
Comment bâtir une synergie éducative en faveur d'un enseignement inclusif ? Analyse des pratiques interprofessionnelles entre enseignants du secondaire ordinaire et logopèdes d'un pôle territorial, dans la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques

Auteur : Moullec, Mona

Promoteur(s) : Poumay, Marianne

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/21946>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de
l'Éducation Département des Sciences de l'Éducation

Comment bâtir une synergie éducative en faveur d'un enseignement inclusif ?

Analyse des pratiques interprofessionnelles entre enseignants du secondaire ordinaire et logopèdes d'un pôle territorial, dans la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques.

Travail réalisé par MOULLEC Mona S216585

Promotrice : POUMAY Marianne

Assistante : DIMACAS Sophia

Table des matières

Remerciements.....	4
Introduction.....	5
1. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	7
1.1. De l'intégration à l'inclusion.....	7
1.1.1. L'intégration.....	7
1.1.2. L'inclusion.....	9
1.1.3. Élèves majoritairement intégrés.....	10
1.1.4. Les pôles territoriaux.....	11
1.1.4.1. Les missions à caractère collectif d'accompagnement des écoles (d'enseignement ordinaire) coopérantes.....	13
1.1.4.2. Les missions d'accompagnement des élèves à besoins spécifiques.....	13
1.1.5. Les logopèdes.....	14
1.1.6. Les aménagements raisonnables universels.....	15
1.2. La synergie.....	16
1.2.1. Vers une définition de la synergie.....	16
1.2.2. La synergie éducative en contexte inclusif.....	19
1.2.3. Comment bâtir une synergie interprofessionnelle ?.....	20
1.2.4. Conditions facilitant la synergie éducative.....	23
1.2.4.1. Les aspects communicationnels et langagiers.....	23
1.2.4.2. Objectifs communs.....	24
1.2.4.3. Diversité et complémentarité.....	25
1.2.4.4. Soutien institutionnel.....	25
1.2.5. Eléments constitutifs de la synergie.....	26
1.2.5.1. Le travail collaboratif entre enseignants et logopèdes.....	27
1.2.5.2. Le comportement du binôme lors des activités.....	28
1.2.5.3. Les concertations.....	29
1.2.5.4. Les contenus développés par le binôme.....	30
1.2.6. Conclusion de la revue de la littérature.....	31
2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	32
2.1. Démarche.....	32
2.1.1. Approche qualitative et justification de ce choix.....	32
2.1.2. Absence d'hypothèse et justification.....	33
2.2. Collecte des données.....	34
2.2.1. Types d'entretiens.....	34
2.2.2. Modalités des entretiens.....	34
2.2.3. Contexte des entretiens (présentiel/distanciel).....	35
2.3. Construction et déroulement des entretiens.....	36
2.3.1. Construction du guide d'entretien (annexe L).....	36
2.3.2. Déroulement des entretiens.....	38
2.4. Démarche analytique.....	38

2.4.1. Transcriptions.....	38
2.4.2. Analyses et traitement des données.....	38
2.4.2.1. Analyse préliminaire.....	38
2.4.2.2. Analyse thématique.....	39
2.5. Échantillonnage.....	40
2.5.1. Méthode d'échantillonnage.....	40
2.5.2. Critères de sélection des participants.....	40
2.5.3. Constitution de l'échantillon.....	41
2.5.4. Description de l'échantillon.....	42
2.6. Réflexivité.....	43
2.6.1. Positionnement du chercheur.....	43
2.6.2. Explicitation des présupposés.....	43
3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	44
3.1. Conditions facilitant la synergie éducative en contexte inclusif.....	44
3.1.1. Le 1er contact.....	44
3.1.2. La vision et les objectifs communs.....	45
3.1.3. Le soutien institutionnel.....	46
3.2. Les composantes de la synergie éducative en contexte inclusif.....	47
3.2.1. Le comportement du binôme lors des activités.....	47
3.2.1.1. Vision du partenaire.....	47
3.2.1.2. Répartition des rôles et position.....	48
3.2.1.3. Entente.....	49
3.2.2. Concertations.....	50
3.2.3. Le co-enseignement.....	51
3.2.4. Les contenus développés par le binôme.....	53
3.2.4.1. Les innovations.....	53
3.2.4.2. Les plus-values.....	56
a) Pour les élèves à besoins spécifiques.....	56
b) Pour la classe.....	56
c) Pour les professionnels.....	57
4. DISCUSSION DES RÉSULTATS, PERSPECTIVES.....	58
4.1. Conditions facilitant le développement d'une synergie éducative en contexte inclusif...58	58
4.1.1. Premières rencontres : établir les fondations d'une synergie.....	58
4.1.2. Vision commune et objectifs partagés : édifier la cohésion.....	59
4.1.3. Le soutien institutionnel : assurer la stabilité de la synergie.....	59
4.2. Composantes de la synergie éducative en contexte inclusif.....	60
4.2.1. Les attitudes du binôme : clés de voûte de la synergie éducative.....	60
4.2.1.1. Vision du partenaire : le terreau de la confiance.....	60
4.2.1.2. Rôles et positions : les éléments clés du chantier collaboratif.....	60
4.2.1.3. Entente : sceller les liens pour une synergie solide.....	61
4.2.2. Concertations : la planification stratégique de la synergie.....	61
4.2.3. Co-enseignement : construire en tandem pour la réussite éducative.....	62
4.2.4. Contenus développés : matériaux essentiels de la synergie éducative.....	63
4.2.4.1. Innovations sur mesure : créations uniques adaptées aux besoins	

et contextes.....	63
4.2.4.2. Plus-values universelles : les bénéfices de la synergie pour l'ensemble de la classe.....	63
5. CONCLUSION.....	64
Bibliographie.....	66
Annexes.....	77
A) 4 types d'intégration existantes avant la réforme.....	78
B) Types d'enseignement spécialisé existants.....	79
C) Evolution de la population scolaire intégrée par niveau et catégorie entre 2016-2017 et 2021-2022.....	80
D) Part d'élèves en intégration par type d'enseignement tous niveaux confondus en 2016-2017 et en 2021-2022.....	81
E) Prescrits légaux concernant l'intégration.....	82
F) Schématisation de la structure organisationnelle des pôles territoriaux.....	84
G) Prescrits légaux concernant les aménagements raisonnables.....	85
H) Les modalités du co-enseignement.....	86
I) Deux options concernant la prise en charge des élèves qui ont débuté une IPT avant le 29 août 2022.....	87
J) Tableau synthétique des moyens complémentaires générés selon la date d'entrée en IPT (intégration permanente totale) de l'élève.....	88
K) Les cinq axes stratégiques du Pacte pour un enseignement d'excellence.....	89
L) Guide d'entretien.....	90
M) Amendements introduits et réponse reçue.....	93
N) Cartes thématiques.....	95

Remerciements

En premier lieu, je souhaite remercier ma promotrice Marianne Poumay pour son soutien indéfectible, ses encouragements lorsque le stress m'envahissait, ainsi que pour sa bienveillance constante lors de mes sollicitations.

Je tiens également à exprimer ma profonde gratitude à Sophia Dimacas pour la qualité de son accompagnement, sa disponibilité, sa gentillesse et la précision de ses retours, malgré un contexte difficile.

Je remercie les cinq binômes qui m'ont accordé leur confiance et leur temps, dans un monde où les agendas sont surchargés et où la société individualiste semble souvent décourager la générosité envers les inconnus.

Une mention spéciale va à ma fidèle amie de lycée, Annabel, pour sa relecture minutieuse et son soutien sans faille depuis nos quinze ans.

Enfin, je suis profondément reconnaissante envers ma famille : ma maman, pour son soutien et ses encouragements constants ; ma sœur, dont la fierté me touche profondément ; mon mari, qui a supporté mon absence durant ces années de travail intense et a accepté tous les efforts nécessaires à cette aventure du master ; et surtout, je remercie mes enfants, qui ont dû faire face à mon indisponibilité, mais pour qui j'espère avoir inculqué l'importance de se battre pour ses rêves, même si cela demande des sacrifices.

Introduction

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le Pacte pour un Enseignement d'excellence transforme le paysage scolaire pour promouvoir une école plus inclusive (FW-B, 2021). Deux changements majeurs sont mis en place : la création des pôles territoriaux en 2022 et la limitation de l'intégration permanente totale aux élèves ayant passé près d'un an en enseignement spécialisé (FW-B, 2021a).

Les pôles territoriaux ont pour mission de favoriser l'inclusion des élèves à besoins spécifiques et d'améliorer leur prise en charge en soutenant les écoles ordinaires dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et l'intégration permanente totale (FW-B, 2021a).

Notre recherche se concentre sur l'intégration permanente totale, permettant une plus grande intervention des équipes des pôles auprès des élèves à besoins spécifiques. Les pôles territoriaux offrent un accompagnement aux équipes éducatives et aux élèves grâce à une équipe pluridisciplinaire composée de divers professionnels.

Notre recherche se penche également sur le travail des logopèdes¹, car ces professionnels composent majoritairement les équipes des pôles. En effet, l'enseignement de type 8² (qui répond aux besoins éducatifs des élèves présentant des *troubles des apprentissages*³) comprend un nombre important de ces élèves en intégration (Les indicateurs de l'enseignement 2023, 2024). Selon Pierard (2015), ces élèves peuvent plus facilement rejoindre l'enseignement ordinaire moyennant des aménagements raisonnables. Pierard (2015) note également que l'enseignement spécialisé de type 8 a été initialement pensé pour un retour rapide à l'enseignement ordinaire, supposant une « guérison » des troubles d'apprentissage avec l'adolescence. C'est pourquoi, les logopèdes (dont l'une des missions est de « soutenir et accompagner des personnes en situation de handicap verbal ou communicationnel, ou limitées dans leurs usages langagiers » (Witko, 2014, p.3), sont essentiels pour le suivi des élèves en intégration.

Les périodes de prise en charge pour les élèves ayant débuté une intégration permanente totale avant le 2 septembre 2020 sont prévues jusqu'à la fin de l'année scolaire 2025/2026

¹ Tout au long de ce mémoire, le terme **logopède** sera utilisé de manière épiciène.

² [Annexe B](#)

³ « se traduisent par des difficultés dans le développement du langage ou de la parole et/ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul, sans qu'il y ait retard mental ou déficit majeur sur le plan physique, comportemental ou sensoriel » (FW-B, 2004, p.9)

(FW-B, 2023a). Mais ces périodes ont diminué au fil du temps. Or, « Quand on est *dys*, on le reste toute sa vie. Il faut donc permettre aux « dys » de bénéficier des outils nécessaires pour faire face à leurs besoins spécifiques tout au long de leur scolarité. » (UFAPEC, 2014, p.17). Aux « dys » certes mais pas que, en effet de plus en plus d'élèves à besoins spécifiques nécessitent un soutien.

Les pôles ont donc été amenés à développer une aide aux équipes éducatives des écoles ordinaires pour mettre en place des aménagements raisonnables (universels) et délivrer un accompagnement substantiel aux élèves nécessitant des PAR⁴ (FW-B, 2021a). Il est crucial que la collaboration entre les enseignants de l'ordinaire et les logopèdes des pôles territoriaux soit rapidement fructueuse afin d'offrir le meilleur aux élèves à besoins spécifiques en un laps de temps toujours plus court.

En août 2024, les équipes des pôles territoriaux marqueront deux années de pratique sur le terrain, ce qui nous a conduit à examiner la manière dont les logopèdes ont collaboré avec les enseignants du secondaire ordinaire en classe. Nous avons rencontré des binômes satisfaits de leur collaboration pour comprendre comment ils optimisent leurs actions en vue de l'inclusion. Nous partons du postulat qu'il est possible de parler de synergie en éducation, au sens où deux professionnels ensemble produisent des actions supérieures à ce qu'ils auraient pu produire seuls.

Nous nous donnons pour mission de découvrir comment se bâtit une synergie éducative en faveur d'un enseignement inclusif en analysant les pratiques interprofessionnelles entre enseignants du secondaire ordinaire et logopèdes d'un pôle territorial dans la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques.

Notre revue de la littérature commencera par faire le point sur le passage de l'intégration vers l'inclusion, puis nous recontextualiserons l'arrivée des pôles territoriaux. Ensuite, nous nous pencherons sur le terme **synergie** en définissant sa conception au sein de ce présent travail et en identifiant les composantes et les conditions nécessaires à la synergie éducative.

La méthodologie permettra de récolter les retours d'expériences de binômes composés d'un(e) enseignant(e) du secondaire ordinaire et d'un(e) logopède d'un pôle territorial, œuvrant en tant qu'accompagnateur(trice) d'élèves à besoins spécifiques depuis plus d'un an.

⁴ Protocole d'Aménagement Raisonnable

1. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans le contexte éducatif actuel, la transition de l'intégration à l'inclusion scolaire représente un enjeu majeur pour l'adaptation des pratiques pédagogiques et la réponse aux besoins diversifiés des élèves. Cette revue de la littérature se propose d'explorer cette évolution en examinant d'abord les fondements et les implications de l'intégration, avant de se tourner vers le concept plus novateur de l'inclusion. Puis nous nous pencherons sur le nouveau rôle des pôles territoriaux dans ce processus. Ensuite, nous nous intéresserons à la synergie éducative, en définissant le concept, en analysant sa pertinence dans un contexte inclusif puis en identifiant les conditions nécessaires à sa mise en œuvre effective. Enfin, nous finirons par évoquer ses éléments constitutifs.

1.1. De l'intégration à l'inclusion

1.1.1. L'intégration

Initialement, il y avait 4 sortes d'intégration ([annexe A](#)). Mais à l'heure actuelle, l'intégration permanente partielle a été supprimée et d'après *Les indicateurs de l'enseignement 2023* (2024) « En 2021 2022, 99,8 % des élèves de l'enseignement secondaire bénéficiant d'un dispositif d'intégration le sont en PT [Permanente Totale] » (p.36). Puisque c'est au sein de cette intégration permanente totale qu'un accompagnement est assuré par l'enseignement spécialisé ou par les pôles territoriaux, nous nous focaliserons sur celle-ci. Et pour plus de facilité, nous la nommerons simplement **intégration**. Sa définition et son processus ont évolué en Fédération Wallonie-Bruxelles grâce à plusieurs vagues successives de prescrits légaux ([annexe E](#)).

Depuis la rentrée scolaire 2022-2023, l'intégration est la possibilité pour un jeune présentant des besoins spécifiques, régulièrement inscrit et fréquentant assidûment l'enseignement spécialisé (depuis au moins le 15 octobre de l'année scolaire précédente) de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire (FW-B, 2023). Afin d'être soutenu, il bénéficiera d'un accompagnement soit des membres du personnel de l'école d'enseignement spécialisé (jusqu'en 2026), soit des membres du pôle territorial faisant partie de l'équipe accompagnatrice des élèves (FW-B, 2022).

Néanmoins, une des choses que nous pouvons observer est que jusqu'alors, la démarche intégrative se fondait sur la capacité du jeune à s'adapter à l'enseignement ordinaire, à son rythme, à ses normes de fonctionnement et à son organisation spatiale et temporelle. « L'intégration repose ainsi plutôt sur une conception individualisante (et déficitaire) du handicap, celui-ci étant lié aux manques du sujet, que l'on tente de compenser ou réparer. » (Coenen, 2020, p.8). Selon Thomazet (2006), les aides individuelles octroyées, les dispositifs de soutien et de rééducation fonctionnent telles des béquilles. Elles permettent certes aux élèves de suivre et de s'intégrer à l'école ordinaire, mais il subsiste un risque permanent d'y être soustrait s'ils ne sont pas jugés capables de s'adapter comme il se doit. La volonté de basculer de l'intégration vers l'inclusion est partagée par de nombreux pays étant donné que la législation sur l'éducation inclusive est appliquée à l'échelle mondiale. En Belgique, le Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire des élèves présentant des besoins spécifiques (2017) a permis l'élargissement des dispositifs d'éducation inclusive. Selon *les indicateurs de l'enseignement 2023* ([annexe C](#)), « Dans l'enseignement secondaire, de 2016-2017 à 2021-2022, le nombre d'élèves en Intégration PT (permanente totale) a été multiplié par 4 environ, passant de 1601 à 6216 ». Il est bon de noter qu'en 2004, il n'y avait que 188 élèves en intégration (Pierard, 2012). Ce Décret (2017), reconnaît la nécessité d'adapter l'environnement scolaire pour permettre aux élèves à besoins spécifiques de participer pleinement à la vie scolaire, notamment grâce à une identification précoce de leurs besoins, une mise en place de plans individuels d'apprentissages, mais aussi par le développement des aménagements raisonnables.

Ces derniers sont définis comme des adaptations facilitant l'égalité d'accès et de participation des personnes handicapées dans la vie sociale, incluant des ajustements des locaux, des méthodes d'enseignement et des outils pédagogiques (FW-B, 2018; UNIA, 2019). Ils ont également évolué grâce à des prescrits légaux ([annexe G](#)).

Ces aménagements sont regroupés en trois catégories : matériels (comme l'usage de technologies), organisationnels (comme l'adaptation des horaires d'évaluation) et pédagogiques (comme les approches centrées sur l'élève) (FW-B, 2022a).

Le caractère raisonnable d'un aménagement est évalué selon le coût, la fréquence, la durée prévue, l'impact sur l'organisation et les autres élèves, ainsi que l'absence d'alternatives. L'aménagement doit rester réaliste et réalisable du point de vue de l'école et pertinent pour répondre aux besoins de l'apprenant. Cela nécessite donc des vérifications régulières de son adéquation (FW-B, 2022a).

Mais si l'appellation « intégration » perdure, c'est l'**inclusion** qui est souhaitée par le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Dès lors, un changement de paradigme doit s'opérer. Thomazet l'évoque en tant que « changement conceptuel radical pour la plupart des acteurs et chercheurs en éducation » (Thomazet, 2006, p.19). Après une période ségrégative suivie d'une période intégrative, nous arrivons progressivement dans une nouvelle aire inclusive.

1.1.2. L'inclusion

L'UNESCO (2017) définit l'inclusion comme un « processus aidant à surmonter les obstacles limitant la présence, la participation et la réussite des apprenants » (p.47). L'éducation inclusive s'intéresse à tous les enfants avec un intérêt particulier pour ceux qui n'ont pas eu accès à l'éducation, tels que les enfants à besoins particuliers ou issus de minorités (UNESCO, 2001, cité par Thomazet, 2006). Thomazet (2006) décrit une école inclusive comme une école de proximité qui répond aux besoins de chacun et trouve des solutions pour la scolarisation de tous de manière ordinaire. Les pôles territoriaux doivent promouvoir cette conception où le handicap est vu comme une interaction entre les caractéristiques individuelles et les exigences du milieu (Coenen, 2020). D'ailleurs, pour introduire une demande d'aménagement raisonnable en milieu scolaire, un document d'un spécialiste attestant des besoins spécifiques du jeune est désormais requis, sans nécessité de reconnaissance par une instance officielle comme l'INAMI ou le SPF Sécurité sociale (FW-B, 2022a). Un élève ne relevant pas de l'enseignement spécialisé et qui n'est pas pris en charge en intégration ou par un pôle territorial, peut donc bénéficier d'aménagements raisonnables, pour autant qu'il fournisse un document établi par un spécialiste dans le domaine médical, paramédical, psycho-médical, ou par une équipe médicale pluridisciplinaire. Cette « souplesse » est représentative de la distanciation qui s'opère avec la conception antérieure du handicap où la mesure de soutien n'était validée qu'à condition qu'un diagnostic médical fasse état d'un trouble ou d'une déficience avérée, balayant de ce fait que le handicap puisse résulter d'une interaction entre les facteurs personnels et contextuels du jeune (Noël, 2017). Ce diagnostic n'est pas nécessaire dans le cadre d'une intégration car les aménagements raisonnables sont consubstantiels de l'intégration permanente totale (FW-B, 2023c)

Œuvrer pour une école inclusive implique donc d'analyser les conditions pédagogiques pour minimiser les obstacles à l'apprentissage, en tenant compte des éléments contextuels qui peuvent soit entraver soit faciliter la progression scolaire de tous les élèves (Noël, 2017).

L'objectif est que l'école ordinaire s'adapte aux besoins de tous les élèves, comme l'affirme Thomazet (2006). Une école inclusive doit s'intéresser à toutes les populations, indépendamment des handicaps, en favorisant l'apprentissage, la socialisation et l'ouverture culturelle (Coenen, 2020). Toutefois, l'inclusion de nombreux élèves en difficulté peut surcharger les classes régulières, portant préjudice au travail éducatif (Maranda et al., 2013). De plus, il est crucial de ne pas idéaliser l'école inclusive car elle peut parfois se transformer en une « école réparatrice » où les efforts pédagogiques deviennent essentiellement sociaux (Maranda et al., 2013).

Kennel et al. (2021) ont étudié l'inclusion à l'université et ont constaté (comme Noël (2017) pour le primaire), que la perception médicale et individuelle des besoins spécifiques par les enseignants constitue un obstacle majeur à l'inclusion. Cette perception néglige l'environnement scolaire comme source de difficultés et pousse les enseignants à se reposer trop sur les accompagnateurs, se dédouanant ainsi de leur responsabilité (Noël, 2017). Il est alors pertinent de se demander quels élèves bénéficient le plus de l'intégration et sont principalement sous la responsabilité des accompagnateurs ?

1.1.3. Élèves majoritairement intégrés

Les indicateurs de l'enseignement 2023 (2024) révèlent que les élèves de l'enseignement de type 8 sont les plus représentés dans l'intégration scolaire, tous niveaux confondus. En 2016-2017, 1571 élèves étaient intégrés, contre 5392 en 2021-2022 ([annexe D](#)). Ce constat pourrait s'expliquer par l'objectif de l'enseignement spécialisé de type 8, qui vise à intégrer les élèves dans l'enseignement ordinaire, ainsi que par le fait que l'enseignement secondaire spécialisé de type 8 n'a été organisé qu'à partir de 2019-2020 (*Les indicateurs de l'enseignement 2023*, 2024). En ce qui concerne le secondaire, les élèves sortants de l'enseignement de type 8 commencent généralement en première année différenciée (*Les indicateurs de l'enseignement 2023*, 2024).

Analysons maintenant plus en détail les caractéristiques de ces élèves fréquentant le type 8. L'appellation enseignement de type 8 concerne les jeunes présentant des troubles spécifiques des apprentissages (TSAp). Ils comprennent (selon la classification internationale DSM 5) :

- Le trouble spécifique des apprentissages avec déficit en lecture (dyslexie)
- Le trouble spécifique des apprentissages avec déficit de l'expression écrite

(dysorthographe)

- Le trouble spécifique des apprentissages avec déficit du calcul (dyscalculie)
- Le trouble du langage oral (dysphasie)
 - le trouble de la phonation (trouble de la production de phonèmes)
 - le trouble de la fluidité verbale (bégaiement)
 - le trouble de la communication sociale (trouble de la pragmatique)
- Le trouble développemental de la coordination (dyspraxie)
 - le trouble de l'écriture (dysgraphie)
- Le trouble spécifique avec déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH ou TDA) (INSERM, 2019).

Un grand nombre d'élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages ont pu bénéficier d'intégration grâce aux évolutions législatives en Belgique.

Examinons à présent le fonctionnement des pôles territoriaux chargés de leur prise en charge. Quelles sont leurs missions et quelles nouvelles contributions apportent-ils au paysage scolaire ?

1.1.4. Les pôles territoriaux

Comme nous l'avons vu, depuis 2009, de nombreux élèves ont bénéficié de l'intégration grâce à l'accompagnement de l'enseignement spécialisé. Bien que cette approche ait suscité un réel engouement et contribué à rendre notre système éducatif plus inclusif, deux problèmes majeurs subsistaient. Premièrement, il existait des disparités notables dans le dynamisme de l'application de l'intégration selon les zones géographiques et les établissements (FW-B, 2023a). Deuxièmement, l'intégration était limitée uniquement aux élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé (FW-B, 2023a). La création des pôles territoriaux (prévue par le Pacte pour un Enseignement d'excellence) vise ainsi à uniformiser la prise en charge des élèves à besoins spécifiques sur l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. De plus, les pôles territoriaux offrent un accompagnement tant aux élèves de l'enseignement ordinaire (par le biais de protocoles d'aménagements raisonnables), qu'à ceux de l'enseignement spécialisé en intégration permanente totale. Les écoles d'enseignement spécialisé se concentreront, quant à elles, sur les élèves ayant des besoins plus spécifiques (FW-B, 2023a).

Depuis 2015, le paysage scolaire est en grande mutation au sein de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles grâce au Pacte pour un Enseignement d'excellence. Cette réforme en profondeur qui s'étend de la maternelle au secondaire, repose sur un objectif partagé par tous les partenaires de l'école : améliorer la qualité de l'enseignement pour chaque élève.

Cette réforme se veut systémique et multidimensionnelle. Elle s'attaque, entre autres, aux contenus des programmes, à la formation initiale des enseignants et à leur formation en cours de carrière, au rythme scolaire, à l'organisation des cours et à la réorganisation des filières. Elle propose aussi une généralisation des pratiques collaboratives, une évaluation des enseignants mais également une réforme des Centres Psycho-Médico-Sociaux et une réduction du redoublement (FW-B, Pacte pour un Enseignement d'excellence, s.d.). Ces missions s'articulent autour de cinq axes stratégiques ([annexe K](#)). Nous ne les détaillerons pas tous, nous nous focaliserons sur le quatrième dans lequel s'inscrit notre question de recherche et intitulé :

Améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement. (FW-B, Pacte pour un Enseignement d'excellence, s.d.)

C'est donc au sein de ce quatrième axe que sont nés en 2021, les pôles territoriaux, médium par lequel le Pacte pour un Enseignement d'excellence souhaite développer l'école inclusive. Les pôles territoriaux ont donc été créés afin d'accompagner les élèves à besoins spécifiques et leurs professeurs dans l'enseignement ordinaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles et ainsi, augmenter progressivement l'inclusion (FW-B, 2021a). Le pôle territorial est un trait d'union entre une école d'enseignement spécialisé appelée « école siège » (à laquelle il est rattaché administrativement) et les écoles ordinaires coopérantes avec lesquelles il travaille pour ses deux missions. Chaque école de l'ordinaire se doit d'être attachée à l'un des 48 pôles de la Fédération. Cependant, en fonction des besoins spécifiques des élèves accompagnés, « le pôle peut associer une ou plusieurs autres écoles de l'enseignement spécialisé, dites écoles partenaires » (FW-B, Pôles territoriaux : vers une école inclusive, s.d.). ([Annexe F](#)).

Les équipes des pôles territoriaux sont pluridisciplinaires. « Les membres des équipes sont recrutés en fonction des compétences nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques des élèves bénéficiaires du pôle » (Décret Création des pôles territoriaux, 2021, p.14). C'est pourquoi, deux pôles ne seront pas forcément constitués des mêmes membres (certains pourront accueillir des neuropsychologues, des infirmières et des puéricultrices en fonction des besoins des élèves). Cependant, bien que le personnel accompagnant soit choisi en fonction des besoins spécifiques des enfants (Décret Création des pôles territoriaux, 2021), la circulaire générale relative aux aménagements raisonnables (2022a) stipule que chaque pôle doit inclure des enseignants, des éducateurs, des logopèdes, des kinésithérapeutes, etc., mais tous spécialisés dans les troubles de l'apprentissage et/ou le soutien au handicap.

1.1.4.1. Les missions à caractère collectif d'accompagnement des écoles (d'enseignement ordinaire) coopérantes

Elles incluent l'information sur les aménagements raisonnables et l'intégration, l'accompagnement des écoles dans leur organisation, ainsi que l'élaboration de protocoles d'aménagements raisonnables pour les prises en charge individuelles. Elles favorisent également la coordination entre les divers partenaires soutenant les élèves, en particulier pour faciliter le partage d'expériences (Décret Création des pôles territoriaux, 2021).

1.1.4.2. Les missions d'accompagnement des élèves à besoins spécifiques

Elles incluent d'accompagner les élèves bénéficiant de trois dispositifs différents. Ceux bénéficiant de l'intégration permanente totale, ceux pour lesquels la mise en œuvre d'un **protocole aménagements raisonnables** (PAR) a été effectué au vu de leurs besoins, et pour finir ceux qui présentent des besoins spécifiques sensori-moteurs nécessitant un suivi dans le cadre de la mise en œuvre des aménagements raisonnables (si cela s'avère nécessaire au regard de l'échelle des besoins) (Décret Création des pôles territoriaux, 2021). Cet accompagnement inclut également de collaborer à l'évaluation des protocoles d'aménagements raisonnables et, dans l'éventualité où ces derniers ne suffiraient pas, d'orienter les élèves vers l'enseignement spécialisé. (Décret Création des pôles territoriaux, 2021).

1.1.5. Les logopèdes

Avec le nombre croissant d'élèves du type 8 pris en charge en intégration, il est logique que les logopèdes, spécialistes des troubles spécifiques des apprentissages (TSAp), jouent un rôle central. Leur formation initiale comprend, entre autres, la prise en charge des troubles du langage, de la parole, de la voix et de l'audition (SPF, s.d.). Ils développent, restaurent et préservent les capacités de communication des personnes, acquérant ainsi une expertise précieuse dans la prise en charge de jeunes dysphasiques ou autistes. Ils peuvent notamment leur offrir des moyens de communication alternatifs (pictogrammes, signes, applications...) ou encore, améliorer leurs troubles pragmatiques (CPLU, s.d.). Il est donc cohérent qu'ils aient été amenés à être les professionnels de prédilection pour le suivi d'élèves en intégration.

Cependant, le métier de logopède évolue, surtout en milieu scolaire, où l'intervention directe en classe est de plus en plus valorisée (Huyse et al., 2019). Cette approche réduit la stigmatisation et les désynchronisations d'apprentissage, et prévient les retards dus aux absences pour séances individuelles. En restant en classe, les logopèdes améliorent l'observation et la transmission d'outils aux enseignants, tout en s'alignant avec la vision inclusive, où l'environnement scolaire s'adapte à l'élève. Cette transition implique également un changement de paradigme pour les logopèdes, qui doivent adopter une vision bio-psycho-sociale des besoins éducatifs particuliers (Huyse et al., 2019). Cette nouvelle approche, qui voit les besoins spécifiques comme résultant de l'interaction entre la déficience et l'environnement scolaire, reflète une évolution de la définition du handicap (Huyse et al., 2019). Les logopèdes doivent passer d'une conception individualisante du handicap à une vision plus holistique (Coenen, 2020).

Comment à la fois intérioriser et amener progressivement ce changement de paradigme sans heurter la sensibilité des partenaires de l'enseignement ordinaire et sans être perçu comme une source de travail supplémentaire en demandant les aménagements raisonnables auxquels l'élève à besoins spécifiques a droit, ou « pire », des aménagements universels pour l'ensemble de la classe ? D'ailleurs, quel est ce nouveau concept ?

1.1.6. Les aménagements raisonnables universels

L'idée novatrice de l'école inclusive serait de proposer des aménagements raisonnables de plus en plus universels permettant à la fois de soulager tous les élèves, mais aussi de faciliter leur conceptualisation et leur mise en pratique par les enseignants. De plus, cela diminuerait la stigmatisation des élèves en intégration et permettrait aux élèves n'ayant pas les ressources nécessaires pour obtenir un diagnostic de bénéficier d'aménagements raisonnables. Ces derniers pourraient « devenir des ajustements permanents au bénéfice de tous les élèves. D'autres, plus spécifiques, sont indispensables à ceux dont le trouble, la déficience ou le handicap entraîne des adaptations plus individuelles, voire l'intervention d'un personnel spécialisé » (FW-B, 2018, p.6).

Le caractère innovant du nouveau dispositif des pôles territoriaux est l'aide fournie à travers une consolidation et une généralisation de la mise en œuvre des aménagements raisonnables par les équipes de l'enseignement ordinaire (par exemple, « la mise en place d'une pédagogie différenciée (et non de réponses individualisées) pour organiser des ateliers dont certains peuvent être très spécialisés (hyper-stimulation, ergothérapie, cours de locomotion, langue des signes...) tout en étant intégrés dans le fonctionnement ordinaire de l'établissement. ») (Thomazet, 2006, p.21). Nous serions donc face à un aménagement raisonnable universel pédagogique.

La nouvelle mission des logopèdes réside également dans la perspective de se décentrer de l'élève pour lequel ils sont amenés à intervenir en classe afin de proposer, non plus des aménagements spécifiques personnalisés, mais bien de concevoir des outils, réaliser des fiches procédures ou proposer des applications pour l'ensemble des élèves. En effet, ce qui est aidant pour un élève le sera peut-être pour d'autres. Prévoir et anticiper en amont les éventuelles demandes ou difficultés de tous les élèves en analysant leur environnement et en dialoguant avec l'enseignant permet de développer une école inclusive. Il est plus facile et moins contraignant de tout concevoir au préalable plutôt que de réajuster au fur et à mesure de la séquence d'apprentissage en fonction des obstacles rencontrés par les élèves. Comment ces pratiques peuvent-elles être mises en place de manière efficace ? Quelles stratégies spécifiques peuvent être adoptées pour anticiper ces besoins ?

La formation des futurs logopèdes est en mutation en raison de l'augmentation du nombre d'élèves dans l'enseignement ordinaire qui nécessitent des aménagements raisonnables. Cette hausse est due aux divers décrets et lois sur l'inclusion (Huyse et al., 2019). Selon, Huyse et

al (2019), il est primordial que les logopèdes soient formés à bien communiquer avec les enseignants, à traduire leurs observations en données utiles pour ces derniers, et à proposer des adaptations appropriées à l'environnement de la classe.

C'est en ce sens que nous nous sommes intéressée à la fonction de logopède en intégration, sans compter qu'elle représente l'une des plus anciennes professions dans ce domaine et que leur nombre reste élevé comparativement à d'autres fonctions. C'est pourquoi nous avons décidé de nous pencher sur leur rôle au sein de leur mission d'accompagnement des élèves à besoins spécifiques issus de l'enseignement spécialisé avec intégration permanente totale.

Une difficulté vient s'ajouter à leur métier en transformation. En effet, comme l'explique la brochure de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2023a), les pôles territoriaux sont en phase transitoire de 2021 à 2026. Pendant cette durée, le nombre de périodes de prise en charge des logopèdes pour les élèves à besoins spécifiques, intégrés avant 2020, diminue progressivement jusqu'à disparaître, passant de 4 périodes par élève au premier degré, à zéro en septembre 2026 ([annexe I](#)). Par ailleurs, les élèves bénéficiant de protocoles d'aménagements raisonnables (PAR) n'ont pas toujours de périodes d'accompagnement fixes⁵, ce qui complique la tâche des logopèdes. La mutualisation des périodes devient alors cruciale afin de permettre un suivi de ces élèves grâce à ceux intégrés après 2020 qui génèrent un nombre stable de périodes/points ([annexe J](#)). Les logopèdes doivent donc offrir une prise en charge de qualité, tout en développant l'inclusion des élèves dans un délai de plus en plus restreint avec parfois un nombre important d'élèves à besoins spécifiques en classe. C'est pourquoi nous trouvons pertinent de nous pencher sur la synergie pouvant naître entre les enseignants du secondaire ordinaire et les logopèdes de pôles territoriaux, afin de développer rapidement une efficacité interprofessionnelle pour une prise en charge efficiente des élèves à besoins spécifiques en contexte inclusif.

Il est désormais temps de s'accorder sur une définition du concept de **synergie**.

1.2. La synergie

1.2.1. Vers une définition de la synergie

Le terme **synergie**, autrefois employé pour *coopération*, vient du latin moderne et du grec

⁵ Bien que des périodes soit réservées pour l'accompagnement de ces derniers, l'ensemble des pôles territoriaux doit se répartir selon un calcul au prorata des élèves inscrits au sein de leur pôle (FW-B, 2021a) « Un pôle territorial qui comptabilisera 35.146 élèves bénéficiera, quant à lui, de 74 périodes destinées à la prise en charge d'élèves disposant d'un protocole d'aménagements raisonnables. » (FW-B, 2021a, p.42)

« synergia » signifiant *travail commun, collaboration ; assistance, aide*; lui-même dérivé du grec « synergos » signifiant *travailler ensemble* (Harper, s.d). Il est aussi lié à « synergiein » désignant *travailler ensemble, aider un autre dans son travail*, du préfixe syn- *ensemble* + le suffixe ergon *travail* (Harper, s.d). En physiologie, le terme désigne la corrélation des actions entre organes, apparu en 1847. Par extension, il exprime depuis 1957 l'idée d'une efficacité accrue grâce à la coopération, souvent associée à l'architecte-inventeur Buckminster Fuller (Harper, s.d).

Les contextes d'application de la synergie sont multiples. En chimie, le caractère imprévisible et variable de la synergie réside dans le fait que les effets combinés peuvent être bien supérieurs à ce que l'on pourrait anticiper en se basant uniquement sur les propriétés individuelles des substances (Casarett et Doull, 2007). Par exemple, l'eau (H₂O) illustre la synergie positive : ses composants (l'hydrogène et l'oxygène) sont dangereux séparément mais inoffensifs lorsqu'ils sont combinés. Pour la synergie négative, le mélange de tétrachlorure de carbone (CCl₄) et d'éthanol (alcool éthylique) est toxique pour le foie, causant des dommages bien plus graves ensemble que séparément (Casarett et Doull, 2007). D'après le rapport des fédérations francophone, germanophone et flamande des associations de coopération au développement (2015), pour parler de synergie, il doit y avoir bénéfice synergétique : la synergie doit produire des résultats supérieurs, au-delà d'un simple gain d'efficacité. Et bien que l'organisation de synergies soit souhaitable (tout comme en chimie), il est difficile de prédire leur valeur et leur nature exacte. Bien que le terme **synergie** semble avoir pris son essor grâce au monde des affaires (notamment lors des fusions-acquisitions, dès la fin des années 1970, où « la notion de synergie exprime le fait que le potentiel d'une firme dépend moins de l'addition de ressources que de la manière dont celles-ci sont combinées et orientées.») (Mérigot et Labourdette, 1980, p. 114, cités par Grintrac, 2007, p.103), ce concept reste toutefois pertinent dans d'autres domaines, y compris l'éducation.

