge en appui pédagogique intégré. Dans le mandat, cet élément apparaît bien plus tôt, en sixième position. Nous pourrions comprendre que certains enseignants ordinaires se sentent peu concernés par les projets mis en place pour les enfants. En réalité, cela représente une base commune qui permet de lier les différents partenaires autour de l'élève en difficulté. Il est vrai que la bonne mise en œuvre d'un projet peut engendrer quelques changements ou aménagements au sein de la classe ordinaire et que cela peut s'avérer dérangeant pour certains.

La **fonction de liaison** a très peu été évoquée. En effet, peu d'enseignants titulaires pensent que le maître d'appui a pour rôle de coordonner les actions des différents partenaires, d'être l'interlocuteur principal de toutes les parties prenantes du projet de scolarisation ou encore d'être l'interlocuteur privilégié des parents. Ces intentions sont plus que palpables dans le mandat de l'enseignant spécialisé. Nous pouvons comprendre qu'en respectant son cahier des charges, le maître d'appui risque parfois d'intervenir dans des domaines dont les enseignants titulaires pensent qu'ils sont seuls responsables. Cela peut leur donner l'impression que l'enseignant spécialisé s'immisce dans leur pratique habituelle et peut engendrer des difficultés de collaboration.

La **fonction de mémoire** n'a été citée que trois fois par les enseignants titulaires et elle n'apparaît qu'en huitième position dans le mandat de l'enseignant spécialisé. Nous pouvons donc dire que la vision des enseignants ordinaires est proche des responsabilités réelles du maître d'appui.

Finalement, la **fonction d'animation** n'est jamais apparue dans les réponses des participants. Ce rôle n'est pas non plus ressorti comme une priorité dans le mandat de l'enseignant spécialisé.

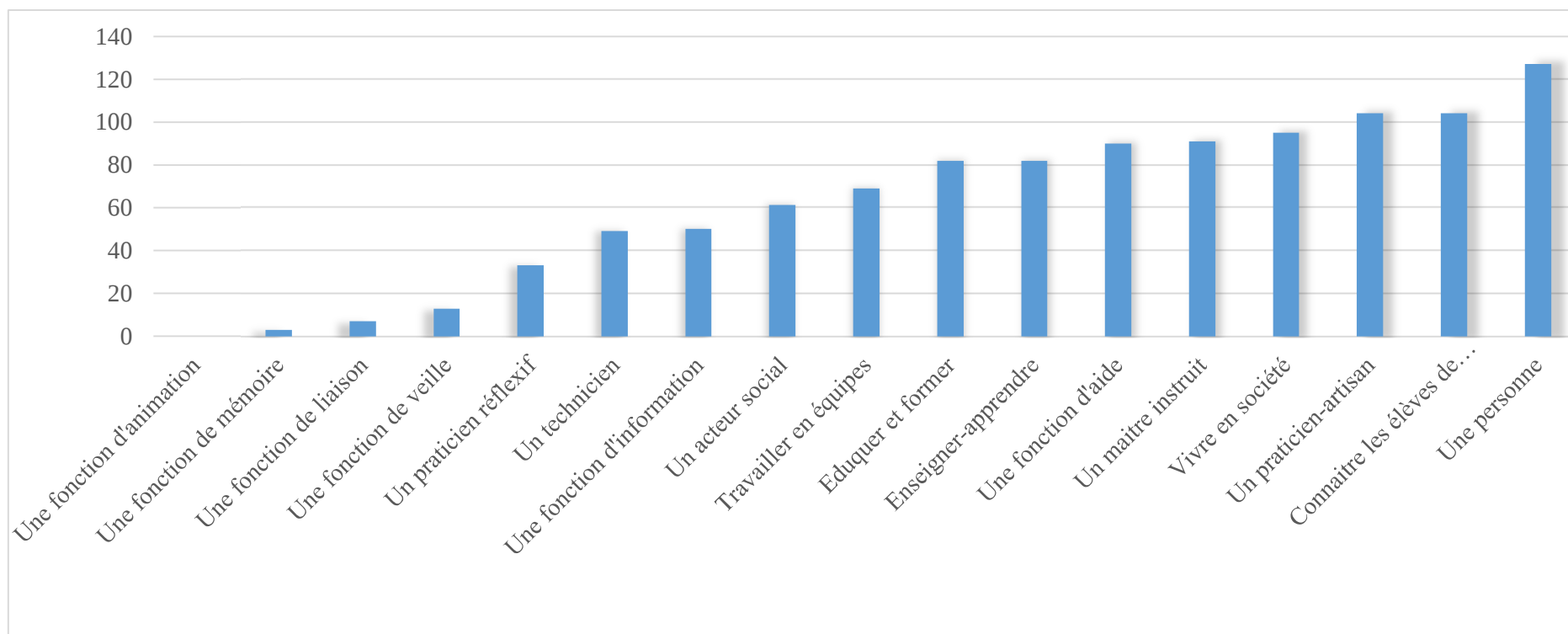


Figure 3. Fréquence d'apparition des différents rôles dans les réponses des enseignants titulaires

Nous avons donc pu observer quelques différences entre les rôles attribués par les enseignants titulaires à l'enseignant spécialisé et le mandat de ce dernier. Nous allons en résumer les plus significatives et donc, celles que nous évaluons comme sources de difficultés pour la collaboration entre enseignants titulaires et enseignant spécialisé.

Premièrement, nombre d'enseignants ordinaires pensent que l'enseignant spécialisé doit être capable de donner des « astuces » efficaces et adaptées au contexte pour aider les élèves en difficulté. Toutefois, le maître d'appui ne dispose pas de « baguette magique » qui permet de produire des outils innovants et pertinents sur le vif. Cela peut générer un sentiment d'incompétence aux yeux des enseignants titulaires.

Deuxièmement, la prise en compte du contexte institutionnel et social par l'enseignant spécialisé est très importante pour les enseignants titulaires. En effet, le maître d'appui ne peut intervenir comme bon lui semble et risquer de déséquilibrer le fonctionnement d'une classe par exemple. De plus, il doit savoir proposer des aides ou des aménagements qui sont réalisables dans le quotidien des enseignants ordinaires. Il peut donc exister un décalage entre la réalité concrète du fonctionnement de la classe ordinaire et les suggestions faites par les enseignants spécialisés.

Troisièmement, de nombreux enseignants titulaires se sont accordés pour dire que le maître d'appui devait avant tout savoir communiquer, écouter, échanger, faire preuve d'empathie ou encore de créativité. Ces résultats montrent bien l'importance que les participants donnent au savoir-être. Nous pensons qu'il n'est pas toujours facile d'assumer ces différents rôles et que chaque enseignant titulaire en possède sa propre vision. L'enseignant spécialisé doit savoir jongler entre les attentes de chacun pour y répondre au mieux.

Quatrièmement, le travail en équipes ainsi que le dynamisme de l'enseignant spécialisé ne représentent pas une priorité pour les enseignants ordinaires alors que les éléments du mandat de l'enseignant spécialisé tendent vers cette finalité. Il semble qu'une certaine réticence existe encore chez bon nombre d'enseignants titulaires concernant, par exemple, l'élaboration de projets communs ou encore le coenseignement. Cela peut à nouveau confronter les enseignants à un décalage dans leur manière d'envisager leur pratique professionnelle quotidienne. En effet, beaucoup de participants ont indiqué que la collaboration avec l'enseignant spécialisé doit représenter une aide. Nous pensons que la mise en œuvre de projets communs ou la planification de séquences de coenseignement représentent une charge de travail supplémentaire et peuvent donc ne pas être perçues comme une aide aux yeux des enseignants ordinaires.

Enfin, les correspondances entre le cahier des charges des enseignants titulaires et celui de l'enseignant spécialisé peuvent générer des difficultés si les éléments semblables ne sont pas clairement discutés. Par exemple, si les enseignants ordinaires sont responsables de gérer la communication avec les parents et que le maître d'appui doit également endosser ce rôle, il est nécessaire de prendre le temps de définir concrètement les actions de chacun. Sans quoi, les partenaires pourraient avoir le sentiment que l'on ne les laisse pas assumer leur fonction ou alors que l'on essaie de s'immiscer dans leur pratique. Le risque de déprofessionnalisation est alors fortement accentué (Isherwood et Barger-Anderson, 2007).

4.4 L'utilité de la collaboration avec l'enseignant spécialisé

En parcourant les différentes réponses des enseignants titulaires au sujet de l'utilité de leur collaboration avec l'enseignant spécialisé (cf. annexe 4), nous avons facilement pu catégoriser les résultats en six items distincts (cf. figure 4). Dix-huit enseignants ordinaires (41,86%) trouvent que l'aide apportée aux élèves est l'élément le plus utile dans leur pratique quotidienne. Nous trouvons cela rassurant, mais nous aurions pu nous attendre à davantage de réponses de cet ordre. L'obtention de nouvelles pistes de travail auprès de l'enseignant spécialisé ressort comme utile pour 14 personnes (32,55%). Nous relevons également que 13 enseignants ordinaires (30,23%) apprécient le fait d'être soutenus et d'avoir un autre point de vue sur les situations rencontrées.

Sept personnes (16,27%) trouvent la collaboration utile pour les démarches administratives, les réunions et la communication avec les parents. Nous pensons que cela devrait davantage se faire ressentir chez les enseignants titulaires, car ces éléments figurent clairement dans le mandat de l'enseignant spécialisé. Un manque à ce niveau-là est donc palpable sur le terrain.

Un seul enseignant (2,32%) trouve cette collaboration favorable au coenseignement. Nous remarquons que cette façon d'envisager la pratique quotidienne ne se trouve pas encore dans les mœurs des enseignants ordinaires.

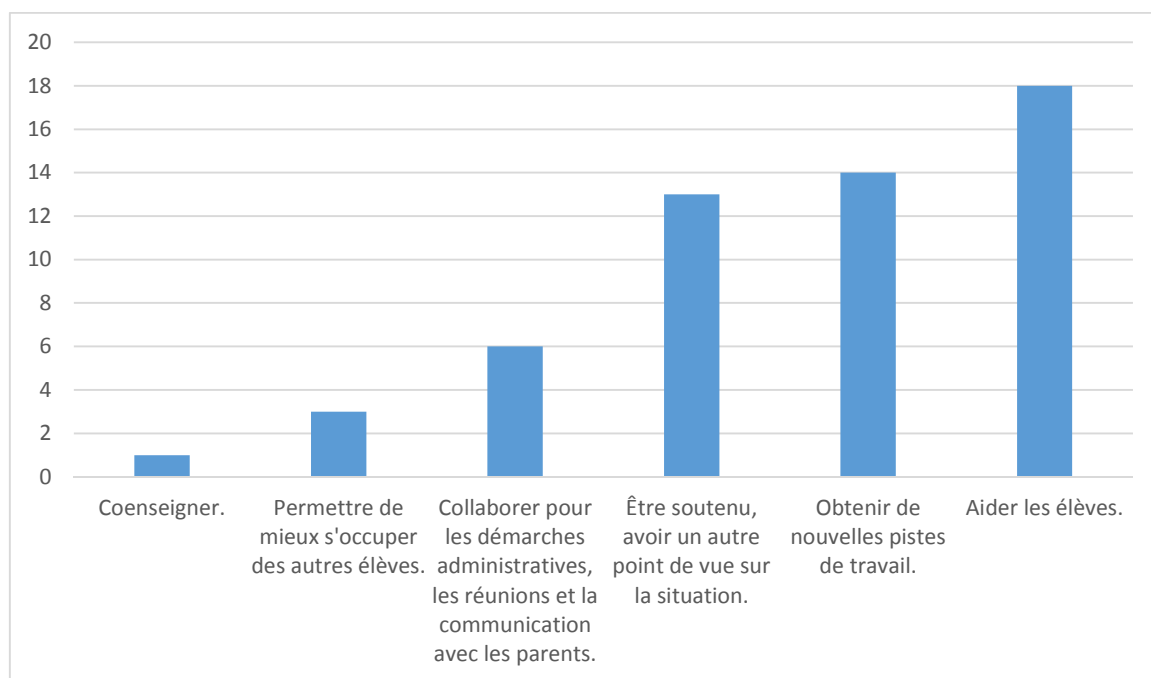


Figure 4. Utilité de la collaboration avec l'enseignant spécialisé selon les enseignants titulaires

5. Discussion des résultats

Notre travail d'analyse nous permet de comprendre qu'il existe bien une perception erronée de certains éléments du mandat de l'enseignant spécialisé chez les enseignants ordinaires. Nanchen (2014) montre également cela à travers sa recherche sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé. Selon elle, le rôle du maître d'appui à l'école ordinaire n'est pas clair pour bon nombre d'enseignants titulaires. Elle précise que leurs attentes sont inadéquates. Nous avons également pu constater cela dans notre analyse qui a montré que 27,9% des participants pensent que l'enseignant spécialisé est formé, entre autres, pour diagnostiquer des troubles spécifiques des apprentissages alors que ce n'est pas le cas.

Pulzer-Graf (2014, p.2) mentionne dans son travail de recherche sur le rôle du renfort pédagogique dans le canton de Vaud que « les avis convergent à propos du rôle attendu des enseignants de renfort pédagogique concernant le conseil aux enseignants et les approches diversifiées à proposer aux élèves suivis ». Notre étude montre aussi cela, puisque les rôles « connaître les élèves de l'enseignement spécialisé » ainsi que celui du praticien-artisan sont arrivés respectivement en deuxième et en troisième place dans le classement (cf. figure 3) selon les enseignants titulaires. Cette même auteure précise que le fonctionnement du maître d'appui varie en fonction de la culture de l'établissement scolaire et de la position que la direction adopte face à l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Notre recherche montre que les informations transmises par la direction au sujet du mandat de l'enseignant spécialisé arrivent en dernière position dans les réponses des enseignants titulaires (cf. figure 2). Nous pouvons donc comprendre que l'implication du directeur dans la collaboration entre enseignants ordinaires et maître d'appui n'est pas très prononcée dans les écoles sollicitées pour notre travail.

Au travers d'une analyse conséquente de 32 enquêtes sur la mise en œuvre du coenseignement, Scruggs, Mastropieri et McDuffie (2007) ont conclu que les enseignants exerçant cette pratique y sont favorables. En ce qui concerne notre recherche, le coenseignement n'a été mentionné qu'une seule fois par les enseignants titulaires à la question portant sur l'utilité de la collaboration avec l'enseignant spécialisé. Nous ne savons pas si les participants à notre enquête sont favorables à la pratique du coenseignement, mais son utilité reste presque imperceptible dans les réponses des enseignants sollicités. Weiss et Brigham (2000) ont montré à travers une étude approfondie qu'aussi bien les enseignants ordinaires que les enseignants spécialisés ne savent pas clairement définir les concepts de collaboration et de coenseignement. Nous pensons que ce manque de clarté peut freiner certains enseignants à changer leur pratique

professionnelle. De plus, la mise en œuvre du coenseignement génère des besoins importants comme la nécessité de prévoir du temps pour la planification, la formation des enseignants ou encore l'évaluation du niveau de compétence des élèves (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). Ces derniers éléments qui requièrent du temps et de l'énergie peuvent également avoir une influence sur la collaboration des enseignants et donc sur la pratique du coenseignement.

D'autre part, 81,39% des participants souhaitent que l'enseignant spécialisé varie ses lieux de prise en charge des élèves (classe ordinaire et salle d'appui) et 34,88% pensent qu'il devrait davantage, voire toujours, intervenir en classe ordinaire. Cela montre que les enseignants titulaires souhaitent que la présence du maître d'appui en classe soit renforcée. Suite à notre précédente constatation, nous nous interrogeons sur les modalités d'enseignement appliquées lorsque les deux professionnels se trouvent en même temps dans la classe ordinaire. En effet, la pertinence de la pratique du coenseignement n'ayant été mentionnée qu'une seule fois par les participants, il serait intéressant de comprendre comment ils organisent concrètement leur collaboration au sein même de la classe.

Plusieurs études ont montré que la collaboration entre les enseignants est une stratégie efficace dans la mise en œuvre de l'intégration scolaire (Dione et Rousseau, 2006). Selon Dione et Rousseau (2006), les enseignants doivent travailler en partenariat dans un contexte de résolution de problèmes pour veiller à l'efficacité du projet d'intégration scolaire. Comme observé lors de la comparaison entre le mandat de l'enseignant spécialisé et celui de l'enseignant ordinaire, de nombreux éléments coïncident. Nous avons pu remarquer que sur le terrain, la définition des rôles de chacun manquait parfois de clarté. La littérature nous a montré que pour pouvoir travailler en équipes, il est nécessaire d'avoir une vision commune, tant sur le but de la collaboration que sur la manière d'y parvenir (Perrenoud, 1999). Nous constatons que ce n'est pas toujours le cas dans les situations de collaboration entre enseignants ordinaires et enseignant spécialisé. Cela diminue donc l'efficacité des stratégies mises en œuvre pour l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Dione et Rousseau, 2006).

Morefield (2002) présente 12 caractéristiques communes aux écoles efficaces favorisant l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers :

1. Un leadership important de la part de la direction ;
2. Un objectif commun et partagé par tous les intervenants ;
3. Un environnement protecteur dans lequel on se sent aimé ;
4. Des responsabilités partagées par tous et pour tous les élèves ;

5. Un climat de travail juste, cohérent, ferme et positif ;
6. Des exigences élevées pour chaque enfant ;
7. Des enseignants croyant à leur vocation pour le métier ;
8. La conception, l'organisation et la planification d'activités multiculturelles ;
9. Des pratiques pédagogiques de qualité ;
10. Une vision commune de l'importance du rôle des parents ;
11. Des pratiques favorisant la bonne santé mentale de chacun ;
12. Une école agréable, accueillante et propre.

Parmi ces éléments, nous relevons à nouveau l'importance de l'implication de la direction dans les démarches d'intégration qui reste lacunaire dans les établissements scolaires sollicités pour notre recherche. Nous avons observé dans nos résultats que les responsabilités ne sont pas partagées par tous les intervenants pour tous les élèves. En effet, les enseignants titulaires restent responsables des élèves de leur classe, malgré la collaboration avec un enseignant spécialisé. Notre analyse a montré que plusieurs enseignants ordinaires pensent que les responsabilités doivent être partagées avec le maître d'appui et que ce partage devrait se réaliser équitablement et de manière complémentaire. Cette asymétrie dans les responsabilités de chacun ne favorise pas l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Morefield, 2002). Nous nous interrogeons également sur l'objectif commun d'intégration qui devrait lier tous les enseignants ordinaires et spécialisés. En effet, notre travail a montré que 27 enseignants ordinaires sont favorables à l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, six se positionnent comme étant défavorables et dix ont des avis partagés. Nous comprenons donc que les positions divergentes des différents participants face à l'intégration ne favorisent pas la poursuite d'objectifs communs.

Les enseignants sont davantage sujets à un épuisement professionnel lorsqu'ils travaillent avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008). La collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés devient alors d'autant plus précieuse et devrait servir, en partie, de soutien social. Selon Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009), le soutien social consiste en une aide que l'on peut solliciter lorsque l'on se trouve face à des situations professionnelles problématiques et demeure le facteur de protection le plus efficace contre l'épuisement professionnel.