Il existe plusieurs définitions de la synergie selon les domaines. Avant d'aborder la synergie éducative, il est intéressant d'évoquer la synergie culturelle, car celle-ci imprègne et influence la première. Elle est définie par Ivanciu (2014) comme un processus dynamique qui implique la confrontation de points de vue souvent divergents, mais qui doit aboutir à l'atteinte d'un objectif professionnel commun. Pour cela, un savoir-être est nécessaire, incluant une ouverture d'esprit et une sensibilité (Moran et Xardel, 1994, cités par Ivanciu, 2014). Il est également crucial de posséder des « capacités de compréhension et d'adaptation » (Ivanciu,

2014, p.283), combinant des traits personnels à des savoir-faire. Cela inclut la maîtrise des connaissances culturelles et l'aptitude à interpréter les signaux émis par autrui (Moran et Xardel, 1994, cités par Ivanciu, 2014). En résumé, la synergie culturelle nécessite à la fois des qualités intrinsèques et des compétences pratiques pour être efficace.

Ivanciu (2014) dans son article emprunte les propos de Moran et Xardel (1994) afin de qualifier la synergie culturelle de « mariage réussi » où deux personnes, entreprises ou nations collaborent pour développer une relation bénéfique, dont l'importance, la qualité, la productivité et les résultats dépassent l'addition de leurs contributions individuelles. Cette métaphore du mariage est également utilisée par Friend et Cook (2007, cités par Tremblay, 2010) ainsi que Murawski (2009, cité par Tremblay, 2010) pour décrire la façon dont deux enseignants collaborent. Employant le terme de « mariage pédagogique » pour qualifier les pratiques d'enseignement, les objectifs et la philosophie, et de « mariage affectif » pour ce qui concerne les relations humaines au sein du binôme. D'après Tremblay (2010), la synergie entre les enseignants semble être grandement influencée par leur entente mutuelle. Tremblay (2010) note également que les moments de concertation, qu'ils soient formels, informels ou directs, sont plus fréquents dans les binômes où il y a une forte connexion affective entre les membres. De même, ce type de collaboration implique un enseignement partagé plutôt que divisé ou hiérarchique (Tremblay, 2010).

Ivanciu (2014) entrevoit l'action synergique comme une action collective visant à obtenir des résultats plus favorables pour tous les participants par rapport à des actions individuelles. Elle souligne également que la synergie aligne les efforts des partenaires vers des objectifs communs, renforçant ainsi le lien et la cohérence du groupe. Dans son étude, Ivanciu (2014) introduit le concept de **plus-value** au sein de sa conception de la synergie. Cette approche montre les plus-values comme un moteur et un objectif à atteindre, renforçant ainsi la cohésion du groupe à travers les efforts de chacun.

Cependant, « l'effet de l'action conjuguée est plus grand que la somme des effets attendus si les acteurs agissaient indépendamment. Cette définition classique de la synergie ne dit rien de la condition fondamentale, à savoir que les acteurs sont engagés dans un système » (Vignat, 2012, p.364). Ce que Vignat (2012) introduit ici est la dimension **systémique** de la synergie. En effet, il ne s'agit pas uniquement de « travailler ensemble », mais de prendre conscience que la performance d'une équipe ne peut pas être prédite en se basant uniquement sur les

performances individuelles de ses membres. Tout comme nous l'avons vu dans l'exemple de la chimie, la performance collective d'une équipe peut être meilleure (synergie positive) ou pire (synergie négative) que la somme des performances individuelles. Dans notre cas, nous nous focaliserons sur la synergie positive.

En nous inspirant des multiples définitions évoquées, nous envisageons (dans la question qui nous occupe) davantage la synergie en tant que concept, se caractérisant par son imprévisibilité et sa variabilité, produisant des effets positifs combinés, souvent bien supérieurs à ceux que l'on pourrait anticiper sur la seule base des compétences ou contributions individuelles, de ce fait dépassant un simple gain d'efficacité. La synergie telle une conception se manifestant lorsque les acteurs, engagés dans un système collaboratif, confrontent leurs points de vue divergents (dans un processus dynamique), visant à atteindre un objectif professionnel commun plus favorable à tous les participants, créant ainsi une relation bénéfique qui enrichit le système dans son ensemble. Après ce tour d'horizon (non exhaustif) des synergies et une tentative d'explicitation de ce concept, nous allons maintenant nous concentrer sur la synergie en éducation, et plus précisément dans le contexte de l'intégration scolaire (ou contexte inclusif) qui est au cœur de notre étude.

1.2.2. La synergie éducative en contexte inclusif

Dans sa thèse de doctorat, Tremblay (2010) s'est intéressé au travail collaboratif entre enseignants et logopèdes dans deux contextes : l'inclusion et l'école spécialisée de type 8. Il y aborde le concept de synergie en tant qu'indicateur de la qualité des dispositifs scolaires évalués. Tremblay (2010) la définit comme l'analyse des interactions et de la collaboration entre les ressources humaines d'un dispositif (celui de l'inclusion et de l'enseignement spécialisé), pour atteindre les objectifs fixés. Ce n'est pas seulement une question de pertinence ou d'adéquation des ressources. Il s'agit de comprendre comment les actions et interactions entre les acteurs contribuent à ces objectifs.

Selon Tremblay (2010), la synergie joue un rôle crucial dans l'évaluation des dispositifs éducatifs en vérifiant leur efficacité et l'optimisation des ressources. Elle évalue non seulement les interactions et les stratégies employées pour surmonter les obstacles, mais aussi l'action collective et individuelle des membres de l'équipe. Tremblay (2010) souligne que la synergie se concentre sur les facteurs favorisant les (inter)actions entre professionnels et sur

l'analyse des ressources utilisées, des contraintes rencontrées et des stratégies mises en œuvre.

Nous nous appuyerons sur ce point de vue pour répondre à notre question de recherche :

« Comment bâtir une synergie éducative en faveur d'un enseignement inclusif ? »

Le travail collaboratif multiprofessionnel en contexte inclusif a également été étudié par Emery et Wirz (2015). D'après eux, celui-ci consiste à mettre en synergie des expertises pointues pour optimiser la prise en charge des élèves même si les cultures professionnelles ne sont pas de prime abord dans une logique de complémentarité. Ici ce sont davantage les expertises qui sont en synergie. Alors que Gelati (2004, cité par Pavone, 2009) (en parlant de la synergie au sein du processus d'intégration) affirme que « c'est l'interaction entre des compétences et des contenus différents qui pourra induire la synergie entre les programmes, les méthodes, les stratégies et les moyens didactiques employés en direction des sujets ordinaires et qui pourront être proposés à l'élève en situation de handicap, après une évaluation de chaque situation » (p. 91, cité par Pavone, 2009, p.45-46). Emery et Wirz (2015) et Gelati (2004, cité par Pavone, 2009) abordent la synergie en contexte inclusif sous des angles différents mais complémentaires. Alors que Wirz et Emery (2015) se concentrent sur la synergie des expertises techniques, Gelati (2004, cité par Pavone, 2009) met en avant l'importance de l'interaction entre diverses compétences et contenus pédagogiques. Les deux perspectives soulignent néanmoins l'importance de la collaboration pour améliorer la prise en charge des élèves en contexte inclusif. Ce constat nous amène à explorer plus en profondeur le sujet en examinant comment construire une synergie interprofessionnelle efficace.

1.2.3. Comment bâtir une synergie interprofessionnelle ?

La question d'articulation entre les compétences individuelles afin de bâtir une compétence collective a été soulevée par Policard (2014). Pour elle, « l'obtention d'une compétence collective suppose d'abord d'identifier les compétences individuelles pertinentes pour agir dans une situation donnée et de les réunir pour les mettre en synergie.» (p.39). Puis, Policard (2014) évoque les trois théories qui expliquent la compétence collaborative d'après les travaux de Chedotel et Pujol (2009).

- La théorie de l'expertise : la performance du groupe s'améliore en identifiant et en valorisant l'expert pour chaque situation.
- La théorie KSA (Knowledge, Skill, and Ability) : l'efficacité en équipe repose sur les

compétences sociales et organisationnelles des membres.

- La théorie de la diversité : un leader est nécessaire pour coordonner les différentes compétences individuelles.

Enfin, Policard (2014) s'inspire des travaux de D'Amour (1997) et de Le Boterf (2011) afin de souligner que la compétence collaborative est dynamique et implique des savoir-faire relationnels. Les indicateurs de cette compétence incluent l'anticipation, la communication, l'initiative, le leadership, l'apprentissage collectif et l'expression des besoins d'aide.

Dans son ouvrage, Bélorgey (2019) développe les niveaux de synergie en s'appuyant sur quatre piliers fondamentaux : le respect, la cohésion, l'efficacité et la flexibilité. Ces piliers sont essentiels pour construire une synergie interprofessionnelle efficace et durable. Selon Bélorgey (2019), il est crucial d'observer les dysfonctionnements pour évaluer le niveau de synergie et de fixer des objectifs adaptés pour progresser. Notre approche consiste à explorer l'inverse : nous partirons des aspects positifs de la collaboration interprofessionnelle exprimés par le binôme, telle que la perception de leur entente et de leur efficacité, pour déterminer si ces éléments peuvent être expliqués par les propositions de Bélorgey (2019).

Les niveaux de synergies de Bélorgey (2019)

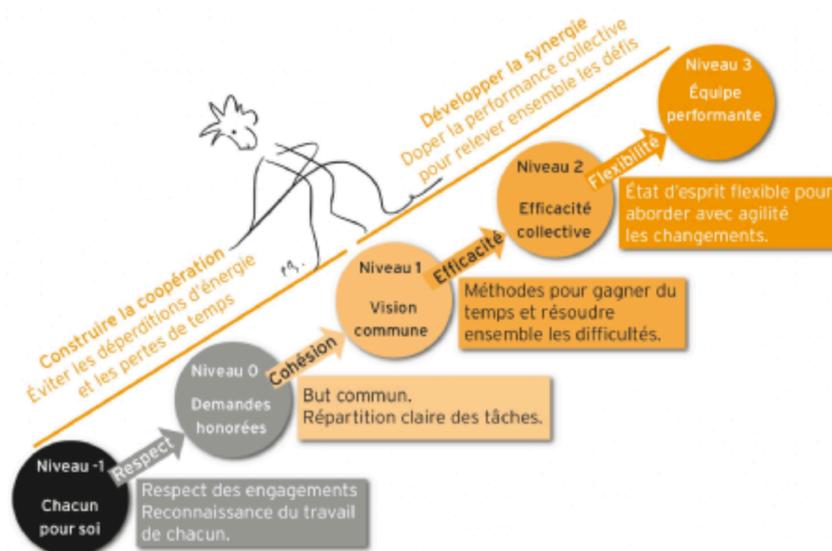


Figure 1. Note. Tiré de *La boîte à outils de l'Efficacité professionnelle* (p.78) par P. Bélorgey, 2019, Dunod, BâO La Boîte à Outils. Illustrations intérieures et contes : © Pascale Bélorgey.

Selon Bélorgey (2019), le respect mutuel est le premier pilier de la synergie. Il se construit par les engagements respectés, la communication ouverte et la reconnaissance du travail de chacun. Lorsque les membres d'une équipe tiennent leurs promesses et communiquent de manière transparente, ils établissent un climat de confiance et de respect. La reconnaissance du travail de chacun contribue également à renforcer ce respect mutuel, en valorisant les contributions individuelles et collectives. Bélorgey (2019) propose des fiches outils au sein de son livre tels que *les engagements mutuels* et *le feedback constructif* pour renforcer ce respect.

La cohésion est le deuxième pilier abordé par Bélorgey (2019) et se forme autour d'un objectif partagé et d'une répartition précise des tâches. Lorsque tous les membres de l'équipe comprennent et s'engagent envers un but commun, cela crée un sentiment d'unité et de collaboration. Une répartition claire des tâches assure que chacun sait ce qu'il doit faire, ce qui réduit les conflits et augmente l'efficacité du groupe. Pour cimenter cette cohésion, des outils comme le but commun, la proposition d'arbitrage et les mails efficaces sont recommandés (Bélorgey, 2019).

L'efficacité collective, troisième pilier prôné par Bélorgey (2019), découle de méthodes de travail qui optimisent le temps et facilitent la résolution des problèmes. En adoptant des processus bien définis et en utilisant des outils appropriés, une équipe peut travailler de manière plus productive et gérer les défis plus efficacement. Cette efficacité collective est essentielle pour atteindre les objectifs fixés et pour maintenir une dynamique positive au sein du groupe. Bélorgey (2019) suggère des outils comme *le nouveau fonctionnement*, *la négociation gagnant/gagnant*, les méthodes de résolution de conflits et *les réunions productives* pour améliorer cette efficacité.

Enfin, la flexibilité, quatrième pilier proposé par Bélorgey (2019), se renforce pour permettre une gestion agile et efficace des changements. La capacité à s'adapter rapidement aux nouvelles situations et à intégrer les changements de manière fluide est cruciale dans un environnement professionnel dynamique. La flexibilité permet à l'équipe de rester réactive et de trouver des solutions innovantes face aux défis imprévus. *L'esprit pionnier face aux changements* est l'outil-clé proposé pour développer cette flexibilité.

Ainsi, en s'appuyant sur ces quatre piliers — le respect, la cohésion, l'efficacité et la flexibilité —, Bêlorgey (2019) propose une approche structurée pour construire une synergie interprofessionnelle solide. En intégrant ces éléments dans la pratique quotidienne, les équipes peuvent améliorer leur fonctionnement collectif et atteindre un niveau supérieur de performance et de collaboration.

Après avoir exploré les bases de la construction de la synergie, nous allons maintenant nous pencher sur les conditions indispensables à son apparition en milieu éducatif.

1.2.4. Conditions facilitant la synergie éducative

1.2.4.1. Les aspects communicationnels et langagiers

Dans son article, Emery (2014) explore comment l'utilisation du langage au sein d'une équipe reflète les dynamiques de synergie et de collaboration. Il suggère que le langage peut mutualiser les compétences professionnelles et faciliter une coopération efficace, mais il peut aussi révéler des confrontations et des enjeux de pouvoir, surtout là où les responsabilités se chevauchent. Par exemple, un logopède pourra utiliser un langage thérapeutique et éducatif, tandis qu'un professeur emploiera un vocabulaire pédagogique et didactique. Emery (2014) souligne l'importance d'un langage commun entre collaborateurs de différents univers professionnels. Pour lui, « l'équipe peut se décliner dans une pluralité de modes d'interactions, allant d'une juxtaposition de points de vue et d'actions, vers des synergies de travail où les rôles professionnels visent explicitement l'utilisation des expertises différentes ainsi que la mutualisation collective des savoirs disciplinaires et professionnels. » (p.42). Emery (2014) évoque l'importance des aspects communicationnels et langagiers dans les enjeux collaboratifs, influençant la construction de conceptions partagées et d'actions conjointes. Cela souligne la nécessité de rester vigilant et d'accorder de l'intérêt au langage utilisé lors des entretiens semi-dirigés. Il est essentiel de surveiller le vocabulaire employé, notamment pour décrire leur travail au sein du binôme ou leurs prises en charge des élèves, allant jusqu'à demander une clarification des termes utilisés.

Galisson (1997, cité par Ivanciu, 2014), précise que la communication va au-delà de l'échange d'informations et inclut un partage profond d'identités et de perspectives, améliorant la compréhension mutuelle et l'efficacité professionnelle.

Emery (2014) conclut que la collaboration multiprofessionnelle, malgré ses avantages, peut poser des obstacles à l'inclusion. Par exemple, lorsqu'un logopède travaille avec un enseignant, des obstacles peuvent survenir si le logopède pense que ses méthodes et diagnostics sont les seuls corrects et impose sa manière de faire. Cela peut créer une situation où sa culture professionnelle domine celle de l'enseignant, empêchant une véritable collaboration et nuisant à l'intégration des élèves. De plus, la prévalence du recours aux diagnostics médico-psychologiques afin d'obtenir des protocoles d'aménagements raisonnables contribue à la médicalisation de l'école et pourrait insinuer subtilement que les professionnels paramédicaux possèdent une expertise supérieure à celle des enseignants ordinaires.

La construction d'actions conjointes en utilisant un langage commun pourrait donc constituer une perspective intéressante pour développer la synergie éducative, surtout lorsqu'elle est orientée vers l'atteinte d'un objectif commun.

1.2.4.2. Objectifs communs

La construction d'une culture de groupe, où les valeurs et les normes sont partagées par tous les membres, est cruciale pour établir des objectifs communs et orienter les efforts collaboratifs. Appelée « culture tierce » par Abdallah-Preteuille (2005), cité par Ivanciu, (2014), elle repose sur un accord obtenu par délibération et communication. Cette culture crée un espace de coopération où les partenaires se mobilisent pour atteindre des buts communs (Marandon, 2003, cité par Ivanciu, 2014). Ivanciu (2014) souligne que cette culture implique une synergie entre les aspects analytiques (techniques et rationnels) et méta-communicatifs (communication, interactions et compréhension mutuelle). Une fois ces aspects intégrés, l'équipe développe une vision commune, partageant objectifs et aspirations, et adoptant des comportements similaires qui facilitent la coopération et la coordination.

En résumé, au-delà des compétences individuelles, le succès d'une équipe repose sur une culture partagée, une organisation efficace et une communication fluide, ce qui conduit à des objectifs communs et à une coordination harmonieuse des efforts. Selon Chevrier (2000, cité par Ivanciu, 2014), atteindre une véritable synergie nécessite des compromis pour établir des principes de base communs, indispensables pour travailler efficacement en équipe. Cela est particulièrement crucial dans les équipes interprofessionnelles, où la diversité et la complémentarité des membres jouent un rôle-clé.

1.2.4.3. Diversité et complémentarité

Dans le cadre des binômes pluridisciplinaires en contexte inclusif, la diversité des formations et des expériences peut être une source de performance accrue. Barmeyer et Mayrhofer (2002, cités par Ivanciu, 2014) soulignent que la mise en valeur des complémentarités entre compétences opposées peut générer des synergies significatives. Selon eux (Barmeyer et Mayrhofer, 2002, cités par Ivanciu, 2014), cette approche favorise la créativité et l'émergence d'idées novatrices, qui bénéficient d'un feed-back constructif pour leur mise en œuvre efficace. Il est donc impératif que cette rétroaction soit dispensée avec bienveillance afin d'optimiser son efficacité.

Toutefois, Emery (2014) et Ivanciu (2014) notent que cette hétérogénéité peut également engendrer des défis importants. Elle peut stimuler la créativité et le dynamisme compétitif, mais aussi générer des conflits chronophages qui risquent de compromettre le partage des savoirs et l'unité du groupe. Dans ce contexte, une atmosphère favorisant la synergie joue un rôle crucial. Ivanciu (2014) souligne que cette dynamique aide à gérer efficacement la diversité culturelle au sein des équipes pluridisciplinaires, renforçant ainsi les relations professionnelles nécessaires pour atteindre des objectifs communs.

Cette perspective met en lumière l'importance de créer un environnement de travail collaboratif qui valorise à la fois la diversité et la complémentarité des compétences, tout en développant des mécanismes pour surmonter les tensions potentielles et maximiser les bénéfices de la synergie éducative. Une aide essentielle pourrait-elle venir du soutien institutionnel ?

1.2.4.4. Soutien institutionnel

« Un des facteurs organisationnels déterminants de la collaboration est l'appui institutionnel au fonctionnement d'équipe » (Walton et Hackman, 1986 ; O'Toole, 1992, cités par D'Amour et al., 1999, p.71). Les résultats de la recherche de D'Amour et al. (1999) montrent que plusieurs niveaux de confiance sont impliqués dans la collaboration interprofessionnelle : institutionnel, professionnel et individuel. Cependant, au niveau institutionnel, leur étude révèle que deux gestionnaires sur trois utilisent l'autorité pour coordonner les membres de l'équipe, entraînant un climat de conflits et de méfiance ainsi que la formation de coalitions opposées.

Emery et Wirz (2015) ont, quant à eux, exploré la collaboration entre éducateurs et enseignants dans l'enseignement spécialisé, soulignant que cette dynamique peut s'appliquer à d'autres contextes inclusifs. Cette collaboration varie largement entre institutions : certaines valorisent le travail conjoint en classe, tandis que d'autres l'évitent. La question du partage des rôles est polarisée : certains responsables institutionnels préfèrent une délimitation claire des tâches (Fleming et Monda-Amaya, 2001, cités par Emery et Wirz, 2015), tandis que d'autres prônent un élargissement des rôles (Rapport, McWilliam et Smith, 2004, cités par Emery et Wirz, 2015), surtout en classe. D'Amour et al. (1999, cités par Emery et Wirz, 2015) décrivent ces « zones grises » comme des espaces où les rôles ne sont pas strictement définis. Pour certaines directions, ces « zones grises » sont positives et revendiquées comme une spécificité du travail en institution, tandis que pour d'autres, elles sont évitées de peur de ne plus savoir qui fait quoi. Emery et Pelgrims (sous presse, cités par Emery et Wirz 2015) notent que l'organisation se fait à travers des transactions constantes entre professionnels et direction, tant dans les temps de travail communs que dans les activités informelles, impliquant une négociation continue pour décider de leur fonctionnement institutionnel.

En résumé, pour réussir une synergie éducative, il est crucial de garantir un soutien institutionnel et des ressources adéquates, ainsi qu'un appui administratif et logistique. Ces éléments favorisent une collaboration efficace entre les professionnels, même face aux défis liés à la répartition des rôles et aux responsabilités partagées.

Passons maintenant à l'examen des éléments clés nécessaires pour créer cette synergie, en lien direct avec notre question de recherche.

1.2.5. Éléments constitutifs de la synergie

Dans son évaluation de la synergie en 2010, Tremblay a identifié cinq indicateurs clés pour mesurer le lien de conformité entre les ressources du dispositif et les résultats visés :

1. « Le travail collaboratif entre enseignants
2. Le travail collaboratif entre enseignants et logopèdes
3. Le comportement des enseignants lors des activités
4. Les concertations
5. Les contenus développés » (p.162)

Cependant, notre objectif n'est pas d'évaluer la synergie, mais de comprendre comment elle se construit au sein d'un binôme composé d'un logopède d'un pôle territorial et d'un enseignant du secondaire ordinaire. Nous pouvons toutefois nous appuyer sur les indicateurs de Tremblay (2010) pour mieux saisir les éléments constitutifs de la synergie et déterminer s'ils peuvent servir de base à sa construction. Étant donné que la recherche de Tremblay (2010) portait sur des binômes de deux enseignants (un enseignant de primaire et un enseignant orthopédagogue), et que notre étude concerne un binôme formé d'un logopède et d'un enseignant, nous pourrions combiner les points 1 et 2. De même, le point 3 pourrait être renommé « comportement du binôme lors des activités » afin d'inclure les deux professions. Nous commencerons par nous pencher sur le travail collaboratif entre enseignant et logopède en tant que source de synergie.

1.2.5.1. Le travail collaboratif entre enseignants et logopèdes

« La synergie s'intéresse aux facteurs propices aux interactions entre les professionnels oeuvrant ensemble. Les configurations selon un co-enseignement et la co-intervention influencent évidemment cette collaboration. » (Tremblay, 2010, p.162). C'est pourquoi nous avons choisi d'aborder exclusivement le co-enseignement en laissant de côté les autres formes de collaboration interprofessionnelle déjà explorées dans notre pré-mémoire.

Le co-enseignement est défini par Friend (2008, cité dans Friend et al., 2010) comme un partenariat entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé (ou un autre spécialiste), visant à enseigner ensemble dans une classe ordinaire ([annexe H](#)). Ce partenariat est conçu pour répondre aux besoins d'apprentissage d'un groupe hétérogène d'élèves, y compris ceux avec des besoins particuliers, de manière flexible et délibérée (Benoit et Angelucci, 2011). Selon Murawski (2003, cité par Benoit et Angelucci, 2011), le co-enseignement inclut non seulement la co-instruction, mais aussi la co-planification et la co-évaluation de la classe. Friend et Cook (2007, cité par Tremblay, 2010) ajoute que le co-enseignement implique un travail pédagogique commun, avec des responsabilités éducatives partagées pour atteindre des objectifs spécifiques. Tremblay (2010) précise également que ce type de collaboration est principalement utilisé pour l'intégration ou l'intervention auprès des élèves à risque et peut être temporaire ou permanent.

Pelgrims (2010, cité par Emery, 2014) réserve le terme « co-enseignement » à la collaboration entre deux enseignants dans la planification, l'exécution et la régulation des tâches d'enseignement. Il utilise « co-réflexion » et « co-action » pour désigner la collaboration entre professionnels de différentes disciplines dans des tâches étendues aux aspects éducatifs et pédagogiques. Co-enseigner favorise une réponse améliorée aux besoins des élèves et une pratique réflexive, transformant les relations compétitives en collaborations enrichissantes (Ferguson et Wilson, 2011, cités par Zimmerman Nilsson et Murphy, 2021). Le co-enseignement permet ainsi une instruction différenciée et génère une synergie positive en intégrant les compétences des enseignants et des professionnels de diverses disciplines, enrichissant ainsi la pratique pédagogique et améliorant les compétences professionnelles (Chu, 2006; Buczynski et Sisserson, 2008; Embury et Dinnesen, 2013, cités par Zimmerman Nilsson et Murphy, 2021). Enfin, Embury et Dinnesen (2013, cités par Zimmerman Nilsson et Murphy, 2021) notent que la planification collaborative en co-enseignement favorise une participation accrue, une créativité renforcée dans la conception des leçons et une emphase sur une classe partagée.

Ainsi, la synergie éducative issue du co-enseignement se manifesterait par une collaboration étroite entre un enseignant et un autre spécialiste qui co-planifient, co-instruisent et co-évaluent leur classe. Cette approche favorise une instruction différenciée améliorant les pratiques éducatives et les résultats pour les élèves tout en encourageant une pratique réflexive et une créativité accrue dans la conception des leçons.

Nous allons maintenant nous concentrer sur le comportement du duo pendant ses prises en charge commune.

1.2.5.2. Le comportement du binôme lors des activités

Tremblay (2010), dans sa recherche, observe que les enseignants en inclusion se forment principalement de deux manières : par l'observation et par la discussion. D'une part, ils apprennent en observant leur collègue travailler directement avec les élèves, ce qui leur permet d'évaluer l'efficacité des pratiques pédagogiques et de critiquer ces méthodes. D'autre part, lors de moments sans élèves (comme les concertations), ils co-construisent les contenus et les méthodes d'enseignement. Lessard et al. (2009) pensent que « les enseignants qui collaborent ont tendance à manifester des attentes positives élevées à l'égard de leurs élèves

et de leurs collègues, à prendre de nouvelles initiatives et des engagements pour améliorer leurs pratiques » (p.62), notamment en créant un cadre propice à l'innovation en diminuant la probabilité de refaire les mêmes erreurs (Quick, 2000, cité par Lessard et al., 2009). Par contre, l'absence de collaboration peut entraîner un découragement et une résignation chez les enseignants, particulièrement dans les classes réputées difficiles (Lessard et al., 2009).

L'étude de Zimmerman Nilsson et Murphy (2021) révèle que les aspects affectifs tels que la confiance, le courage et l'assurance sont essentiels pour l'apprentissage entre co-enseignants, évoquant un soutien moral et une assistance mutuelle. De plus, la créativité entre les co-enseignants s'avère être un facteur clé pour résoudre les problèmes en classe et adapter l'enseignement afin de mieux répondre aux besoins des élèves.

La recherche de Tremblay (2011) montre que la collaboration entre enseignants est une composante essentielle à la synergie éducative. Cette collaboration ne peut se réaliser pleinement que s'il existe une affinité nécessaire entre les personnes, soulignant l'importance d'une bonne entente entre partenaires comme condition sine qua non. Iribarne (2006, cité par Ivanciu, 2014) pense, quant à lui, que la confiance est un élément clé pour établir la synergie et, par conséquent, la coopération.

En somme, la synergie entre les enseignants repose non seulement sur la collaboration et la co-construction des pratiques pédagogiques, mais aussi sur des éléments affectifs tels que la confiance, ainsi que sur des compétences cognitives comme la créativité. Une bonne entente entre partenaires est indispensable pour maximiser l'efficacité de leur travail favorisant ainsi un environnement propice à l'innovation et à l'amélioration continue des pratiques éducatives. « Une fois la confiance installée, elle permet le développement de l'empathie, autrement dit [...] l'identification temporaire à l'expérience intellectuelle et émotionnelle d'autrui afin de le comprendre plus profondément. » (Ivanciu, 2014, p. 288-289). Cette dynamique encourage la reconnaissance des aptitudes et de l'expérience des partenaires, ainsi que l'investissement personnel dans la réalisation des objectifs collectifs.

1.2.5.3. Les concertations

Pour maximiser la synergie au sein du binôme, il est essentiel de prévoir des temps de concertation réguliers, comme le suggère Emery (2014), qui souligne l'importance d'une clarification continue des objectifs de travail et des intentions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques des différents partenaires afin d'optimiser la participation de tous les élèves aux activités de la classe. La concertation régulière doit amener à définir clairement les rôles

et compétences de chacun (Pelletier et al., 2005; Vérillon et al., 2000, cités par Emery, 2014). Pour Lessard et al. (2009), la concertation est perçue comme un élément clé dans la stratégie de changement du travail en enseignement. Elle vise non seulement à optimiser les pratiques actuelles pour améliorer l'efficacité dans le cadre existant, mais aussi à réévaluer et transformer les méthodes d'enseignement. En ce sens, la concertation joue un rôle crucial dans l'ajustement et l'adaptation du cadre de travail aux évolutions pédagogiques contemporaines. Selon Lessard et al. (2009) et Tremblay (2010), plusieurs types de concertations peuvent être distingués : les concertations informelles (qui sont volontaires et occasionnelles, telles que celles ayant lieu lors des pauses ou à divers moments de la journée), les concertations formelles (qui sont structurées, intégrées dans l'horaire régulier de l'établissement et planifiées pour discuter de points spécifiques), et les concertations évaluées (qui sont encadrées par l'instance administrative autorisée) (Lator et al., 2006, cités par Lessard et al., 2009, p. 61). En outre, Tremblay (2010) distingue les concertations directes, réalisées en classe pendant le temps d'enseignement face aux élèves. Ces diverses formes de concertations facilitent et enrichissent la collaboration entre enseignants et logopèdes, posant ainsi les bases nécessaires pour la création de contenus innovants et adaptés à leurs besoins éducatifs communs.

1.2.5.4. Les contenus développés par le binôme

Pour Tremblay (2010), la collaboration en contexte inclusif n'est pas une fin en soi, mais un moyen de développer un travail spécifique au dispositif d'inclusion, comme la différenciation pédagogique. Celle-ci permet d'adapter les méthodes d'enseignement aux besoins spécifiques des élèves, ce qui est essentiel dans un cadre scolaire inclusif.

Loban et al. (2022) soulignent que la synergie, la communication et l'adaptabilité sont cruciales pour la création de contenu dans les partenariats. Cela suggère que les contenus développés sont à la fois des catalyseurs de synergie et des éléments constitutifs de celle-ci. Pour elles, une évaluation continue est nécessaire pour assurer que le contenu réponde aux objectifs définis et aux besoins des participants. De plus, si les partenaires ont des fonctions variées, ils tendront à produire un contenu de meilleure qualité (Loban et al., 2022).

Le travail synergique des partenaires peut se concrétiser par l'introduction d'innovations technologiques tels que des outils numériques, ainsi que par l'adaptation des cours, des supports pédagogiques et des méthodologies d'enseignement. Ces adaptations se basent sur

des observations précises et des objectifs définis par le binôme afin de répondre aux besoins spécifiques de la classe, qu'ils soient thérapeutiques, pédagogiques ou éducatifs.

Loban et al. (2022) soulignent également la nécessité d'une approche collaborative pour maximiser l'impact des contenus développés. La capacité d'adaptation aux changements environnementaux est essentielle à la création de contenu, car elle permet aux partenaires de répondre aux défis et aux opportunités émergents (Loban et al., 2022). De plus, la variabilité des perceptions et des conceptions, notamment en ce qui concerne la notion de succès, influence fortement la manière dont le contenu est conçu et évalué (Loban et al., 2022). Comme nous l'avons vu, la synergie entre partenaires peut produire des résultats supérieurs aux attentes initiales, rendant le contenu développé par le binôme novateur et imprévu car enrichi par les compétences, les aspirations, la créativité, le temps de concertation alloué, les ressources budgétaires disponibles et la complicité entre les deux intervenants.

1.2.6. Conclusion de la revue de la littérature

Comme nous l'avons vu, le Pacte pour un Enseignement d'excellence vise à décroïsonner et recentrer l'enseignement spécialisé pour favoriser l'école inclusive. En effet, « l'approche inclusive ne désigne pas simplement une intégration « poussée », elle résulte d'un changement paradigmatique et conduit à un changement structurel (Harvey, 1995) de l'école qui a maintenant la mission d'accompagner tous et chaque enfant pour avancer au mieux dans les apprentissages. » (Thomazet, 2006, p.24). La mise en place des pôles territoriaux, avec des logopèdes porteurs d'une vision inclusive, est un des moyens pour atteindre cet objectif. Leur présence en classe avec les enseignants de l'enseignement ordinaire soulève des questions sur l'élaboration de leur travail collaboratif et sur la synergie pouvant en découler. Cette coopération est-elle perçue comme efficace ? Quelles méthodes de travail conjointes permettent d'optimiser la qualité de leur intervention ? Quels processus construisent une synergie éducative dans la prise en charge des élèves à besoins spécifiques en contexte inclusif ?

Notre revue de la littérature montre que la synergie éducative se distingue par sa capacité à générer des résultats supérieurs à ceux des efforts individuels. Elle émerge lorsque des professionnels collaborent étroitement, confrontant leurs perspectives et compétences dans un objectif commun. Les conditions nécessaires à cette synergie incluent des objectifs et un

langage communs, une complémentarité des compétences, et un soutien institutionnel solide. Les éléments constitutifs de cette synergie, tels que le travail collaboratif entre enseignants et logopèdes, les concertations, et les contenus développés en binôme, jouent un rôle déterminant dans le succès de cette approche. Comme Ivanciu (2014) l'évoque, « la synergie s'apprend et cet apprentissage est d'autant plus nécessaire en un milieu professionnel dominé par la diversité culturelle où la coopération n'est jamais définitivement acquise » (p. 292). En contexte inclusif, la diversité repose sur la multiplicité des professions. Les binômes pluridisciplinaires doivent développer leur synergie en mobilisant des savoir-être essentiels tels que la reconnaissance et la valorisation de l'autre, la tolérance aux erreurs, la confiance, l'empathie, l'ouverture, et l'écoute active (Ivanciu, 2014). « La pratique inclusive ne s'improvise pas. Au contraire, elle se construit, se co-construit et se clarifie au fil du temps et des réalités particulières qui émergent tant des contextes d'enseignement que des croyances personnelles à l'égard de l'enseignement. » (Rousseau et Thibodeau, 2011, p.160). En collaborant, les enseignants de l'ordinaire et les logopèdes des pôles territoriaux co-construisent donc à la fois une représentation commune de l'école inclusive et une synergie propre.

Nous allons maintenant détailler la méthodologie employée pour notre recherche. Cette section décrit les démarches entreprises pour interroger nos participants, les outils utilisés pour recueillir les données, ainsi que les méthodes d'analyse adoptées pour répondre à notre question de recherche.

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

2.1. Démarche

2.1.1. Approche qualitative et justification de ce choix

La recherche qualitative se concentre sur la compréhension des phénomènes sociaux et des processus évolutifs en s'immergeant dans la complexité du vécu ou de la situation étudiée (Janssens, 2022), en cherchant à comprendre le sens tel qu'il est perçu par les participants et le chercheur dans un processus de co-construction (Imbert, 2010). Contrairement à la recherche quantitative qui tend à objectiver les faits et à les généraliser (Glowacz, 2022), la recherche qualitative approfondit la compréhension d'une situation spécifique. Notre question

de recherche vise à comprendre comment se construit une synergie éducative entre un enseignant du secondaire ordinaire et un logopède d'un pôle territorial dans la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques. Le choix de l'approche qualitative s'est imposé pour permettre une compréhension approfondie et une explicitation de la problématique. Nous avons adopté une approche herméneutique et empathique, cherchant à entrevoir le sens que les binômes donnent à leurs actions à travers leurs témoignages (Fallon, 2022). Les données qualitatives offrent des avantages considérables par la profondeur et la richesse des informations recueillies, permettant de décrire un phénomène et d'obtenir des explications détaillées sur le problème étudié (Kohn et Christiaens, 2014).

2.1.2. Absence d'hypothèse et justification

Dans cette recherche qualitative, le projet de ne pas formuler d'hypothèses initiales reflète une posture flexible et ouverte aux découvertes du terrain. Cette approche permet de générer des théories directement à partir des données, assurant ainsi que les résultats traduisent fidèlement la réalité observée plutôt que des attentes préconçues.

Le fait de raisonner en termes d'hypothèses au sens fort du terme, autrement dit d'être prisonnier d'une « structure mentale de l'hypothèse », peut au contraire figer l'enquête autour d'un modèle interprétatif préétabli et rigide, qui briderait la « découverte », la « surprise » et la théorisation à partir des données. (Foucart, 2018, p.26).

Bien que nous n'ayons pas adopté la théorisation ancrée, nous partageons l'approche évoquée par Soklaridis (2009) qui met l'accent sur l'importance de ne pas chercher à établir une vérité objective ou à tester des hypothèses de manière rigide. Cette vision s'harmonise avec notre choix méthodologique de ne pas formuler d'hypothèses initiales, mais de se concentrer sur la compréhension des expériences des binômes interviewés et les enseignements qu'ils en ont tirés.

En laissant une plus grande place aux découvertes émergentes du terrain, nous garantissons que nos conclusions ne sont pas biaisées par des hypothèses initiales, renforçant ainsi la crédibilité et l'authenticité de notre exploration.

2.2. Collecte des données

2.2.1. Types d'entretiens

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes tournée vers des entretiens semi-dirigés en binôme. Selon Kohn et Christiaens (2014), ce type d'entretien a pour objectif de recueillir des données en interrogeant les participants en personne (ou à distance) en utilisant des techniques conversationnelles, en s'appuyant sur un guide d'entretien. Comme l'explique Imbert (2010, d'après Flick, 2007) la réalisation d'un entretien semi-directif requiert la prise en compte de plusieurs éléments clés pour garantir sa rigueur et sa pertinence. Premièrement, il est essentiel de définir clairement les objectifs de l'étude, qui orientent la conception des questions. En effet, nous devons formuler des questions qui nous aideront à comprendre les mécanismes de la synergie éducative entre enseignants et logopèdes. Deuxièmement, le cadre conceptuel doit être établi pour assurer la cohérence entre les questions de recherche précises (qui guident l'entretien et l'analyse des données) et les théories sous-jacentes. Troisièmement, il est essentiel de déterminer les modalités de conduite des entretiens, la durée prévue pour chaque entretien et les critères de sélection des participants. Nous devons planifier le temps nécessaire pour chaque étape, de la préparation à l'analyse, en veillant à disposer de suffisamment de temps pour chaque phase. De plus, nous devons assurer la qualité de l'enregistrement avec un matériel approprié et utiliser des logiciels adéquats pour la transcription et l'analyse des données.