6. Conclusion

Pour conclure notre travail de recherche, nous tenons à rappeler que notre taux de participation s'élevant à 34,67%, nous ne sommes pas en mesure de pouvoir généraliser nos résultats. Ces derniers indiquent cependant que les représentations du métier d'enseignant spécialisé chez les enseignants titulaires ne sont pas toujours en adéquation avec la réalité du mandat du maître d'appui. A plusieurs reprises, nous avons pu constater une interprétation erronée du mandat de l'enseignant spécialisé chez les enseignants ordinaires ou un manque de clarté entre les responsabilités de chacun dans la collaboration pour l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Il est également ressorti que les perceptions des enseignants ordinaires au sujet du mandat de l'enseignant spécialisé ne proviennent pas de sources fiables, mais sont, dans la majorité des cas, issues de la logique de chacun. Les rôles qu'attribuent les enseignants titulaires au maître d'appui ne sont pas toujours en adéquation avec le cahier des charges de ce dernier. Parfois, les enseignants ordinaires ignorent que l'enseignant spécialisé est responsable d'endosser un certain rôle ou au contraire, ils lui attribuent un rôle qui n'est pas de son ressort. En effet, les résultats ont montré, par exemple, que certains enseignants titulaires ne perçoivent pas le travail en équipes comme une priorité dans la collaboration avec l'enseignant spécialisé, alors que cela figure clairement dans le mandat de ce dernier. Ou encore, près d'un quart des participants croient que le maître d'appui est le seul responsable de l'élaboration d'un projet pédagogique individuel pour les élèves suivis en appui, alors que cette tâche figure dans les mandats des deux professionnels.

Nous savons qu'il est nécessaire que les enseignants titulaires et l'enseignant spécialisé aient une représentation partagée des rôles de chacun pour mener à bien le projet d'intégration qui les lie. Nous remarquons que sur le terrain, ce n'est malheureusement pas toujours le cas. Il devient alors nécessaire de discuter des rôles concrets de chacun en se basant sur le mandat des deux professionnels de l'enseignement. Ainsi, les enseignants titulaires et le maître d'appui pourraient alors se rendre compte des similitudes qui existent dans les rôles que les deux doivent endosser pour favoriser l'intégration de tous les élèves. Notre travail a montré que les enseignants ordinaires percevaient de manières différentes non seulement le métier d'enseignant spécialisé, mais aussi l'utilité de la collaboration avec ce dernier. Un canevas permettant de définir les rôles de chacun au début de toute nouvelle collaboration pourrait aider les enseignants à discuter des éléments caractéristiques de leur collaboration future. Il permettrait de définir précisément quelles sont les responsabilités ainsi que les modalités des interventions des deux enseignants et pourrait être utilisé comme contrat de fonctionnement.

Les résultats de notre recherche montrent que les enseignants titulaires se basent principalement sur leur bon sens pour collaborer avec le maître d'appui. Les connaissances issues de la formation sont arrivées en troisième position, derrière les discussions entre collègues (cf. figure 2). Il serait peut-être utile d'explorer davantage le mandat de l'enseignant spécialisé au travers de la formation des enseignants titulaires et d'analyser différentes manières de collaborer sur le terrain. D'autre part, les connaissances transmises par la direction sont arrivées dernières au classement. Les directeurs pourraient informer davantage les enseignants sur les modalités de cette collaboration ou peut-être aussi proposer un accès plus facilité aux mandats des deux professionnels. Nous avons soulevé l'importance de l'implication de la direction dans la diffusion d'un message valorisant l'intégration de tous les élèves dans leur établissement scolaire. Au vu des différentes difficultés que peuvent rencontrer les enseignants à collaborer, il semble nécessaire que ces derniers continuent à se sentir soutenus par leur directeur afin de mener à bien ce projet d'intégration et d'éviter les risques de déprofessionnalisation ou d'épuisement professionnel.

6.1 Limites et forces de la recherche

Comme nous l'avons déjà mentionné, la taille de notre échantillon représente une des limites de notre travail de recherche. La généralisation des résultats reste délicate. Mais nous avons toutefois pu obtenir des réponses d'enseignants intervenant dans quatre districts du Valais romand. Plusieurs districts n'ont pas participé à l'étude. Nous ne pouvons donc pas certifier que les résultats obtenus dans notre enquête auraient été les mêmes dans ces régions.

La méthode utilisée ne nous a pas permis de rencontrer les participants. Nous pensons que ce manque de contact représente également une limite dans notre travail. D'une part à cause de la rigidité des règles préétablies du déroulement du questionnaire qui a limité les réponses de certains participants, et d'autre part pour l'impossibilité d'apporter des explications complémentaires et différenciées en fonction des besoins. Nous pensons à présent que des entretiens auraient permis d'obtenir davantage de précisions sur des propos comme « la collaboration n'est pas toujours évidente » ou « en ce qui me concerne, je trouve que l'intervention en classe dans les grands degrés est souvent inutile pour l'élève et perturbatrice pour la classe ». De plus, nos questions ouvertes étant très ressemblantes, nous avons remarqué que quelques enseignants titulaires ont eu de la peine à en percevoir les nuances.

La mise en lien des différents rôles avec les réponses des enseignants ordinaires reste sujette à une forme d'interprétation de notre part. Nous avons toutefois su rester constante et minutieuse dans notre analyse.

Mais encore, il ne faut pas négliger que les représentations des enseignants titulaires ne sont pas les seuls facteurs qui influencent la qualité de la collaboration avec le maître d'appui. En effet, nous avons centré notre recherche sur les perceptions des enseignants ordinaires, mais il serait également intéressant de prendre en compte les perceptions des enseignants spécialisés.

Concernant les forces de notre travail, nous pouvons citer notre rigueur. À travers toute notre démarche de recherche, nous avons réalisé un travail méticuleux. Nous pensons que la préservation de l'anonymat dans la récolte de données par questionnaire a permis aux participants de dire réellement ce qu'ils pensent, sans se sentir jugés. Nous visions également la réalisation d'un travail qui puisse nous servir pour notre pratique professionnelle ; nous avons atteint notre objectif. Nous savons à présent que certaines représentations au sujet de notre métier peuvent être erronées et qu'il est nécessaire de discuter des responsabilités et des rôles de chacun lors d'une nouvelle collaboration avec un enseignant titulaire. Les modalités de collaboration ne doivent pas uniquement découler du bon sens de chacun. D'autre part, le sujet de notre travail est d'actualité. Il peut non seulement intéresser tous les enseignants spécialisés ou ordinaires qui souhaiteraient comprendre quels éléments peuvent compliquer les démarches collaboratives, mais aussi les directeurs qui chercheraient à avoir une vision des difficultés que certains enseignants rencontrent dans l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

6.2 Perspectives de recherche

Nous trouverions intéressant d'effectuer la même démarche de recherche auprès des enseignants spécialisés. Cela permettrait de rendre compte si les maîtres d'appui ont eux aussi une vision quelque peu erronée du métier d'enseignant ordinaire, voire de leur propre mandat.

Notre échantillon s'est limité à quatre districts. Nous pensons qu'il serait judicieux d'étendre notre échantillon à une plus grande échelle, par exemple, dans tout le Valais romand. Cela permettrait notamment de comparer les résultats obtenus entre les différents districts, communes ou encore centres scolaires. Nous pourrions ainsi observer s'il existe des disparités entre les différents endroits et comprendre d'où elles viennent. Dans leur ouvrage, Bélanger et Duchesne (2010) mentionnent le leadership que doit assumer la direction des établissements en matière d'inclusion scolaire. « L'établissement d'un climat favorable à l'inclusion revient à la

direction d'école, qui doit aussi veiller à ce que ce rayonnement s'étende à la communauté afin de s'assurer de la collaboration de celle-ci » (Bélanger et Dushesne, 2010, p.309). Il serait donc intéressant de comparer la manière qu'ont les directeurs d'assumer leur rôle de leader auprès des enseignants avec l'efficacité de l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans les différents centres scolaires.

La participation de directeurs d'établissements scolaires à notre enquête aurait également apporté une vision complémentaire à notre travail. Leurs représentations du métier d'enseignant spécialisé est en effet des plus importantes, puisqu'ils sont porteurs d'un message d'intégration dans leurs écoles.

Références bibliographiques

Alsnih, R. (2006). *Characteristics of Web-based surveys and applications in travel research*. In *Travel Survey Methods, Quality and future directions*. Oxford : Elsevier.

Assemblée fédérale de la Confédération suisse. (2006). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*. Berne : Conseil fédéral.

Assemblée fédérale de la Confédération suisse. (2011). *Loi fédérale sur l'assurance-invalidité*. Berne : Conseil fédéral.

Bélanger, N. & Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement*. Ottawa : PUO. Repéré à : https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=Tock8-sEy_kC&oi=fnd&pg=PA333&dq=leader+directeur+int%C3%A9gration+%C3%A9l%C3%A8ves&ots=v49UwOfMjl&sig=HHkIM0MywH5Og_7dqCaIj4arKsU#v=snippet&q=direction%20leaderhip&f=false

CDIP. (2007a). *L'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée : l'essentiel en bref*. Repéré à : http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/kurzinfo_sonder_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

Conseil d'Etat du canton du Valais (2015). *Ordonnance concernant la loi sur l'enseignement primaire*. Repéré à : <http://www.lexfind.ch/dtah/128809/FR/411.001.pdf>

Conseil de l'Europe. (2011). *Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres relative à la désinstitutionalisation des enfants handicapés et leur vie au sein de la collectivité*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à : [http://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=CM/rec\(2010\)2&Language=IenFrench&Ver=original&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383](http://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=CM/rec(2010)2&Language=IenFrench&Ver=original&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383)

Conseil de l'Europe. (2003). *Recommandation 1592. Vers la pleine intégration sociale des personnes handicapées*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à : <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/TA03/FREC1592.htm>

Creswell, J. & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.

Département de la formation et de la sécurité. (2014). *Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée en Valais*. Sion : Département de la formation et de la sécurité. Repéré à : http://edudoc.ch/record/115567/files/Concept_pedagogie_specialisee_181214.pdf

Département fédéral des finances et Conférence des gouvernements cantonaux. (2007).

Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT). Berne : DFF Communication et CdC.

Dillman, D. A. & Bowker, D. K. (2001). The web questionnaire challenge to survey methodologists. *Dimensions of Internet Science*. Lengerich : Pabst Science Publishers.

Dione, C. & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : PUQ. Repéré à : https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=QEfrS1wR_iIC&oi=fnd&pg=PA7&dq=d%C3%A9finition+int%C3%A9gration+inclusion&ots=TdKYSC_z70&sig=BGgX3a_nvDi3pE-7YMFWKHnjKq0#v=onepage&q=d%C3%A9finition%20int%C3%A9gration%20inclusion&f=false

Doudin, P.-A. & Curchod-Ruedi, D. (2008). Burnout de l'enseignant : facteurs de risque et facteurs de protection. *Revue Pédagogique HEP*, 9, 5-8.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre. *Revue Pédagogique HEP, Formation et pratiques d'enseignement en question*, 9, 11-31.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.

Grand Conseil du canton du Valais. (1962). *Loi sur l'instruction publique*. Sion : Etat du Valais. Repéré à : http://animation.hepvs.ch/education-physique/images/stories/Rglements/Loi_1962.pdf

Grand Conseil du canton du Valais. (1991). *Loi sur l'intégration des personnes handicapées*. Sion : Etat du Valais. Repéré à : https://apps.vs.ch/legxml/site/laws_show.php?Language=fr&norm_language=FR&norm_specific_number=850.6

Grand Conseil du canton du Valais. (1986). *Loi sur l'enseignement spécialisé*. Sion : Etat du Valais. Repéré à : <http://www.lexfind.ch/dta/15693/3/411.3.pdf>

Grand Conseil du canton du Valais. (1987). *Règlement d'exécution de la loi sur l'enseignement spécialisé*. Sion : Etat du Valais. Repéré à : https://apps.vs.ch/legxml/site/laws_show.php?Language=fr&norm_language=FR&norm_specific_number=411.300

Isherwood, R. S. & Barger-Anderson, R. (2007). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: one school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 2, 121-128.

Kiess, H.O. & Bloomquist, D.W. (1985). *Psychological research methods: A conceptual approach*. Boston : Allyn and Bacon.

LHand. (2002). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*. Repéré à : <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/index.html>

Le Département de de l'Éducation, de la Culture et du Sport. (2006). *Cahier des charges du personnel enseignant degrés enfantins/primaires*. Sion : Service de l'enseignement. Repéré à : http://www.vs.ch/Press/DS_13/CLAS-2002-10-22-2261/fr/cahier-des-charges-Enfantine-primaire.pdf

Louis, J.-M. & Raymond, F. (2006). *L'enseignant référent au quotidien*. Dijon : CRDP de Bourgogne.

Morefield, J. (2002). Transforming education : *Recreating schools for all children*. Repéré à <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Transforming%20Education/Articles/Recreating%20Schools%20for%20All%20Children/>

Nanchen, V. (2014). *La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé en formation*. Mémoire de Master, Haute école pédagogique de Lausanne. Repéré à : http://doc.rero.ch/record/259352/files/md_maes_p22042_2014.pdf

Nations Unies. (2008). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif*. Genève : Haut-commissariat aux droits de l'Homme.

Organisation des Nations Unies & Ministère de l'Éducation et des Sciences Espagne. (1994). *Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité. Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris : UNESCO. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

Office de l'enseignement spécialisé. (2012). *Organisation et conditions cadre de l'appui pédagogique intégré en Valais*. Sion : Etat du Valais.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 15, 7-38.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.

Pulzer-Graf, P. (2014). *Quel rôle pour le renfort pédagogique dans l'intégration ?* Renens : URSP. Repéré à : http://edudoc.ch/record/114012/files/Note_de_recherche_N_6-2.pdf

Robert, D.A. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classroom : A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

Vianin, P. (2001). *Contre l'échec scolaire*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Weiss, M. P. & Brigham, E. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility : What does the research support ? Dans T. E. Scruggs et M. A. Matropieri (dir.), *Educational Interventions : Advances in Learning and Behavioral Disabilities*. Standford, CT : JAI Press.

Liste des annexes

Annexe 1. Le mandat de l'enseignant spécialisé.....	55
Annexe 2. Le questionnaire.....	60
Annexe 3. Fréquence d'apparition des différents rôles dans les réponses des enseignants titulaires.....	72
Annexe 4. Utilité de la collaboration avec un enseignant spécialisé selon les enseignants titulaires.....	76

Liste des tableaux

Tableau 1. Valeurs de l'échantillon.....	21
Tableau 2. Vision des enseignants titulaires au sujet des responsabilités de l'enseignant spécialisé	25
Tableau 3. Vision des enseignants titulaires sur la fréquence d'intervention de l'enseignant spécialisé	27
Tableau 4. Les responsabilités des enseignants titulaires et de l'enseignant spécialisé	29
Tableau 5. La fréquence d'intervention de l'enseignant spécialisé.....	31
Tableau 6. Le mandat de l'enseignant spécialisé.....	55
Tableau 7. Utilité de la collaboration avec un enseignant spécialisé selon les enseignants titulaires	76

Liste des figures

Figure 1. Fréquence d'apparition des différents rôles dans le mandat de l'enseignant spécialisé	14
Figure 2. L'origine des perceptions des enseignants titulaires au sujet du mandat de l'enseignant spécialisé	32
Figure 3. Fréquence d'apparition des différents rôles dans les réponses des enseignants titulaires	37
Figure 4. Utilité de la collaboration avec l'enseignant spécialisé selon les enseignants titulaires	40
Figure 5. Les représentations du métier d'enseignant spécialisé selon les enseignants titulaires	72
Figure 6. Le rôle de l'enseignant spécialisé à l'école ordinaire selon les enseignants titulaires	73
Figure 7. Les tâches les plus importantes que l'enseignant spécialisé devrait réaliser.....	74
Figure 8. Les compétences nécessaires dont un enseignant spécialisé devrait faire preuve dans sa pratique professionnelle	75

Annexe 1. Le mandat de l'enseignant spécialisé

Tableau 6. Le mandat de l'enseignant spécialisé

Mandat de l'enseignant spécialisé	Correspondance dans le mandat du titulaire	Rôles correspondants		
		Paquay (1994)	Louis & Raymond (2006)	Référentiel HEP
Apporter une aide aux élèves ayant des besoins particuliers reconnus.	S'acquitter de son mandat de formation et d'éducation dans son ensemble et en fonction des prédispositions particulières de chaque enfant.	- Une personne, - Un praticien-artisan, - Un maître instruit.	- Une fonction d'aide.	- Connaître les élèves de l'enseignement spécialisé, - Eduquer et former, - Vivre en société, - Enseigner – apprendre.
Assurer au sein de la classe régulière, une pédagogie permettant à l'enseignant titulaire de s'occuper de tous les élèves par le développement de la différenciation. Pour atteindre cet objectif, l'action centrée sur le fonctionnement de l'élève ayant des besoins particuliers au sein de la classe ordinaire est essentielle.	Adapter son enseignement aux différentes facultés d'apprentissage des élèves.	- Un maître instruit, - Un praticien-artisan, - Une personne, - Un acteur social.	- Une fonction d'aide, - Une fonction de veille.	- Connaître les élèves de l'enseignement spécialisé, - Eduquer et former, - Vivre en société, - Travailler en équipes.

Mettre en place un programme adapté.	-	- Un maître instruit, - Un praticien-artisan, - Un technicien.	- Une fonction d'aide, - Une fonction de mémoire, - Une fonction de veille.	- Connaître les élèves de l'enseignement spécialisé, - Enseigner – apprendre, - Travailler en équipes.
Intervenir auprès d'enfants ayant des besoins particuliers importants (dyslexie, dyscalculie, dysphasie, hyperactivité, haute potentialité intellectuelle problématique, manque de motivation, méthode de travail,...).	Adapter son enseignement aux différentes facultés d'apprentissage des élèves.	- Une personne, - Un maître instruit, - Un acteur social.	- Une fonction d'aide.	- Connaître les élèves de l'enseignement spécialisé, - Eduquer et former, - Enseigner – apprendre.
Être une personne ressource pour les titulaires et pour l'établissement, en matière de problématiques scolaires.	-	- Un maître instruit, - Un technicien, - Une personne, - Un acteur social, - Un praticien-artisan.	- Une fonction d'aide, - Une fonction d'information.	- Connaître les élèves de l'enseignement spécialisé, - Travailler en équipes.
Tenir à jour la planification de ses diverses interventions, ainsi que les dossiers relatifs aux élèves signalés.	Recueillir et transmettre les informations utiles à toute action pédagogique.	-	- Une fonction de mémoire, - Une fonction de liaison.	- Travailler en équipes.