Ces considérations garantissent que l'entretien semi-directif est mené de manière structurée et systématique, permettant ainsi de recueillir des données pertinentes et fiables tout en assurant l'intégrité de la recherche.

2.2.2. Modalités des entretiens

Nous avons choisi d'interroger nos participants en binôme car leur collaboration au sein de la même classe est centrale à notre question de recherche (qui traite de la construction d'une synergie éducative en contexte inclusif). Comme nous l'avons observé dans la revue de la littérature, la synergie peut influencer leurs actions de manière significative sans qu'ils en aient pleinement conscience. Nous partageons l'avis de Morrissette (2011) qui souligne que le principal intérêt de l'entretien de groupe réside dans l'émergence de dimensions imprévues relatives à notre objet d'étude. Entendre les participants de manière collégiale permet de

libérer leur parole, de provoquer une émulation et une réminiscence de souvenirs partagés, empreints d'une éventuelle synergie.

Bien sûr, nous ne prétendons pas qu'un binôme fonctionne de la même manière qu'un focus groupe. Nous qualifierons l'entretien en binôme d'*entretien collectif*, car comme le stipulent Duchesne et Haegel (2008), « il implique au moins deux personnes et met en jeu une relation sociale dépassant le traditionnel couple constitué par l'enquêteur et l'enquêté » (p.8). La dynamique émanant d'un entretien en duo permet, comme dans un groupe plus large, « d'éviter de soumettre les personnes aux seules questions du chercheur, pour accueillir celles qui interpellent les membres du groupe en relation avec l'objet de discussion » (Morrissette, 2011). Et peut-être, à ce moment, laisser place à l'inattendu : « L'entretien de recherche, c'est chercher à faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas, plutôt que vérifier sur les autres ce qu'on pense » (Laplantine, 1995, p. 186, cité par Morrissette, 2011, p.14). En effet, être interviewé à deux impacte forcément la dynamique interactionnelle et favorise l'émergence d'éléments non anticipés (Morrissette, 2011). L'interaction au sein du binôme, la faculté à se questionner mutuellement assouplit l'éventuel « carcan » du guide d'entretien et enrichit de ce fait la discussion.

2.2.3. Contexte des entretiens (présentiel/distanciel)

Les situations géographiques des participants étaient variées : deux binômes venaient de Namur, un de Bruxelles, un du Condroz et un de la Basse-Meuse. Trois entretiens ont été menés en présentiel et deux en distanciel. Nous avons des craintes concernant la dynamique des entretiens à distance, mais nous avons été agréablement surprise par la fluidité et l'intensité des échanges. La fréquence des réunions en distanciel depuis le COVID a amélioré la familiarité envers l'outil informatique et l'implication des participants, malgré l'interface de l'ordinateur. Les participants s'interrogeaient, s'interpellaient et rebondissaient de manière similaire dans l'une ou l'autre configuration.

Napoli (2022) mentionne que de nombreux auteurs ont étudié l'impact du positionnement physique sur les entretiens et suggère que l'absence de rencontre en personne, combinée à la réduction de la communication non verbale via un écran, affectera la qualité des entretiens. De plus, Napoli (2022) évoque que la confiance se développe souvent lorsque les enquêtés accueillent les chercheurs en personne, partageant leur univers. Pour elle, lors de

visioconférences, la relation est plus directe et manque de discussions informelles, rendant plus difficile l'établissement rapide d'une relation de confiance.

Pourtant, lors des deux entretiens en distanciel, il nous a été possible (grâce au retard de leur collègue), de briser la glace avec les logopèdes (qui étaient déjà en ligne), de faire leur connaissance de manière plus informelle et nous n'avons pas eu le sentiment que la confiance était plus difficile à obtenir.

La seule différence notable entre ces deux modalités d'entretien était que les personnes en présentiel avaient tendance à parler en même temps et à se couper davantage la parole, compliquant ainsi la transcription.

D'ailleurs, la recherche de Napoli (2022) conclut que « les entretiens à distance permettent d'atteindre les objectifs de la recherche : la discussion autour de la grille d'entretien permet de récolter les mêmes données, quel que soit le mode d'interaction (en présence ou à distance). » (p.315). Cependant, il est vrai que les entretiens en présentiel fournissent des éléments qui permettent de découvrir « l'univers de l'autre » et sa « compréhension du monde » (Savoie-Zajc, 2009, cité par Napoli, p.315). Nous avons pu nous en rendre compte en découvrant la classe de Madame Athéna qui regorgeait de ballons d'équilibre à destination de ses élèves.

2.3. Construction et déroulement des entretiens

2.3.1. Construction du guide d'entretien ([annexe L](#))

« Plutôt que de chercher les bonnes réponses, la recherche qualitative se préoccupe également de la formulation des bonnes questions. » (Kohn et Christiaens, 2014, p.69). C'est en ce sens que nous avons apporté une attention particulière à la réalisation de notre guide d'entretien, construit après une consultation approfondie de la revue de la littérature, en suivant les recommandations d'Imbert (2010) basées sur des travaux de recherche exploratoire. Puisque nous cherchons à comprendre COMMENT la synergie se construit en contexte inclusif, les réponses à cette question ciblent les moyens, les procédures, les méthodes, les manières ou encore, les modes opératoires. Pour obtenir ces réponses, nous pouvons par exemple nous interroger sur comment la situation se produit, comment elle apparaît, dans quelles circonstances ou conditions, avec quels moyens, en utilisant quelles méthodes et procédures... « La formulation de ce questionnement est fondamentale puisqu'elle conditionne l'évolution des travaux et le contenu du guide d'entretien dans lequel sont précisées les questions qui seront posées ou les thèmes importants figurant dans le canevas

d'entretien » (Olivier De Sardan, 1995, cité par Imbert, 2010, p.25). Nous avons d'ailleurs reçu des conseils pour l'améliorer, le rendre le plus efficace possible afin de collecter des données pertinentes et significatives. Nous avons structuré notre guide d'entretien en classant les questions par thèmes, le cadre est clairement défini dans l'introduction et les objectifs de la rencontre sont bien exposés. Les premières questions permettent d'ouvrir l'échange progressivement et un temps de parole libre pour les informateurs est prévu à la fin. Pour garantir le bon déroulement de l'entretien et afin de mettre les participants à l'aise et de favoriser des échanges constructifs, nous avons d'abord expliqué le format particulier de l'entretien en binôme et nous avons précisé les règles de fonctionnement qui en découlent. Puis, nous avons lu la « charte » permettant à chacun de s'exprimer librement, de contredire ou compléter les propos de l'autre et nous permettant d'obtenir une modération facilitée. Par la suite, nous avons invité les binômes à partager des exemples et des expériences concrètes pour obtenir des données riches et contextualisées. Cela nous permettait de saisir leur réalité et nous offrait une bonne base pour rebondir durant l'entretien. Nous avons utilisé une formulation simple et explicite pour nos questions en privilégiant des termes courants et génériques scindant les questions complexes en deux pour recueillir des informations sur des éléments distincts. Cependant, nous avons délibérément choisi de ne pas préciser des termes comme « plus-value », « répercussions positives » ou « impact positif », car ils sont intrinsèquement liés à la synergie. Nous souhaitions éviter d'induire des réponses spécifiques étant donné que les plus-values des binômes peuvent varier considérablement : elles pourraient même être perçues différemment par chaque membre du duo.

Nous nous sommes donc efforcée d'éviter les questions inductives. Nous avons également appris l'importance d'un tableau de correspondance pour aligner les questions sur les objectifs de la recherche.

Bien que notre guide d'entretien aurait pu évoluer avec nos « allers-retours » sur le terrain, nous avons décidé de ne pas ajouter de thèmes pour approfondir les nouveaux éléments trouvés lors des premières analyses. Une évaluation nous a montré que ces découvertes étaient peut-être spécifiques à un ou deux binômes. Or, recalibrer le guide aurait pu limiter l'identification d'éléments émergents dans d'autres binômes.

2.3.2. Déroulement des entretiens

Les entretiens en présentiel ont été planifiés par mail et se sont toujours déroulés dans l'établissement où le binôme travaille, bien que nous ayons proposé plusieurs autres options. À chaque fois, le duo a trouvé une salle de classe libre pour l'entretien. Les entretiens en distanciel ont eux aussi été fixés par mail avec les participants et réalisés via Teams.

Les entretiens ont duré entre 52 et 79 minutes. Plusieurs binômes ont accepté de participer à condition que l'entretien puisse se faire pendant une période de fourche ou à l'heure du déjeuner sur leur lieu de travail.

2.4. Démarche analytique

2.4.1. Transcriptions

Dans le cadre de cette étude, le contenu des enregistrements audios des 5 entretiens a été retranscrit intégralement sous forme de verbatims et codé d'emblée pour conserver l'anonymat des participants.

2.4.2. Analyses et traitement des données

2.4.2.1. Analyse préliminaire

Dans un premier temps, une analyse préliminaire du contenu de chaque interview nous a permis d'appréhender de manière globale l'expérience et l'évolution de la collaboration de nos binômes. Cette analyse préliminaire comprenait une identification des thèmes clés, (repérer les sujets, idées récurrentes qui émergent des entretiens), un codage initial (attribuer quelques étiquettes à différentes sections de verbatims afin d'organiser nos données par thèmes), un repérage des choses surprenantes ou des points d'intérêt (identifier des éléments qui nécessitent une attention particulière ou qui semblent pertinents pour la recherche). Cette étape nous a aidée à structurer et à organiser les données avant une analyse plus approfondie.

Tout comme l'analyse d'un entretien individuel, l'analyse d'entretiens collectifs commence par un long travail de transcription et d'interprétation. Duchesne et Haegel (2008) nous

conseillent cependant d'avoir une attention particulière à tout ce qui nous semble incompréhensible et de ne pas bannir une intervention parce qu'elle nous paraît hors propos, mais au contraire chercher à comprendre comment elle s'inscrit dans la discussion. Et pour finir, toujours supposer que chaque intervention peut avoir plusieurs significations.

Duchesne et Haegel (2008) pensent que les entretiens collectifs ne sont pas traités exactement comme les entretiens individuels, mais les méthodes d'analyse nécessaires pour les deux ne sont pas fondamentalement différentes. Etant donné que nous avons interviewé uniquement des binômes (et non des groupes plus importants), nous avons donc appliqué les quelques conseils ci-dessus tout en analysant de la même manière que nous l'aurions fait pour des entretiens individuels.

2.4.2.2. Analyse thématique

Ce type d'analyse selon Paillé et Mucchielli (2021) consiste à identifier les thèmes (pertinents en lien avec les objectifs de la recherche) dans les données, à regrouper les sujets similaires et à analyser en profondeur la façon dont ces thèmes sont discutés et reliés entre eux, afin de construire un panorama des grandes tendances du phénomène étudié.

Les thèmes sont, d'après Paillé et Mucchielli (2021), de courtes expressions qui permettent de saisir l'essentiel d'un propos. Nous avons opté pour des thèmes formulés à l'infinitif, car comme le souligne Lejeune (2019), cette approche permet de décrire des actions de manière générale, sans se limiter à un sujet ou un temps spécifique, ce qui simplifie, clarifie et uniformise les étiquettes (thèmes dans notre cas), facilitant ainsi l'analyse et la comparaison des données.

Après avoir retranscrit les entretiens, nous les avons directement insérés (par le biais d'un logiciel de traitement de texte) dans un tableau divisé en 3 colonnes de façon à pouvoir ensuite y noter directement les thèmes et sous-thèmes en utilisant l'inscription en marge (Paillé et Mucchielli, 2021). Nos thèmes étaient donc inscrits dans la colonne à droite du corpus. Nous avons utilisé des couleurs car certains verbatims comportaient plusieurs thèmes et sous-thèmes.

Puis nous avons opté pour une thématization en continu, où les thèmes sont identifiés, notés, regroupés, fusionnés et hiérarchisés au fur et à mesure de la lecture du texte, formant ainsi un arbre thématique structuré (Paillé et Mucchielli, 2021). Cependant, nous avons adopté une

approche légèrement différente : au lieu d'utiliser un logiciel de mindmap pour créer l'arbre thématique, nous avons élaboré un tableau thématique regroupant les thèmes et sous-thèmes de tous les binômes. En effet, nous avons remarqué que nos derniers arbres thématiques étaient tellement fournis qu'ils perdaient en lisibilité et en compréhension. C'est pourquoi nous avons préféré l'option du tableau thématique.

2.5. Échantillonnage

2.5.1. Méthode d'échantillonnage

Nous avons procédé à un échantillonnage intentionnel, ou par choix raisonné. Celui-ci est couramment utilisé en recherche qualitative d'après Karsenti et Savoie-Zajc (2018). Il consiste à sélectionner des participants offrant des insights particulièrement éclairants pour répondre aux questions de recherche. Nos sujets ont été sélectionnés en fonction de critères spécifiques pertinents pour la recherche, à savoir des logopèdes œuvrant au sein d'un pôle territorial et travaillant dans le secondaire (grâce à la mission d'accompagnement d'élèves à besoins spécifiques issus de l'enseignement spécialisé disposant d'intégration permanente totale) et des enseignants de l'enseignement ordinaire secondaire.

2.5.2. Critères de sélection des participants

Nous avons pour objectif de rencontrer des logopèdes ayant travaillé au sein de leur pôle depuis au moins un an. De plus, nous souhaitons que les binômes aient collaboré ensemble depuis plusieurs mois, de préférence à partir de septembre 2023, ayant ainsi eu l'occasion de mener des activités pédagogiques conjointes. Après plus de quatre semaines de recherches intenses sans succès et après de nombreux échanges avec des coordonnateurs qui estimaient notre recherche trop restrictive, nous avons décidé d'assouplir nos critères en incluant les logopèdes ayant moins d'un an d'expérience, tout en estimant que cela ne compromettrait pas la qualité des données recueillies. Cependant, les cinq logopèdes qui ont participé à notre étude ont tous rejoint leur pôle dès ses premiers mois de création, à la rentrée 2022.

Le 22 avril, nous avons introduit une demande d'amendement ([Annexe M](#)) pour trois modifications : une concernant le recueil des données (afin de pouvoir réaliser les entretiens

en distanciel) et deux ayant trait au recrutement (création d'une annonce Facebook et accord pour interviewer des participants au sein du pôle territorial où nous travaillons). Bien que les amendements aient tous trois été accordés, nous n'avons pas interrogé de binômes issus de notre propre pôle territorial, en accord avec notre promotrice. Malgré la taille de notre pôle et l'anonymat qu'elle aurait pu garantir, nous avons craint que le biais de désirabilité ne soit trop important. Cette crainte de réponses faussées par peur de jugement nous a conduit à éviter ce risque, même avec l'accord du comité éthique. Bien que nous n'ayons trouvé que cinq binômes au lieu des six prévus initialement, nous nous rassurons avec la réflexion de Lincoln et Guba (1985, cité par Baribeau et Royer, 2011, p.35) : « En recherche qualitative, il est en effet reconnu que la qualité de l'échantillon est moins liée à sa taille et à sa représentativité qu'au fait qu'il produit des informations nouvelles. »

2.5.3. Constitution de l'échantillon

Les binômes ont été recrutés par diverses méthodes. Nous avons d'abord sollicité les coordonnateurs par mail pour diffuser notre demande de participation aux logopèdes de leur pôle. Malgré la liste des 48 pôles territoriaux disponible sur le site de la FWB, certains ne collaborent pas avec des écoles secondaires. Après avoir reçu peu de réponses et de nombreux retours d'adresses incorrectes, nous avons mené une recherche approfondie en ligne. Cependant, les informations de contact des coordonnateurs étaient souvent absentes ou erronées, nous obligeant à téléphoner à plusieurs pôles pour obtenir les adresses correctes.

Le 15 avril, nous avons demandé un listing complet au SEGEC, sans réponse. Un échantillon représentatif des différents réseaux d'enseignement a néanmoins été créé.

Nous avons choisi de ne pas contacter directement les logopèdes, préférant passer par un tiers (coordonnateur, collègue, connaissance) pour éviter toute pression. De plus, nous n'avons jamais joint un participant par téléphone sans son accord préalable, leur laissant toujours un temps de réflexion avant de nous rappeler s'ils acceptaient de participer.

L'assouplissement évoqué au point 3.5.3. (Constitution de l'échantillon) nous a permis de recruter notre premier et notre troisième binôme en contactant directement les coordonnateurs de pôles par téléphone. Le deuxième binôme a été recruté grâce à une modératrice d'un groupe Facebook de logopèdes, et les quatrième et cinquième binômes, par le bouche-à-oreille d'une condisciple du Master.

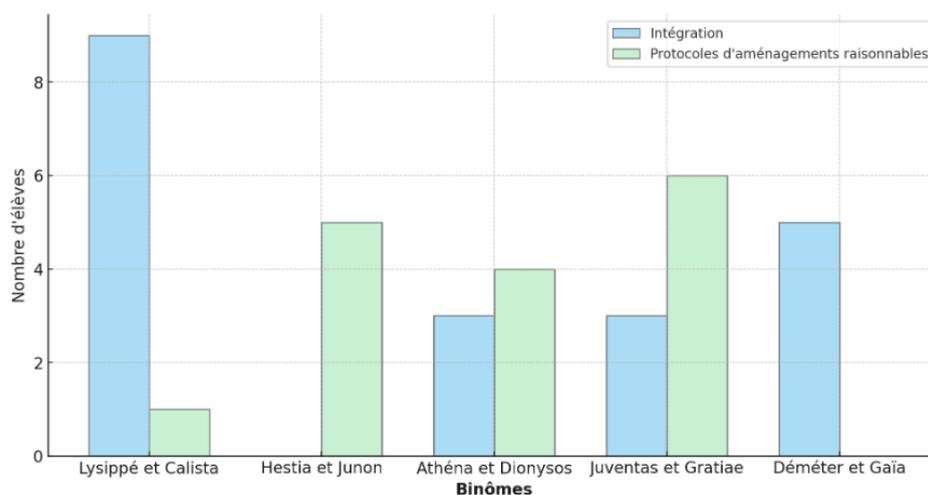
Nous allons maintenant présenter chaque binôme. Afin de respecter l’anonymat de chacun, des noms d’emprunt ont été utilisés.

2.5.4. Description de l’échantillon

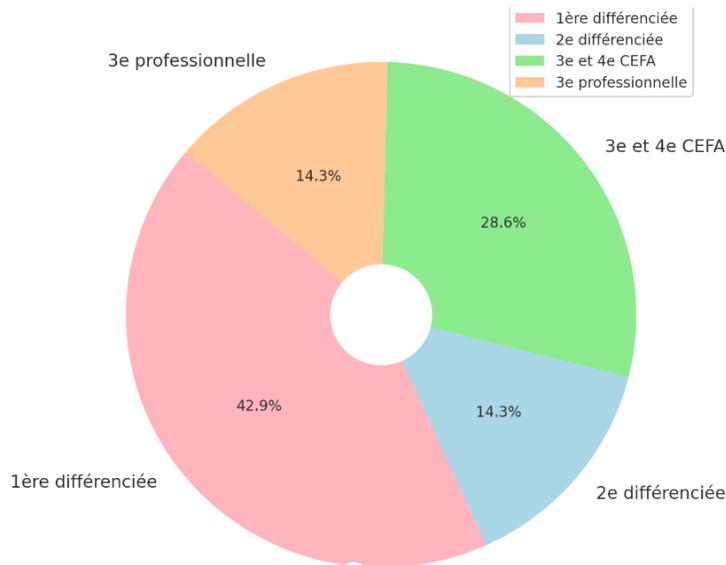
Tableau récapitulatif des binômes interviewés

Binômes	Logopèdes	Entrée dans le pôle territorial + ancienneté logopède	Enseignants	Ancienneté enseignant	Début de la collaboration	Périodes de prise en charge commune (par semaine)	Élèves en intégration prise en charge conjointement	Élèves en protocole d’aménagements raisonnables prise en charge conjointement
1	Lysippé	Août 2022 2 ans d’ancienneté	Calista Professeur de mathématique	3 ans	Septembre 2023	8	9	1
2	Hestia	Août 2022 5 ans d’ancienneté	Junon Professeur histoire/ géographie	1 an	Septembre 2023	2	3 initialement, mais arrêt selon les besoins	5
3	Dionysos	Août 2022 4 ans d’ancienneté	Athéna Professeur de français	18 ans	Septembre 2023	2	3	4
4	Juventas	Août 2022 2 ans d’ancienneté	Gratie Professeur de français	10 ans	Septembre 2023	2 ou 3	3	6
5	Déméter	Novembre 2022 20 ans d’ancienneté	Gaïa Professeur de français	5 ans	Septembre 2023	3 ou 4	5	0

Nombre d’élèves en intégration et protocoles d’aménagements raisonnables



Répartition des classes où les binômes interviennent



2.6. Réflexivité

2.6.1. Positionnement du chercheur

En tant qu'accompagnatrice dans un pôle territorial, après avoir travaillé six ans en enseignement spécialisé et deux ans en intégration, l'inclusion est un sujet qui nous tient particulièrement à cœur. Cette proximité avec le sujet peut influencer nos observations et interprétations car nous risquons de nous attendre à voir ce que nous connaissons ou imaginons. Notre expertise pourrait également gêner les participants, qui se sentiraient jugés ou chercheraient à nous dire ce qu'ils pensent que nous voulons entendre. Pour atténuer ces biais, l'interview en binôme est bénéfique car la présence du collègue (témoin des pratiques et des méthodes utilisées en classe) peut servir de « garde-fou » face à la désirabilité, en avalisant ou nuanciant les propos. Pour renforcer la crédibilité de notre recherche, nous avons d'une part choisi d'être transparente avec les participants (en précisant dès le début que nous travaillons dans un pôle mais que nous étions là en tant que chercheurs). D'autre part, nous veillons à bien ancrer nos analyses dans les données récoltées, en utilisant les verbatims des participants afin de limiter les interprétations erronées liées à nos préconceptions.

2.6.2. Explicitation des présupposés

Nous avons jugé nécessaire de consigner nos présupposés avant de commencer notre recherche. Comme le souligne De Sardan (2008), entreprendre une recherche sur le terrain

implique d'arriver avec des attentes, des hypothèses et des préconceptions. Toutefois, il est crucial de rester prêt à les remettre en question, à changer de perspective et à découvrir l'inattendu. Cette flexibilité intellectuelle et ouverture d'esprit sont nécessaires pour renforcer la rigueur de l'exploration empirique. Par conséquent, bien que nous n'ayons pas posé d'hypothèses formelles, la reconnaissance et la mise en question de nos préconceptions renforcent notre capacité à mener une exploration empirique authentique, garantissant ainsi une démarche cohérente avec notre approche méthodologique de laisser les données guider la théorisation.

Nous allons maintenant plonger dans le vécu des participants pour comprendre comment les binômes interprofessionnels bâtissent cette synergie en contexte inclusif. Les résultats des interviews fourniront des insights précieux de cette collaboration sur le terrain.

3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette section présente les résultats de cinq entretiens menés avec des binômes composés d'un enseignant de secondaire ordinaire et d'une logopède d'un pôle territorial. L'objectif est de fournir des réponses détaillées à notre question de recherche. L'analyse des pratiques et dynamiques observées se veut exploratoire et descriptive, sans prétendre à l'exhaustivité ni à la prescription. La présentation de nos résultats s'appuie sur notre revue de la littérature, structurant ainsi l'analyse autour des conditions facilitantes et des composantes de la synergie éducative en contexte inclusif

3.1. Conditions facilitant la synergie éducative en contexte inclusif

3.1.1. Le 1er contact

Dionysos (verbatim 22 et 108) souligne l'importance du premier contact pour se sentir accueilli et intégré par son binôme, essentiel à la construction d'une relation cohérente et efficace. Cependant, Hestia précise qu'une relation initialement mal engagée peut évoluer positivement avec de la patience :

Après, je pense aussi que le premier contact avec...avec l'enseignant fait beaucoup par exemple, si un enseignant a déjà eu quelqu'un d'intégration en classe. La première année

il va pas trop apprécier, la 2e année il va commencer à écouter, la 3e année il va peut-être faire du co-enseignement. (verbatim 75, p.18).

Gratiae (verbatim 213, 217 et 241), Athéna (verbatim 113) et Junon (verbatim 71), en tant qu'enseignantes, soulignent l'importance d'accepter l'arrivée de leur binôme, car elles estiment que cela reflète la prise en compte des besoins spécifiques des élèves, tout en reconnaissant que la peur du jugement peut parfois être présente chez d'autres collègues. Gaïa évoque justement cette crainte :

[...] en fait c'est aussi parfois au début la peur du jugement qui est de : « ah ben oui, c'est un regard qui est extérieur à moi, quelqu'un qui est au fond de la classe donc qui m'observe davantage. », « Ah ben tiens, si je fais des erreurs comment elle va réagir ? » [...] « Est-ce que les méthodes que j'emploie sont aussi...bonnes ? ». C'est aussi toute une remise en question [...] (Gaïa, verbatim 118, p.16).

Juventas, elle, partage son appréhension quant à « savoir comment on va être reçu et accepté en classe » (verbatim 215, p.20), associant l'accueil de son binôme à son propre sentiment d'aisance (verbatim 212), qu'elle définit comme « cette volonté d'échanger et de créer quelque chose » (verbatim 210, p.20).

3.1.2. La vision et les objectifs communs

La vision commune est considérée comme un pilier essentiel à une collaboration efficace selon Dionysos (verbatim 86, 108, et 110). Juventas (verbatim 147) évoque un gain de temps, tandis que Gratiae (verbatim 148 et 150) renchérit en mentionnant que cette vision partagée agit comme une balise et permet l'absence de questionnements. Athéna (verbatim 86) ainsi que Juventas et Gratiae (verbatim 133 et 134) ajoutent qu'avoir une vision similaire au niveau de la méthodologie et des apprentissages impacte positivement la prise en charge des élèves. Lysippé relate que cette harmonie lui procure un sentiment d'efficacité et de liberté (verbatim 152). Déméter souligne que « c'est vraiment le côté positif où on se rend compte qu'on est toutes les deux dans la même idée, qu'on a envie d'avancer ensemble et qu'on fait tout pour que ça fonctionne » (verbatim 81, p.11). Gratiae associe sa bonne entente avec son binôme au fait qu'elles partagent la même façon de penser et voient les choses de la même manière (verbatim 100). Juventas corrobore en indiquant éprouver des difficultés à collaborer sans vision ou valeurs partagées (verbatim 137).

Cette vision commune est, chez trois binômes sur cinq, intimement liée à la vision des élèves à besoins spécifiques pour lesquels interviennent les logopèdes :

C'est peut-être un point de départ du fait que la collaboration s'est déroulée comme ça : parce qu'on a la même vision des choses...et que si l'enfant a besoin de s'asseoir sur un ballon pour rester attentif, ben il s'assied sur un ballon. S'il doit faire son exercice debout parce qu'il a envie d'être debout : il reste debout ! (Dionysos, verbatim 99, p.12)

Et pour plus de la moitié des participants, cette vision est couplée à l'ouverture d'esprit de leur partenaire comme l'explique Hestia « [...] moi, je dois travailler avec un enseignant qui doit être empathique et...et qui doit se mettre à la place des élèves, dans une certaine mesure, qui doit être ouvert d'esprit. » (verbatim, 77).

3.1.3. Le soutien institutionnel

Le soutien institutionnel est évoqué par l'ensemble des binômes, certains attribuant même leur bonne collaboration à la culture de l'école (Lysippé, verbatim 218 ; Athéna, verbatim 25 et Dionysos, verbatim 26) ou à son ouverture d'esprit (Juventas, verbatim 242). Par exemple, la connaissance préalable du travail d'intégration peut procurer aux logopèdes un sentiment de légitimité, de liberté et d'acceptation (Lysippé, verbatim 53). Le soutien de la direction peut être financier (Athéna, verbatim 264) ou pédagogique, encourageant le co-enseignement ou l'interdisciplinarité.

[...] je suis pour le co-enseignement et heureusement on a une direction qui nous, qui nous suit vraiment par rapport à ça. Que ce soit autant pour les profs que pour l'intégration (ou quoi que ce soit), si on a besoin de matériel, on en a. On a des ballons, on a des tables à roulettes, on a ce qu'on veut... Des casques... voilà ! C'est ça que je dis, c'est vraiment une culture d'école et la plupart des collègues aussi : on travaille beaucoup en interdisciplinarité avec certains collègues, quand c'est possible. (Athéna, verbatim 30, p.5)

La présence d'une coordinatrice d'aménagements raisonnables au sein de l'école, avec laquelle l'entente est bonne, favorise également la collaboration et une meilleure prise en charge des élèves à besoins spécifiques (Juventas, verbatim 468). Tous ces éléments permettent à certains professeurs de considérer leur école comme pionnière dans la mise en

œuvre des aménagements raisonnables.

Moi, je venais d'une école en secondaire où tout ce qui était aménagement raisonnable, c'était quand même pas la peine d'y penser. [...] Donc, c'est vrai qu'en venant de ce contexte-là, je trouvais ça limite révolutionnaire ! [...] là j'arrivais dans une école où t'avais des personnes qui pouvaient venir en classe, vous accompagner et cetera, « mais où est-ce-que ça existe ? » Je tombais dans un nouveau rêve [...]. (Junon, verbatim 71, p.17)

Le pôle est également mentionné en tant que soutien grâce à son objectif de mutualiser les périodes d'accompagnement ce qui, selon Juventas (verbatim 58), renforce la collaboration par une aide généralisée et stimule la créativité dans l'implémentation de projets pilotes, notamment autour du co-enseignement (verbatim 65). Les formations délivrées par les pôles permettent selon Athéna (verbatim 86), de mieux comprendre et répondre aux besoins spécifiques des élèves, tout en améliorant la collaboration par une répartition des rôles et un ciblage des compétences de chacun. La stabilité des équipes que le pôle prodigue (en permettant aux accompagnants de rester dans les mêmes écoles d'une année à l'autre) offre également une continuité de travail avec les élèves et les enseignants, comme le souligne Juventas (verbatim 217 et 263). Enfin, Déméter met en avant que la connaissance des forces et des faiblesses de chaque membre de l'équipe du pôle permet une répartition efficace des tâches sur le terrain pour mieux accompagner les élèves (verbatim 213).

3.2. Les composantes de la synergie éducative en contexte inclusif

3.2.1. Le comportement du binôme lors des activités

3.2.1.1. Vision du partenaire

Le partenaire est décrit comme un référent (Hestia, verbatim 39) : « Au début, elle a été un peu ma référente, genre des fois je voyais qu'elle faisait ça, je me disais : Ah ouais, ça, ça marche bien, c'est bon. » (Calista, verbatim 56, p.9), un modèle (Junon, verbatim 132) à observer et à imiter : « Je pouvais plus calquer, au début, ma façon de faire à la sienne. » (Calista, verbatim 73, p.12). Il est également perçu comme une source d'inspiration (Gaïa, verbatim 57), guidant les bonnes attitudes à adopter et facilitant l'apprentissage (Déméter, verbatim 52). Suffisamment bienveillant pour que tous les participants reconnaissent leurs

difficultés ou leurs limites et sollicitent son aide, le partenaire est tantôt perçu comme complémentaire (Lysippé et Calista, verbatims 36 et 42), tantôt comme similaire (Juventas, verbatim 101 et Gaïa, verbatim 18).

Parfois, je vais voir Déméter et je lui demande :

- « Tiens, tu es d'accord avec ce que j'ai mis ?

- Ah, ben non, ce serait plutôt ça. »

Ça, c'est aussi intéressant de pouvoir lui faire confiance et d'avoir face à nous quelqu'un qui s'intéresse aussi au cours de français et elle a certaines connaissances. Ça, c'est rassurant aussi...Parce que parfois, on perd un peu notre crédibilité d'aller voir sur son téléphone et de dire « oui, j'ai vérifié ça » et c'est intéressant aussi de montrer aux élèves que Déméter, elle est là, elle connaît bien le français et qu'ils peuvent aussi lui faire confiance, qu'on travaille dans une collaboration. (Gaïa, verbatim 102, p.13)

Des compétences supplémentaires sont souvent attribuées aux partenaires (Calista, verbatim 42; Lysippé, 96; Athéna, 339). Ils sont perçus comme dignes de confiance (Gaïa, verbatim 18 et 102; Déméter, 36; Dionysos, 45; Calista, 42 et 68; Lysippé, 155). Ils sont valorisés par leur collègue et considérés (Dionysos, verbatim 24 et Athéna 185) mais aussi écoutés car comme le précise Calista, « [...] en plus, eh bien, je sais qu'elle sera honnête à 100% » (verbatim 141, p.21) et respectés, comme l'explique Déméter :

« Oui, il y a le respect entre nous. Les élèves ressentent ça qu'on se respecte, qu'on travaille ensemble, qu'on n'est pas ennemies l'une contre l'autre, que je ne suis pas là pour défaire tout ce que Gaïa vient de construire. Donc, il y a vraiment cette complicité quelque part professionnelle, qu'on a nous deux, qui se ressent au sein des élèves et ça permet une ambiance de classe beaucoup plus sereine qu'effectivement si on se tirait dans les pattes, quoi. » (verbatim 38, p.162).

3.2.1.2. Répartition des rôles et position

D'après Gratiae, la position entre les partenaires s'acquiert au feeling (verbatim 222), ce que confirme Juventas (verbatim 223) en expliquant comme Lysippé (verbatim 228) qu'elle se réajuste en fonction des observations et des feedbacks obtenus afin de fournir une aide généralisée à la classe. Calista explique être sur le même pied d'égalité que son binôme et

partager l'autorité : « Je lui dis au début d'année, tu es au même titre que moi dans la classe, tu as toute l'autorité que tu veux. Si tu veux reprendre un élève, tu reprends un élève, on n'est pas l'une au-dessus de l'autre. » (verbatim 230, p.33). Dionysos confirme ne jamais endosser une position haute et estime qu' « on est là pour se modeler à la façon de faire de l'enseignant et de collaborer de la meilleure façon possible avec ces enseignants, avec leurs particularités à chacun. » (verbatim 120, p.13)

Il conclut :

Je pense que c'est ce, ce partage et être dans la même position en fait. Moi, j'ai ma casquette de logo, Athéna a sa casquette d'enseignante. On a chacun nos compétences et on échange nos compétences pour arriver au but qu'on a tous les deux, à la réussite des élèves et au bien-être de l'élève. (Dionysos verbatim 252, p.23).

Il introduit en plus dans ce passage, un objectif commun et une répartition claire des rôles évoqués unanimement par l'ensemble des binômes.

3.2.1.3. Entente

La bonne entente est également évoquée par l'ensemble des duos. Cette dernière se traduit par un partage de difficulté chez Hestia comparé au ciment préalable aux grands projets en commun (verbatim 137). Pour Gratiae (verbatim 207), c'est apprécier la personne pour ses qualités humaines. Tandis que pour Junon : « Je dirais que, en fait, ce que j'entends par la bonne entente, c'est surtout le fait d'avoir une certaine facilité à...à parler avec la personne. » (verbatim 79, p.20). Cette communication qualifiée de fluide (Dionysos, verbatim 278), libre (Athéna verbatim 262), honnête (Calista, verbatim 156) est abordée par tous les binômes afin de mieux collaborer et développer leur synergie. Cependant, pour l'ensemble des duos interviewés, l'entente c'est aussi l'écoute et les feedbacks prodigués et reçus ainsi que la flexibilité et l'adaptabilité qui en résultent.

Il faut discuter et dès qu'il y a quelque chose qui ne va pas... En parler directement, mettre les points sur les « i ». Mais toujours en étant bienveillant quoi... ne pas euh... je vais pas dire « agresser » mais...Voilà, prendre des pincettes en disant les choses en étant franc quoi. (Gratiae, verbatim 330, p.29).

3.2.2. Concertations

Pour l'ensemble des binômes, la synergie repose sur des concertations, qu'elles soient directes, informelles ou formelles.

Gaïa (verbatim 42) explique que prendre le temps pour des concertations informelles lui permet de valoriser la spécificité professionnelle de son binôme, de mettre en avant la co-planification et la co-réflexion de leurs futures séances, en portant une attention particulière aux élèves à besoins spécifiques. Pour Junon et Hestia, (verbatim, de 79 à 84), la construction de leur harmonie passe par des concertations informelles où elles prennent le temps (même quand elles ne l'ont pas forcément) afin d'être un soutien pour leur binôme. Elles évoquent manger ensemble, parler des élèves et se soucier du bien-être de leur partenaire, ce qui permet de se confier sur leurs difficultés. Hestia relate : « Quand on évoque des difficultés, c'est le moment où on met en commun et on essaie de trouver des solutions ensemble, des solutions qu'on n'aurait pas trouvées toute seule. Et je pense que ça peut être positif. » (verbatim 86, p.20)

Lysippé et Calista (verbatim 125 et 126) reconnaissent ne pas ressentir la nécessité de réaliser des concertations formelles. Dionysos aussi (verbatim 194), préférant s'adapter à la personnalité et à la façon de travailler de l'enseignant, conclut (Dionysos, verbatim 200) avec Athéna (verbatim 197) qu'ils ne sont jamais étonnés même sans co-planification car le programme de 1ère Différenciée est sans surprise. Gratiae, tout comme Juventas, préfèrent être flexibles et s'adapter en direct sans se poser de questions en fonctionnant au feeling et en modifiant sur le moment même (verbatim 192, 195 et 197). Elles reconnaissent cependant officialiser *a posteriori* quelques échanges en heures de travail collaboratif (verbatim 298). Juventas (verbatim 201) conclut, comme Calista et Lysippé (verbatim 129 et 130), que le bon fonctionnement du binôme fait qu'elles n'éprouvent pas la nécessité de formaliser les concertations.

Toutefois, Junon (verbatim 125) en évoquant ses concertations directes en classe devant les élèves, reconnaît qu'une concertation formelle aurait du bon pour sortir de l'aspect « improvisation ». Toutefois, ne pas trop organiser lui permet de rester ouverte aux besoins des élèves (Junon, verbatim 127). Elle observe cependant une évolution de leurs concertations, traduisant une volonté de s'organiser davantage pour rentabiliser leurs heures de prise en charge commune (Junon, verbatim 32). Hestia (verbatim 35) qualifie ces moments

d'opportunité pour répartir les rôles, donner son avis sur la pédagogie employée ou proposer des alternatives pour surmonter les difficultés rencontrées par les élèves. La co-planification est toutefois réservée aux activités d'envergure (verbatim 122).

Déméter et Lysippé nous font part d'une concertation particulière qu'elles organisent au début de la collaboration. Cette concertation vise, pour Déméter, à :

[...] avoir mis sur table au tout début de la collaboration : « qu'est-ce que tu me permets de faire ? Qu'est-ce que tu ne veux pas que je fasse ? ». Par exemple, quand on sépare les groupes, on est tout à fait au clair sur qui fait quoi, et alors on a la même méthodologie de travail dans les deux groupes, pour ne pas qu'il y ait un groupe qui préfère l'une ou l'autre. Donc, vraiment, c'est une question de... en fait, ça se fait avant le cours quelque part. Cette mise en confiance, ce travail préalable se fait vraiment avant le cours. On est d'accord avant d'entrer en classe sur ce qui va se passer dans la classe. Et ça, c'est riche ! (verbatim 38, p.16)

Lysippé ajoute que lorsqu'elle va en classe pour la première fois, elle explique sa façon de travailler : « voilà, d'habitude on me permet de circuler dans les bancs, de regarder un peu tout le monde. » (verbatim 235, p.33). En s'assurant que cette façon de faire convienne à son futur collègue et en profitant pour le questionner sur la place qu'il est enclin à lui laisser. Elle explique : « [...] et si ça ne convient pas au professeur, on change mais j'ai pas envie de tout de suite me mettre dans un petit coin et ensuite de ne plus savoir en sortir. » (Lysippé verbatim 228, p.32)

Cette concertation primaire permet un ajustement dans le respect et l'écoute, une découverte mutuelle de la façon de fonctionner, une ouverture à la vision inclusive et une confiance accrue en son partenaire.

3.2.3. Le co-enseignement

Quatre binômes sur cinq affirment co-enseigner tandis qu'Athéna avoue ne pas savoir s'ils co-enseignent par manque de connaissance et de formation (Verbatim 179). Le continuum co-enseignement est étendu.

Juventas et Gratiae considèrent être aux prémisses du co-enseignement (Verbatim 169) en co-construisant pas de leçons ou de séquences (verbatim 164) et en co-planifiant uniquement de manière informelle (verbatim 181 à 190).

Les trois autres binômes co-construisent et co-planifient en variant entre différentes modalités de co-enseignement :

Très, très clairement on rentre dans du co-enseignement. Ouais, on rentre dans la co-intervention vraiment. [...]. Et on alterne. Il y a parfois, elle donne la partie un peu plus théorique, moi je suis en arrière, je surveille, je fais des relances attentionnelles. Ou alors on tourne toutes les deux dans les bancs où il y a aussi en ateliers. (Lysippé, verbatim 118 et 120, p.18)

Hestia et Junon (verbatim 129) ainsi que Déméter et Gaïa allant jusqu'à co-évaluer leurs élèves :

Il est arrivé aussi à Gaïa de demander : « tiens, tu mettrais combien de points à cette réponse-là ? Est-ce que tu mettrais un demi ou est-ce que tu ne mettrais pas le point ? » Comme c'est un élève qui a du mal avec la calligraphie et l'orthographe, j'ai essayé de lire la réponse, voir un petit peu ce que ça voulait dire. Et effectivement, de prime abord, ça ne voulait rien dire mais en lisant à voix haute, on s'est rendu compte que c'était la réponse attendue. [...] mais mal formulée et donc effectivement on s'est mis d'accord qu'un demi-point serait sympa à attribuer à l'élève. (Déméter, verbatim 111 et 113, p.15)

De manière générale, la co-planification est la composante du co-enseignement la plus délicate à mettre en œuvre de manière formelle (nous l'avons entraperçue au point 3.2.2 *Concertations*) mais également à cause d'horaires chargés (Calista, verbatim 125 ; Juventas et Gratiae 176 à 181).

Pour Hestia, c'est le partage de l'autorité octroyé par sa collègue qui lui a révélé qu'elle co-enseignait réellement :

Une fois, je me souviens aussi, tu m'as dit en classe enfin, t'as dit aux élèves en classe « Oui, si Madame veut mettre (en parlant de moi), si Madame veut mettre une remarque elle peut mettre ! ». Donc voilà, c'est aussi à ce moment-là que je me suis dit là c'est bon, c'est vraiment du co-enseignement : j'ai quand même ma place ici et je suis pas juste pour les élèves en intégration et je suis là aussi pour la classe et j'ai une certaine légitimité pour agir

aussi. (Hestia, verbatim 88, p.22).

3.2.4. Les contenus développés par le binôme

3.2.4.1. Les innovations

Les innovations issues des cinq binômes sont toutes distinctes. Lysippé et Calista estiment avoir exploité pleinement la pédagogie différenciée, ce qui a permis à Lysippé de bénéficier d'une plus grande liberté pédagogique et de prendre davantage de place (verbatim 105). Pour Calista, cette nouvelle approche s'est traduite par une réduction du temps passé au tableau, sauf pour les points plus théoriques (verbatim 101). Elles ont toutes deux observé qu'en plus de permettre aux élèves de progresser à leur propre rythme, cette pédagogie favorise leur autonomie accrue (verbatim 105). Paradoxalement, elles restent vigilantes à ne pas rendre les élèves dépendants de l'assistance immédiate en cas de difficultés (verbatim 92 et 95). En effet, Calista remarque une certaine forme d'impatience se développer chez ses élèves :

« Quand on travaille comme ça, bah je pense qu'ils posent même plus de questions que ce qu'ils n'auraient peut-être fait autrement même parfois trop. Enfin ouais, c'est bizarre de dire trop mais ils sont tellement habitués maintenant qu'on puisse répondre à quasiment tout qu'attendre 5 minutes ça fait beaucoup donc...Mais au moins ils sont vraiment à l'aise de dire ça ne va pas et tous, pas un plus que l'autre. (Calista, verbatim 60, p.9)

Cette difficulté est maîtrisée en croyant aux capacités de leurs élèves. Calista précise : « on les encourage pas non plus à poser une question dès qu'ils ne savent même pas lire l'énoncé » (verbatim 92bis, p.14). Lysippé explique « essayer qu'ils...qu'ils fassent d'abord un travail tout seul et que moi je passe si elle n'est pas disponible et si moi je bloque : c'est tout, on demande à la professeur de math, qui enfin, qui sait. Et ensuite, je peux revulgariser. » (verbatim 96, p.15). Il est intéressant de noter que la logopède, en sollicitant l'expertise de sa collègue face à l'élève, illustre d'une part, que le professionnel ne sait pas tout (et que le droit à l'erreur est accepté). D'autre part, qu'une réponse co-construite s'avère souvent plus riche et bénéfique pour une meilleure compréhension (verbatim 89 à 92).

Juventas et Gratiae voient leur innovation principalement dans la posture adoptée cette année. Elles ont toutes deux ressenti un rôle accru de soutien affectif envers leurs élèves, très demandeurs d'attention. Gratiae attribue ces bonnes relations à la taille réduite de la classe

(verbatim 438) et au fait qu'elles soient deux (verbatim 120). Juventas confirme que le petit groupe favorise la patience (verbatim 436) et une attention accrue. Elles soulignent que le contexte familial difficile influence leurs attitudes et leurs besoins de se confier « Y'a des élèves euh... on voit bien qu'à la maison ça ne va pas du tout et qui cherchent l'affection, ils cherchent l'attention en classe hein ? Ils sont en demande. » (Gratiae, verbatim 435, p.36). Bien que bénéficiant d'un statut différent, voire privilégié, permettant une proximité (verbatim 447), Juventas note que c'est l'attitude de Gratiae qui génère cette nouvelle relation. En suivant la classe dans plusieurs cours, Juventas observe que cette demande de soutien se manifeste particulièrement lorsqu'elles sont ensemble (verbatim 443 et 445). La proximité des élèves se traduit par des demandes diverses : conseils d'ordre privé, confidences personnelles, demandes d'avis concernant la vie scolaire ou des matières autres que celles de Gratiae (verbatim 120 à 127). Ces sollicitations les conduisent à se considérer comme de réelles personnes-ressources (verbatim 124).

L'innovation issue de la collaboration entre Déméter et Gaïa est davantage d'ordre philosophique ou réflexif. Déméter explique : « L'idée, c'est vraiment d'un échange, et l'activité, elle naît comme ça, mais ce n'est pas quelque chose de matériel, c'est quelque chose de plutôt réfléchi, voilà. » (verbatim 67). Déméter (verbatim 65) qualifie leurs innovations de propositions résultant d'interpellations et se situant au niveau des réflexions menées ensemble. Gaïa précise l'aspect philosophique ainsi :

Il y a aussi certaines discussions que j'ai pu avoir avec toi qui m'ont permis aussi parfois de changer un peu mon... ma pensée tu vois, tu te souviens, cette discussion qu'on avait eue sur (noms d'élèves) que c'était dur pour eux. Et donc, parfois, je me mettais un peu une pression de vouloir absolument que ces élèves-là réussissent comme les autres. Et donc, c'est vrai qu'on avait déjà eu, peut-être deux discussions à ce sujet-là, plus au début d'année. Mais c'est vrai que, enfin, voilà, on... Comment on dit ça ? « On a vraiment l'obligation de moyens, mais pas de résultats », on va dire ça comme ça. (Gaïa, verbatim 57, p.9)

Leurs réflexions et échanges favorisent un enrichissement mutuel (verbatim 52 et 57), améliorant ainsi leurs pratiques professionnelles (verbatim 75 et 77) et leur collaboration (verbatim 79 à 71).

Dionysos (verbatim 158) est plus mitigé sur la question de l'innovation au sein de la collaboration, ne percevant pas ce qui pourrait être novateur dans une relation fluide et routinière. Athéna considère que les formations délivrées par Dionysos (via la mission à caractère collectif d'accompagnement des écoles coopérantes) sont l'innovation majeure de leur collaboration :

[...] moi je trouve que ce qu'il a mis en place et qui, en tout cas pour ma part a fonctionné [...] ce sont les formations qui ont été mises en place...Franchement, ça m'a vraiment permis de pouvoir euh... vraiment structurer les, les...aménagements que je pourrais mettre en place. (Athéna, verbatim 152, p.16).

La collaboration entre Hestia et Junon a conduit à la création de jeux de révisions. Pour Hestia, cette innovation permet de valoriser la participation des élèves, notamment les moins assidus, de mettre en avant leur culture générale et d'offrir une alternative aux élèves ayant des difficultés avec les consignes écrites, tout en motivant l'ensemble de la classe (verbatim 103). Cette initiative émane de Junon, qui s'est inspirée de son expérience pour proposer quelque chose de novateur (verbatim 102). Elle remarque que, bien que les élèves soient initialement réticents, ils finissent par apprécier ces nouvelles activités et en redemandent après les avoir essayées. Junon souligne que ce type d'activité encourage la coopération et la rapidité chez les élèves, tout en permettant « à la fois qu'ils revoient leur cours, moi, de pouvoir réexpliquer certains points de matière par la suite et de créer une petite ambiance dans la classe. » (verbatim 102, p.26).

Et là, on est en train de, de préparer une plus grosse activité de révision qui sera vraiment le dernier cours de l'année avant, juste les examens et c'est vrai que je ne pensais pas du tout en début d'année qu'on arriverait là (rires). (Junon, verbatim 90, p.23)

Il est intéressant de noter la dernière phrase de Junon qui évoque selon nous, la synergie émanant de leur binôme.

3.2.4.2. Les plus-values

a) Pour les élèves à besoins spécifiques

Il est surprenant de voir que seuls deux binômes sur les cinq évoquent des plus-values directes pour les élèves à besoins spécifiques. Athéna et Dionysos évoquent la co-intervention dans la mise en place d'aménagements raisonnables et d'outils numériques. Il relate :

[...] cet élève-là, dans son dossier, il n'y a [...] aucune trace de difficultés graphiques, ou de dysgraphie ou de dyspraxie. C'est Athéna qui m'a fait remarquer quand même que ben, ça lui coûtait d'écrire, qu'il avait des difficultés... Elle m'a donné plusieurs exemples. Donc avec ma collègue (l'autre collègue en intégration), on a fait attention à cette difficulté et effectivement, y'a quelque chose derrière. C'est pas notre rôle de diagnostiquer mais... C'est pour ça qu'on a mis l'ordinateur en place. (Dionysos, verbatim 228, p.21)

Lysippé et Calista expliquent qu'une des plus-values est la diminution de la stigmatisation des élèves à besoins spécifiques grâce à la possibilité d'offrir une aide à l'ensemble de la classe. Calista rappelle un exemple qu'elle a vécu avec un élève ayant une prise en charge individualisée qui suscitait des moqueries de la part de ses condisciples car « il fallait lui laisser la place libre à côté de lui. Donc il était d'office tout seul au cours de maths. » (Calista, verbatim 206, p.30). Elle souligne qu'avec Lysippé, c'est différent. La classe est en demande de son accompagnement : « Ici, limite, ils se l'arrachent ! (Rires). » (Calista, verbatim 206, p.30).

b) Pour la classe

La synergie au sein des binômes apporte de nombreuses plus-values pour l'ensemble de la classe. Tout d'abord, l'aide généralisée améliore l'ambiance de travail grâce à de meilleures relations professeurs-élèves (Junon, verbatim 51), une attitude plus positive des élèves et une motivation accrue (Hestia, verbatim 59). Les élèves se sentent rassurés, reçoivent plus d'attention (Gaïa, verbatim 22 et Gratiae 120), bénéficient d'un cadre de travail serein avec des règles mieux respectées (Lysippé, verbatim 64) et une gestion de classe améliorée (Junon, verbatim 51 et Calista, verbatim 56).

Ensuite, l'aide généralisée a des répercussions positives sur le travail réalisé. Les enseignants gagnent du temps pour les apprentissages (Calista et Lysippé, verbatims 34 et 123), tandis

que les élèves ne restent pas bloqués face à une difficulté car rapidement, une aide leur est fournie et il deviennent ainsi plus proactifs (Calista et Lysippé, verbatims 32 et 62; Déméter, verbatim 25). Trois binômes évoquent le doublement des relances attentionnelles comme particulièrement bénéfique pour les élèves, Juventas observant que les élèves se sentent ainsi moins ciblés (Verbatim, 105).

La sollicitation du logopède permet de détecter les élèves en difficulté (Dionysos, verbatim 239) bien que cela nécessite parfois de les encourager à utiliser cette aide : « C'est une aide générale et on le fait pour leur bien et même s'ils ne sont pas toujours d'accord mais euh...Faut qu'on les pousse. » (Gratiae, verbatim, p.11), « voire de ne pas leur laisser le choix » (Dionysos, verbatim 75). Lysippé explique : « On fonctionne pas du tout de la même façon, mais justement ça permet de répondre aux besoins de tous les élèves » (verbatim 69), ce qui permet d'adapter les méthodes d'enseignement (Hestia, verbatim 59) voir la pédagogie (Calista, verbatim 37).

Enfin, l'introduction d'aménagements universels favorise l'équité et améliore la dynamique de travail. Junon explique :

S'il y a un élève qui n'est pas diagnostiqué pour X ou Y raison. Il a accès aux mêmes aménagements qu'un élève qui a été diagnostiqué, donc il aura les mêmes chances de réussite qu'un autre. (Verbatim 68, p.15).

c) Pour les professionnels

Pour les participants, les plus-values se situent à plusieurs niveaux. Sur le plan relationnel, il y a une amélioration des interactions avec les élèves. Junon partage :

C'est vrai que d'avoir cette personne aussi en plus, bah ça a fait du bien aux élèves et puis moi ça m'a permis de développer une autre relation avec mes élèves et donc d'avoir une plus-value pour moi aussi. (Verbatim 51, p.9).

Elle explique également avoir obtenu un soutien personnel (émotionnel et moral) (Junon, verbatim 63). « [...] c'est aussi la bienveillance, autant envers le professeur que les élèves » qui est pointé du doigt par Gaïa (verbatim 151, p.19). Ce soutien personnel contribue également à mieux gérer les défis liés à la gestion d'une classe (Calista, verbatim 123 et Gratiae et Juventas verbatims 236 à 239).

D'un point de vue professionnel, les binômes profitent d'une ouverture intellectuelle en adoptant des perspectives différentes (Hestia et Junon, verbatim 131 et 113). Junon : « pour

moi il y a eu aussi une plus-value en tant que prof d'avoir un autre regard» (verbatim 63, p.13), ce que confirme Gratiae (verbatim 238).

Sur le plan pédagogique et méthodologique, l'ensemble des enseignantes attestent que la présence du logopède permet de planifier, anticiper, co-réfléchir et ajuster des leçons, des séquences, des évaluations, des bilans ou des activités complexes mais également, offre l'opportunité de diversifier les approches pédagogiques (Calista, verbatim 37) ou d'accroître leur efficacité (Junon, verbatim 63).

4. DISCUSSION DES RÉSULTATS, PERSPECTIVES

L'objectif initial de notre recherche était de comprendre comment se bâtit une synergie entre un enseignant du secondaire ordinaire et un logopède d'un pôle territorial dans la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques en contexte inclusif. Nous tenterons de rattacher l'analyse des cinq entretiens menés à notre revue de la littérature.

Nous commencerons par les conditions facilitant le développement d'une synergie éducative en contexte inclusif puis nous aborderons ses composantes.

4.1. Conditions facilitant le développement d'une synergie éducative en contexte inclusif

4.1.1. Premières rencontres : établir les fondations d'une synergie

D'après plusieurs interviewés, le premier contact avec leur collègue paraît pouvoir cristalliser la relation, nécessitant du temps pour que les interactions négatives initiales s'oublient et que la collaboration démarre. Ce constat nous fait penser à deux concepts en psychologie sociale. Premièrement, l'*effet de primauté* qui consiste, selon Asch, (1946, cité par Guéguen, 2018) à conserver la première information reçue à propos de quelqu'un comme « donnant le ton » et nous conduisant à interpréter les informations suivantes dans le sens du trait de personnalité de départ. Et effectivement, comme Guéguen (2018) l'indique, l'effet de primauté s'estompe avec le temps. Deuxièmement, le *biais de négativité* où « notre cerveau a tendance à faire davantage attention et à mieux mémoriser les événements et traits de personnalité négatifs, que les positifs. » (Ovadia, 2018, p.27). Or, la première rencontre véhicule beaucoup d'informations, notamment par rapport à l'ouverture d'esprit et la prise en compte de la vision

inclusive.

De plus, elle laisse augurer la place et la considération que le logopède pourra se voir octroyer, ce qui peut potentiellement être source d'appréhension pour certains. Les enseignants attestent davantage de la peur du jugement à voir un inconnu assister à leur cours. Cette première rencontre peut, selon nos participants, présager du futur climat au sein du binôme. Crozier et Friedberg (1977, cités par D'amour, 1997) estiment que le climat se réfère à la qualité des relations entre les acteurs, basée sur la communication, l'ouverture, la confiance et les négociations dynamiques. Ainsi, il est souhaitable que la première rencontre, qui selon certains interviewés « donne le ton », se déroule sous les meilleurs auspices.

4.1.2. Vision commune et objectifs partagés : édifier la cohésion

Les facteurs de cohésion sont, d'après D'amour (1997), partager des orientations communes, se sentir engagé dans un projet commun, être reconnu et avoir des affinités. Considérés unanimement comme la colonne vertébrale de leur synergie par de nombreux binômes, la vision commune et les objectifs partagés permettent énormément de plus-values (gain de temps, meilleure prise en charge, liberté, entente...). Pour rappel, Bélorgey (2014) évoquait l'accès à une synergie interprofessionnelle grâce à la cohésion naissant autour d'un objectif partagé et un but commun en répartissant précisément les tâches de chacun. La répartition des rôles étant unanimement évoquée par les binômes comme nécessaire à leur bon fonctionnement, elle sera abordée dans les composantes et non au sein des conditions. Les valeurs sous-tendues par la vision des élèves à besoins spécifiques partagées par le duo, nous évoquent l'éducabilité : « C'est grâce à ce pari qu'on se met en route et qu'on invente des moyens pédagogiques pour aider les êtres à apprendre et à grandir. » (Meirieu, 2009, p.5).

Cette vision nous semble effectivement déterminante afin d'établir des objectifs communs en contexte inclusif.

4.1.3. Le soutien institutionnel : assurer la stabilité de la synergie

Gather Thurler (1994, cité par Lessard et al., 2009) souligne que le principe de la collaboration enseignante dépend davantage de la culture de l'établissement plutôt que de sa planification, son organisation formelle et rigide ainsi que de sa gestion administrative. Autrement dit, la manière dont les enseignants collaborent est fortement influencée par les valeurs, les normes et les pratiques partagées au sein de leur école (Lessard et al., 2009).

Dans notre cas, la spécificité des binômes réside dans le fait que deux institutions distinctes jouent un rôle de soutien : le pôle et l'école coopérante dans laquelle les binômes sont amenés à collaborer. L'appui peut donc être double pour chaque professionnel. Par exemple, un enseignant peut recevoir à la fois une aide logistique ou matérielle de son école et un soutien informatif et méthodologique du pôle, notamment à travers les formations proposées dans le cadre de sa mission collective. Inversement, un logopède peut être soutenu dans ses missions de sensibilisation aux troubles par l'école coopérante, tout en étant encouragé par le pôle dans la mise en place de projets pilotes sur le thème du co-enseignement au sein de l'établissement dans lequel il intervient. Ce double soutien semble, chez nos binômes, extrêmement porteur.

4.2. Composantes de la synergie éducative en contexte inclusif

4.2.1. Les attitudes du binôme : clés de voûte de la synergie éducative

4.2.1.1. Vision du partenaire : le terreau de la confiance

La perception mutuelle des compétences et expertises, ainsi que l'importance de la confiance et du respect réciproques, ont été soulignés par l'ensemble des binômes. Comme le relève Policard (2014), « La collaboration interprofessionnelle suppose la connaissance du champ de pratiques de l'autre ainsi que la reconnaissance de ses compétences respectives » (p.35). Ces compétences peuvent être perçues soit comme complémentaires, soit comme similaires au sein des duos. Mais dans tous les cas, elles contribuent à la création d'une valeur ajoutée.

Enfin, comme le souligne Policard (2014), une meilleure connaissance de l'autre, de ses compétences et de ses limites constitue le terreau de la confiance, laquelle permet de mieux s'appuyer sur l'autre en situation difficile. Lors de notre analyse, nous avons initialement étiqueté « l'humilité » comme une qualité personnelle pour l'ensemble des participants. Nous pensons désormais que c'est la confiance qui permet à chacun de reconnaître ses difficultés. L'humilité n'est peut-être pas une qualité intrinsèque, mais dépend plutôt du contexte.

4.2.1.2. Rôles et positions : les éléments clés du chantier collaboratif

Dans notre revue de la littérature, nous évoquons que les enseignants en inclusion se forment par l'observation et par la discussion (Tremblay, 2011). Cela semble effectivement être la réalité de nos binômes. Cependant, au-delà de ça, nos duos ont tous insisté sur une

composante essentielle les aidant à accéder à une forme d'affinité, de confiance, d'efficacité : la répartition claire de leurs rôles. Ce constat peut paraître paradoxal puisque, nous l'avons vu, le rôle des accompagnateurs en classe s'étoffe. « En effet, dans un contexte inclusif, le rôle de l'enseignant spécialisé (ou orthopédagogue) s'est graduellement élargi, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant ordinaire » (Tremblay, 2015, p.108). De plus, la possibilité de co-enseigner pourrait instiguer, elle aussi, davantage de flou entre les deux fonctions, ce qui effraye certains de nos participants. Est-ce que ce qui est désiré par tous n'est pas plutôt une position équitable avec un rôle balisé dans lequel les partenaires se sentent compétents et respectés ?

4.2.1.3. Entente : sceller les liens pour une synergie solide

Comme l'évoque Gelati (2004, cité par Pavone et Crispi 2009, p.45-46.), un lien fort entre les deux professionnels est essentiel pour l'intégration des élèves : cette synergie permet de combiner différentes compétences et contenus, facilitant l'alignement des programmes, des méthodes, des stratégies et des moyens didactiques à destination de tous. Pour elle, cette collaboration enrichit l'approche pédagogique et optimise la prise en charge des élèves à besoins spécifiques après une évaluation individuelle. Effectivement, nos cinq binômes (à des degrés différents) ont un lien qui les unit. Ce lien peut être fort développé avec le désir de rencontres informelles très fréquentes comme dîner tous les midis ensemble, ou un lien basé sur l'écoute et l'échange avec dans chaque cas une constante : une qualité de communication.

Selon Fradin et Le Moullec (2018), construire une synergie d'équipe signifie permettre à chacun d'exprimer ses motivations profondes et authentiques. Pour y parvenir, ils expliquent qu'il est essentiel de jouer cartes sur table tout en respectant certaines règles. Ces dernières sont vues comme non restrictives, mais plutôt libératrices, car elles garantissent les conditions nécessaires à l'authenticité de chacun (Fradin et Le Moullec, 2018).

4.2.2. Concertations : la planification stratégique de la synergie

Les binômes interviewés sont tous satisfaits de la fréquence de leurs concertations, bien que la majeure partie des concertations soit directe et informelle. Comme l'explique Tremblay (2011), « Ces rencontres informelles permettent des micro concertations, où des ajustements aux activités sont réalisés, des idées sont proposées, des rétroactions données, etc. » (p.182). La qualité de leurs interactions où la communication et les feedbacks sont constructifs et

bienveillants les satisfont tous. Certains duos se laissent tout de même la possibilité de renforcer leur fréquence ou de les rendre plus formelles l'année prochaine pour une grande activité ou afin de sortir d'une forme d'improvisation car, comme le convenait également Tremblay (2011) dans son article, une grande partie des informations se donnent entre « deux portes » (couloir, temps de midi, pendant le cours). Mais ce qui diffère dans notre recherche, c'est que les duos ne déplorent pas le peu de temps ou l'incapacité à officialiser leurs réunions : pour la totalité des interviewés, ils n'en désirent pas davantage car ils sont satisfaits du travail accompli ensemble selon ces modalités.

4.2.3. Co-enseignement : construire en tandem pour la réussite éducative

Dans sa thèse, Tremblay assure que « lorsque l'on parle des dispositifs de co-enseignement et/ou de co-intervention, cela implique nécessairement un co-mentorat » (2010, p.227). Pour rappel, le co-mentorat⁶ est un processus dynamique impliquant deux professionnels qui, sur un pied d'égalité, poursuivent ensemble un objectif commun (Mullen et al., 1997, cités par Tremblay, 2011). Cette relation « procure des opportunités pour améliorer les compétences des enseignants à travers une rétroaction immédiate et l'expérimentation de stratégies nouvelles » (Bowman et McCormick, 2000, cité par Tremblay, 2011, p.177).

Effectivement, les enseignants interviewés ont pu, comme le mentionne Tremblay « [...] plus aisément essayer de nouvelles méthodes et profiter de l'avis et de l'aide de co-mentors » (Tremblay, 2011, p.177). Ils ont également eu de multiples occasions d'améliorer leurs compétences à travers des feedbacks bienveillants et constructifs, d'innover grâce à la synergie émanant de leur collaboration. La co-participation dans la pratique du co-enseignement (associée ou non à l'application de la pédagogie différenciée) leur a également permis d'être davantage au contact de leurs élèves et de leur partenaire, ce qui a été perçu comme bénéfique et instructif.

D'après Daguzon et Marlot (2019), en préparant ensemble leurs leçons, les enseignants s'exercent à anticiper et comprendre les difficultés des élèves. Ils réalisent que ces problèmes viennent de l'interaction entre les tâches, le contexte et les élèves, et non des élèves eux-mêmes. Ainsi, ils apprennent à intégrer les difficultés comme une partie normale de l'apprentissage, plutôt que de simplement chercher à les résoudre. C'est également le témoignage de plusieurs binômes qui saisissent l'opportunité d'utiliser la divergence de leur

⁶ La définition du co-mentorat avait été abordée dans notre pré-mémoire

perception ou leur côté profane, afin d'anticiper la compréhension ou l'incompréhension des élèves.

4.2.4. Contenus développés : matériaux essentiels de la synergie éducative

4.2.4.1. Innovations sur mesure : créations uniques adaptées aux besoins et contextes

En questionnant les binômes par rapport à l'innovation, nous partions de l'idée que leur synergie avait peut-être conduit à des résultats dépassant leurs attentes ou leurs espérances. Bransford et al. (2005) ont établi qu'une des stratégies possibles pour favoriser davantage de synergie entre les différentes traditions d'apprentissage était de partager des méthodes et des outils de recherche, ainsi que de provoquer sciemment des « collisions conceptuelles » afin d'accéder à de nouvelles façons de penser l'apprentissage et de concevoir l'éducation.

On observe que les lignes bougent au niveau pédagogique et méthodologique en contexte inclusif. Bien qu'aucun logopède interviewé ne juge ou ne préconise de méthodes spécifiques aux enseignants avec lesquels ils travaillent, le partage d'idées, la découverte d'une profession, l'observation d'une prise en charge différente, et la mise en œuvre d'aménagements raisonnables (universels) influencent la dynamique éducationnelle, la conception de l'apprentissage et la gestion des élèves à besoins spécifiques. Chaque binôme a produit une innovation propre à leur collaboration, que ce soit au niveau de leur posture, de la pédagogie utilisée, des méthodes employées, ou de la philosophie et de la réflexivité adoptées.

4.2.4.2. Plus-values universelles : les bénéfices de la synergie pour l'ensemble de la classe

Nous avons observé des plus-values similaires à celles identifiées par Emery et Wirz (2015) dans leur article. Cependant, notre analyse révèle que la majorité des bénéfices se manifestent pour l'ensemble de la classe et non excessivement pour les élèves à besoins spécifiques. Le Pacte pour un Enseignement d'excellence (avec sa mission de promouvoir une école inclusive) visait précisément à favoriser une inclusion accrue. Nos résultats confirment cette tendance : l'aide généralisée et les aménagements raisonnables universels atténuent les inégalités, favorisent l'équité et créent une ambiance de travail sereine pour tous. Les élèves

bénéficiaires d'une attention particulière et d'une pédagogie adaptée montrent une motivation accrue pour l'apprentissage, tout comme les enseignants, soutenus par les logopèdes des pôles.

Dans le cadre d'une formation obligatoire du CECP, nous avons découvert deux nouvelles approches : la *pédagogie rationnelle* et l'*approche évolutive*. La pédagogie rationnelle selon Garcia et Oller (2018), se caractérise par une présentation structurée et logique du savoir, une réflexion sur l'utilisation du temps scolaire et l'explicitation des implicites culturels favorisant la réussite scolaire. L'approche évolutive, quant à elle, vise à identifier rapidement les besoins et difficultés des élèves à travers des observations et évaluations, et à adapter régulièrement les stratégies pédagogiques pour une prise en charge optimale (FW-B, L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage, s.d.).

Cette découverte nous a permis de réévaluer de nombreux thèmes en les considérant sous l'angle de ces deux approches. En approfondissant les différentes pédagogies existantes, provenant du contexte de prise en charge des élèves en situation de handicap ou de la collaboration, nous avons constaté qu'elles enrichissent (elles aussi) nos thèmes. Cela nous conduit à penser que la synergie, au-delà des innovations inattendues qu'elle peut générer entre deux professionnels en contexte inclusif, pourrait également engendrer l'utilisation intuitive de nouvelles pédagogies, parfois de manière inconsciente, telles que la pédagogie centrée sur l'élève, celle de l'engagement, la pédagogie collaborative, la pédagogie inclusive ou encore, la conception universelle de l'apprentissage.

5. CONCLUSION

Ce mémoire a exploré comment se bâtit la synergie éducative en contexte inclusif, en s'intéressant à ses composantes mais aussi aux conditions facilitant sa survenue. Nous avons tenté de mettre en lumière comment la collaboration entre deux partenaires issus de deux univers professionnels distincts peut transformer l'expérience éducative de toute une classe. En examinant les différents aspects de la synergie, nous avons constaté que les interactions entre les binômes ne se limitent pas à des ajustements ponctuels. Les duos ne se cantonnent pas à une simple collaboration. La synergie est plus complexe qu'il n'y paraît, bien que son

appellation soit de plus en plus galvaudée. Son aboutissement peut conduire à des innovations significatives qui bénéficient à l'ensemble des élèves et qui génèrent des plus-values pour tous les acteurs.

Les résultats montrent que la synergie éducative permet non seulement de répondre aux besoins spécifiques des élèves, mais aussi de promouvoir des pratiques pédagogiques qui rehaussent la qualité de l'enseignement pour tous et favorisent un climat d'apprentissage plus équitable et harmonieux. Les innovations développées par chaque binôme, adaptées à leurs contextes particuliers, illustrent la capacité de la synergie à produire des solutions sur mesure qui répondent aux défis variés rencontrés dans les classes où les accompagnateurs des pôles sont amenés à intervenir.

De plus, la répartition des rôles, l'entente entre les partenaires et les méthodes de concertation ainsi que de co-enseignement, démontrent l'importance de la structure et de la cohésion pour optimiser les bénéfices de la synergie.

En conclusion, la synergie éducative en contexte inclusif représente un levier puissant pour l'amélioration des pratiques pédagogiques et la création d'un environnement scolaire plus inclusif et stimulant. Les résultats de cette étude soulignent que l'inclusion n'est pas seulement un objectif à atteindre, mais une dynamique qui profite à l'ensemble de la communauté éducative, faisant de l'inclusion la grande gagnante des efforts de collaboration.

Nos dernières découvertes concernant les pédagogies utilisées de manière intuitive et inconsciente nous laissent à penser qu'il reste encore beaucoup à découvrir quant à une prise en charge potentiellement améliorable, dans l'espoir de perfectionner nos pratiques afin de gagner en efficacité face aux missions d'accompagnement des élèves à besoins spécifiques et au-delà.

Enfin, il est important de noter que cette étude s'est concentrée principalement sur les logopèdes, alors que les pôles regorgent de nombreuses autres disciplines. Il serait peut-être intéressant d'explorer également les pratiques et les idées provenant d'autres professionnels pour observer si des différences significatives peuvent survenir et enrichir davantage nos approches pédagogiques.

Bibliographie

Baribeau, C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45.

<https://doi.org/10.7202/1016748ar>

Bélorgey, P. (2019). *La boîte à outils de l'efficacité professionnelle*. Dunod.

<https://doi.org/10.3917/dunod.belor.2019.02>

Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de co-enseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105–121. [Réflexions autour du concept de co-enseignement en... – Éducation et francophonie – Érudit](#)

Bransford, J. D., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (Eds.). (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. Jossey-Bass. [Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. \(apa.org\)](#)

Casarett, L. & Doull, J. (2007). *Toxicology: The Basic Science of Poisons*, (7e éd), New York : McGraw-Hill.

Coenen, J-P. (2020). Intégration ou inclusion, de quoi parle-t-on ? Ligue des Droits de l'Enfant. [2020-ANALYSE-Integration-ou-inclusion-addendum-2021.pdf \(ligedroitsenfant.be\)](#)

Comblain, A. (2023). Education inclusive. Notes de cours. ULiège.

Daguzon, M., & Marlot, C. (2019). Co-enseignement et ingénierie coopérative : les conditions d'un développement professionnel. *Éducation et didactique*, 13(2). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3938>

D'Amour, D. (1997). Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec. Thèses et mémoires électroniques de l'Université de Montréal [24337]. Faculté de médecine – Thèses et mémoires [5725] <https://hdl.handle.net/1866/29012>

D'Amour, D., Sicotte, C., Lévy R., (1999). L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé. Sciences sociales et santé. Volume 17, n°3, 67-94. <https://doi.org/10.3406/sosan.1999.146>

Décret de la communauté du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé. (2004). Moniteur belge, 23 juin 2004, p.42256. [Microsoft Word - 20040303s28737.doc \(cfwb.be\)](#)

Décret de la Communauté française du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination. (2008). Moniteur belge, 13 janvier 2009, p.33730. [Moniteur Belge - Belgisch Staatsblad \(fgov.be\)](#)

Décret de la Communauté française du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques. (2017). Moniteur belge, 1 février, 2018, p. 7491. [1000000020830ce \(pfbw.be\)](#)

Décret de la Communauté française du 17 juin 2021, portant sur la création des Pôles territoriaux chargés de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale. (2021). Moniteur Belge, 6 août 2021, p.49439. [*Microsoft Word - 20210617s49439.docx \(cfwb.be\)](#)

Delsarte, J. (2012). Quel partenariat entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire : Analyse du modèle développé en fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 35-44. <https://doi.org/10.3917/nras.057.0035>

Duchesne, S. & Haegel, F. (2008). 1. Diversités. Dans : , S. Duchesne & F. Haegel (Dir), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif* (pp. 8-34). Paris: Armand Colin.