Etablir un projet pédagogique individuel pour les enfants suivis avec les partenaires de la prise en charge.	Collaborer à l'élaboration et à la réalisation de projets pédagogiques.	- Un maître instruit, - Un praticien-artisan, - Un technicien.	- Une fonction de veille, - Une fonction d'aide, - Une fonction de mémoire.	- Travailler en équipes, - Connaître les élèves de l'enseignement spécialisé, - Enseigner – apprendre.
Collaborer intensivement avec les titulaires.	Entretenir des contacts réguliers avec les collègues.	- Une personne, - Un acteur social.	- Une fonction d'aide, - Une fonction d'animation, - Une fonction de liaison.	- Travailler en équipes.
Collaborer avec les parents d'élève.	Collaborer avec la direction de l'école, les parents et les autorités.	- Une personne, - Un acteur social.	- Une fonction d'information, - Une fonction d'aide, - Une fonction de liaison, - Une fonction d'information.	- Vivre en société, - Travailler en équipes.
En collaboration avec le titulaire, décider ensemble des réunions auxquelles l'enseignant spécialisé participe.	Collaborer avec les autres enseignants.	- Une personne, - Un acteur social.	- Une fonction d'animation.	- Travailler en équipes.
Connaître et prendre en compte les actions menées par les services associés à l'école et faciliter l'accès du titulaire à ces informations.	Recueillir et transmettre les informations utiles à toute action pédagogique.	- Un acteur social.	- Une fonction de liaison, - Une fonction de mémoire.	- Connaître les élèves de l'enseignement spécialisé, - Travailler en équipes.

En collaboration avec le titulaire, proposer aux parents le signalement de l'enfant auprès d'un thérapeute.	Informar les parents sur le travail et le comportement de leur enfant.	- Une personne, - Un acteur social.	- Une fonction d'information, - Une fonction de liaison, - Une fonction d'aide, - Une fonction d'animation.	- Vivre en société, - Travailler en équipes, - Connaître les élèves de l'enseignement spécialisé.
Intervenir dans la classe régulière (observer l'élève et le contexte, travailler individuellement ou par groupes, coenseigner...).	Enseigner, accompagner et encourager les élèves dans leur processus d'apprentissage.	- Une personne, - Un acteur social, - Un maître instruit, - Un praticien-artisan.	- Une fonction d'aide, - Une fonction de veille.	- Travailler en équipes, - Eduquer et former, - Connaître les élèves de l'enseignement spécialisé, - Enseigner – apprendre.
Intervenir en salle d'appui.	-	- Un praticien-artisan, - Un maître instruit, - Une personne.	- Une fonction d'aide.	- Connaître les élèves de l'enseignement spécialisé, - Enseigner – apprendre, - Eduquer et former.
Définir des objectifs généraux et des objectifs spécifiques ainsi que le rôle des différents partenaires (titulaire, élève, parents, enseignant spécialisé, thérapeutes,...).	Collaborer à l'élaboration et à la réalisation de projets pédagogiques.	- Un maître instruit, - Un technicien, - Un acteur social, - Un praticien-artisan.	- Une fonction d'aide, - Une fonction de veille.	- Connaître les élèves de l'enseignement spécialisé, - Enseigner – apprendre, - Travailler en équipes.

Approfondir, renouveler ses connaissances et acquérir de nouvelles techniques.	Assurer sa formation continue en tenant compte de ses besoins.	- Une personne, - Un technicien, - Un acteur social, - Un praticien réflexif, - Un maître instruit.		- Connaître les élèves de l'enseignement spécialisé, - Réfléchir sur sa pratique.
Maintenir au maximum les élèves dans les classes ordinaires.	-	- Une personne, - Un maître instruit, - Un acteur social, - Un praticien-artisan.	- Une fonction d'aide, - Une fonction de veille.	- Vivre en société, - Enseigner – apprendre, - Eduquer et former, - Connaître les élèves de l'enseignement spécialisé.

Annexe 2. Le questionnaire

Les représentations du titulaire au sujet du métier d'enseignant spécialisé

Notre enquête vise à analyser les perceptions des titulaires de classe ordinaire au sujet du métier d'enseignant spécialisé. Nous souhaitons comprendre comment vous visualisez le rôle de votre collègue au travers de votre pratique quotidienne. Pour cela, nous procédons à un questionnaire qui porte, dans un premier temps, sur votre connaissance du mandat de l'enseignant spécialisé et dans un deuxième temps, sur votre vision de l'intégration scolaire, du rôle, des tâches et des compétences de l'enseignant spécialisé.

Pour des raisons pratiques, le masculin est utilisé dans la formulation des questions. Les données récoltées resteront anonymes; notre intérêt étant porté sur l'analyse des réponses. D'avance, nous vous remercions du temps que vous consacrerez à la complétion de notre questionnaire.

***Obligatoire**

1. 1.1 Vous êtes: *

Une seule réponse possible.

- ☐ Un homme
☐ Une femme

2. 1.2 Vous avez: *

Une seule réponse possible.

- ☐ Entre 20 et 29 ans
☐ Entre 30 et 39 ans
☐ Entre 40 et 49 ans
☐ Entre 50 et 59 ans
☐ 60 ans et plus

3. 1.3 Combien d'années d'enseignement avez-vous déjà effectuées? *

N'indiquez que les données chiffrées
(exemple: 12).

4. 1.4 Quel est votre taux d'activité actuel en pourcentage? *

N'indiquez que les données chiffrées
(exemple: 80).

5. 1.5 Combien d'élèves bénéficient d'appui pédagogique intégré dans votre classe actuellement? *

N'indiquez que les données chiffrées
(exemple: 2).|

6. 1.6 Avec combien d'enseignant/s spécialisé/s collaborez-vous actuellement?

*

N'indiquez que les données chiffrées
(exemple: 1).

Passez à la question 7.

Le mandat de l'enseignant spécialisé

Précisez qui détient davantage la responsabilité des affirmations suivantes en sachant que :

1 = la responsabilité revient entièrement au titulaire.

3 = la responsabilité revient autant au titulaire qu'à l'enseignant spécialisé.

5 = la responsabilité revient entièrement à l'enseignant spécialisé.

7. 2.1 Apporter une aide aux élèves bénéficiant d'appui pédagogique intégré. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Responsabilité du titulaire	☐	☐	☐	☐	☐	Responsabilité de l'enseignant spécialisé

8. 2.1.1 Précisez la source de votre savoir. *

D'où détenez-vous ce savoir? Plusieurs réponses sont possibles.

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Discussions entre collègues
- ☐ Transmis par la direction
- ☐ Lecture du mandat
- ☐ Logique (votre bon sens)
- ☐ Formation d'enseignant
- ☐ Autre : _____

9. 2.2 Tenir à jour les dossiers des élèves bénéficiant d'appui pédagogique intégré. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Responsabilité du titulaire	☐	☐	☐	☐	☐	Responsabilité de l'enseignant spécialisé

10. **2.2.1 Précisez la source de votre savoir. ***

D'où détenez-vous ce savoir? Plusieurs réponses sont possibles.
Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Discussions entre collègues
- ☐ Transmis par la direction
- ☐ Lecture du mandat
- ☐ Logique (votre bon sens)
- ☐ Formation d'enseignant
- ☐ Autre : _____

11. **2.3 Établir un projet pédagogique pour les élèves bénéficiant d'appui pédagogique intégré. ***

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Responsabilité du titulaire	☐	☐	☐	☐	☐	Responsabilité de l'enseignant spécialisé

12. **2.3.1 Précisez la source de votre savoir. ***

D'où détenez-vous ce savoir? Plusieurs réponses sont possibles.
Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Discussions entre collègues
- ☐ Transmis par la direction
- ☐ Lecture du mandat
- ☐ Logique (votre bon sens)
- ☐ Formation d'enseignant
- ☐ Autre : _____

13. **2.4 Définir le rôle des différents partenaires (titulaire, enseignant spécialisé, parents, élève, thérapeutes,...) pour la conduite du projet pédagogique. ***

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Responsabilité du titulaire	☐	☐	☐	☐	☐	Responsabilité de l'enseignant spécialisé

14. 2.4.1 Précisez la source de votre savoir. *

D'où détenez-vous ce savoir? Plusieurs réponses sont possibles.
Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Discussions entre collègues
- ☐ Transmis par la direction
- ☐ Lecture du mandat
- ☐ Logique (votre bon sens)
- ☐ Formation d'enseignant
- ☐ Autre : _____

15. 2.5 Mettre en place un programme adapté. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Responsabilité du titulaire	☐	☐	☐	☐	☐	Responsabilité de l'enseignant spécialisé

16. 2.5.1 Précisez la source de votre savoir. *

D'où détenez-vous ce savoir? Plusieurs réponses sont possibles.
Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Discussions entre collègues
- ☐ Transmis par la direction
- ☐ Lecture du mandat
- ☐ Logique (votre bon sens)
- ☐ Formation d'enseignant
- ☐ Autre : _____

17. 2.6 Collaborer avec les parents d'élèves bénéficiant d'appui pédagogique intégré. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Responsabilité du titulaire	☐	☐	☐	☐	☐	Responsabilité de l'enseignant spécialisé

18. **2.6.1 Précisez la source de votre savoir.** *

D'où détenez-vous ce savoir? Plusieurs réponses sont possibles.
Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Discussions entre collègues
- ☐ Transmis par la direction
- ☐ Lecture du mandat
- ☐ Logique (votre bon sens)
- ☐ Formation d'enseignant
- ☐ Autre : _____

19. **2.7 Participer aux réunions de parents des élèves bénéficiant d'appui pédagogique intégré.** *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Responsabilité du titulaire	☐	☐	☐	☐	☐	Responsabilité de l'enseignant spécialisé