Emery, R. (2014). Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle ?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 41-53.
<https://doi.org/10.3917/nras.065.0041>

Emery, R. & Wirz, S. (2015). La collaboration interprofessionnelle et le travail en réseau. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1/2015, 25-20. [La collaboration interprofessionnelle\(sz.ch\)](http://www.sz.ch/interprofessionnelle)

Fallon, C. (2022). Colloque : Changer de cap. *LQJ*, septembre-décembre 2022/283, 39

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.). *Pacte pour un Enseignement d'excellence*. Enseignement.be. [Pacte pour un Enseignement d'excellence](http://www.enseignement.be/pacte-pour-un-enseignement-d-excellence)

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.). *Pôles territoriaux : vers une école inclusive*. Enseignement.be. [Pôles territoriaux : vers une école inclusive](http://www.enseignement.be/poles-territoriaux-vers-une-ecole-inclusive)

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.). *L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage*. Enseignement.be. [l'approche-évolutive](http://www.enseignement.be/l-approche-evolutive)

Fédération Wallonie-Bruxelles. *Mieux cheminer au sein des besoins spécifiques d'apprentissage*. (2018). [Troubles_Intro_WEB.pdf](http://www.enseignement.be/troubles-intro-web.pdf)

Fédération Wallonie-Bruxelles. Fiche info 3 : Co-enseignement et co-intervention pédagogique deux modes de collaboration pour la différenciation. (2020). Enseignement.be. <https://www.e-classe.be/f3502451-939a-45ea-b87d-b0a34de07749>

Fédération Wallonie-Bruxelles. Circulaire 8229 du 23/08/2021 Circulaire d'organisation générale relative aux pôles territoriaux et au dispositif de l'intégration. (2021a). [48799_001.pdf \(cfwb.be\)](#)

Fédération Wallonie-Bruxelles. Circulaire 8578 du 12/05/2022 relative à l'organisation générale relative aux pôles territoriaux et au dispositif de l'intégration permanente totale : informations complémentaires. (2022). [Circulaire 8578 du 12/05/2022](#)

Fédération Wallonie-Bruxelles. Circulaire 8722 du 14/09/2022 relative aux aménagements raisonnables et aux pôles territoriaux. (2022a). [FWB - Circulaire 8722](#)

Fédération Wallonie-Bruxelles. Circulaire 9046 du 20/09/2023 relative à l'organisation des écoles d'enseignement fondamental et secondaire spécialisé - les intégrations. (2023). [Enseignement.be - Circulaires](#)

Fédération Wallonie-Bruxelles. Les pôles territoriaux en 10 questions (et 10 réponses...), #anousdejouer. (2023a). <https://anousdejouer.be/web/content/2270>

Fédération Wallonie-Bruxelles, Circulaire 8985 du 14/07/2023 relative aux pôles territoriaux : circulaire de rentrée 2023-2024. (2023c). [Enseignement.be - Circulaires](#)

Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les indicateurs de l'enseignement 2023*. 18e édition. (2024). [Les indicateurs 2023](#)

Ministère de la Communauté française. (2010). Circulaire n°3157 relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé - Chapitre 11 : Intégrations. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/35367_000.pdf

- Foucart, J. (2018). Régimes de scientificité et « recherches participatives et/ou collaboratives ». *Pensée plurielle*, 48, 23-36. <https://doi.org/10.3917/pp.048.0023>
- Fradin, J., & Le Moullec, F. (2018). *Manager selon les personnalités : les neurosciences au secours de la motivation*. Groupe Eyrolles.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching : An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. [Co-Teaching:An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education](https://doi.org/10.3917/pp.048.0023)
- Garcia, S. & Oller, A. (2018). Mettre en place une pédagogie rationnelle : de la théorie sociologique aux obstacles sociaux. *Sociologies pratiques*, 37, 91-104. <https://doi.org/10.3917/sopr.037.0091>
- Gintrac, A. (2017). La synergie : concept utile ou fausse justification ?. *Question(s) de management*, 16, 103-112. <https://doi.org/10.3917/qdm.171.0103>
- Glowacz, F. (2022). Colloque : Changer de cap. *LQJ*, septembre-décembre 2022/283 p.39
- Guéguen, N. (2018). Gare à la première impression ! *Cerveau & Psycho*, 99, 84-87.
- Harper, D., (s.d.). Synergy. Dans *Online etymology dictionary*. <https://www.etymonline.com/word/synergy>
- Huyse, A., Lenoir, N., & Detraux, J. J. (2019). L'impact de l'accompagnement individualisé sur l'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. [Microsoft Word - Etude 1.docx \(cefes.be\)](#)

- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- INSERM. (2019) Troubles spécifiques des apprentissages. Les « dys », des troubles durables mais qui se prennent en charge. [Troubles spécifiques des apprentissages · Inserm, La science pour la santé](#) consulté le 24 juillet 2024.
- Ivanciu, N. (2014). Éducation à la synergie en milieu professionnel. *Synergy*, 10(2), 283-294. oaji.net/articles/2016/2062-1458744213.pdf
- Janssens, P. (2022). Colloque : Changer de cap. *LQJ*, septembre-décembre 2022/283 p.38
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (Eds.). (2018). *La recherche en éducation: Étapes et approches*. (4e éd revue et mise à jour). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Kennel, S., Guillon, S., Caublot, M., & Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La Nouvelle Revue - Éducation et Société Inclusives*, N° 89-90, vol. 2(3), 23-45. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0023>
- Kohn, L. & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, LIII, 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>
- Lejeune, C. (2019). Manuel d'analyse qualitative: Analyser sans compter ni classer. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lejeu.2019.01>

- Lessard, C., Kamanzi, P. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et Sociétés*, 23, 59-77. <https://doi.org/10.3917/es.023.0059>
- Loban, E., Scott, C., Lewis, V., & Haggerty, J. (2021). Measuring partnership synergy and functioning: Multi-stakeholder collaboration in primary health care. *PLOS ONE*, 16(5), e0252299. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252299>
- Maranda, M., Viviers, S. & Deslauriers, J. (2013). « L'école en souffrance » : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15, 225-240. <https://doi.org/10.3917/nrp.015.0225>
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité: Les soirées de l'enpjj. *Les Cahiers Dynamiques*, 43, 4-9. <https://doi.org/10.3917/lcd.043.0004>
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32. <https://doi.org/10.7202/1085871ar>
- Napoli, J. (2022). Quelques conséquences de la pandémie de covid-19 sur la méthodologie de recherche qualitative en sciences de l'éducation. *Raisons éducatives*, 26, 305-317. <https://doi.org/10.3917/raised.026.0305>
- Noël, I. (2017). Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif. *McGill journal of education*, 52(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1040804ar>
- Ovadia, D. (2018). Pourquoi ne voit-on que le négatif ? *Cerveau & psycho*, 101, 26-29.

- Olivier de Sardan, J. (2018). La rigueur du qualitatif. *L'Autre*, 19, 223-234.
<https://doi.org/10.3917/lautr.056.0223>
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans : , P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 269-357). Paris: Armand Colin.
- Pierard, A., (2012). Intégration dans l'ordinaire, prémisse à l'insertion sociale ?. Analyse UFAPEC n°18.12. [Microsoft Word - 1812 Intégration.doc \(ufapec.be\)](#)
- Pierard, A., (2015). L'intégration scolaire des élèves à besoins spécifiques : six ans après le décret, où en est-on ?. UFAPEC n°08.15. [Microsoft Word - 0815 Intégration 6 ans après \(ufapec.be\)](#)
- Pavone, M. (2009). L'intégration scolaire des élèves handicapés et la formation des enseignants spécialisés en Italie. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 33-56. <https://doi.org/10.3917/lstdle.421.0033>
- Policard, F. (2014). Apprendre ensemble à travailler ensemble : l'interprofessionnalité en formation par la simulation au service du développement des compétences collaboratives. *Recherche en soins infirmiers*, 117, 33-49.
<https://doi.org/10.3917/rsi.117.0033>
- Service public fédéral santé publique sécurité de la chaîne alimentaire et environnement. *Logopèdes*. (2019). [Logopède | SPF Santé publique \(belgium.be\)](#)
- Soklaridis, S. (2009). The Process of Conducting Qualitative Grounded Theory Research for a Doctoral Thesis: Experiences and Reflections. *The Qualitative Report*, 14(4), 718-733. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2009.1375>

- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152, 19-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>
- Tremblay, P. (2011). Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 175–190. [Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage | Cairn.info](#)
- Tremblay, P. (2010). Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires - l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire - destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés-troubles d'apprentissage (Unpublished doctoral dissertation). Université libre de Bruxelles, Faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation, Bruxelles. [Thèse Tremblay](#)
- UFAPEC. (2014). MÉMORANDUM UFAPEC 2014. [memorandum-2014.pdf \(ufapec.be\)](#)
- UNIA. (2019). À l'école de ton choix avec un handicap : Les aménagements raisonnables dans l'enseignement (5è éd.). Bruxelles : Unia. [À l'école de ton choix avec un handicap \(unia.be\)](#)
- Vignat, J. (2012). Le travail en synergie avec les autres soignants. *L'information psychiatrique*, 88, 361-364. <https://doi.org/10.1684/ipe.2012.0928>
- Witko, A. (2014). L'orthophonie-logopédie aujourd'hui : quel équilibre dans un monde en mouvement ? XXVIème congrès scientifique international de la FNO, Oct 2014, Nantes, France. fhal-03751499f
- Zimmerman Nilsson, M., & Murphy, C. (2021). Synergies in subject parallels: Coteaching “music-drama”. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00019>

Images

Bélorgey, P. (2019). Les niveaux de synergies. *La boîte à outils de l'efficacité professionnelle*, p.78. <https://doi.org/10.3917/dunod.belor.2019.02>

Fédération Wallonie-Bruxelles, (2024). Types d'enseignement spécialisé - Indicateurs 10 & 11. [image en ligne]. *Les indicateurs de l'enseignement 2023*, 18e édition. Enseignement.be. [les-indicateurs-de-l-enseignement-2023-m-j-du-05-03-2024-.PDF](#)

Fédération Wallonie-Bruxelles, (2024). Évolution de la population scolaire intégrée par niveau et catégorie entre 2016-2017 et 2021-2022. [image en ligne]. *Les indicateurs de l'enseignement 2023*, 18e édition. Enseignement.be. [les-indicateurs-de-l-enseignement-2023-m-j-du-05-03-2024-.PDF](#)

Fédération Wallonie-Bruxelles, (2024). Part d'élèves en intégration par type d'enseignement tous niveaux confondus en 2016-2017 et 2021-2022. [image en ligne]. *Les indicateurs de l'enseignement 2023*, 18e édition. Enseignement.be. [les-indicateurs-de-l-enseignement-2023-m-j-du-05-03-2024-.PDF](#)

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.). Schématisation de la structure organisationnelle des pôles territoriaux. [image en ligne]. Enseignement.be. [Enseignement.be - Pôles territoriaux : vers une école inclusive](#)

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). Organisation générale relative aux pôles territoriaux et au dispositif de l'intégration permanente totale : informations complémentaires. [image en ligne]. Enseignement.be. [FWB - Circulaire 8578 \(8833_20220512_095345\).pdf \(enseignement.be\)](#)

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2023b). Tableau synthétique des moyens complémentaires générés selon la date d'entrée en IPT de l'élève, le type et le niveau de l'élève. [image en ligne]. Enseignement.be. [Enseignement.be - Circulaires](#)

Gosset, M., (2022). Les cinq axes stratégiques du Pacte pour un enseignement d'excellence et des initiatives promues, [image en ligne]. Cecip.be. [Synthese-des-5-axes-strategiques-du-Pacte](#)

Annexes

A) 4 types d'intégration existantes avant la réforme.....	76
B) Types d'enseignement spécialisé existants.....	77
C) Evolution de la population scolaire intégrée par niveau et catégorie entre 2016-2017 et 2021-2022.....	78
D) Part d'élèves en intégration par type d'enseignement tous niveaux confondus en 2016-2017 et en 2021-2022.....	79
E) Prescrits légaux concernant l'intégration.....	80
F) Schématisation de la structure organisationnelle des pôles territoriaux.....	82
G) Prescrits légaux concernant les aménagements raisonnables.....	83
H) Les modalités du co-enseignement.....	84
I) Deux options concernant la prise en charge des élèves qui ont débuté une IPT avant le 29 août 2022.....	85
J) Tableau synthétique des moyens complémentaires générés selon la date d'entrée en IPT (intégration permanente totale) de l'élève.....	86
K) Les cinq axes stratégiques du Pacte pour un enseignement d'excellence.....	87
L) Guide d'entretien.....	88
M) Amendements introduits et réponse reçue.....	91
N) Cartes thématiques.....	93

A) 4 types d'intégration existantes avant la réforme

- **L'intégration permanente totale**

«L'élève suit **tous les cours** dans l'enseignement ordinaire, pendant toute l'année scolaire, tout **en bénéficiant** (en fonction de ses besoins) [...] d'un **accompagnement assuré par l'enseignement spécialisé**». (Circulaire 3157, 2010).

- **Intégration permanente partielle**

«L'élève suit **certains cours** dans l'enseignement **ordinaire** et les autres dans l'enseignement spécialisé **pendant toute l'année scolaire** [...]» (Circulaire 3157, 2010).

- **Intégration temporaire totale**

«L'élève suit la **totalité des cours** dans l'enseignement **ordinaire pendant** une ou des **périodes déterminées** d'une année scolaire» (Circulaire 3157, 2010).

- **L'Intégration temporaire partielle**

«L'élève suit **une partie des cours** dans l'enseignement ordinaire **pendant** une ou des **périodes déterminées** d'une année scolaire» (Circulaire 3157, 2010).

B) Types d'enseignement spécialisé existants

Indicateur 10

- **Types d'enseignement spécialisé :**

- Type 1 : Retard mental léger ;
- Type 2 : Retard mental modéré ou sévère ;
- Type 3 : Troubles du comportement et/ou de la personnalité ;
- Type 4 : Déficience physique ;
- Type 5 : Maladies ou convalescence ;
- Type 6 : Déficiences visuelles ;
- Type 7 : Déficiences auditives ;
- Type 8 : Troubles des apprentissages.

Indicateur 11

- **Formes de l'enseignement secondaire spécialisé :**

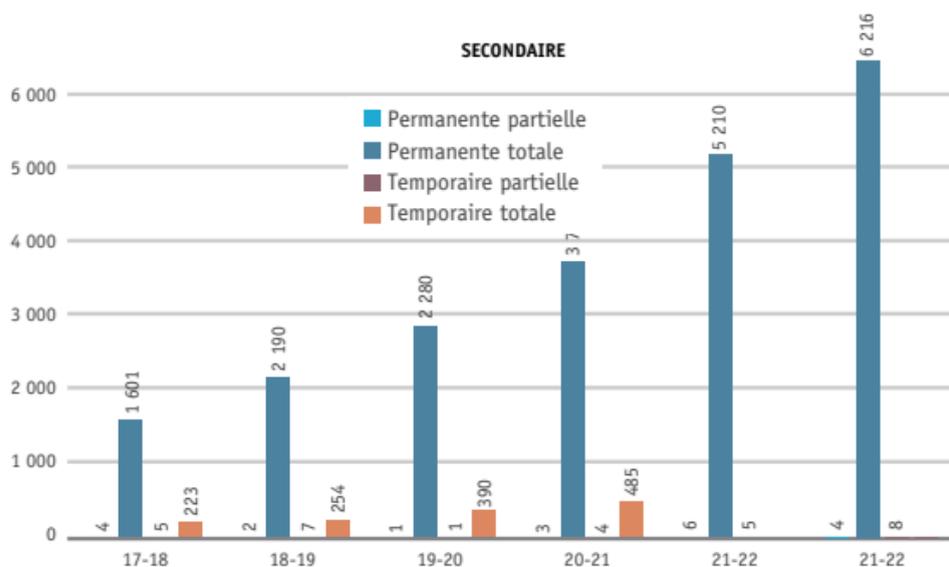
- Forme 1 : Enseignement secondaire spécialisé d'adaptation sociale ;
- Forme 2 : Enseignement secondaire spécialisé d'adaptation sociale et professionnelle ;
- Forme 3 : Enseignement secondaire professionnel spécialisé ;
- Forme 4 : Enseignement secondaire général, technique, artistique et professionnel de transition ou de qualification.

Note. Tiré de Types d'enseignement spécialisé -Indicateurs 10 & 11, Fédération Wallonie-Bruxelles, (2024), *Les INDICATEURS de l'ENSEIGNEMENT 2023*, 18^e édition, enseignement.be.

[les-indicateurs-de-l-enseignement-2023-m-j-du-05-03-2024-.PDF](#)

C) Evolution de la population scolaire intégrée par niveau et catégorie entre 2016-2017 et 2021-2022

11.3 Évolution de la population scolaire intégrée par niveau et catégorie d'intégration entre 2016-2017 et 2021-2022



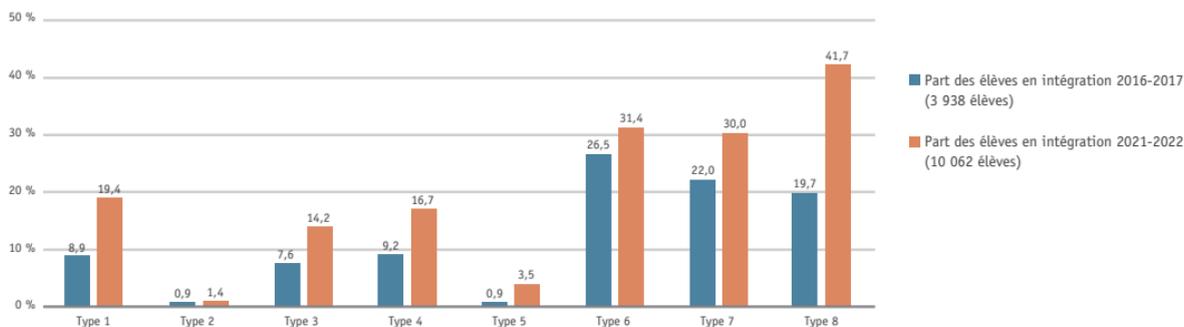
En 2021-2022, 6 216 élèves de l'enseignement secondaire spécialisé sont en intégration permanente totale.

Note. Tiré de Evolution de la population scolaire intégrée par niveau et catégorie entre 2016-2017 et 2021-2022, Fédération Wallonie-Bruxelles, (2024), *Les Indicateurs de l'enseignement 2023*, 18e édition, enseignement.be.

[les-indicateurs-de-l-enseignement-2023-m-j-du-05-03-2024-.PDF](#)

D) Part d'élèves en intégration par type d'enseignement tous niveaux confondus en 2016-2017 et en 2021-2022

11.4 Part d'élèves en intégration par type d'enseignement tous niveaux confondus, en 2016-2017 et en 2021-2022



Dans l'enseignement spécialisé de type 1, 19,4 % des élèves sont en intégration en 2021-2022.

Note. Tiré de Part d'élèves en intégration par type d'enseignement tous niveaux confondus en 2016-2017 et en 2021-2022, Fédération Wallonie-Bruxelles, (2024), *Les Indicateurs de l'enseignement 2023*, 18e édition, enseignement.be. [les-indicateurs-de-l-enseignement-2023-m-j-du-05-03-2024-.PDF](#)

E) Prescrits légaux concernant l'intégration

L'évolution de la prise en charge des élèves en situation de handicap en milieu scolaire est un sujet complexe et multi facette qui peut être abordé à travers différents aspects de la législation en Fédération Wallonie-Bruxelles, dont nous dressons ici un bref historique afin de nous situer dans ce continuum.

La Loi du 11 mars 1986 en Belgique offre la possibilité de fréquenter l'enseignement ordinaire pour les élèves souffrant d'un handicap physique, de cécité ou de surdité. D'après Delsarte (2012) cette loi ne provoque pas de grands changements préconisant simplement de favoriser l'intégration pour promouvoir l'autonomie et l'insertion sociale.

En juin 1994, la déclaration de Salamanque établit le droit à l'éducation pour tous, en soutenant l'accès des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux aux écoles ordinaires (Delsarte, 2012). La Belgique, tout comme les 91 autres gouvernements présents, entame une réflexion par rapport à des solutions pour l'intégration des élèves traditionnellement scolarisés dans des écoles spécialisées (UNESCO, 1994).

Le décret du 3 mars 2004 en Belgique réorganise et rebaptise l'enseignement spécial en « enseignement spécialisé ». Il précise les modalités d'intégration, distinguant entre intégration temporaire ou permanente, des moyens sont accordés pour accompagner l'intégration d'élèves relevant des types 4, 6 et 7 ([annexe B](#)) dans l'enseignement ordinaire (Delsarte, 2012).

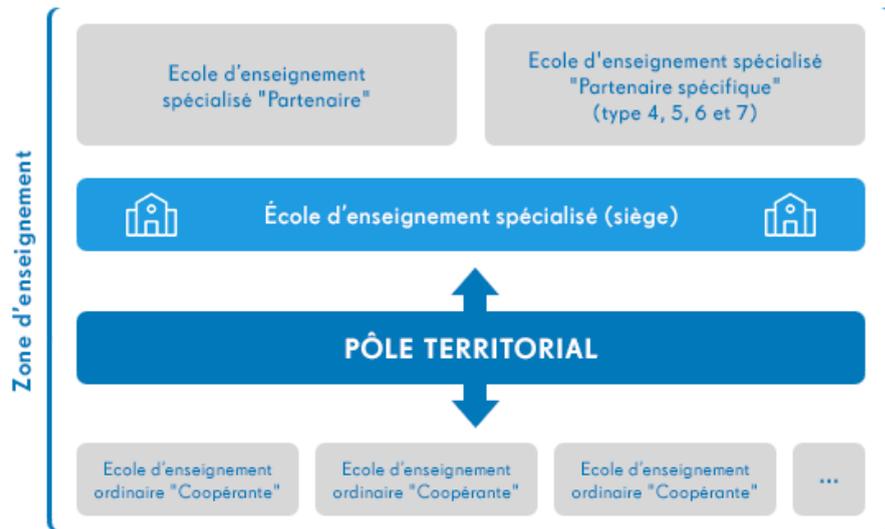
La convention des Nations Unies relative aux droits des personnes en situation de handicap, mise en œuvre en 2006, vise à favoriser l'inclusion des personnes handicapées dans tous les aspects de la vie, en reconnaissant leur autonomie et leur dignité (ohchr.org, s.d.). Cette convention stipule que l'inclusion nécessite l'adaptation de la société, de l'environnement et des attitudes, pour garantir la participation active des personnes handicapées à la vie économique, sociale, culturelle et politique.

En octobre 2007, l'avis 127 du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé met l'accent sur une approche centrée sur l'élève, en adaptant l'intégration à ses besoins spécifiques pour une inclusion plus globale dans la société (Delsarte, 2012).

Le décret du 5 février 2009 en Belgique, adopté à l'unanimité, facilite l'intégration des élèves à besoins spécifiques en allégeant les démarches administratives et en étendant l'intégration à tous les types d'enseignement spécialisé (Delsarte, 2012).

Depuis 2015, une réforme en profondeur est donc en marche au sein de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles : le Pacte pour un Enseignement d'excellence.

F) Schématisation de la structure organisationnelle des pôles territoriaux



Note. Tiré de Schématisation de la structure organisationnelle des pôles territoriaux, par Fédération Wallonie-Bruxelles, (s.d.), Enseignement.be, [Enseignement.be - Pôles territoriaux : vers une école inclusive](#)

G) Prescrits légaux concernant les aménagements raisonnables

En ratifiant la Convention des Nations Unies en 2007, la Belgique a rendu légalement obligatoire la mise en place d'aménagements raisonnables pour les personnes en situation de handicap, rendant le refus d'y accéder discriminatoire (Décret Discrimination, 2008).

Le décret « Mission » de 1997 avait déjà introduit ces aménagements pour les élèves ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire, avec un accent sur la sensibilisation et la formation du personnel éducatif (Décret 21557, 1997).

En 2017, le Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques a renforcé cette approche en promouvant des environnements scolaires adaptés pour une meilleure inclusion des élèves avec des besoins spécifiques, incluant des mesures comme les plans individualisés d'apprentissage (PIA) (FW-B, 2017).

Les aménagements raisonnables sont définis comme des adaptations facilitant l'égalité d'accès et de participation des personnes handicapées dans la vie sociale, incluant des ajustements des locaux, méthodes d'enseignement et outils pédagogiques (FW-B, 2018; UNIA, 2019).

Il existe différents types d'aménagements (FW-B, 2022) :

Matériels : ils sont relatifs aux infrastructures, aux locaux et à leur accessibilité. Par exemple: autorisation de photographier le tableau et le journal de classe d'un camarade de classe ou présence d'un cours témoin au sein de la classe.

Organisationnels : ils concernent la grille-horaire ou la passation des épreuves internes et externes. Par exemple : pour certains apprenants privilégier les épreuves orales plutôt qu'écrites.

Pédagogiques : ils touchent les méthodes (classes inversées, différenciation, choix d'un apprentissage collaboratif et de développer l'entraide entre élèves) ou les supports d'apprentissage.

Le caractère raisonnable d'un aménagement est évalué selon le coût, la fréquence, la durée prévue, l'impact sur l'organisation et les autres élèves, ainsi que l'absence d'alternatives. L'aménagement doit rester réaliste et réalisable du point de vue de l'école et pertinent pour répondre aux besoins de l'apprenant, nécessitant des vérifications régulières de son adéquation (FW-B, 2022).

H) Les modalités du co-enseignement

Selon Friend et al. (2010), il existe six configurations de co-enseignement. Plusieurs modèles peuvent être planifiés et mis en place au cours d'une même séquence d'apprentissage en fonction des objectifs communs poursuivis. Il n'existe pas de hiérarchisation entre différents modèles, ni d'évolution en fonction de la maturité du groupe. Quant à leur choix, il est déterminé par les co-enseignants eux-mêmes lors de leur co-planification, la sélection étant basée sur les besoins de l'élève et l'intention pédagogique. (Friend et al., 2010).

1) L'un enseigne, l'autre observe (ou aide) : un enseignant donne cours tandis que l'autre observe le comportement particulier de(s) élève(s) à besoins spécifiques, mais aussi du groupe classe en lui-même.

2) Enseignement parallèle : la classe est divisée en deux et chaque co-enseignant prend en charge un groupe. La matière et le contenu sont identiques, seules les méthodes d'enseignement diffèrent (FW-B, 2020).

3) Enseignement en ateliers : la classe et le groupe sont divisés en plusieurs ateliers. Deux ateliers sont supervisés par les co-enseignants tandis que le dernier est en autogestion afin de, par exemple, s'exercer ou de consolider un apprentissage (FW-B, 2020).

4) Enseignement alternatif : « La majorité des élèves restent en grand groupe, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de préapprentissage, d'enrichissement, de remédiation » (FW-B, 2020, p.3).

5) Enseignement de soutien : celui qui circule fournit une aide, un soutien ou une adaptation individuelle aux élèves. Pour ce faire, il doit se baser sur ses observations en restant vigilant à leurs besoins et leurs demandes personnelles. Les deux professionnels se partagent la gestion du groupe (FW-B, 2020).

6) Enseignement partagé : les co-enseignants échangent fréquemment et indifféremment leurs rôles (enseignement, soutien, discipline, observation...) (FW-B, 2020). « Ce modèle requiert un haut degré de collaboration et de confiance » (Comblain, 2023, p.27).

I) Deux options concernant la prise en charge des élèves qui ont débuté une IPT avant le 29 août 2022

• Rentrée 2022-2023

Option 1	Option 2
<p>L'école d'enseignement spécialisé retrocede tout ou partie des IPT qu'elle a débutées avant le 29 août 2022 au pôle au sein duquel elle est impliquée.</p> <p>Les élèves seront donc accompagnés par des membres de l'équipe pluridisciplinaire du pôle.</p> <p>Ces membres de l'équipe pluridisciplinaire auront répondu à un appel à candidature et prêteront un horaire hebdomadaire de 36 périodes² <u>pour toutes les composantes de la charge</u>. Cet horaire de travail comprend donc les missions relatives à l'accompagnement des écoles coopérantes et des élèves inscrits dans les écoles coopérantes (travail en et pour la classe), le travail collaboratif, le service à l'école et aux élèves et la formation en cours de carrière.</p>	<p>L'école d'enseignement spécialisé conserve les IPT qu'elle a débutées avant le 29 août 2022.</p> <p>Les élèves seront donc accompagnés par des membres du personnel de l'école d'enseignement spécialisé.</p> <p>Ces membres du personnel prêteront un horaire hebdomadaire de 18 à 36 périodes² (le nombre de périodes dépend de la fonction du membre du personnel). Cet horaire de travail ne comprend donc <u>pas toutes</u> les composantes de la charge (le travail en classe, le travail pour la classe, le service à l'école et aux élèves, le travail collaboratif et la formation en cours de carrière).</p>
<p>Pour l'accompagnement des élèves en IPT, le pôle³ bénéficie de :</p>	<p>Pour l'accompagnement des élèves en IPT, l'école d'enseignement spécialisé³ bénéficie de :</p>
<ul style="list-style-type: none"> - 68,64 points⁴ (<i>pour l'année scolaire 2022-23</i>) par IPT débutée avant le 2 septembre 2020 ; - 88 points par IPT débutée après le 2 septembre 2020 ; - 352 points par IPT dans les types 4, 6 ou 7 scolarisés dans le 3^e degré de l'enseignement secondaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - 3,12 périodes⁴ (<i>pour l'année scolaire 2022-23</i>) par IPT débutée avant le 2 septembre 2020 ; - 4 périodes par IPT débutée après le 2 septembre 2020 ; - 16 périodes (<i>8 périodes pour l'école ordinaire et 8 périodes pour l'école spécialisée</i>) par IPT dans les types 4, 6 ou 7 scolarisés dans le 3^e degré de l'enseignement secondaire⁵.

Pour rappel, tous les moyens disponibles pour l'accompagnement des élèves en IPT peuvent être mutualisés.

Note. Tiré de Organisation générale relative aux pôles territoriaux et au dispositif de l'intégration permanente totale : informations complémentaires, par Fédération Wallonie-Bruxelles, (2022), Enseignement.be, [FWB - Circulaire 8578 \(8833_20220512_095345\).pdf \(enseignement.be\)](https://www.enseignement.be/content/download/1222/12222/attachment/8833_20220512_095345.pdf)

J) Tableau synthétique des moyens complémentaires générés selon la date d'entrée en IPT (intégration permanente totale) de l'élève

- **Rentrée 2023-2024**

Pour un élève entré en intégration permanente totale (IPT) avant le 2 septembre 2020, son nombre de points sera dégressif mais son financement sera assuré, pendant toute la durée de la période transitoire (2021-2026). (FW-B, 2023c).

Tableau synthétique des moyens complémentaires générés selon la date d'entrée en IPT de l'élève, le type et le niveau de l'élève :

IPT après réforme (après 02 septembre 2020)	Types 4, 6 et 7 dans le 3ème degré	352 points / IPT
	Tous types et niveaux, sauf 3e degré – types 4, 6 et 7	88 points / IPT
IPT avant réforme (avant 02 septembre 2020)	Tous types et niveaux, sauf 3e degré- types 4, 6 et 7	58,39 points/IPT
	Types 4, 6 et 7 dans le 3ème degré	352 points / IPT

Note. Tiré de Tableaux synthétique des moyens complémentaires générés selon la date d'entrée en IPT de l'élève, par Fédération Wallonie-Bruxelles, (2023b), Enseignement.be,

[Enseignement.be - Circulaires](https://www.enseignement.be)

K) Les cinq axes stratégiques du Pacte pour un enseignement d'excellence

Synthèse des 5 axes stratégiques du Pacte et des initiatives promues – Avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence

Axe stratégique 1	Axe stratégique 2	Axe stratégique 3	Axe stratégique 4	Axe stratégique 5
Enseigner les savoirs et compétences de la société du 21 ^e siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé , à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprécisé	Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles , en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement	Faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socioprofessionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation	Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement	Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant
<p>OS 1.1 : Renforcer la qualité de l'enseignement maternel</p> <ul style="list-style-type: none"> Encadrement renforcé Gratuité ens. maternel Référentiel des compétences initiales D'AccE FLA Procédure maintien Obligation de fréquentation en M3 <p>OS 1.2 : Mettre en place un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire renforcé</p> <ul style="list-style-type: none"> Référentiels du tronc commun PI-S3 Langues modernes dès la P3 Accompagnement personnalisé et différenciation Dispositif d'évaluation aux étapes clés du tronc commun Procédure maintien FLA <p>OS 1.3 : Développer l'approche éducative de l'orientation</p> <ul style="list-style-type: none"> Domaine 8 des référentiels du TC de la PI à la S3 Carnet de bord Plateforme dédiée à l'orientation <p>OS 1.4 : Réformer la structure des dernières années du secondaire et améliorer les transitions charnières</p> <p>OS 1.5 : Réviser et préciser le cadre d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> Formation initiale et continue Accompagnement CSA Pratiques collaboratives Référentiels Commission des outils d'évaluation <p>OS 1.6 : Réussir la transition numérique</p> <ul style="list-style-type: none"> Conseillers techno-pédagogiques Intégrer le numérique dans la formation des enseignants Programme d'investissement numérique pour les écoles HAPPIE-CLASSE <p>OS 1.7 : Intégrer la culture au parcours scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> Référentiel ECA PECA/DECA Référents culturels dans les FPO/WBE 	<p>OS 2.1 : Déployer un nouveau cadre de pilotage, contractualisant les relations entre le PR et les écoles</p> <ul style="list-style-type: none"> Plan de pilotage/contrat d'objectifs Écoles en dispositif d'ajustement Soutien et accompagnement des CSA Rôles des DCO/DZ et inspection Simplification administrative <p>OS 2.2 : Développer le leadership pédagogique des équipes de direction</p> <ul style="list-style-type: none"> Redéfinition des missions et responsabilités des directions Processus de recrutement et de sélection des directions Systèmes d'évaluation Aide/simplification administrative Formation/accompagnement des directions novices Réforme de la formation professionnelle continue Réforme de la carrière des directions Travail collaboratif Missions collaboratives (coordination pédagogique) <p>OS 2.3 : Valoriser et responsabiliser les enseignants dans le cadre d'une dynamique collective d'organisation apprenante et d'une évolution substantielle de leur métier liée aux enjeux actuels de l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> Dispositif d'évaluation systématique Adaptation des contenus formation professionnelle continue Développement professionnel (portefolio) Formations enseignants débutants Organisation du travail et de la carrière (missions collectives) Lutte contre la pénurie 	<p>OS 3.1 : Réorganiser les parcours du qualifiant</p> <ul style="list-style-type: none"> Approche orientante Filière en 3 ans Certificat par unités d'apprentissage Certification et accès à l'enseignement supérieur Enseignement spécialisé de forme 3 <p>OS 3.2 : Renforcer le pilotage du qualifiant</p> <ul style="list-style-type: none"> Observatoire du qualifiant Pilotage de l'offre d'enseignement <p>OS 3.3 : Renforcer les synergies enseignement-formation-emploi</p> <ul style="list-style-type: none"> Ouvrir l'école au monde extérieur (PECA, approche orientante...) 	<p>OS 4.1 : Réduire le redoublement</p> <ul style="list-style-type: none"> Plan de pilotage/contrat d'objectifs Dispositifs spécifiques complémentaires de différenciation et d'accompagnement personnalisé Procédure de maintien D'AccE <p>OS 4.2 : Intégrer au Pacte un plan de lutte contre le décrochage</p> <ul style="list-style-type: none"> Plan de pilotage/contrat d'objectifs Dispositifs spécifiques complémentaires de différenciation et d'accompagnement personnalisé <p>OS 4.3 : Répondre aux besoins spécifiques des élèves dans l'enseignement ordinaire</p> <ul style="list-style-type: none"> Aménagements raisonnables Approche évolutive et école inclusive Création des pôles territoriaux <p>OS 4.4 : Décloisonner et recentrer l'enseignement spécialisé</p> <ul style="list-style-type: none"> ES de type 8 D'AccE Formation professionnelle continue Adaptation des évaluations externes Réforme de l'intégration <p>OS 4.5 : Réformer les CPMS</p> <p>OS 4.6 : Soutenir et accompagner les écoles à fort écart de performance</p> <ul style="list-style-type: none"> Écoles en dispositif d'ajustement Ressources inspection, CSA et Administration <p>OS 4.7 : Réformer l'encadrement différencié</p> <ul style="list-style-type: none"> Programmes efficaces <p>OS 4.8 : Promouvoir la mixité sociale</p> <p>OS 4.9 : S'assurer de la maîtrise de la langue de l'apprentissage par tous les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> DASPA/FLA <p>OS 4.10 : Lutter contre les inégalités liées au genre</p>	<p>OS 5.1 : Assurer des infrastructures scolaires de quantité et qualité suffisantes pour tous les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> Accroissement de l'investissement dans l'infrastructure scolaire Amélioration de la qualité des sanitaires <p>OS 5.2 : Développer la qualité de vie à l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> Renforcer la prévention en matière de sécurité Programme-cadre (harcèlement) Formation des éducateurs <p>OS 5.3 : Adapter les rythmes scolaires</p> <ul style="list-style-type: none"> Réforme des rythmes annuels Étude de faisabilité sur les rythmes journaliers <p>OS 5.4 : Atteindre progressivement la gratuité</p> <ul style="list-style-type: none"> Interdiction des frais excessifs <p>OS 5.5 : Renforcer la démocratie scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> Renforcement du conseil de participation

Note. Tiré de Les cinq axes stratégiques du Pacte pour un enseignement d'excellence et des initiatives promues, par Gosset, M., (2022), Cecp.be,

[Synthese-des-5-axes-strategiques-du-Pacte-et-des-initiatives-promues.pdf \(cecp.be\)](#)

L) Guide d'entretien

« Comment bâtir une synergie éducative en faveur d'un enseignement inclusif ?

Analyse des pratiques interprofessionnelles entre enseignants du secondaire ordinaire et logopèdes d'un pôle territorial dans la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques. »

Introduction :

Bonjour, tout d'abord merci d'avoir répondu favorablement à cette demande d'interview. Pour rappel, nous menons cette entrevue afin de recueillir des retours d'expérience de votre collaboration. L'objectif étant de dégager des bonnes pratiques qui pourraient inspirer les accompagnateurs des pôles territoriaux pour des futures collaborations avec les enseignants en général. Nous cherchons à comprendre comment la synergie éducative née et favorise l'inclusion des élèves à besoins spécifiques.

Il s'agira d'une conversation d'environ une heure qui sera enregistrée via un dictaphone et rendue anonyme.

Enfin, pour être tout à fait transparente avec vous, si ce sujet m'intéresse particulièrement c'est car je travaille moi-même au sein d'un pôle territorial depuis un an et demi mais en tant qu'enseignante.

1. Contexte et expérience

Pour commencer pourriez-vous me parler de vos fonctions respectives et de votre expérience dans celles-ci ?

- Depuis combien de temps travaillez-vous ensemble ?
- À quelle fréquence et pendant combien de temps travaillez-vous ensemble chaque semaine ?
- Combien d'élèves à besoins spécifiques sont pris en charge dans votre classe ?

2. Collaboration et impact

- Si vous avez répondu favorablement à cette recherche c'est que vous avez le sentiment que votre binôme fonctionne bien, comment le voyez-vous ?
- Pensez-vous obtenir une plus-value à travailler en binôme ?
 - ❖ Avez-vous remarqué que votre collaboration entraîne des répercussions positives sur l'ensemble du groupe classe ?
 - ❖ Quels sont les signes que vos actions procurent des répercussions positives sur le groupe classe ?
- Quelles hypothèses avez-vous sur la naissance de cette plus-value ?
 - ❖ Selon vous, quelles sont les fondations permettant à votre collaboration d'impacter positivement vos prises en charge ?
- Pouvez-vous relater certaines de vos interventions en duo ? (film : qu'est -ce que je peux voir, entendre...)
- Pouvez-vous partager une expérience où votre collaboration a conduit à une innovation ou à une approche différente dans la prise en charge des élèves à besoins spécifiques ?
- Est-ce que votre collaboration avec un logopède diffère-t-elle de vos collaborations avec d'autres professionnels de l'éducation ? (Éventuellement, comment cela affecte-t-il la prise en charge des élèves à besoins spécifiques ?)