20. **2.7.1 Précisez la source de votre savoir.** *

D'où détenez-vous ce savoir? Plusieurs réponses sont possibles.
Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Discussions entre collègues
- ☐ Transmis par la direction
- ☐ Lecture du mandat
- ☐ Logique (votre bon sens)
- ☐ Formation d'enseignant
- ☐ Autre : _____

21. **2.8 Proposer aux parents de signaler leur enfant auprès d'un thérapeute.** *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Responsabilité du titulaire	☐	☐	☐	☐	☐	Responsabilité de l'enseignant spécialisé

22. **2.8.1 Précisez la source de votre savoir.** *

D'où détenez-vous ce savoir? Plusieurs réponses sont possibles.
Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Discussions entre collègues
- ☐ Transmis par la direction
- ☐ Lecture du mandat
- ☐ Logique (votre bon sens)
- ☐ Formation d'enseignant
- ☐ Autre : _____

23. **2.9 Connaître et prendre en compte les actions menées par les services associés à l'école.** *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Responsabilité du titulaire	☐	☐	☐	☐	☐	Responsabilité de l'enseignant spécialisé

24. **2.9.1 Précisez la source de votre savoir.** *

D'où détenez-vous ce savoir? Plusieurs réponses sont possibles.
Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Discussions entre collègues
- ☐ Transmis par la direction
- ☐ Lecture du mandat
- ☐ Logique (votre bon sens)
- ☐ Formation d'enseignant
- ☐ Autre : _____

25. **2.10 Communiquer aux différents partenaires (enseignants, parents, thérapeutes,...) les actions menées par les services associés à l'école.** *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Responsabilité du titulaire	☐	☐	☐	☐	☐	Responsabilité de l'enseignant spécialisé

26. 2.10.1 Précisez la source de votre savoir. *

D'où détenez-vous ce savoir? Plusieurs réponses sont possibles.

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Discussions entre collègues
- ☐ Transmis par la direction
- ☐ Lecture du mandat
- ☐ Logique (votre bon sens)
- ☐ Formation d'enseignant
- ☐ Autre : _____

27. 2.11 Remarques au sujet des responsabilités du titulaire et de l'enseignant spécialisé:

Le mandat de l'enseignant spécialisé (suite)

A votre avis, quelle devrait être la fréquence d'apparition des affirmations suivantes dans votre pratique professionnelle. Il s'agit bien de votre vision du métier d'enseignant spécialisé. Il est possible que vos réponses ne correspondent pas à ce que vous vivez en réalité. (Exemple: vous pensez que l'enseignant spécialisé devrait toujours intervenir en classe ordinaire, mais ce n'est pas le cas dans votre pratique professionnelle: cocher "l'item 5").

28. 3.1 L'enseignant spécialisé intervient en classe ordinaire. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Jamais	☐	☐	☐	☐	☐	Toujours

29. 3.1.1 Précisez la source de votre savoir. *

D'où détenez-vous ce savoir? Plusieurs réponses sont possibles.

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Discussions entre collègues
- ☐ Transmis par la direction
- ☐ Lecture du mandat
- ☐ Logique (votre bon sens)
- ☐ Formation d'enseignant
- ☐ Autre : _____

30. **3.2 L'enseignant spécialisé collabore (ex: échanges réguliers, coenseignement, partage de ressources,...) avec le titulaire. ***

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Jamais	☐	☐	☐	☐	☐	Toujours

31. **3.2.1 Précisez la source de votre savoir. ***

D'où détenez-vous ce savoir? Plusieurs réponses sont possibles.

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Discussions entre collègues
- ☐ Transmis par la direction
- ☐ Lecture du mandat
- ☐ Logique (votre bon sens)
- ☐ Formation d'enseignant
- ☐ Autre : _____

32. **3.3 L'enseignant spécialisé est formé, entre autres, pour diagnostiquer des troubles spécifiques des apprentissages (ex: dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie,...). ***

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Jamais	☐	☐	☐	☐	☐	Toujours

33. **3.3.1 Précisez la source de votre savoir. ***

D'où détenez-vous ce savoir? Plusieurs réponses sont possibles.

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Discussions entre collègues
- ☐ Transmis par la direction
- ☐ Lecture du mandat
- ☐ Logique (votre bon sens)
- ☐ Formation d'enseignant
- ☐ Autre : _____

34. **3.4 L'enseignant spécialisé est une personne ressource pour les titulaires en matière de problématiques scolaires. ***

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Jamais	☐	☐	☐	☐	☐	Toujours

35. **3.4.1 Précisez la source de votre savoir. ***

D'où déterminez-vous ce savoir? Plusieurs réponses sont possibles.

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Discussions entre collègues
- ☐ Transmis par la direction
- ☐ Lecture du mandat
- ☐ Logique (votre bon sens)
- ☐ Formation d'enseignant
- ☐ Autre : _____

36. **3.5 L'enseignant spécialisé peut intervenir sur les pratiques du titulaire (ex: suggestions d'idées sur le déroulement ou l'organisation des activités, l'utilisation d'une méthode, d'un matériel,...). ***

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Jamais	☐	☐	☐	☐	☐	Toujours

37. **3.5.1 Précisez la source de votre savoir. ***

D'où déterminez-vous ce savoir? Plusieurs réponses sont possibles.

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Discussions entre collègues
- ☐ Transmis par la direction
- ☐ Lecture du mandat
- ☐ Logique (votre bon sens)
- ☐ Formation d'enseignant
- ☐ Autre : _____

38. **3.6 Sa formation achevée, l'enseignant spécialisé dispose des connaissances et des techniques nécessaires pour intervenir dans toutes les situations problématiques. ***

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Jamais	☐	☐	☐	☐	☐	Toujours

39. **3.6.1 Précisez la source de votre savoir. ***

D'où détenez-vous ce savoir? Plusieurs réponses sont possibles.

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Discussions entre collègues
- ☐ Transmis par la direction
- ☐ Lecture du mandat
- ☐ Logique (votre bon sens)
- ☐ Formation d'enseignant
- ☐ Autre : _____

40. **3.7 Remarques au sujet de la fréquence des interventions de l'enseignant spécialisé:**

Votre vision de l'intégration scolaire

41. **4.1 Êtes-vous favorable à la politique intégrative adoptée par les écoles valaisannes? ***

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Autre : _____

42. **4.2 Remarques au sujet de l'intégration scolaire:**

Le rôle, les tâches et les compétences de l'enseignant spécialisé

La dernière partie du questionnaire porte sur votre vision du rôle, des tâches et des compétences de l'enseignant spécialisé. Pour ce faire, nous vous proposons une dernière série de questions ouvertes.

43. 5.1 Comment vous représentez-vous le métier d'enseignant spécialisé? *

44. 5.2 Selon vous, quel est le rôle de l'enseignant spécialisé à l'école ordinaire? *

45. 5.3 À votre avis, quelles sont les tâches les plus importantes que l'enseignant spécialisé devrait réaliser? *

46. 5.4 À vos yeux, quelles sont les compétences nécessaires dont un enseignant spécialisé devrait faire preuve dans sa pratique professionnelle? *

47. **5.5 En quoi la collaboration avec votre collègue enseignant spécialisé vous est-elle la plus utile? ***

48. **5.6 Remarques au sujet du rôle, des tâches et des compétences de l'enseignant spécialisé:**

Annexe 3. Fréquence d'apparition des différents rôles dans les réponses des enseignants titulaires

Pour les enseignants titulaires, l'exercice du métier d'enseignant spécialisé nécessite avant tout des compétences communicationnelles (positivité, empathie, écoute, partage...), créatives et une capacité à structurer un projet avec les « matériaux » disponibles (cf. figure 5). Ils pensent également que ce métier nécessite des capacités à trouver des astuces, des manières différentes d'enseigner aux élèves en difficulté. Une bonne connaissance des caractéristiques des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et l'aide apportée aux élèves ainsi qu'aux enseignants titulaires apparaissent comme autant importantes. Arrivent ensuite les compétences liées à l'enseignement, à l'éducation, à la vie en société et à la maîtrise des savoirs disciplinaires et didactiques. Le travail en équipes, le dynamisme, la maîtrise des techniques actuelles et la fonction d'information figurent également comme des éléments importants pour exercer ce métier. Certains ont évoqué également la notion de créativité comme étant utile à l'exercice de cette fonction. Les fonctions d'animation, de mémoire, de liaison et de veille n'ont pas été mentionnées par les enseignants titulaires.