3. Types de collaboration

- D'ailleurs, j'emploie le terme collaboration mais quels termes utilisez-vous pour définir votre travail en binôme (collaboration, co-enseignement, coopération, co-intervention, etc.) ?
- Comment organisez-vous votre travail en binôme ?
 - ❖ Comment travaillez-vous ensemble face aux élèves ? Et en amont ? (Rôles, attentes, règles, temps de concertation, de préparation, de planification, disposition spatiale, co-évaluation...)
- Comment évaluez-vous l'efficacité de votre collaboration et quelles mesures prenez-vous pour l'améliorer au fil du temps ?

4. Stratégies et pratiques :

- Quels sont les éléments clés qui contribuent à la réussite de votre binôme /qui font que votre binôme fonctionne de manière efficace ?
- Pouvez-vous identifier les obstacles ou les défis spécifiques rencontrés dans votre collaboration, et quelles stratégies avez-vous développées pour les surmonter ?
- Intégrez-vous des avancées technologiques et des outils numériques dans votre collaboration pour améliorer l'enseignement inclusif et la prise en charge des élèves à besoins spécifiques ?

5. Conseils et recommandations :

- Si vous aviez un conseil à donner à de futurs binômes, pour que leur collaboration soit fructueuse, quel serait-il ?

6. Évolution du paradigme ?

- Enfin, je terminerais par vous demander si vous pensez que l'arrivée des pôles territoriaux a changé la façon d'accompagner les élèves à besoins spécifiques ?

Conclusion :

Merci beaucoup pour votre temps et vos précieuses informations. Avez-vous des questions ou quelque chose à ajouter ou à partager ?

M) Amendements introduits et réponse reçue



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Sylvie BLAIRY

CO-PRESIDENT : David STAWARCZYK

SECRETAIRE : Anne-Lise LECLERCQ

Demande d'amendement pour un projet validé par le comité d'éthique de la FPLSE

N° de dossier et date d'acceptation du projet à amender : Dossier 11258 soumis le 19/12/2023 à 13h12

Titre du projet : Comment bâtir une synergie éducative en faveur d'un enseignement inclusif ?
Analyse des pratiques interprofessionnelles entre enseignants du secondaire et logopèdes d'un pôle territorial dans la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques

Responsable du projet : POUMAY Marianne

Résumé du projet (en 5-10 lignes)

Veillez lister ci-dessous les points sur lesquels portent la demande d'amendement, détailler et justifier les modifications apportées au projet initial, identifier les parties des documents préalablement soumis qui sont modifiées suite à votre demande d'amendement et les surligner en jaune si nécessaire.

1) **Page XII. — Recueil des données**

Pour faciliter la réalisation de mes entretiens, je sollicite la possibilité de les mener à distance, car certains pôles territoriaux se trouvent dans des régions éloignées telles que Tournai ou le Luxembourg.

2) **Page X. — Recrutement**

Afin d'optimiser la recherche de mes derniers binômes, je souhaite créer une annonce sur Facebook. Malgré les efforts déployés par le bouche-à-oreille et la diffusion de l'appel par les coordonnateurs de pôle, ces méthodes ne se sont pas révélées suffisamment efficaces.

3) **Page X. — Recrutement**

Malgré les conseils de ma promotrice visant à éviter de solliciter les logopèdes de mon propre pôle pour prévenir tout refus du comité éthique, je me trouve aujourd'hui dans une impasse pour compléter mon échantillon. Certains pôles territoriaux catholiques refusent tout bonnement de diffuser mon mail à leur personnel. De plus, bon nombre de pôles travaillent exclusivement dans le fondamental, tandis que plusieurs autres affirment n'avoir aucune logopède répondant aux critères requis. Un autre pôle a même inscrit la

problématique des rapports entre logopèdes et enseignants du secondaire dans son plan de pilotage, déclarant ainsi leur niveau de conflictualité. C'est pourquoi, je prends le risque de vous demander de considérer la possibilité de la participation des logopèdes de mon pôle territorial. Dans cette optique, je propose que ma coordonatrice soit chargée, tout comme pour les autres pôles, de diffuser mon appel aux volontaires. Cette approche garantirait que la demande de participation soit adressée par un tiers, évitant ainsi toute pression personnelle de ma part sur mes collègues pour qu'ils participent à l'étude. En effet, ma coordonatrice agirait comme interface entre mes collègues et moi-même. Il convient également de souligner que mon pôle compte près de 60 travailleurs répartis sur 153 implantations, et que je ne connais ni ne côtoie l'ensemble du personnel. Travaillant uniquement dans un établissement liégeois, alors que le territoire de mon pôle couvre en réalité 8 communes. Par ailleurs, cette profusion de travailleurs contribue également à garantir leur anonymat, tandis que notre vaste territoire assure une plus grande confidentialité quant aux réponses fournies.

Date et signature

20/04/2024



FE FPLSE Ethics
À : © Moullec Mona

Madame Moullec,

Je vous confirme que Comité d'éthique a validé votre demande d'amendement sans avis particulier :

Moullec Mona	6872 Analyse des pratiques interprofessionnelles entre	19/12/2023 13h12 2023-2024 V P 20231219	Validé ... Ass OK Entrer mon avis Avis demandé pour le 30/12/2023
--------------	--	---	---

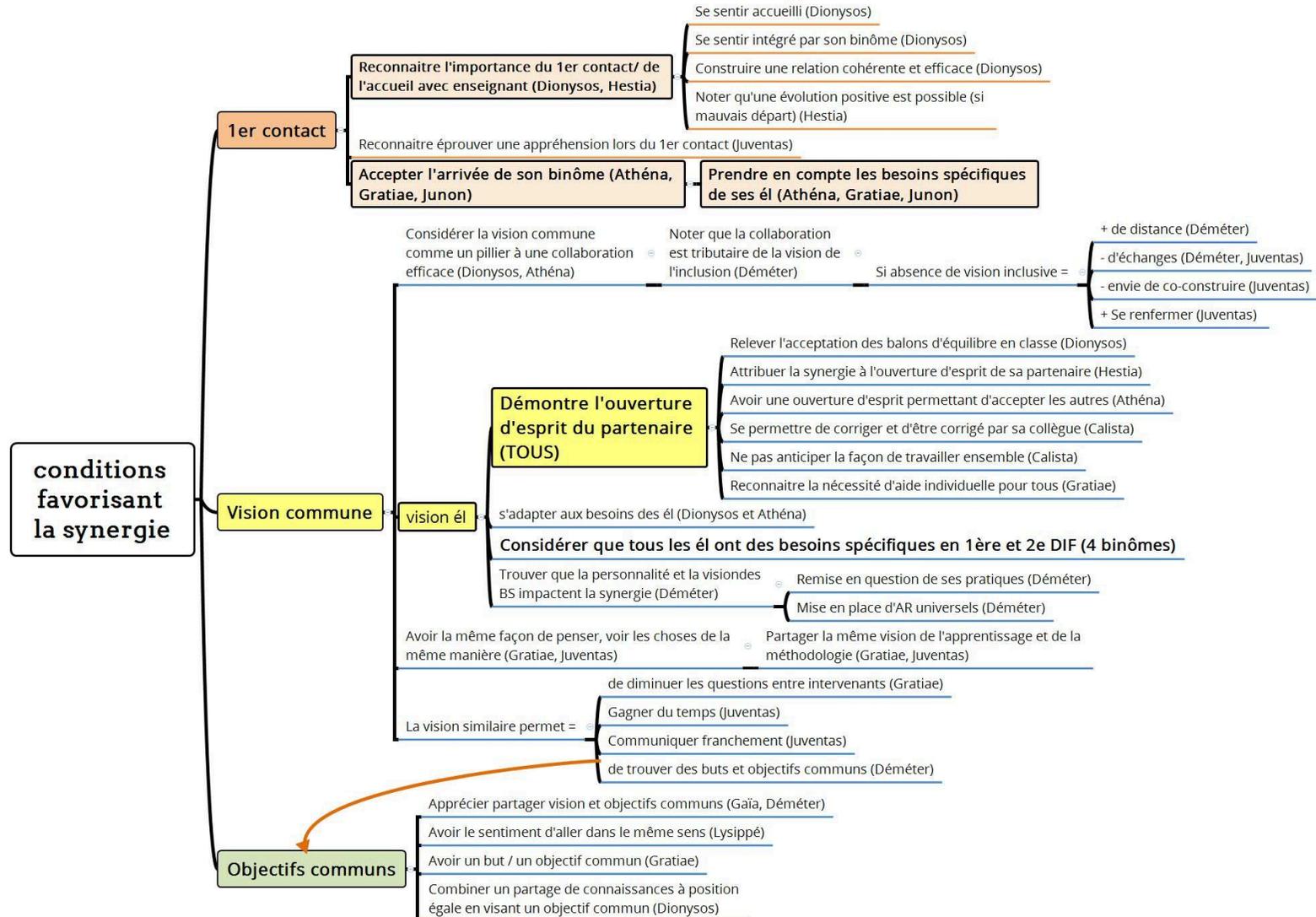
Fichiers complémentaires	
Fichier du 20240221002518	ComitR Rthique.zip
Fichier du 20240422013740	Formulaire_amendement.zip
Messages avec réponses transmises	
Message	
Bonjour,	
- Vous parlez de 6 entretiens avec des duos, mais de 18 participants, puis de 8 binômes. Veuillez harmoniser.	
- Veuillez clarifier le rôle des coordinateurs dans le recrutement des participants. Sont-ils en charge de recueillir les consentements remplis ou simplement de transmettre l'information à leurs collègues afin que ceux-ci vous recontactent s'ils sont intéressés ? Si tel est le cas, ce ne sont pas les coordinateurs qui sont responsables du recrutement. Veuillez préciser la procédure exacte de recrutement.	
- Dans le consentement éclairé, veuillez supprimer le paragraphe concernant la transmission des résultats à un professionnel de santé, il n'est pas pertinent dans le cadre de la présente étude.	
- Veuillez envoyer un formulaire d'information au volontaire correspondant au canevas du comité d'éthique. La lettre de recrutement ne peut pas tenir lieu de formulaire d'information.	
- Veuillez fournir l'attestation d'assurance Ethias	
Afin de poursuivre l'examen de votre dossier, nous vous demandons de nous préciser les points suivants dans le fichier « a href="https://w3.fplse.uliege.be/documents/Formulaire%20de%20r%20r%20E9ponse%20aux%20demandes%20d%27information.docx" » : « Formulaire de réponse aux demandes d'information »- ci-dessous, d'apporter les modifications nécessaires à vos documents, et de nous les renvoyer.	
Réponse du 20240221	
Réponse aux questions du comité d'éthique inséré le : le 21 02 2024	
Fichier transféré Télécharger ce fichier	
Amendements	
Demande du 20240422	
Réponse aux questions du comité d'éthique inséré le : le 22 04 2024	
Fichier transféré Télécharger ce fichier	
Créer une archive zip contenant l'ensemble des fichiers de ce dossier...	

J'espère avoir répondu à vos attentes.

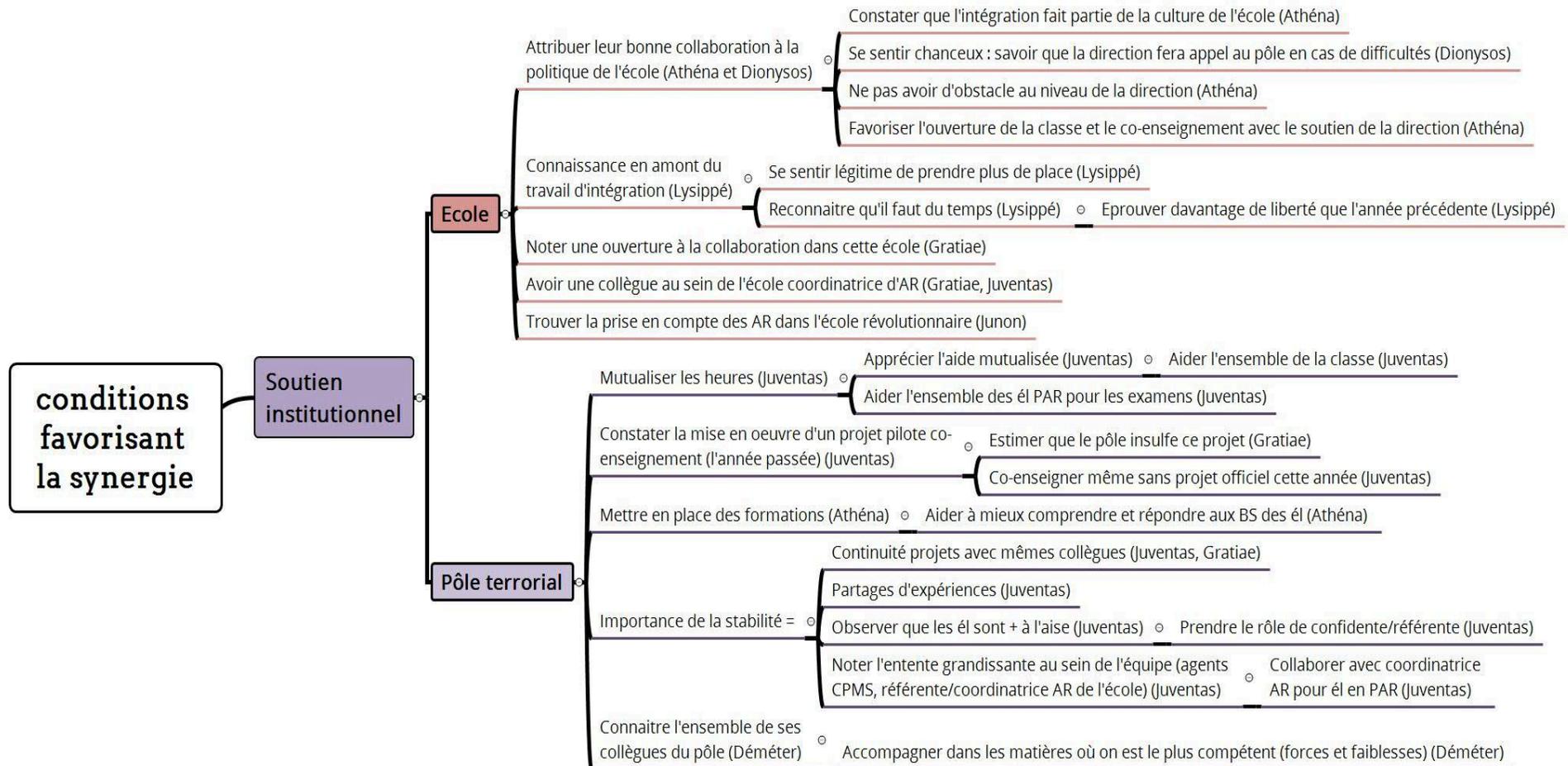
Bonne après-midi.

N) Cartes thématiques

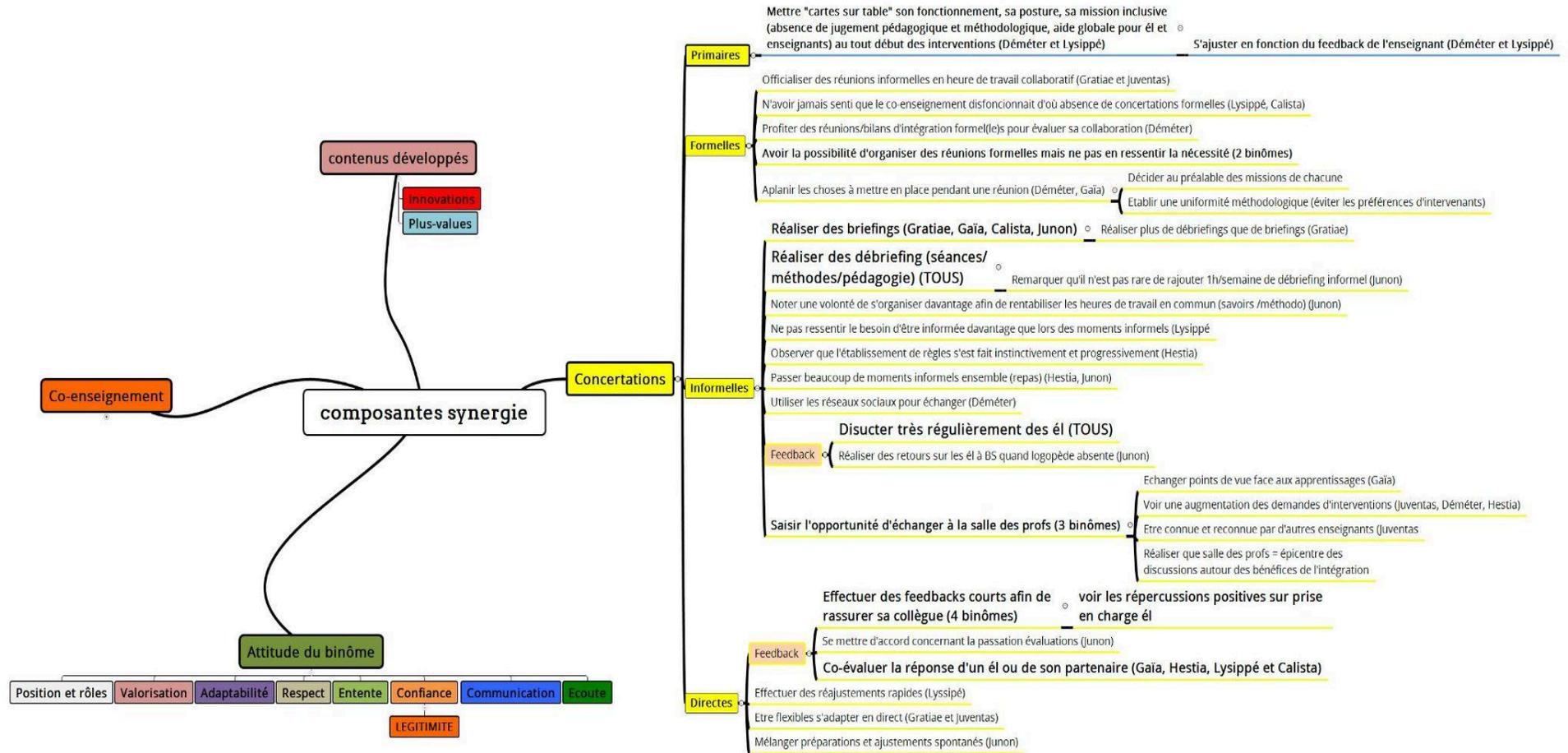
- Conditions favorisant la synergie - **1er contact** - **Vision commune** - **Objectifs communs**



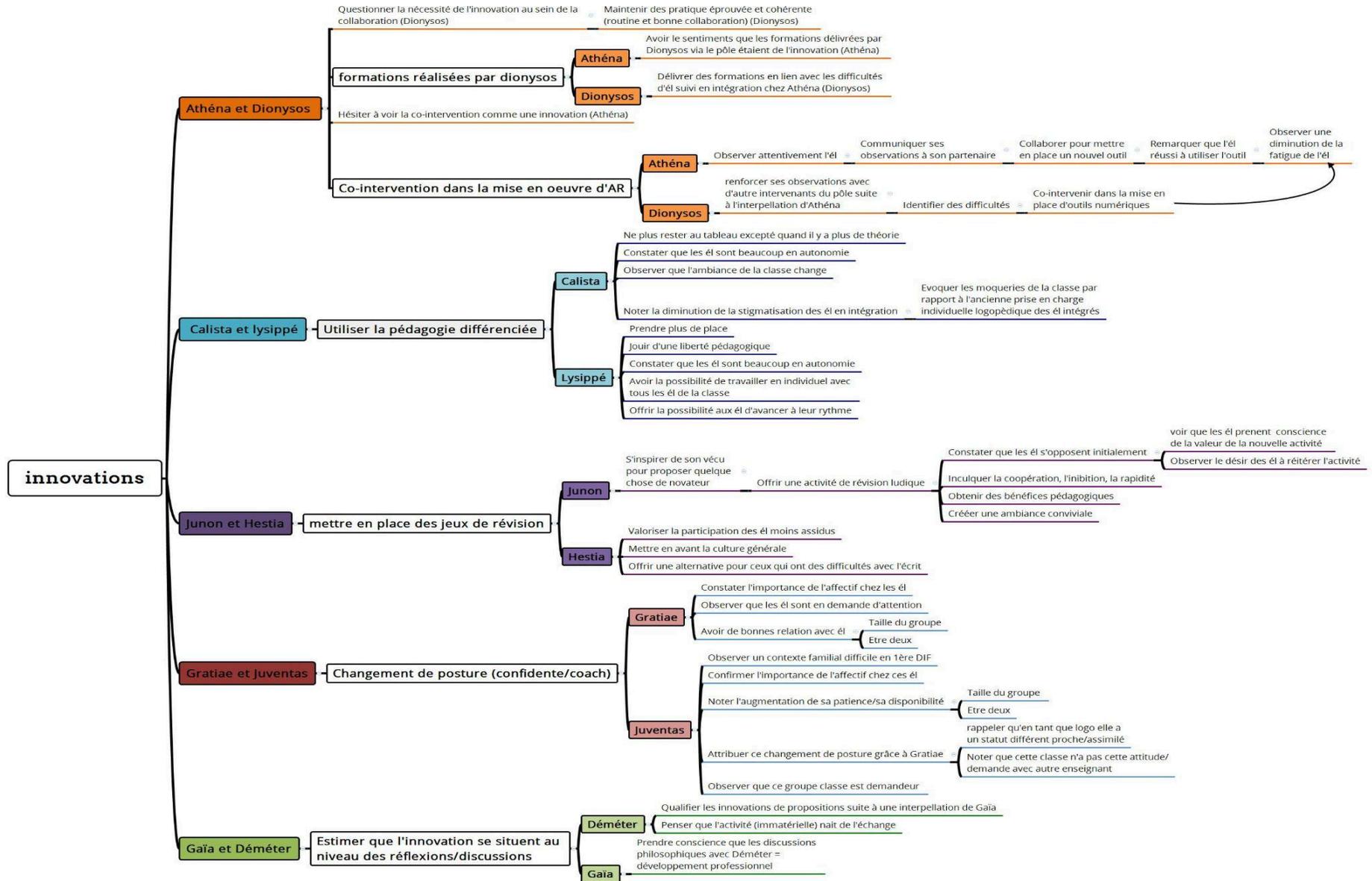
- Conditions favorisant la synergie - **Le soutien institutionnel**



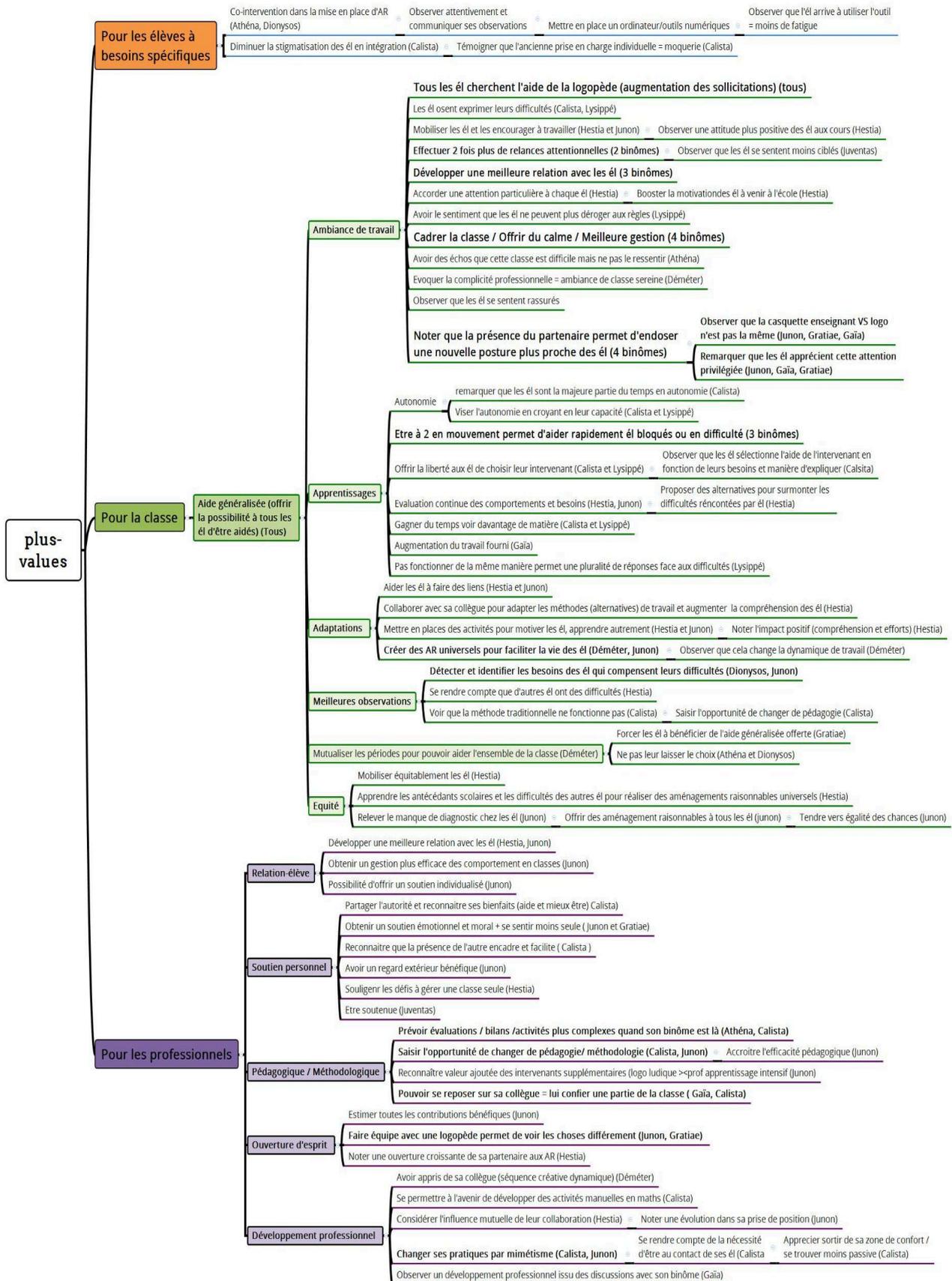
- Composantes synergie - Concertations



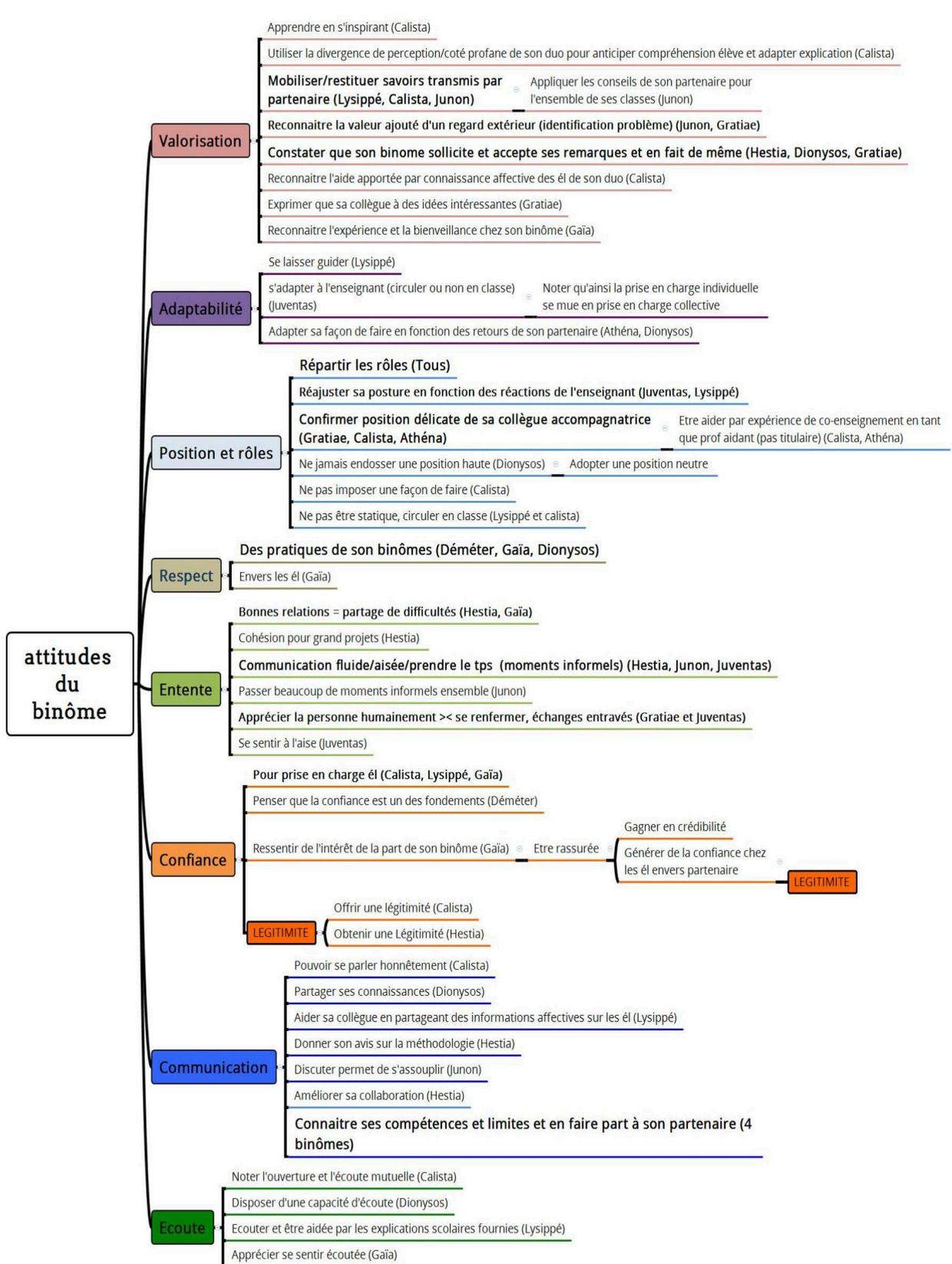
• Composantes synergie - Contenus développés - Innovations



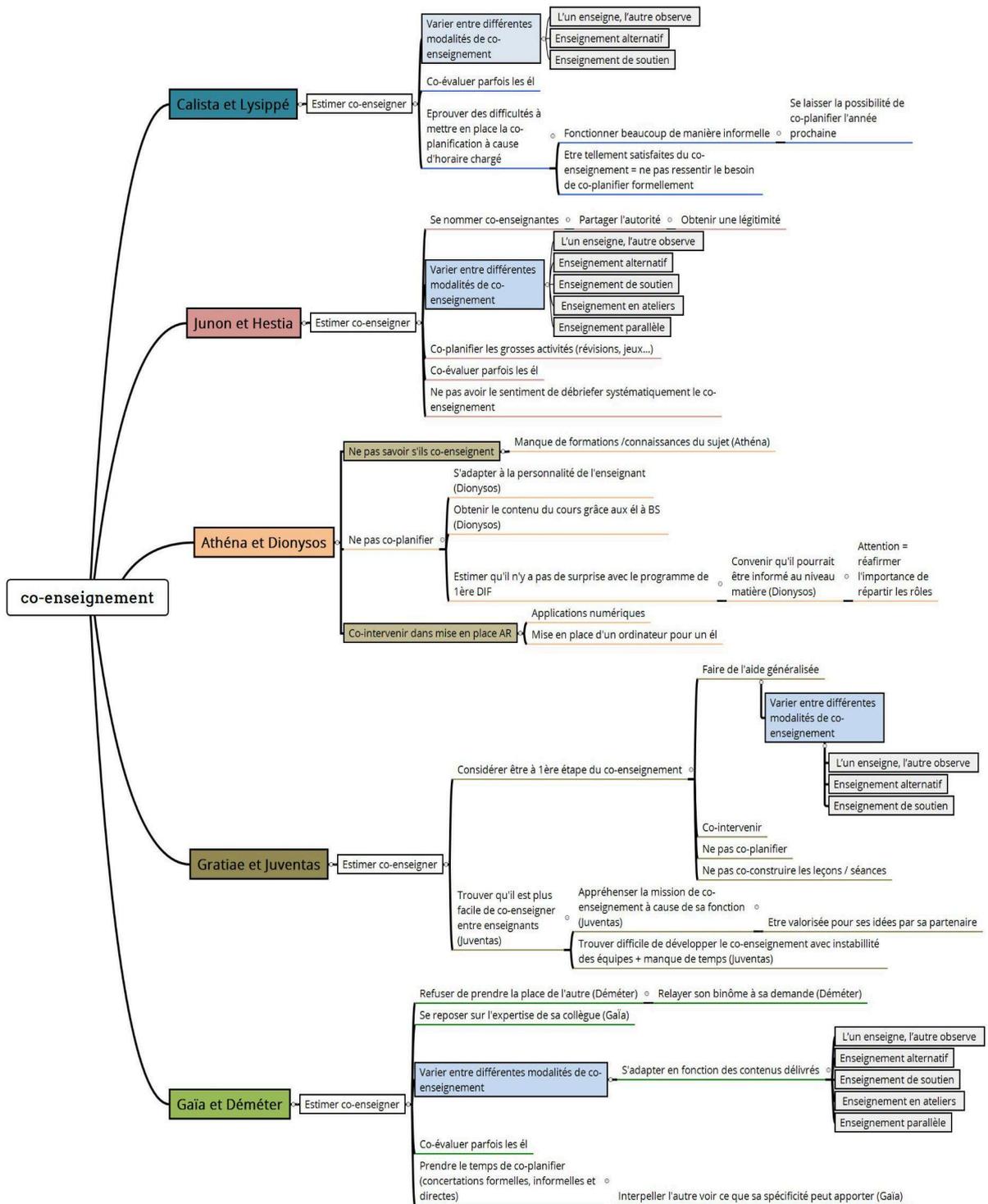
● Composantes synergie - Contenus développés - Plus-values



• Composantes synergie - Attitudes du binôme



● Composantes synergie - **co-enseignement**



RÉSUMÉ

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le Pacte pour un Enseignement d'excellence transforme le paysage scolaire pour promouvoir une école plus inclusive (FW-B, 2021). Deux changements majeurs sont mis en place : la création des pôles territoriaux et la limitation de l'intégration permanente totale aux élèves ayant passé près d'un an en enseignement spécialisé (FW-B, 2021a). Les pôles territoriaux ont pour mission de favoriser l'inclusion des élèves à besoins spécifiques et d'améliorer leur prise en charge en soutenant les écoles ordinaires dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et l'intégration permanente totale (FW-B, 2021a).

Fin août 2024, cela fera deux ans que les pôles territoriaux sont en action, nous trouvons intéressant de nous pencher sur ce qu'ils avaient mis en place pour répondre à cette mission. Cette étude se concentre sur le travail des logopèdes, nombreux dans les équipes des pôles. En effet, ces professionnels jouent un rôle clé dans l'accompagnement des élèves présentant des troubles d'apprentissage qui sont majoritairement intégrés (Les indicateurs de l'enseignement 2023, 2024).

Les périodes de prise en charge pour les élèves ayant débuté une intégration permanente totale avant le 2 septembre 2020 ont diminué au fil du temps et disparaîtront totalement à la rentrée 2026, tandis que le nombre d'élèves à prendre en charge augmente. Il nous semblait donc pertinent de voir comment ces duos s'organisent afin de gagner en efficacité. C'est pourquoi, nous avons choisi de nous concentrer sur des binômes satisfaits de leur collaboration afin de dégager des pratiques efficaces et transférables.

Notre recherche vise à comprendre comment se construit une synergie éducative en contexte inclusif où deux professionnels produisent ensemble des actions performantes. En recueillant les expériences de binômes formés d'enseignants et de logopèdes, nous avons analysé leurs pratiques interprofessionnelles dans la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques.

Notre revue de la littérature explore le passage de l'intégration à l'inclusion, l'arrivée des pôles territoriaux, et la notion de synergie. Les résultats montrent, entre autres, que la synergie éducative améliore les pratiques pédagogiques, favorise un climat d'apprentissage équitable et produit des solutions adaptées aux contextes particuliers de chaque binôme. La synergie éducative représente ainsi un levier puissant pour l'amélioration des pratiques pédagogiques et la création d'un environnement scolaire plus inclusif et stimulant.

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Sylvie BLAIRY

CO-PRESIDENT : David STAWARCZYK

SECRETAIRE : Anne-Lise LECLERCQ

**CONSENTEMENT ECLAIRE
POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS**

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être donné au participant, et le chercheur doit en conserver une copie. Le consentement étant nominatif, il doit être considéré comme une donnée sensible et devra être protégé contre toute « violation ». Cela implique qu'il soit conservé sous clé avec des accès réglementés et qu'il soit également détruit en cas de demande d'effacement (sauf raison à justifier).

CE-Cons_écl-1

Participant adulte, pas de transmission de résultats vers un professionnel des soins de santé, avec ou sans enregistrement audio/vidéo.

**CONSENTEMENT ECLAIRE
POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS**

Titre de la recherche	Comment bâtir une synergie éducative en faveur d'un enseignement inclusif ? Analyse des pratiques interprofessionnelles entre enseignants du secondaire et logopèdes d'un pôle territorial, dans la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques.
Chercheur responsable	MOULLEC Mona
Promoteur	POUMAY Marianne
Service et numéro de téléphone de contact	LABSET +32 4 3662079

- Je, *soussigné(e)*
.....
déclare :
- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
 - avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
 - avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

J'ai compris que :

- je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit. Les données codées acquises resteront disponibles pour traitements statistiques.
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant mes performances personnelles.
- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche.

- des données me concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et que le chercheur/mémorant responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).
- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de deux années .

Je consens à ce que :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- mes données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

J'autorise le chercheur responsable à m'enregistrer des fins de recherche : OUI – NON

Je consens à ce que cet enregistrement soit également utilisé à des fins :

- d'enseignement (par exemple, présentation dans le cadre de cours) : OUI-NON
- de formation (uniquement accessible par un identifiant et un mot de passe) : OUI-NON
- cliniques : OUI-NON
- de communication scientifique aux professionnels (par exemple, de conférences) : OUI-NON

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour être participant à cette recherche.

Lu et approuvé,

Date et signature

Chercheuse responsable

- Je soussigné, MOULLEC, chercheuse responsable, confirme avoir fourni oralement les informations nécessaires sur l'étude et avoir fourni un exemplaire du document d'information et de consentement au participant.
- Je confirme qu'aucune pression n'a été exercée pour que la personne accepte de participer à l'étude et que je suis prêt à répondre à toutes les questions supplémentaires, le cas échéant.
- Je confirme travailler en accord avec les principes éthiques énoncés dans la dernière version de la « Déclaration d'Helsinki », des « Bonnes pratiques Cliniques » et de la loi belge du 7 mai 2004, relative aux expérimentations sur la personne humaine, ainsi que dans le respect des pratiques éthiques et déontologiques de ma profession.

Nom, prénom du chercheur responsable

Date et signature



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Sylvie BLAIRY

CO-PRESIDENT : David STAWARCZIK

Formulaire d'information au volontaire (enseignant du secondaire ordinaire)

TITRE DE LA RECHERCHE

Comment bâtir une synergie éducative en faveur d'un enseignement inclusif ? Analyse des pratiques interprofessionnelles entre enseignants du secondaire ordinaire et logopèdes d'un pôle territorial, dans la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques.

CHERCHEUR / ETUDIANT RESPONSABLE

MOULLEC Mona, étudiante chercheuse ; 0495201188 ; mona.moullec@student.uliege.be

PROMOTEUR

POUMAY Marianne

Université de Liège

Service : LABSET

Adresse électronique ULiège : M.Poumay@uliege.be

DESCRIPTION DE L'ETUDE

L'objectif principal de cette étude, est de recueillir les expériences que vous aurez vécues durant plusieurs mois de collaboration avec un(e) logopède appartenant à un pôle territorial. Nous souhaitons ensuite mettre en lumière les bonnes pratiques développées au sein de votre binôme. Ces pratiques inspirantes pourraient servir de référence pour d'autres accompagnateurs des pôles territoriaux, en leur proposant des idées pour renforcer leur collaboration avec les enseignants de manière générale. Votre contribution, en tant qu'enseignant du secondaire ordinaire, serait précieuse à trois niveaux.

Premièrement, en analysant vos pratiques interprofessionnelles au travers de votre témoignage nous tâcherons de comprendre comment se construit une synergie éducative. Cela jettera une lumière nouvelle sur les dynamiques de collaboration entre enseignants du secondaire ordinaire et logopèdes au sein des pôles territoriaux.

Deuxièmement, votre participation aura pour objectif de recueillir des retours d'expérience visant à dégager des bonnes pratiques initiées par votre binôme.

Troisièmement, cette recherche permettra d'entrevoir les répercussions positives non seulement sur les élèves à besoins spécifiques mais également sur l'ensemble du groupe classe en contexte inclusif.

Si vous acceptez de participer, je vous proposerais une entrevue avec votre binôme d'une durée d'une heure à une heure et demie environ. Nous pourrions convenir de nous rencontrer à l'Université de Liège ou dans un lieu de votre choix. Nous garantissons une approche transparente et éthique tout au long de l'étude, avec une gestion confidentielle des informations collectées. Vos données personnelles (c'est-à-dire les données qui permettent de vous identifier comme votre nom ou vos coordonnées) seront conservées durant la réalisation de l'étude dans un endroit sûr pour un maximum de 6 mois, après quoi elles seront détruites.

Enregistrement audio

Afin d'assurer un traitement précis des données de recherche, votre participation implique que vous soyez enregistré. Cet enregistrement pourra être utilisé à des fins de recherche, d'enseignement, de communication scientifique.

Ces enregistrements seront conservés durant 6 mois sur un dispositif sécurisé et validé par l'ULiège, par exemple un serveur de la faculté nécessitant un accès par mot de passe.

Les personnes qui y auront accès seront ma promotrice Madame POUMAY, ses assistant(e)s et moi-même.

Avant de participer à l'étude, nous attirons votre attention sur un certain nombre de points.

Votre participation est conditionnée à une série de droits pour lesquels vous êtes couverts en cas de préjudices. Vos droits sont explicités ci-dessous.

- Votre participation est libre. Vous pouvez l'interrompre sans justification.
- Aucune divulgation de vos informations personnelles n'est possible même de façon non intentionnelle. En cas d'accord pour un enregistrement (audio/vidéo), vos données seront d'autant plus sécurisées. Seules les données codées pourront être transmises à la communauté des chercheurs. Ces données codées ne permettent plus de vous identifier et il sera impossible de les mettre en lien avec votre participation.
- Le temps de conservation de vos données personnelles est réduit à son minimum. Par contre, les données codées peuvent être conservées *ad vitam aeternam*.
- En cas de préjudice, sachez qu'une assurance vous couvre.
- Si vous souhaitez formuler une plainte concernant le traitement de vos données ou votre participation à l'étude, contactez le responsable de l'étude et/ou le DPO et/ou le Comité d'éthique (cf. adresses à la fin du document).

Tous ces points sont détaillés aux pages suivantes. Pour toute autre question, veuillez vous adresser au chercheur ou au responsable de l'étude. Si ces informations sont claires et que vous souhaitez participer à l'étude, nous vous invitons à signer le formulaire de consentement. Conservez bien une copie de chaque document transmis afin de pouvoir nous recontacter si nécessaire.

INFORMATIONS DETAILLEES

Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront utilisées dans la plus stricte confidentialité et seuls les expérimentateurs, responsables de l'étude, auront accès aux données récoltées. Vos informations seront codées. Seul le responsable de l'étude ainsi que la personne en charge de votre suivi auront accès au fichier crypté permettant d'associer le code du participant à son nom et prénom, ses coordonnées de contact et aux données de recherche. Ces personnes seront tenues de ne JAMAIS divulguer ces informations.

Les données codées issues de votre participation peuvent être transmises dans le cadre d'une autre recherche en lien avec cette étude-ci. Elles pourront être compilées dans des bases de données accessibles uniquement à la communauté scientifique. Seules les informations codées seront partagées. En l'état actuel des choses, aucune identification ne sera possible. Si un rapport ou un article est publié à l'issue de cette étude, rien ne permettra votre identification. Vos données à caractère personnel conservées dans la base de données sécurisée sont soumises aux droits suivants : droits d'accès, de rectification et d'effacement de cette base de données, ainsi que du droit de limiter ou de s'opposer au traitement des données. Pour exercer ces droits, vous devez vous adresser au chercheur responsable de l'étude ou, à défaut, au délégué à la protection des données de l'Université de Liège, dont les coordonnées se trouvent au bas du formulaire d'information. Le temps de conservation de vos données à caractère personnel sera le plus court possible, avec une durée de maximum six mois. Les données issues de votre participation à cette recherche (données codées) seront quant à elles conservées tant qu'elles seront utiles à la recherche dans le domaine.

Si vous changez d'avis et décidez de ne plus participer à cette étude, nous ne recueillerons plus de données supplémentaires vous concernant et vos données d'identification seront détruites. Seules les données rendues anonymes pourront être conservées et traitées.

Les modalités pratiques de gestion, traitement, conservation et destruction de vos données respectent le Règlement Général sur la Protection des Données (UE 2016/679), les droits du patient (loi du 22 août 2002) ainsi que la loi du 7 mai 2004 relative aux études sur la personne humaine. Toutes les procédures sont réalisées en accord avec les dernières recommandations européennes en matière de collecte et de partage de données. Le responsable du traitement de vos données à caractère personnel est l'Université de Liège (Place du XX-Août, 7 à 4000 Liège), représentée par son Recteur. Ces traitements de données à caractère personnel seront réalisés dans le cadre de la mission d'intérêt public en matière de recherche reconnue à l'Université de Liège par le Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études du 7 novembre 2013, art.2. Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à votre participation à cette recherche. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à cette étude. Dans cette optique, le promoteur a souscrit un contrat d'assurance auprès d'Ethias, conformément à l'article 29 de la loi belge relative aux expérimentations sur la personne humaine (7 mai 2004).

Vous signerez un consentement éclairé avant de prendre part à l'expérience. Vous conserverez une copie de ce consentement ainsi que les feuilles d'informations relatives à l'étude.

Cette étude a reçu un avis favorable de la part du comité d'éthique de la faculté de psychologie, logopédie et des sciences de L'éducation de l'Université de Liège. En aucun cas, vous ne devez

considérer cet avis favorable comme une incitation à participer à cette étude.

Personnes à contacter

Vous avez le droit de poser toutes les questions que vous souhaitez sur cette recherche et d'en recevoir les réponses.

Si vous avez des questions ou en cas de complication liée à l'étude, vous pouvez contacter les personnes suivantes :

MOULLEC Mona

Téléphone : + 32 495225814

Email : mona.moullec@student.uliege.be

ou l'investigateur principal du projet :

POUMAY Marianne

Email : M.Poumay@uliege.be

Téléphone : +32 4 3662093

Adresse : Bât. B32 Département des Sciences de l'éducation
Quartier Agora
place des Orateurs 2
4000 Liège 1
Belgique

Secrétariat : +32 4 3662079

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au délégué à la protection des données par e-mail (dpo@uliege) ou par courrier signé et daté adressé comme suit :

Monsieur le Délégué à la protection des données
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.

Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Sylvie BLAIRY

CO-PRESIDENT : David STAWARCZIK

Formulaire d'information au volontaire (logopède)

TITRE DE LA RECHERCHE

Comment bâtir une synergie éducative en faveur d'un enseignement inclusif ? Analyse des pratiques interprofessionnelles entre enseignants du secondaire ordinaire et logopèdes d'un pôle territorial, dans la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques.

CHERCHEUR / ETUDIANT RESPONSABLE

MOULLEC Mona, étudiante chercheuse ; 0495201188 ; mona.moullec@student.uliege.be

PROMOTEUR

POUMAY Marianne

Université de Liège
Service : LABSET

Adresse électronique ULiège : M.Poumay@uliege.be

DESCRIPTION DE L'ETUDE

L'objectif principal de cette étude, est de recueillir les expériences que vous aurez vécues avec un enseignant du secondaire ordinaire durant plusieurs mois de collaboration au sein de votre pôle territorial. Nous souhaitons ensuite mettre en lumière les bonnes pratiques développées au sein de votre binôme. Ces pratiques inspirantes pourraient servir de référence pour d'autres accompagnateurs des pôles territoriaux, en leur proposant des idées pour renforcer leur collaboration avec les enseignants de manière générale. Votre contribution, en tant que logopède, serait précieuse à trois niveaux.

Premièrement, en analysant vos pratiques interprofessionnelles au travers de votre témoignage nous tâcherons de comprendre comment se construit une synergie éducative. Cela jettera une lumière nouvelle sur les dynamiques de collaboration entre enseignants du secondaire ordinaire et logopèdes au sein des pôles territoriaux.

Deuxièmement, votre participation aura pour objectif de recueillir des retours d'expérience visant à dégager des bonnes pratiques initiées par votre binôme.

Troisièmement, cette recherche permettra d'entrevoir les répercussions positives non seulement sur les élèves à besoins spécifiques mais également sur l'ensemble du groupe classe en contexte inclusif.

Si vous acceptez de participer, je vous proposerais une entrevue avec votre binôme d'une durée d'une heure à une heure et demie environ. Nous pourrions convenir de nous rencontrer à l'Université de Liège ou dans un lieu de votre choix. Nous garantissons une approche transparente et éthique tout au long de l'étude, avec une gestion confidentielle des informations collectées. Vos données personnelles (c'est-à-dire les données qui permettent de vous identifier comme votre nom ou vos coordonnées) seront conservées durant la réalisation de l'étude dans un endroit sûr pour un maximum de 6 mois, après quoi elles seront détruites.

Enregistrement audio

Afin d'assurer un traitement précis des données de recherche, votre participation implique que vous soyez enregistré. Cet enregistrement pourra être utilisé à des fins de recherche, d'enseignement, de communication scientifique.

Ces enregistrements seront conservés durant 6 mois sur un dispositif sécurisé et validé par l'ULiège, par exemple un serveur de la faculté nécessitant un accès par mot de passe.

Les personnes qui y auront accès seront ma promotrice Madame POUMAY, ses assistant(e)s et moi-même.

Avant de participer à l'étude, nous attirons votre attention sur un certain nombre de points.

Votre participation est conditionnée à une série de droits pour lesquels vous êtes couverts en cas de préjudices. Vos droits sont explicités ci-dessous.

- Votre participation est libre. Vous pouvez l'interrompre sans justification.
- Aucune divulgation de vos informations personnelles n'est possible même de façon non intentionnelle. En cas d'accord pour un enregistrement (audio/vidéo), vos données seront d'autant plus sécurisées. Seules les données codées pourront être transmises à la communauté des chercheurs. Ces données codées ne permettent plus de vous identifier et il sera impossible de les mettre en lien avec votre participation.
- Le temps de conservation de vos données personnelles est réduit à son minimum. Par contre, les données codées peuvent être conservées *ad vitam aeternam*.
- En cas de préjudice, sachez qu'une assurance vous couvre.
- Si vous souhaitez formuler une plainte concernant le traitement de vos données ou votre participation à l'étude, contactez le responsable de l'étude et/ou le DPO et/ou le Comité d'éthique (cf. adresses à la fin du document).

Tous ces points sont détaillés aux pages suivantes. Pour toute autre question, veuillez vous adresser au chercheur ou au responsable de l'étude. Si ces informations sont claires et que vous souhaitez participer à l'étude, nous vous invitons à signer le formulaire de consentement. Conservez bien une copie de chaque document transmis afin de pouvoir nous recontacter si nécessaire.

INFORMATIONS DETAILLEES

Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront utilisées dans la plus stricte confidentialité et seuls les expérimentateurs, responsables de l'étude, auront accès aux données récoltées. Vos informations seront codées. Seul le responsable de l'étude ainsi que la personne en charge de votre suivi auront accès au fichier crypté permettant d'associer le code du participant à son

nom et prénom, ses coordonnées de contact et aux données de recherche. Ces personnes seront tenues de ne JAMAIS divulguer ces informations.

Les données codées issues de votre participation peuvent être transmises dans le cadre d'une autre recherche en lien avec cette étude-ci. Elles pourront être compilées dans des bases de données accessibles uniquement à la communauté scientifique. Seules les informations codées seront partagées. En l'état actuel des choses, aucune identification ne sera possible. Si un rapport ou un article est publié à l'issue de cette étude, rien ne permettra votre identification. Vos données à caractère personnel conservées dans la base de données sécurisée sont soumises aux droits suivants : droits d'accès, de rectification et d'effacement de cette base de données, ainsi que du droit de limiter ou de s'opposer au traitement des données. Pour exercer ces droits, vous devez vous adresser au chercheur responsable de l'étude ou, à défaut, au délégué à la protection des données de l'Université de Liège, dont les coordonnées se trouvent au bas du formulaire d'information. Le temps de conservation de vos données à caractère personnel sera le plus court possible, avec une durée de maximum six mois. Les données issues de votre participation à cette recherche (données codées) seront quant à elles conservées tant qu'elles seront utiles à la recherche dans le domaine.

Si vous changez d'avis et décidez de ne plus participer à cette étude, nous ne recueillerons plus de données supplémentaires vous concernant et vos données d'identification seront détruites. Seules les données rendues anonymes pourront être conservées et traitées.

Les modalités pratiques de gestion, traitement, conservation et destruction de vos données respectent le Règlement Général sur la Protection des Données (UE 2016/679), les droits du patient (loi du 22 août 2002) ainsi que la loi du 7 mai 2004 relative aux études sur la personne humaine. Toutes les procédures sont réalisées en accord avec les dernières recommandations européennes en matière de collecte et de partage de données. Le responsable du traitement de vos données à caractère personnel est l'Université de Liège (Place du XX-Août, 7 à 4000 Liège), représentée par son Recteur. Ces traitements de données à caractère personnel seront réalisés dans le cadre de la mission d'intérêt public en matière de recherche reconnue à l'Université de Liège par le Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études du 7 novembre 2013, art.2. Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à votre participation à cette recherche. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à cette étude. Dans cette optique, le promoteur a souscrit un contrat d'assurance auprès d'Ethias, conformément à l'article 29 de la loi belge relative aux expérimentations sur la personne humaine (7 mai 2004).

Vous signerez un consentement éclairé avant de prendre part à l'expérience. Vous conserverez une copie de ce consentement ainsi que les feuilles d'informations relatives à l'étude.

Cette étude a reçu un avis favorable de la part du comité d'éthique de la faculté de psychologie, logopédie et des sciences de L'éducation de l'Université de Liège. En aucun cas, vous ne devez considérer cet avis favorable comme une incitation à participer à cette étude.

Personnes à contacter

Vous avez le droit de poser toutes les questions que vous souhaitez sur cette recherche et d'en recevoir les réponses.

Si vous avez des questions ou en cas de complication liée à l'étude, vous pouvez contacter les personnes suivantes :

MOULLEC Mona

Téléphone : + 32 495225814

Email : mona.moullec@student.uliege.be

ou l'investigateur principal du projet :

POUMAY Marianne

Email : M.Poumay@uliege.be

Téléphone : +32 4 3662093

Adresse : Bât. B32 Département des Sciences de l'éducation
Quartier Agora
place des Orateurs 2
4000 Liège 1
Belgique

Secrétariat : +32 4 3662079

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au délégué à la protection des données par e-mail (dpo@uliege) ou par courrier signé et daté adressé comme suit :

Monsieur le Délégué à la protection des données
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.

Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Lettre à destination des coordonnateurs de pôle territorial

Objet : Demande de soutien à la diffusion d'un appel à volontaire(s) pour une recherche universitaire.

Cher coordonnateur/Chère coordonnatrice de pôle territorial,

Etudiante en dernière année du Master en sciences de l'éducation, à l'université de Liège, je m'adresse à vous dans le cadre d'une recherche intitulée :

«Comment bâtir une synergie éducative en faveur d'un enseignement inclusif ? Analyse des pratiques interprofessionnelles entre enseignants du secondaire ordinaire et logopèdes d'un pôle territorial dans la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques.»

L'objectif général de cette recherche est de recueillir des retours d'expériences dans le but de dégager des bonnes pratiques initiées par des binômes : enseignants du secondaire ordinaire et logopèdes œuvrant au sein d'un pôle territorial et ce, dans le contexte de la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques. Ces bonnes pratiques ou cette synergie éducative pourraient inspirer les pratiques des différents accompagnateurs des pôles territoriaux et leur suggérer des pistes à mettre en place pour une étroite collaboration avec les enseignants de manière générale.

En tant que coordonnateur de pôle territorial, vous jouez un rôle crucial dans la constitution de notre échantillon. La participation des logopèdes de votre équipe serait précieuse pour :

1. Comprendre la synergie éducative : éclairer la construction d'une synergie en faveur de l'enseignement inclusif.
2. Collecter des retours positifs : identifier des bonnes pratiques du binôme pour guider les actions des accompagnateurs.
3. Entrevoir les répercussions positives : percevoir les effets bénéfiques sur le groupe classe et contribuer à l'amélioration des pôles territoriaux.

Nous sollicitons donc votre collaboration afin de **diffuser la lettre (Annexe 2)**, située en pièce jointe, aux **logopèdes** travaillant depuis **plus d'un an** au sein de votre pôle territorial.

Nous tenons à assurer une approche transparente et éthique tout au long de cette étude, c'est pourquoi, les informations recueillies seront traitées de manière confidentielle. Je reste à votre disposition pour toute discussion supplémentaire ou pour répondre à vos questions.

Nous croyons fermement que cette collaboration sera mutuellement bénéfique et qu'elle contribuera à l'avancement de notre compréhension collective de la synergie éducative en faveur de l'enseignement inclusif.

Je vous adresse mes remerciements anticipés pour votre considération et votre soutien.

MOULLEC Mona

04 95 22 58 14

mona.moullec@student.uliege.be

O) Lettres appel aux volontaires

Lettre à destination **des enseignants du secondaire ordinaire** qui œuvrent avec une **logopède**, travaillant au sein **d'un pôle territorial**.

Objet : Appel à volontaire(s) dans le cadre d'une recherche universitaire sur la synergie éducative en faveur de l'enseignement inclusif.

Chère, Cher enseignant,

Etudiante en dernière année du Master en sciences de l'éducation, à l'université de Liège, je m'adresse à vous dans le cadre d'une recherche intitulée :

« Comment bâtir une synergie éducative en faveur d'un enseignement inclusif ? Analyse des pratiques interprofessionnelles entre enseignants du secondaire ordinaire et logopèdes d'un pôle territorial, dans la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques. »

L'objectif principal de cette étude, est de recueillir les expériences que vous aurez vécues avec un(e) logopède d'un pôle territorial durant plusieurs mois de collaboration. Nous souhaitons ensuite mettre en lumière les bonnes pratiques développées au sein de votre binôme. Ces pratiques inspirantes pourraient servir de référence pour d'autres accompagnateurs des pôles territoriaux, en leur proposant des idées pour renforcer leur collaboration avec les enseignants de manière générale.

Votre contribution, en tant qu'enseignant, serait précieuse à trois niveaux. Premièrement, en analysant vos pratiques interprofessionnelles au travers de votre témoignage nous tâcherons de comprendre comment se construit une synergie éducative. Cela jettera une lumière nouvelle sur les dynamiques de collaboration entre enseignants du secondaire et logopèdes au sein des pôles territoriaux. Deuxièmement, votre participation aura pour objectif de recueillir des retours d'expérience visant à dégager des bonnes pratiques initiées par votre binôme. Troisièmement, cette recherche permettra d'entrevoir les répercussions positives non seulement sur les élèves à besoins spécifiques mais également sur l'ensemble du groupe classe en contexte inclusif.

Vous l'aurez compris votre contribution est essentielle pour identifier les bonnes pratiques et comprendre les dynamiques de collaboration au sein des binômes.

La particularité de cette recherche est de vous rencontrer avec votre binôme. Si vous acceptez de participer je vous demanderais donc de **me contacter** afin que je vous transmette votre formulaire d'information au volontaire et que nous convenions d'un rendez-vous pour une entrevue, avec votre binôme, d'une durée d'une heure à une heure et demie environ.

Nous pourrions convenir de nous rencontrer à l'Université de Liège ou dans un lieu de votre choix. Nous garantissons une approche transparente et éthique tout au long de

l'étude, avec une gestion confidentielle des informations collectées. Les résultats vous seront transmis sur simple demande.

Je reste à votre entière disposition pour échanger davantage ou répondre à toutes vos questions. Je vous adresse mes sincères remerciements et me réjouis à l'idée de collaborer avec vous.

MOULLEC Mona

04 95 22 58 14

mona.moullec@student.uliege.be

Lettre à destination des **logopèdes** travaillant **au sein d'un pôle territorial**.

Objet : Appel à volontaire(s) dans le cadre d'une recherche universitaire sur la synergie éducative en faveur de l'enseignement inclusif.

Chère, Cher logopède,

Etudiante en dernière année du Master en sciences de l'éducation, à l'université de Liège, je m'adresse à vous dans le cadre d'une recherche intitulée :

« Comment bâtir une synergie éducative en faveur d'un enseignement inclusif ? Analyse des pratiques interprofessionnelles entre enseignants du secondaire ordinaire et logopèdes d'un pôle territorial, dans la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques. »

L'objectif principal de cette étude, est de recueillir les expériences que vous aurez vécues avec un enseignant du secondaire ordinaire durant plusieurs mois de collaboration au sein de votre pôle territorial. Nous souhaitons ensuite mettre en lumière les bonnes pratiques développées au sein de votre binôme. Ces pratiques inspirantes pourraient servir de référence pour d'autres accompagnateurs des pôles territoriaux, en leur proposant des idées pour renforcer leur collaboration avec les enseignants de manière générale.

Votre contribution, en tant que logopède, serait précieuse à trois niveaux. Premièrement, en analysant vos pratiques interprofessionnelles au travers de votre témoignage nous tâcherons de comprendre comment se construit une synergie éducative. Cela jettera une lumière nouvelle sur les dynamiques de collaboration entre enseignants du secondaire et logopèdes au sein des pôles territoriaux. Deuxièmement, votre participation aura pour objectif de recueillir des retours d'expérience visant à dégager des bonnes pratiques initiées par votre binôme. Troisièmement, cette recherche permettra d'entrevoir les répercussions positives non seulement sur les élèves à besoins spécifiques mais également sur l'ensemble du groupe classe en contexte inclusif.

Vous l'aurez compris votre contribution est essentielle pour identifier les bonnes pratiques et comprendre les dynamiques de collaboration au sein des binômes. **La particularité de cette recherche est de vous rencontrer avec votre binôme.** Si vous acceptez de participer je vous demanderais de :

- 1-** choisir l'enseignant avec lequel vous souhaitez être interviewé ;
- 2-** transmettre mes coordonnées à votre binôme enseignant afin qu'il me contacte, s'il accepte de participer et que je lui fournisse le formulaire d'information au volontaire ;
- 3-** me contacter, à votre tour, afin que je vous transmette votre formulaire d'information au volontaire et que nous convenions d'un rendez-vous pour une entrevue avec votre binôme d'une durée d'une heure à une heure et demie environ.

Nous pourrions convenir de nous rencontrer à l'Université de Liège ou dans un lieu de votre choix. Nous garantissons une approche transparente et éthique tout au long de l'étude, avec une gestion confidentielle des informations collectées. Les résultats vous seront transmis sur simple demande.

Je reste à votre entière disposition pour échanger davantage ou répondre à toutes vos questions. Je vous adresse mes sincères remerciements et me réjouis à l'idée de collaborer avec vous.

MOULLEC Mona

04 95 22 58 14

mona.moullec@student.uliege.be

Comment bâtir une synergie éducative en faveur d'un enseignement inclusif ? Analyse des pratiques interprofessionnelles entre enseignant du secondaire ordinaire et logopèdes d'un pôle territorial, dans la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques.

Légende :

Gras noir = également évoqué par son binôme

Souligné = évoqué à plusieurs reprises par la même personne

u>

Rouge = également évoqué par un autre participant

Gras rouge = évoqué par son binôme et par un autre participant

Vert = verbatim se répondent

Fluo vert = synergie

Hypothèses naissance synergie (aspect personnel)									
Vision et connaissance de l'autre									
Logopèdes					Enseignants				
Déméter	Juventas	Lysippé	Hestia	Dionysos	Calista	Junon	Athéna	Gratiae	Gaïa
-Apprendre de l'autre -reconnaître la créativité de sa collègue -estimer que l'on n'aurait pas pensé à traiter ainsi le sujet -être arrivée avec a priori positif		-Connaître la façon d'enseigner de l'autre -Comprendre le sens de la leçon. - Observer une différence de pratique au sein d'une même fonction - Reconnaître des compétences supplémentaires à l'autre	-Reconnaître l'importance du premier contact avec l'enseignant -Souligner les défis à gérer une classe seule. -Évoquer la patience limitée et le favoritisme possible en solo. - Ressentir absence de jugement -Noter la volonté de l'autre d'écouter -Mettre en avant la capacité à exprimer ses opinions -Souligner l'importance de l'ouverture d'esprit pour la collaboration. -Remarquer que sa collègue partage également ses difficultés =>observer que c'est une aptitude que tout le monde n'a pas => Mettre en avant	-Reconnaître l'importance du premier contact avec l'enseignant =>Se sentir accueilli =>Se sentir intégré par son binôme -Poser des questions par rapport à la matière => Considérer sa collègue comme plus expérimentée => Considérer que la collaboration est un échange -Favoriser l'entraide avec son binôme pour faire réussir les élèves. -Relever l'acceptation de sa collègue d'utiliser des ballons en classe malgré les tensions habituelles.	-Connaître la façon d'enseigner de l'autre - Reconnaître des compétences supplémentaires à l'autre -Considérer l'autre comme son équivalent. - Considérer l'autre comme son partenaire - Observer une différence de pratique au sein d'une même fonction - Trouver la façon de faire de sa collègue plus efficace que les autres personnes ayant une fonction similaire. - Considérer l'autre comme sa « référente » - Se sentir soutenue grâce au regard de l'autre -considérer l'autre comme capable de	=> Comparer la facilité de la relation avec les élèves avec celle de sa collègue, soulignant son propre rôle de cadre. =>Reconnaître que sa collègue a une relation différente avec les élèves =>Souligner que les élèves doivent respecter sa collègue. => observer que sa collègue tisse des relations privilégiées => continuer à maintenir la discipline en classe => Prendre ses marques => Réfléchir à l'impact de ses actions sur l'ambiance de la classe.	-Avoir vécu le rôle d'accompagnant =>Comprendre la difficulté de la place d'accompagnant =>Essayer des refus de certains collègues -Reconnaître l'expertise de son collègue - Attester que certains collègues enseignants considèrent les accompagnants comme des outils => Considérer son binôme comme son collègue - Estimer que les logopèdes savent rapidement ce qu'il faut faire. =>-ne pas dire que les professeurs accompagnants sont incompetents	Connaître la façon d'enseigner de l'autre -Accorder de l'importance aux relations humaines dans la collaboration. -Avoir une bonne entente -=>avoir une flexibilité dans rôles de co-enseignant. -percevoir les interventions de son binôme comme des conseils	- apprécier que son binôme puisse être dans l'observation. -Apprécier que sa collègue aide toute la classe -observer des différences de pratique avec d'autres professions. =>débriefing différemment focus méta-cognition

			les bénéfices de cette façon de faire -Attribuer la synergie à l'ouverture d'esprit de sa collègue. - Trouver nécessaire que l'enseignant partage ses idées et demande de l'aide si besoin -Identifier la crainte des enseignants d'être jugés		parler librement -Considérer son binôme comme son collègue				
Développement professionnel (la propre vision de son travail)									
Logopèdes					Enseignants				
Déméter	Juventas	Lysippé	Hestia	Dionysos	Calista	Junon	Athéna	Gratia	Gaïa
	-Se sentir à l'aise pour intervenir	-Connaître ses limites -Apporter un supplément en vue d'une meilleure compréhension de la part de l'élève - Être avantagée par sa connaissance préalable des élèves. -Expliquer différemment que sa collègue -Reconnaître ses difficultés face aux élèves et à sa collègue - Adapter son interaction avec les élèves en fonction des méthodes pédagogiques de son binôme. - accepter une approche de travail flexible et pragmatique -Encourager les élèves à admettre leur ignorance et à chercher des solutions, en adoptant soi-même cette attitude.	-Noter que sa présence permet une mobilisation équitable des élèves. - Suivre la classe dans plusieurs cours =>Co-enseigner avec d'autres enseignants. =>Mobiliser les élèves, les tenir informés, les encourager. => Adapter son approche en fonction des observations de leurs comportements. -Accepter les propositions d'aide et d'amélioration -Reconnaître ses difficultés (face à sa collègue) -Observer les limitations des méthodes existantes. =>Proposer des alternatives. → Constaté l'enthousiasme des élèves pour les nouvelles activités. → Remarquer le changement de perspective du	-répartir les rôles =>Définir les responsabilités respectives -Partager et demander de l'aide -Accorder de l'importance à son accueil =>Construire une relation cohérente et efficace - Ne pas désirer prendre la place de l'enseignant - constater une prise en charge individuelle lorsqu'on n'est pas à l'aise - Répartir les rôles => Mais ne pas refuser de répondre à un élève -Ne pas vouloir désœuvré sa collègue - Répartir les rôles => être disponible	-Expliquer différemment que sa collègue - Maîtrise du contenu matière -Reconnaître ses difficultés face à sa collègue	-Éprouver des difficultés au niveau de l'autorité -Reconnaître avancer initialement avec les élèves désireux de travailler. - Ne porter aucun jugement. -Être ouverte à la collaboration. -Trouver la présence d'une collègue en classe bénéfique. -Venir d'une école où les aménagements raisonnables étaient ignorés =>Donner un exemple personnel -Trouver ici la prise en compte des aménagements raisonnables révolutionnaire. -Souligner l'importance de l'ouverture d'esprit pour la collaboration. -Penser que l'âge et l'expérience du professeur peuvent influencer la réussite	- Répartir les rôles =>Ne pas se mêler de ce qui a attiré à l'intégration =>rester focus sur question matière =>Passer le relais lorsque la prise en charge est plus spécifique -Réaliser les bilans lors que son binôme est présent -Avoir une vision d'ouverture -Favoriser l'ouverture de la classe et le co-enseignement avec le soutien de la direction. -Constater l'ouverture ou la fermeture des collègues à l'interdisciplinarité et à l'intégration. -Prévenir de son absence =>Préparer du travail =>Assurer la continuité avec un	- estimer être bienveillante (et être vue ainsi) -Accueillir positivement les feedback -trouver les feedback riches	-Observer un développement professionnel issu des discussions avec son binôme

		<p>-Cultiver l'humilité intellectuelle et la disposition à apprendre.</p> <p>-Formuler des critiques constructives</p>	<p>professeur. → Créer une ambiance conviviale et améliorer la relation avec les élèves. → S'ouvrir à d'autres possibilités d'enseignement.</p>	<p>pour la classe tout en se concentrant sur les élèves en intégration. =>Avoir le sentiment que cette façon de faire est positive et efficace -Reconnaître les perspectives variées selon sa fonction -Admettre les limites de ses compétences par rapport à celles des autres -Remarquer une différence de perception entre collègue ayant des fonctions différentes -Favoriser l'autonomie des élèves plus âgés -Intervenir à la demande -Distinguer l'influence de la vision éducative sur le travail et la collaboration</p>		<p>du co-enseignement</p> <p>-Estimer que des méthodes d'enseignement classiques auraient pu être un frein</p> <p>-Cultiver l'humilité intellectuelle et la disposition à apprendre.</p> <p>-Constater que certains profs sont fermés à l'idée de co-enseigner.</p> <p>-Noter que certains profs considèrent l'école seulement comme un lieu d'apprentissage académique.</p> <p>-Reconnaître avancer initialement avec les élèves désireux de travailler.</p>	<p>collègue =>Habituer les élèves à la collaboration entre enseignants</p> <p>- Constater que les formations aident => comprendre et répondre aux besoins spécifiques des élèves. => Répartir les rôles =>cibler les compétences logopédiques et matière.</p> <p>-Offrir la possibilité aux élèves d'utiliser du matériel =>Remarquer que son binôme s'habitue à son fonctionnement => Noter la réticence à utiliser des ballons d'équilibre -Utiliser la pédagogie active -s'abstenir de tout jugements =>Ne pas se mêler de la matière délivrée -Reconnaître avoir plus de facilité à collaborer avec un logopède</p>		
--	--	--	---	---	--	---	---	--	--

Vision que l'on a du binôme

Logopèdes					Enseignants				
Déméter	Juventas	Lysippé	Hestia	Dionysos	Calista	Junon	Athéna	Gratia	Gaïa
<p>-Apprécier les feedback produit par son binôme -demande d'avis = avis de l'accompagnatrice est important. Flexibilité -s'ajuster et</p>	<p>- avoir le sentiment de se compléter - Avoir des méthodes de travail similaires -avoir une vision</p>	<p>- Avoir une complémentarité au niveau du travail -Ne pas fonctionner de la même manière permet de</p>	<p>-Être deux permet au prof de développer une meilleure relation avec les élèves. -Faciliter l'observation directe des difficultés par</p>	<p>-Attribuer leur bonne collaboration à la politique de l'école -constater qu'une relation de confiance s'établit</p>	<p>- Avoir une complémentarité au niveau du travail - Savoir que les élèves vont gagner en compréhension avec leur plus grande</p>	<p>- Expliquer que son rôle est de maintenir un cadre de travail rigoureux, contrairement à l'autre personne qui est là uniquement pour aider les élèves.</p>	<p>- Attribuer leur bonne collaboration à la politique de l'école -Constater que l'intégration fait partie de la culture de l'école</p>	<p>-avoir la même façon de penser -Voir les choses de la même manière - associer une méthode d'enseignement employée au fait</p>	<p>Confiance -Pouvoir se reposer sur sa collègue -confier une partie de la classe - aimer la similitude dans la</p>

<p>s'adapter en fonction des feedback</p> <p>-Se nourrir l'une de l'autre</p> <p>-Se réajuster rapidement</p> <p>-Noter l'efficacité du travail en commun depuis le début</p>	<p>similaire au niveau de la méthodologie et des apprentissages</p> <p>-Éprouver des difficultés avec un autre collègue => ancien => qui ne prend pas en considération élèves à BS</p> <p>-Éprouver des difficultés à collaborer sans vision/valeurs partagées.</p> <p>-Partager la même vision et le même objectif que son binôme</p> <p>La vision similaire permet</p> <p>-Gagner du temps - communiquer franchement</p> <p>-estimer collaborer</p> <p>-réaliser régulièrement des débriefings</p>	<p>répondre aux besoins de tous les élèves.</p> <p>-Inculquer aux élèves que les professionnels (elles y compris) ne savent pas tout.</p> <p>-Avoir le sentiment d'aller dans le même sens</p> <p>- Savoir que l'on peut s'exprimer librement</p> <p>- Eviter de rendre les élèves dépendants de l'assistance immédiate.</p>	<p>l'enseignant.</p> <p>-Évoquer l'entente comme condition sine qua non =>Favoriser les moments informels pour échanger</p> <p>-Noter l'ouverture et l'écoute mutuelle</p> <p>-Passer beaucoup de moments informels ensemble</p> <p>Film de leur pratique</p>	<p>=>Se sentir libre de circuler => s'autoriser à aider d'autres élèves =>Se limiter dans cette liberté</p> <p>Avoir une vision commune => s'adapter aux besoins des jeunes (classes flexibles?) tout en respectant les règles de classe</p> <p>-Considérer l'accueil comme un pilier à une collaboration efficace</p> <p><u>-Considérer la vision commune comme un pilier à une collaboration efficace</u></p> <p>-Soutenir les élèves avec une équipe pluridisciplinaire</p>	<p>disponibilité.</p> <p>- Se permettre, à l'avenir, de développer des activités manuelles</p> <p>-Encourager les élèves à chercher la solution par eux-mêmes avant de demander de l'aide.</p> <p>- Éviter de rendre les élèves dépendants de l'assistance immédiate.</p>	<p>-Évoquer l'entente comme condition sine qua non => Avoir une communication fluide et aisée avec la personne =>Prendre le temps de discuter, même lorsque ce n'est pas prévu. =>S'interroger sur les solutions possibles face aux difficultés avec les élèves. =>Favoriser les moments informels pour échanger (sur le bien-être...)</p> <p>-Passer beaucoup de moment informels ensemble</p>	<p>=> Encourager son collègue à prendre cette liberté</p> <p>-Avoir une vision commune</p> <p>-Considérer que refuser l'aide fournie par accompagnateur c'est ne pas accepter un AR</p> <p>-S'aider et se questionner mutuellement Film de leur pratique</p> <p>-(elle) Travailler au tableau - (lui) Regrouper les élèves d'intégration -reformuler les consignes du professeur - Ne pas rester statique, circuler =>rendre les élèves plus autonomes - Considérer que l'on collabore - se soutenir mutuellement -Avoir le sentiment de tout pouvoir dire à son binôme</p>	<p>que la collaboration ne passe pas</p> <p>-Partager la même vision d'apprentissage et le même objectif que son binôme</p> <p>La vision similaire permet</p> <p>-diminuer les questions (entre intervenant) - avoir un but commun -estimer collaborer constructivement</p> <p>-Réaliser des débriefing après le cours</p>	<p>gestion du groupe (poigne)</p> <p>-Noter l'efficacité du travail en commun</p>
--	--	---	---	--	--	---	--	---	--