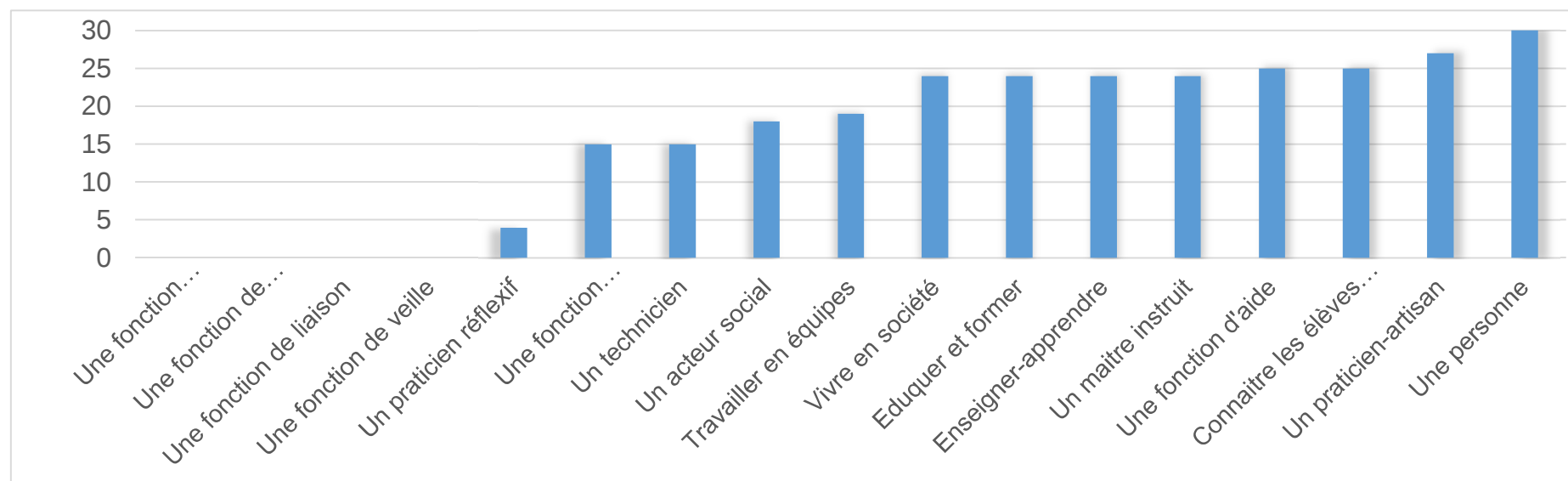


Figure 5. Les représentations du métier d'enseignant spécialisé selon les enseignants titulaires

Les résultats sont semblables à la question précédente (cf. figure 6). Les enseignants titulaires pensent que le rôle de l'enseignant spécialisé est en premier lieu celui d'une personne, d'un praticien-artisan, d'une aide ou encore d'un maître instruit. Selon eux, il aurait aussi un rôle de personne ressource pour la connaissance des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, d'éducateur/formateur et d'enseignant. Le rôle de préservation du cadre éthique dans le projet pédagogique des élèves concernés a également été évalué comme important par les enseignants titulaires. Le travailleur en équipes, l'acteur social, le technicien et la fonction d'information arrivent en second. Les fonctions de veille et de liaison ainsi que le praticien réflexif n'apparaissent que très peu dans les réponses. Les fonctions d'animation et de mémoire n'ont pas été évoquées par les participants comme faisant partie du rôle de l'enseignant spécialisé.

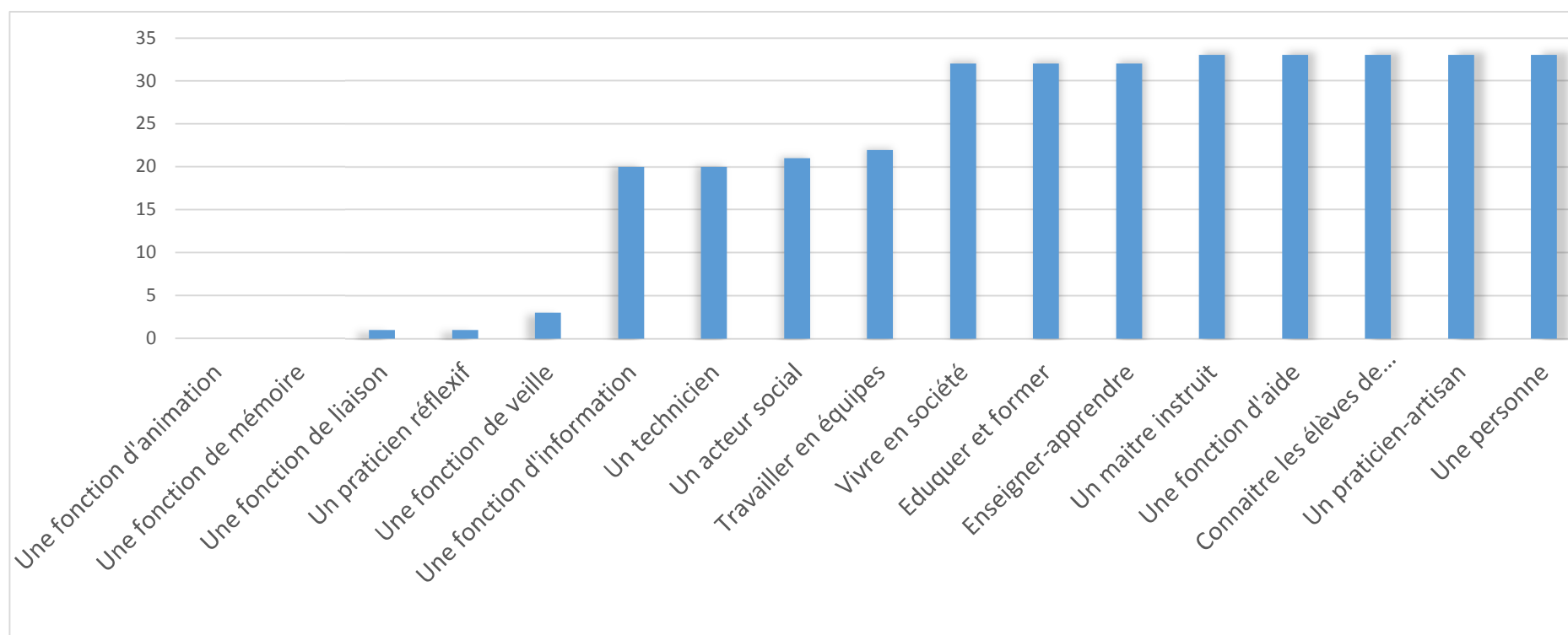


Figure 6. Le rôle de l'enseignant spécialisé à l'école ordinaire selon les enseignants titulaires

Parmi les tâches les plus importantes que l'enseignant spécialisé devrait réaliser ressortent le fait d'être une «personne ressource concernant la connaissance des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, de structurer des projets pour venir en aide aux enseignants titulaires et aux élèves ainsi que d'entretenir sa maîtrise des savoirs disciplinaires et didactiques (cf. figure 7). Les enseignants titulaires pensent aussi que l'enseignant spécialisé doit écouter, échanger et être créatif ; au même titre qu'il doit veiller au cadre éthique dans lequel s'inscrit le projet. Les tâches liées à l'enseignement et à l'éducation/formation ont également été mentionnées à maintes reprises. Les tâches comme informer les partenaires, travailler en équipes, utiliser des savoir-faire techniques, s'engager dans des projets collectifs ou encore veiller à la mise en œuvre des projets pédagogiques individuels semblent moins importantes pour certains, mais la fréquence de leur apparition dans les réponses des enseignants titulaires montrent qu'elles ont tout de même leur valeur. Les tâches comme coordonner les actions entre les différents partenaires, analyser et faire évoluer sa pratique ainsi que mettre à disposition des différents intervenants les informations relatives à la mise en œuvre des projets n'ont que très peu été mentionnées par les participants.

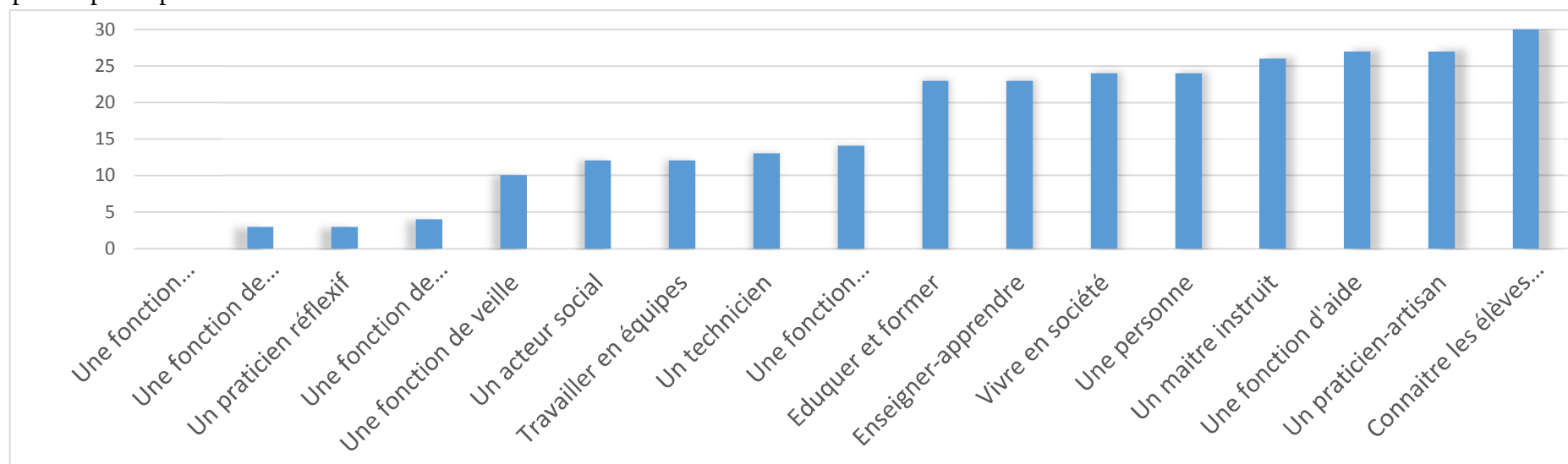


Figure 7. Les tâches les plus importantes que l'enseignant spécialisé devrait réaliser

A propos des compétences dont devrait faire preuve l'enseignant spécialisé, les enseignants titulaires ont largement mentionné les caractéristiques liées à une personne (écoute, empathie, humour, échange,...) (cf. figure 8). En deuxième position apparaissent les notions de créativité et d'analyse des pratiques. Puis, ils pensent que l'enseignant spécialisé doit être capable de structurer un projet en s'adaptant au contexte, d'avoir une connaissance approfondie des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, de savoir travailler en partenariat et de respecter le cadre éthique dans ses interventions. Le dynamisme, l'enthousiasme et une maîtrise des contenus font également partie des compétences citées par les enseignants titulaires.

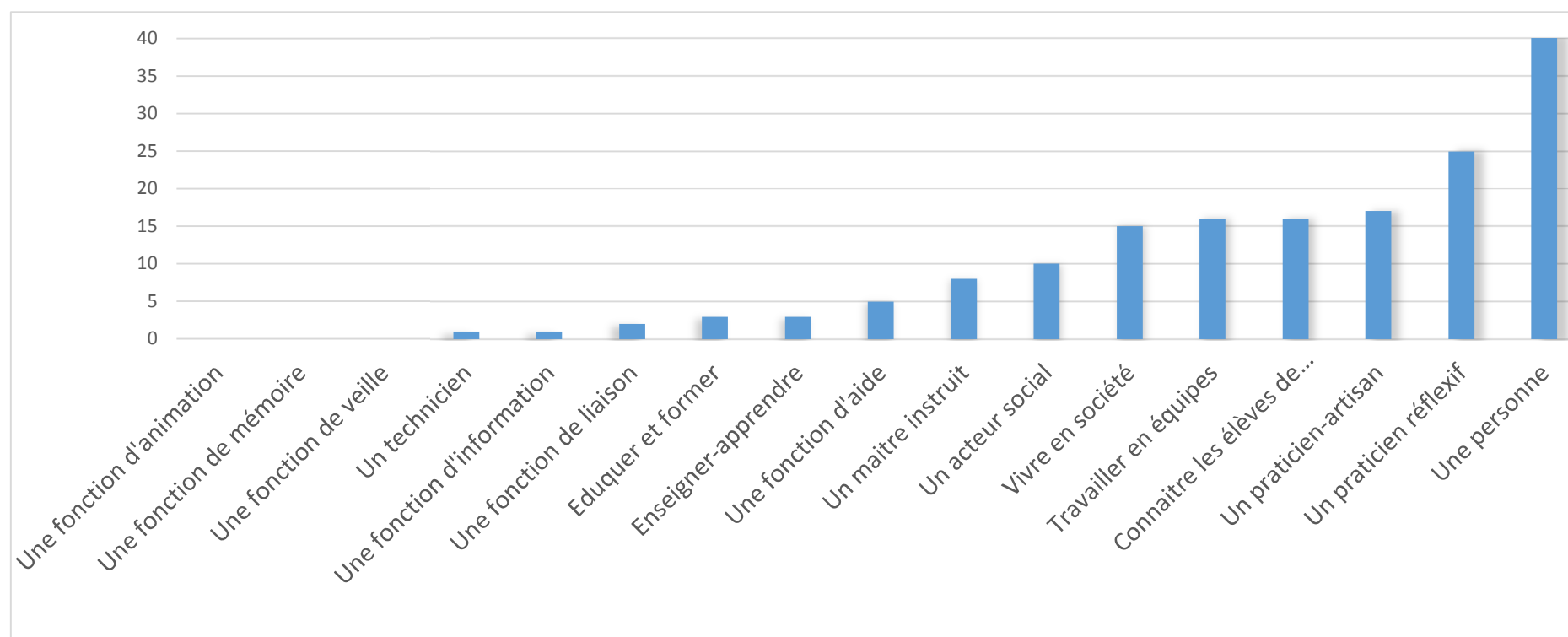


Figure 8. Les compétences nécessaires dont un enseignant spécialisé devrait faire preuve dans sa pratique professionnelle

Annexe 4. Utilité de la collaboration avec un enseignant spécialisé selon les enseignants titulaires

Tableau 7. Utilité de la collaboration avec un enseignant spécialisé selon les enseignants titulaires

En quoi la collaboration avec votre collègue enseignant spécialisé vous est-elle la plus utile?	Être soutenu, avoir un autre point de vue sur la situation.	Obtenir de nouvelles pistes de travail.	Permettre de mieux s'occuper des autres élèves.	Collaborer pour les démarches administratives, les réunions et la communication avec les parents.	Coenseigner.	Aider les élèves.
Se sentir soutenue dans les difficultés (et parfois les désaccords avec les parents par exemple)	X			X		
Elle me donne des pistes, des activités à réaliser avec mon élève en intégration. Elle gère la relation parents-école.		X		X		X
Pour un élève en programme adapté. Il m'arrive aussi de lui demander comment elle expliquerait certaines choses lorsque mes élèves ont du mal à comprendre		X				X
il permet au titulaire de mieux s'occuper des autres élèves			X			
Trouver ensemble des pistes pour les élèves		X				X

Bénéficier de méthodes me permettant d'aider au mieux l'élève en difficulté.		X				X
Dans le choix des stratégies aidantes pour l'élève en difficulté,		X				X
Elle est le plus à même de donner des renseignements plus précis sur la manière de travailler des élèves intégrés.		X				X
Pour l'aide spécifique à apporter aux enfants et à l'enseignant en difficultés sous forme d'écoute, de partage, de recherche de solutions, de pistes de travail, de de dédramatisation		X				X
Lorsqu'un élève a des difficultés en lecture, son approche est différente de la mienne ce qui permet souvent à l'enfant de s'améliorer. De plus, avoir un second avis par rapport à une situation peut s'avérer très utile pour la suite de la prise en charge de l'élève ou pour les démarches à entreprendre pour l'aider. C'est également rassurant de constater que notre point de vue sur une situation est partagé par l'enseignant spécialisé.	X	X				X
L'enseignant spécialisé, en travaillant en petits groupes, voire avec l'élève seul, peut voir apparaître des difficultés que le titulaire ne repère pas forcément. Il peut accorder une attention particulière, car le titulaire n'a pas forcément autant de temps à consacrer aux élèves en difficultés.			X			X

Prise en charge d'enfant en difficulté scolaire Collaboration pour remplir les bulletins de notes ou des demandes de signalement Collaboration dans les réunions de parents				X		X
elle permet d'avoir un autre point de vue sur un élève	X					
Aide à la différenciation						X
Il aide différemment des élèves que j'ai de la peine à aider.						X
Co-enseignement.					X	
Elle permet d'accompagner les élèves de manière optimale. Cette collaboration m'aide à faire avancer et progresser les élèves en difficultés.						X
Pour les échanges d'idées, les confrontation d'observation.	X	X				
échange pour résoudre différents problèmes de la classe	X	X				
Pour définir des stratégies		X				
Le travail de remédiation en individuel ou en paires qui n'est souvent pas possible pour l'enseignant titulaire			X			X
pour confirmer mes doutes	X					
La relation avec les parents d'élèves en difficulté.				X		
Écoute	X					

recherche de solutions alternatives grâce à un regard neuf et différent	X	X				
Soutien dans mes démarches et vis à vis des enfants et des parents, conseils pour de nouvelles idées de fonctionnement et ouverture d'esprit.	X			X		X
Mieux savoir où se situent mes élèves en appui au niveau des savoirs acquis ou en voie d'acquisition.	X					
Pour me rassurer, m orienter vers d autres façons de traiter le problème, m informer sur les démarches à entreprendre pour aider un élève, m expliquer les troubles dont souffre l élève, m aider dans la gestion quotidienne de la classe si elle est difficile au niveau de la discipline	X	X				X
Remédiation, autre regard sur l'enfant qui est toujours intéressant	X					X
Il renforce certains apprentissages et surtout la confiance de mes élèves en difficulté						X
Allègement du poids des décisions, échanges sur les progrès de l'élève, relativisation, connaissances spécifiques, utilisation des outils proposés pour toute la classe, "trucs" pour différencier dans l'ordinaire de la classe	X	X		X		

Résumé

Ce travail de recherche aborde une problématique liée à la collaboration entre enseignants titulaires et enseignant spécialisé à l'école. Aujourd'hui, les professionnels de l'enseignement sont amenés à collaborer pour l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires. Ce partenariat n'est pas toujours facile à mettre en place. Les représentations des enseignants titulaires au sujet du métier d'enseignant spécialisé peuvent être à l'origine de certains dysfonctionnements dans la collaboration entre ces deux praticiens. En effet, une mauvaise perception du rôle de l'autre n'est pas favorable à la poursuite d'un projet commun. Il s'est agi, au travers de notre étude, de mettre en lumière la vision des enseignants titulaires au sujet du métier d'enseignant spécialisé à l'école ordinaire. Pour ce faire, un questionnaire portant sur la vision du métier, des rôles, des tâches et des compétences de l'enseignant spécialisé a été proposé aux enseignants titulaires d'une classe ordinaire. Puis, leur connaissance du mandat de l'enseignant spécialisé ainsi que la source de leur savoir ont été évaluées. Le questionnaire a également permis de récolter leurs avis sur l'utilité de la collaboration avec un enseignant spécialisé. De la sorte, nous avons pu rendre compte de divergences suffisamment significatives entre les représentations des enseignants titulaires et le rôle réel de l'enseignant spécialisé pour être prises en compte dans la collaboration entre ces professionnels de l'enseignement. En effet, il s'est avéré que les participants à la recherche ont présenté des perceptions erronées à propos de certaines responsabilités de l'enseignant spécialisé ainsi qu'au sujet de la fréquence d'intervention de ce dernier dans le cadre de l'appui pédagogique intégré. Il est aussi ressorti que la vision des enseignants ordinaires concernant le mandat de l'enseignant spécialisé est principalement issue de leur propre logique et qu'ils attendent surtout du maître d'appui des qualités de communication, d'empathie et de créativité ainsi qu'une bonne connaissance des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers afin de les aider dans ce projet d'intégration.

Mots-clés

Représentations – enseignant titulaire – enseignant spécialisé – rôles – intégration scolaire – collaboration