Composantes synergie (choses plus concrètes qui peuvent s'acquérir, se mettre en place)

Logopèdes					Enseignants				
Déméter	Juventas	Lysippé	Hestia	Dionysos	Calista	Junon	Athéna	Gratia	Gaïa
- Co-enseigner	- Co-enseigner	- Co-enseigner	- Co-enseigner	Co-intervenir	- Co-enseigner	- Co-enseigner	-Ne pas savoir si on co-enseigne	- Co-enseigner	- Co-enseigner
-Utiliser plusieurs modalités du co-enseignement. (l'un circule, enseignement parallèle...) -S'adapter en fonction du	- être dans un processus de co-enseignement -se considérer à la première étape du co-enseignement - Vérifier	<u>- Considérer que l'on co-enseigne</u> - Varier entre différentes modalités de co-enseignement. -Ne pas ressentir la	<u>- Considérer que l'on co-enseigne</u> -Ne pas avoir le sentiment de débriefer le co-enseignement	- Répartir les rôles -Ne pas co-planifier => S'adapter à la personnalité de l'enseignant =>s'adapter à sa façon de travailler	-Avoir des difficultés à organiser la co-planification à cause d'horaires chargés. -Avoir éventuellement la	-Observer que les débriefings du co-enseignement ne sont pas systématiques -Noter une volonté de s'organiser	- Répartir les rôles -Ne pas co-planifier =>Estimer qu'il n'y a pas de surprise au niveau du programme	- enseigner pendant que l'autre aide -prendre en compte les remarques/idées -constater ne pas co-construire cette	- Prendre le temps de co-planifier (concertation formelles et informelles) -interpeller l'autre (voir ce que sa

<p>contenu délivré (et des objectifs)</p> <p>-Considérer que tous les élèves ont des besoins spécifiques</p> <p>- Penser que la confiance est un des fondements</p> <p>-respecter les pratiques de son binôme</p> <p><u>- aplanir les choses qui peuvent être mises en place lors d'une réunion.</u></p> <p>- Décider au préalable des missions de chacun</p> <p>-établir une uniformité méthodologique (pour éviter les préférences).</p> <p>-co-planifier</p> <p>=> Profiter des concertations informelles pour briefing et debriefing</p> <p>-Noter que la collaboration est tributaire de la vision de l'inclusion si absence => + de distance -d'échanges => Buts/objectifs communs</p> <p>- apprécier partager vision commune et objectif commun</p> <p>-Reconnaître le</p>	<p>l'application des outils prodigués (par son binôme) =>constater que la prise de note est difficile</p> <p>-faire de l'aide généralisée -co-intervenir -ne pas co-construire -réaliser plus de debriefing que de briefing</p> <p>-estimer qu'il est plus facile de co-enseigner entre enseignant</p> <p>-Éprouver des difficultés à co-enseigner =><u>Légitimité</u></p> <p>-intervenir en se basant sur ses observations</p> <p>-Craindre la mission de co-enseignement</p> <p>-trouver difficile de développer le co-enseignement => instabilité des binômes +temps trop court</p> <p>Composantes synergie <u>-se sentir à l'aise</u></p> <p>-constater que ne pas apprécier la personne entrave les échanges et la co-construction.</p> <p>Importance de</p>	<p>nécessité être informée davantage que lors des moments informels.</p> <p>-Se laisser la possibilité de mettre en place de la co-planification l'année prochaine.</p> <p>-N'avoir jamais ressenti que le co-enseignement dysfonctionnait</p> <p>-Avoir éventuellement la possibilité d'organiser des réunions mais ne pas en ressentir la nécessité</p>	<p>-réaliser un debriefing des objectifs matière et co-planification</p> <p>-Répartir les rôles</p> <p>-Considérer l'autre comme étant la référente</p> <p>- Ne pas être statique, circuler.</p> <p>-observer que l'enseignant ancien évolue progressivement vers le co-enseignement au fil du temps.</p> <p>-Noter une absence de co-construction des règles.</p> <p>-Observer que l'établissement des règles s'est fait instinctivement et progressivement.</p> <p>-Partager l'autorité =>considérer que l'on co-enseigne => Se sentir utile pour toute la classe, pas uniquement pour les élèves en intégration. => Obtenir une légitimité.</p> <p>-Reconnaître un progrès inattendu depuis le début de l'année.</p> <p>-Co-planifier -s'arranger en fonction du type d'activité</p> <p>-Co-évaluer Ne pas se permettre</p>	<p>=>Disposer du contenu du cours grâce à un élève à besoins spécifiques =>Estimer qu'il n'y a pas de surprise au niveau du programme =>Admettre ne jamais être surpris même sans co-planification</p> <p>-Convenir qu'il pourrait être informé au niveau matière =>réaffirmer l'importance de Répartir les rôles</p> <p>Ne pas travailler en atelier << Trouver que c'est tout de même intéressant de voir comment ils recherchent sur internet</p> <p>-Manquer de temps pour mettre en place le travail en atelier</p> <p>co-intervenir - reconnaître que la mise en place du nouvel outil à été longue</p>	<p>possibilité d'organiser des réunions mais ne pas en ressentir la nécessité</p> <p>-Se laisser la possibilité de mettre en place de la co-planification l'année prochaine.</p> <p>- Penser que ce sera plus facile d'instaurer la co-planification plus tard, en attendant : fonctionner à l'intuition.</p> <p>-Être tellement satisfaite du co-enseignement : ne pas ressentir le besoin de se synchroniser</p> <p>- Répartir les rôles</p>	<p>davantage afin de rentabiliser les heures (savoirs et méthodologie)</p> <p>-Répartir les rôles</p> <p>Co-évaluation -Identifier une incompréhension dans une question d'examen.</p> <p>-Analyser à postériori ensemble</p> <p>-Reconnaître la valeur d'un regard extérieur pour identifier les problèmes.</p> <p>- Relever le manque de diagnostics chez les élèves. =>Offrir des aménagements à tous les élèves. => tendre vers une égalité des chances.</p> <p>Co-planifier -Reconnaître l'improvisation du début d'année. -Observer une amélioration progressive. -Proposer un jeu avec les élèves. -Discuter de différentes façons de structurer le jeu. - Concevoir une activité d'envergure</p> <p>-Reconnaître un progrès inattendu depuis le début de l'année. -S'attendre à une approche classique en début d'année. -Apprécier l'évolution vers des activités plus collaboratives.</p>	<p>-Fournir l'accès au manuel</p> <p>Ne pas travailler en atelier =>Estimer que les élèves sont trop jeunes pour être en ateliers</p> <p>-Estimer qu'assister les élèves pour une recherche internet n'est pas opportun</p> <p>=>Trouver compliqué de laisser les élèves en autonomie</p> <p>=>Estimer que fonctionner en ateliers pourrait être une bonne idée.</p> <p>-co-intervenir (dans la mise en place d'outils numériques pour les élèves à besoins spécifiques)</p>	<p>année</p> <p>-Briefing parfois son binôme -ne pas se questionner mutuellement -Ne pas co-planifier =>être flexible et s'adapter en direct</p> <p>- Valoriser sa collègue</p> <p>-confirmer la position délicate de sa collègue Composantes synergie -s'entendre avec la personne -apprécier la personne => en cas contraire se renfermer</p> <p>-Accepter l'arrivée de son binôme =>Prendre en compte les besoins des élèves. => avoir une ouverture d'esprit =>Reconnaître la nécessité d'aide individuelle pour certains élèves.</p> <p>-Noter que la posture de son binôme (circulation/aide généralisée) s'acquiert au feeling</p>	<p>spécificité professionnelle permet d'apporter) lui laisse de la place</p> <p>-Anticiper co-réfléchir en vue d'améliorer la prise en charge des élèves BS et s'ajuster.</p> <p>- Faire des concertations directes</p> <p>-Estimer co-enseigner =>Se reposer sur l'expertise de son binôme - Pouvoir faire confiance =>ressentir de l'intérêt de la part de son binôme =>être rassurée =>> gagner en crédibilité. => démontrer au élèves qu'on peut faire confiance à son binôme (légitimité) Mettre expertise et collaboration en avant.</p> <p>- Penser que la confiance est un des fondements</p> <p>- apprécier partager vision commune et objectif commun</p> <p>Choses facilitantes => se sentir écoutée, => être mise à l'aise par l'autre => Reconnaître l'expérience de</p>
--	--	---	--	---	---	---	--	---	---

<p>droit à l'erreur -incarner qu'a deux la réponse s'améliore -refuser de prendre la place de l'autre. -Accepter de relayer son binôme en cas de difficultés (ponctuelle)</p> <p>-être sollicitée par son binôme pour co-évaluer les élèves</p> <p>Choses facilitantes : -aplanir au début de la relation sa posture (son absence de jugement au niveau pédagogique et méthodologique)</p> <p>Éléments clefs synergie : -Envisager le non-jugement -Envisager le respect comme conditions nécessaires -évoquer la complicité professionnelle =>générant une ambiance de classe sereine</p> <p>- Trouver que la personnalité et la vision des BS impact la synergie = Ouverture d'esprit = remettre en question ses pratiques = mise en place AR universels</p>	<p>l'accueil</p> <p>-reconnaître éprouver une appréhension lors du premier contact</p> <p>-s'adapter à l'enseignant (circuler ou non) =>Noter que la prise en charge individuelle se mue en prise en charge collective => ouverture de l'enseignant => habitude des élèves</p> <p>-réajuster sa posture en fonction des réactions de l'enseignant</p> <p>- s'adapter</p> <p>Évolution du regard des profs - Reconnaître l'absence de jugement (de la part des accompagnateurs)</p> <p>-Percevoir le soutien apporté.</p> <p>-Identifier les avantages de l'aide pour soi(prof).</p> <p>-Admettre que c'est difficile seul avec ces classes (1eres dif)</p> <p>-Observer la classe et prodiguer un feedback au professeur</p>		<p>d'exprimer son avis sauf avec son binôme -Constater que son binôme sollicite et accepte ses remarques. -Considérer que la décision revient au professeur. -Suggérer des aménagements raisonnables</p> <p>Co-plannifier -Venir en aide aux élèves sans préparation formelle. -Recevoir un briefing global de la séance -Discuter informellement des plans à venir. -Oser demander comment amener autrement les révisions. -Ne pas commenter la façon d'enseigner -co-planifier une grosse activité</p> <p>-Avoir la même conception des élèves</p> <p>-Considérer l'empathie comme cruciale</p> <p>-Donner une place importante à l'ouverture d'esprit.</p>			<p>-Reconnaître une progression non planifiée mais positive. -Désirer continuer la collaboration dans les années suivantes</p> <p>Appellation du travail en commun =>se nommer co-enseignants =>Trouver la relation naturelle -Appeler officiellement ça du co-enseignement - Trouver que l'on co-enseigne</p> <p>-Co-planifier -Collaborer et échanger des idées -Consulter sur le moment même sa collègue -Se rendre compte qu'elles auraient pu anticiper -Décider collégalement en classe -Fonctionner souvent au feeling sans préparation préalable. -Rechercher l'avis de l'autre devant les élèves.</p>			<p>l'autre et sa bienveillance</p> <p>-Constater que l'équipe pôle discute beaucoup lors des réunions = infos circulent -Être rassurée par leur collaboration =>avoir le sentiment d'être entendue => qu'un changement va advenir</p> <p>Éléments clefs synergie : -Envisager la bienveillance</p> <p>-Être juste</p> <p>-Être respectueux =>Aimer que sa collègue soit respectueuse avec les élèves</p> <p>-Être surprise de l'aboutissement de leur collaboration</p> <p>-Ne pas imaginer que leur collaboration les aurait conduites là</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p>Pour que la collaboration fonctionne</p> <ul style="list-style-type: none"> -connaître ses compétences -connaître ses limites => en faire part à son binôme -Etre franc et connaître ses collègues du pôle =>accompagner dans les matières où on est le plus compétent -Être surprise de l'aboutissement de leur collaboration -Ne pas imaginer que leur collaboration les aurait conduites là 		<ul style="list-style-type: none"> - Se laisser guider - S'adapter à l'autre -Ecouter et être aidé par les explications fournies par l'autre -Mobiliser/ restituer les savoirs transmis par l'autre -Saisi l'opportunité de venir davantage dans un cours qu'on se représente comme difficile. - Ne pas être statique, circuler. - Offrir du calme durant les moments plus théoriques en se positionnant à une place stratégique (fond de la classe) -Aider sa collègue en partageant des informations affectives sur les élèves. - Avoir confiance - Se rendre disponible pour tous 	<ul style="list-style-type: none"> -Se rendre compte que d'autres élèves ont des difficultés =>Ne pas être statique, circuler -Entretien de bonnes relations avec les enseignants encourage le partage des difficultés. -Bénéficier des avantages de la taille de l'implantation. -Avoir de nombreux élèves en commun facilite la collaboration et le partage d'idées. -Souligner l'importance de la cohésion préalable aux grands projets. -Obtenir une légitimité. 	<ul style="list-style-type: none"> -Disposer d'une capacité d'écoute -rester flexible Partager ses connaissances -Ne jamais endosser une position haute -Adopter une position neutre -Combiner un partage de connaissances à position égale en visant un objectif commun 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire confiance dans la prise en charge élève - Ne pas imposer une façon de faire - <u>Apprendre en s'inspirant de sa collègue</u> - Ne pas anticiper la façon de travailler ensemble - Avoir confiance - Se permettre de corriger et d'être corrigé par sa collègue. - Reconnaître l'aide apportée par la connaissance affective des élèves. -Être aidée par le côté profane de son binôme pour adapter ses explications. -Utiliser la divergence de perception de son binôme afin d'anticiper la compréhension des élèves. - Être vite coordonnées -Pouvoir se parler honnêtement et librement - Offrir une légitimité. 		<ul style="list-style-type: none"> -Avoir une ouverture d'esprit qui permet d'accepter les autres. -Faire preuve d'adaptabilité 		
Evaluer /Améliorer sa collaboration									
-Profiter des réunion formelles (bilan d'intégration)	-ne pas effectuer de concertations concernant leur	- Chercher à comprendre, s'auto-évaluer	-Observer une amélioration naturelle -Attribuer cette		-Saisir l'opportunité de réaliser un débriefing.	-Remarquer qu'il n'est pas rare de rajouter 1h/semaine de débriefing		-ne pas effectuer de concertations concernant leur collaboration	

<p>-saisir l'opportunité d'échanger à la salle des profs -Utiliser les réseaux sociaux (groupe WhatsApp etc.) = échange organisé, communication structurée</p>	<p>collaboration</p>	<p>-Effectuer des feedbacks courts afin de rassurer sa collègue - Voir les répercussions positives des feedback (même courts) sur la prise en charge des élèves - Faire preuve de lucidité par rapport à sa pratique et être réactives afin de s'améliorer -Effectuer des réajustement rapides</p>	<p>amélioration a une augmentation de la communication. -Noter une ouverture croissante de son binôme aux aménagement raisonnables -Considérer l'influence mutuelle de leur collaboration.</p>		<p>-Récouter, régulièrement, un retour de la part de sa collègue mais de manière informelle - Prise en compte du retour car considéré comme franc - Se servir des retours de manière constructive - Considérer l'avis de sa collègue comme juste. -Être pro-actives en cas de difficultés</p>	<p>informel. -Créer des AR pour faciliter la vie des élèves. -Prendre en considération les conseils de sa collègue -Adapter et appliquer ses conseils dans toutes les classes. -Observer une amélioration naturelle</p>			
Approche évolutive									
			<p>Évaluation continue - Discuter très régulièrement des élèves -proposer des alternatives pour surmonter les difficultés rencontrées par les élèves.</p>			<p>Évaluation continue -Réaliser un retour du comportement des élèves à besoin spécifiques quand ils sont non accompagnés</p>			
			<p>Adaptation des méthodes d'enseignement -proposer des alternatives pour surmonter les difficultés rencontrées par les élèves. - Observer une attitude plus positive des élèves au cours -Donner son avis sur la méthodologie -proposer des alternatives pour surmonter les difficultés</p>		<p>Adaptation des méthodes d'enseignement -Suggérer une approche de travail flexible et pragmatique</p>	<p>Adaptation des méthodes d'enseignement -Identification précise des besoins individuels des élèves. -Mélanger préparation et ajustements spontanés.</p>			

			rencontrées par les élèves. -Être deux permet à l'enseignant de développer une meilleure relation avec ses élèves. -Faciliter l'observation directe des difficultés						
Pédagogie collaborative									
				Prendre en considération les observations de son binôme => observer davantage la difficulté relevée => -mettre en place conjointement un aménagement raisonnable (outil numérique)					
Approche centrée sur l'élève									
		-Viser l'autonomie des élèves en leur délivrant une méthode et en croyant en leurs capacités.		-s'adapter à chaque enfant en fonction de ses particularités	-Viser l'autonomie des élèves en leur délivrant une méthode et en croyant en leurs capacités.	-Voir que sa collègue adapte son attention aux élèves en fonction de leurs besoins et de leur progression			
Pédagogie rationnelle									
			Feedback analytique - Discuter très régulièrement des élèves.	Feedback analytique - Discuter après le cours des aménagements raisonnables mis en place ensemble		Feedback analytique -Réaliser un retour des élèves à besoins spécifiques quand ils ne sont pas accompagnés			
			Analyse des besoins éducatifs et amélioration des stratégies d'apprentissage de manière logique et structurée. -Aider les élèves à faire des liens entre les matières et à mieux étudier.			Analyse des besoins éducatifs et amélioration des stratégies d'apprentissage de manière logique et structurée. -Discuter permet de s'assouplir.			
			Utiliser des discussions et des						

			<p>analyses pour modifier les méthodes d'enseignement basées sur des observations et des preuves.</p> <p>-Collaborer pour adapter les méthodes de travail et améliorer la compréhension des élèves.</p>						
Pédagogie de l'engagement									
			<p>-Accorder une attention particulière à chaque élève. =>Booster leur motivation à venir à l'école et à s'impliquer.</p> <p>-<u>Noter l'impact positif des activités</u> intéressantes (compréhension et efforts)</p> <p>-<u>Mobiliser les élèves et les encourager à travailler.</u></p> <p>-Utiliser des activités pour motiver les élèves</p> <p>-<u>Observer l'impact positif des activités</u> sur la motivation des élèves</p> <p>-Soutenir l'intérêt pour l'école</p>			<p>Tenir compte des intérêts et besoins spécifiques en temps réel des élèves</p> <p>-Ne pas trop organiser permet de rester ouverte aux besoins des élèves</p>	<p>-Utiliser le tableau blanc interactif, un Padlet, des QR-codes et diverses applications. =>observer que les élèves apprécient =>mettre en place des applications (même si parfois elles ne fonctionnent pas très bien)</p>		
Pédagogie différenciée									
		Cf innovation	<p>-Adapter son approche en fonction des besoins des élèves.</p> <p>-Proposer plus d'activités et d'ateliers</p>		<p>Cf innovation</p> <p>Voir que la méthode traditionnelle ne fonctionne pas</p> <p>Saisir l'opportunité de changer de pédagogie</p>				

Plus-values

Pour les élèves à besoins spécifiques

Logopèdes					Enseignants				
Déméter	Juventas	Lysippé	Hestia	Dionysos	Calista	Junon	Athéna	Gratiae	Gaïa
		- Adapter sa prise en charge en fonction des besoins de l'élève à besoins spécifiques		<p>Co-intervention dans mise en place d'aménagement raisonnables =>Observer une diminution de la fatigue</p> <p>-Détecter les besoins des élèves qui compensent leurs difficultés.</p> <p>-Co-intervenir dans la mise en place d'outils numériques pour les élèves à besoins spécifiques</p>	<p>- Diminuer la stigmatisation des élèves en intégration.</p> <p>-évoquer que l'ancienne prise en charge individualisée provoquait des moqueries de la part des élèves</p>		<p>Co-intervention dans mise en place d'aménagement raisonnables</p> <p>-Observer attentivement</p> <p>-Communiquer ses observations</p> <p>- Collaborer pour mettre en place un nouvel outil =>Remarquer que l'élève réussit à utiliser l'outil ➔Observer une diminution de la fatigue</p>		

Pour la classe

Logopèdes					Enseignants				
Déméter	Juventas	Lysippé	Hestia	Dionysos	Calista	Junon	Athéna	Gratiae	Gaïa
<p>-Observer l'attente des élèves à être pris en charge en binôme = perturbé si seule</p> <p>A propos de la posture attentive : -remarquer que l'enseignant n'a pas l'occasion d'endosser cette posture</p> <p>- apporter une réponse rapide en cas de difficulté d'un élève</p> <p>-mutualiser les périodes pour pouvoir aider</p>	<p>-accorder une aide à tous les élèves</p> <p>- effectuer des relances attentionnelles</p> <p>-diviser la réalisation de relances attentionnelles</p> <p>=>observer que les élèves se sentent moins ciblés</p> <p>- faire ressentir aux élèves que c'est une aide généralisée</p> <p>-Noter que les</p>	<p>-Gagner du temps</p> <p>-Offrir la possibilité à tous les élèves d'être aidés.</p> <p>- Être à deux en mouvement permet d'aller aider tous les élèves bloqués.</p> <p>- Effectuer des relances attentionnelles (deux fois plus)</p> <p>-Veiller à ce que tous les élèves prennent note.</p>	<p>- Observer une attitude plus positive des élèves dans le cours de sa collègue.</p> <p>- Penser que le bon contact relationnel pousse les élèves à fournir plus d'efforts</p> <p>-Collaborer avec sa collègue pour adapter les méthodes de travail.</p> <p>-Aider les élèves à faire des liens entre les matières et à mieux étudier.</p> <p>-Effectuer des relances attentionnelles</p>	<p>-Constater un répercussion plus importante dans cette classe => constater les répercussions via l'attitude des élèves qui le sollicite plus</p>	<p>- Gagner du temps</p> <p>- Offrir la possibilité à tous les élèves d'être aidés.</p> <p>-Voir que l'ambiance de la classe change</p> <p>-Trouver que la gestion de classe s'améliore.</p> <p>-Observer une augmentation des questions de la part des élèves.</p> <p>- Observer que les élèves sont enclins à dire que ça ne va pas.</p>	<p>-Amélioration de la relation enseignant-élève</p> <p>-Obtenir une gestion plus efficace des comportements en classe.</p> <p>-Possibilité d'offrir un soutien individualisé.</p> <p>-Reconnaître la valeur ajoutée des intervenants supplémentaires. =>Envisager que les activités ludiques soient amenées par les logopèdes. =>remarquer que les</p>	<p>-Utiliser le tableau blanc interactif, un padlet, des QR-codes et diverses applications.</p> <p>-observer que les élèves apprécient</p>	<p>- Forcer les élèves à bénéficier de l'aide généralisée offerte par son binôme</p> <p>-noter une forme de proximité de la part des élèves =>Noter que les élèves les sollicitent ➔ conseils (privés) ➔ confidences ➔ avis (vie de l'école) ➔ scolaire (autre matière) =>estimer être une personne-ressource = Associer ce comportement au fait que ce soit un</p>	<p>- observer que les élèves se sentent rassurés</p> <p>-Remarquer que la casquette n'est pas la même (autorité vs douceur) =>attention, privilège A propos de la posture attentive =>Souligner que les élèves apprécient cette posture</p> <p>- être 2 permet d'avoir un cadre => meilleure gestion de la classe => calme => augmentation</p>

<p>l'ensemble de la classe</p> <p>-Créer des aménagements universels =>Observer que cela change la dynamique de travail.</p>	<p>élèves sollicitent les</p>	<p>-Remarquer que les élèves se plient aux règles.</p> <p>-Ne pas fonctionner de la même manière permet de répondre aux besoins de tous les élèves</p> <p>-Avoir le sentiment que les élèves ne peuvent plus déroger aux règles</p> <p>-Viser l'autonomie des élèves en leur délivrant une méthode et en croyant en leurs capacités.</p> <p>-Constater que l'ensemble de la classe recherche l'aide de la logopède</p> <p>-Reconnaître un changement avec l'arrivée des pôles</p>	<p>-Apprendre les antécédents scolaires des autres élèves de la classe. =>Réaliser des aménagements raisonnables universels.</p> <p>-Offrir la possibilité à tous les élèves d'être aidés.</p>		<p>-Remarquer que les garçons ont davantage de difficultés que les filles à être autonomes.</p> <p>-Observer que les élèves sélectionnent l'aide en fonction de leurs besoins et de la manière dont elle est expliquée.</p> <p>-Remarquer que les élèves sont la majeure partie du temps en autonomie</p> <p>-Offrir la liberté aux élèves de pouvoir choisir leur intervenant</p> <p>- Viser l'autonomie des élèves en leur délivrant une méthode et en croyant en leurs capacités.</p> <p>-Voir que sa collègue adapte ses prises en charge en fonction des besoins de tous les élèves (même ceux qui ne sont pas en intégration).</p> <p>- Observer que sa collègue ne fait pas de différence entre les élèves à besoins spécifiques ou pas.</p> <p>-Constater que l'ensemble de la classe recherche l'aide de la</p>	<p>profs se concentrent sur un apprentissage intensif</p> <p>-Estimer toute contribution bénéfique.</p>		<p>petit groupe classe et qu'elle soit deux</p> <p>-Constater une relation différente</p>	<p>du travail</p>
---	--------------------------------------	---	--	--	---	---	--	---	-------------------

					<p>logopède -Noter l'absence de honte des élèves sans BS à demander de l'aide à la logopède</p> <p>-Noter l'absence de honte des élèves sans besoins spécifiques à demander l'aide de la logopède</p>				
Pour le binôme ou au niveau personnel									
Logopèdes					Enseignants				
Déméter	Juventas	Lysippé	Hestia	Dionysos	Calista	Junon	Athéna	Gratiae	Gaïa
	-Être soutenue				<p>-Prévoir des activités plus complexes lorsque l'autre partie du binôme est présente.</p> <p>-Saisir l'opportunité de changer de pédagogie</p> <p>-Obtenir une amélioration à la suite du changement pédagogique</p> <p>- Partager l'autorité et reconnaître ses bienfaits (aide et mieux-être)</p> <p>-Reconnaître que la présence de l'autre encadre et facilite.</p> <p>-Constater que l'ensemble de la classe recherche l'aide de la logopède</p>	<p>-Amélioration de la relation enseignant-élève</p> <p>-Noter une évolution dans sa propre prise de position</p> <p>-Réfléchir sur l'impact de ses actions sur l'ambiance en classe au fil de l'année.</p> <p>-Pouvoir se reposer sur sa collègue</p> <p>-Avoir un regard extérieur bénéfique</p> <p>-Obtenir un soutien émotionnel et moral</p> <p>-Développer une autre relation avec les élèves</p> <p>-Accroître l'efficacité pédagogique</p> <p>-Faire équipe avec une logo permet de voir les choses différemment.</p>	<p>-Prévoir les évaluations quand l'autre partie du binôme est présente.</p> <p>-Avoir des échos que cette classe est difficile mais ne pas le ressentir</p>	<p>Soutien</p> <p>-Ressentir le soutien.</p> <p>-Se sentir moins seul.</p> <p>-Se remettre en question.</p> <p>-Obtenir un second regard</p>	
Innovations									

Logopèdes					Enseignants				
Déméter	Juventas	Lysippé	Hestia	Dionysos	Calista	Junon	Athéna	Gratia	Gaïa
	-Admettre changement de posture (confidente/coach)	- Avoir la possibilité d'utiliser la pédagogie différenciée (à son maximum)	- Mettre en place des jeux de révision.		- Avoir la possibilité d'utiliser la pédagogie différenciée	- Mettre en place des jeux de révision		-Admettre changement de posture (confidente/coach)	
<p>-Qualifier les innovations de propositions suite à une interpellation</p> <p>-Estimer que l'activité immatérielle naît de l'échange</p> <p>-Estimer que les innovations se situent au niveau des réflexions</p> <p>-ne pas développer d'outils numériques (rester sur des choses basiques)</p>	<p>-Voir une différence contexte familial en DIF</p> <p>- confirmer l'importance de l'affectif</p> <p>-Noter augmentation de patience car petit groupe</p> <p>-Attribuer cette conséquence à l'enseignant</p> <p>- avoir déjà un statut différent privilégié</p> <p>-Noter que la classe n'a pas cette attitude avec autres profs</p> <p>-avoir déjà un statut différent (proche des élèves assimilée, tutoyée)</p> <p>-Observer que ce groupe classe est demandeur</p> <p>Plus-value TBI pour élèves BS</p> <p>-Remarquer que les distracteurs perturbent les élèves à besoins spécifiques.</p> <p>-Perdre l'attention des élèves avec les tablettes</p> <p>- Voir les élèves divaguer sur leurs ordinateurs</p> <p>-cibler l'utilisation du numérique</p> <p>-Questionner la valeur ajoutée et la</p>	<p>- Jouir d'une liberté pédagogique</p> <p>- Prendre plus de place</p> <p>- Constaté que les élèves sont beaucoup en autonomie</p> <p>-Avoir l'opportunité de travailler de manière individuelle</p> <p>-Offrir la possibilité aux élèves d'avancer à leur rythme</p>	<p>-Valoriser la participation, surtout pour les moins assidus.</p> <p>-Mettre en avant la culture générale.</p> <p>-Offrir une alternative pour ceux qui ont du mal avec les consignes écrites.</p>	<p>-Délivrer des formations en lien avec les difficultés d'élèves suivi en intégration.</p> <p>-Questionner la nécessité de l'innovation au sein de la collaboration => maintenir des pratiques éprouvées et cohérentes</p>	<p>- Ne plus rester au tableau excepté quand il y a davantage de théorie.</p> <p>- Constaté que les élèves sont beaucoup en autonomie</p>	<p>-s'inspirer de son vécu pour proposer quelque chose de novateur</p> <p>-Observer que les élèves désirent faire de nouvelles activités.</p> <p>-S'opposer initialement à la nouveauté</p> <p>-Prendre conscience de la valeur/qualité de la nouvelle activité</p> <p>-Demander à répéter l'activité</p> <p>-Offrir une activité de révision ludique.</p> <p>-Inculquer la discrétion, la coopération et la rapidité.</p> <p>-Obtenir des bénéfices pédagogiques.</p> <p>-Créer une ambiance conviviale.</p>	<p>-Travailler depuis de nombreuses années en intégration => tester les conseils des accompagnateurs</p> <p>-Avoir testé des fidgets mais ne pas en être satisfaite.</p> <p>- Avoir les sentiment que les formations délivrées par le pôle étaient de l'innovation</p> <p>-Hésiter à voir la co-intervention comme une innovation</p>	<p>-constater l'importance de l'affectif</p> <p>-observer que les élèves sont en demande d'attention</p> <p>-Avoir de bonnes relations => voir influence de la taille du groupe</p> <p>Innovations numérique</p> <p>- Critiquer l'usage des tablettes</p> <p>-Prôner l'écriture traditionnelle</p> <p>-Juger le numérique abrutissant</p> <p>-Accepter le TBI</p> <p>-Noter le désengagement des élèves avec le numérique</p> <p>-Noter l'inefficacité des tablettes pour certains élèves</p> <p>-Constater le manque de concentration</p>	<p>-Observer l'indisponibilité de la classe =>Profiter d'une concertation informelle</p> <p>=> accueillir la proposition de son binôme => Flexibilité => s'ajuster</p>

	nécessité du numérique								
Obstacles									
Logopèdes					Enseignants				
Déméter	Juventas	Lysippé	Hestia	Dionysos	Calista	Junon	Athéna	Gratiae	Gaïa
<p>-Noter que la peur du jugement va dans les 2 sens. => peur de déranger => légitimité =>utilité</p> <p>-observer que parfois c'est les élèves qui ressentent la peur du jugement</p> <p>-ressentir le peu de périodes octroyées comme un frein à leur collaboration => être tiraillée entre les réunions d'équipe et prise en charge élèves</p> <p>-Se sentir comme un poids et non une opportunité</p> <p>-Reconnaître avoir été influencée => avoir une attitude différente initialement -Observer des différences dans la collaboration =>Ne pas se sentir inclus/acceptée</p>	<p>-évoquer des cas de figure ou les accompagnateurs se voient refuser l'accès aux cours - se concerter de manière informelle (gestion horaire) <u>-avoir un emploi du temps irrégulier</u></p> <p>Bénéfices d'1heure officielle de TC</p> <p>Penser que la synchronisation des agendas sera un obstacle -Dépendre des décisions hiérarchiques - officialiser quelques heures de TC -profiter de TC réguliers pour créer plus de projets communs</p> <p>-trouver plus difficile la collaboration avec élèves plus âgés</p>	<p>- Considérer que la motivation des élèves a un impact sur leur collaboration</p> <p>-Considérer que la disponibilité émotionnelle des élèves a un impact sur leur collaboration. =>Être ouverte au changement et adapter ta démarche en fonction des résultats permet de dépasser cet obstacle</p> <p>-Avoir le sentiment de pouvoir surmonter les obstacles => Ne pas être novices =>Avoir des réflexes => Avoir de l'expérience Connaitre le fonctionnement de l'autre et des élèves</p>		<p>-Imaginer que c'est la peur qui provoque le refus de certains enseignant de collaborer =>Affirmer que son rôle d'accompagnateur n'est pas de juger =>Penser que ce refus vient d'une peur de la critique =>Imaginer que ce refus vient de la peur du changement =>Rappeler que l'accompagnateur doit s'adapter à la façon de faire de l'enseignant</p> <p>-Anticiper un éventuel obstacle => prendre trop de place ?</p>	<p>- <u>Changer ses pratiques pédagogiques par mimétisme.</u> => <u>Se rendre compte de la nécessité d'être au contact de ses élèves</u> =>Réaliser que cette nouvelle méthode nécessite d'être deux =>Apprécier sortir de sa zone de confort => Se trouver moins passive</p> <p>- Puiser chez l'autre l'inspiration nécessaire à la résolution de l'obstacle</p> <p>-Avoir le sentiment de pouvoir surmonter les obstacles =>Être deux permet de rebondir plus vite en cas d'obstacle</p>		<p>-Répartir les rôles => vouloir être distingués par les élèves</p> <p>-Collaborer avec les parents =>Identifier des limites dans le partenariat (lorsque certaines actions sont impossibles sans le soutien parental.) =>Viser plus d'implication parentale tout en acceptant la réalité</p> <p>-Ne pas concevoir le fait que son binôme prenne trop de place comme un obstacle.</p>	<p>-penser que la peur du jugement provoque une crispation</p> <p>Bénéfices d'1 heure officielle de TC</p> <p>-co-construire une leçon</p> <p>-Penser que la concrétisation serait difficile</p>	<p>-Remarquer la peur du jugement initiale dans la collaboration => y voir une référence au maître de stage. =>savoir que ce n'est pas le rôle de son binôme mais regard extérieur, peur de commettre des erreurs/ remise en question des pratiques utilisées</p> <p>-Remarquer que certains élèves sont mal à l'aise avec la proximité de l'accompagnant</p> <p>-Se sentir fatiguée par le comportement de certains collègues</p> <p>Divergence de vision -être fatiguée de devoir expliquer l'intégration et ses bénéfices -Avoir l'impression que certains collègues ne perçoivent pas les</p>

									difficultés des élèves à BS => être gênée que certains collègues de l'ordinaire ne soutiennent pas l'intégration
Nouveau paradigme									
Logopèdes					Enseignants				
Déméter	Juventas	Lysippé	Hestia	Dionysos	Calista	Junon	Athéna	Gratia	Gaïa
<p>-Trouver que le suivi n'est pas assez conséquent</p> <p>-Être frustrée par les aléas qui entravent le suivi (changement d'horaire, réunion...)</p> <p>-estimer que les moyens ne sont pas suffisants</p> <p>- Redouter que l'inclusion ne permette pas à tous les élèves de s'en sortir =>cause ➔être en sous-effectif</p> <p>-Se sentir frustrée car il y a beaucoup d'élèves et que les moyens sont supprimés</p>	<p>- Considérer que tous les élèves de 1er DIF ont des besoins spécifiques</p> <p>-percevoir que les enseignants ne font pas de différence avec l'arrivée des pôles</p> <p>Amalgame ?</p> <p>- remarquer qu'il n'y a pas de présentation officielle du pôle aux enseignants</p> <p>- constater un changement =>avant venir pour 1 élève</p> <p>=>supposer l'absence d'aide de classe => sortir l'élève de la classe</p> <p>=>Constater que certaine personne continue de sortir de classe</p> <p>-reconnaître la volonté du pôle de changer de paradigme</p> <p>co-enseigner facilité quand les</p>	<p>-Reconnaître un changement avec l'arrivée des pôles (élèves et professeur) => passage de l'intégration vers l'inclusion =>Percevoir des difficultés chez certains élèves plus anciens</p> <p>-Changement d'approche/de prise en charge de l'élève à BS par l'accompagnateur => Noter que les élèves ayant passé par l'enseignement spécialisé sont plus enclins à voir leur accompagnatrice circuler en classe =>Offrir une explication de la nouvelle façon de faire aux anciens élèves =>Ne pas ressentir de jalousie chez les élèves (plus jeunes)</p> <p>-Remarquer que l'intégration est quelque chose d'habituel dans cette école.</p>	<p>-Venir initialement pour les élèves d'intégration. -Constater une demande =>Changer de façon de faire =>s'occuper de tous les élèves.</p> <p>-Reconnaître l'hétérogénéité du niveau de la classe. =>Diffuser des outils à tous les élèves. -Réaliser l'importance de la salle des profs (épicerie des discussions autour des bénéfices de l'intégration) =>Envisager de futures collaborations grâce à ces échanges</p> <p>-Comparer les approches individuelles et collectives. -Souligner les facilités à avoir davantage d'heures avec une classe -Noter les difficultés d'échange avec les accompagnateurs moins présents.</p>	<p>Nouvelle prise en charge des élèves à besoins spécifiques -S'occuper de toute la classe =>Noter que les élèves sont jeunes et habitués à être accompagnés =>Ne pas laisser le choix aux élèves d'être accompagnés individuellement =>Ne pas ressentir de jalousie chez les élèves =>Penser que les élèves à besoins spécifiques apprécient - Considérer que tous les élèves de 1er DIF ont des difficultés (BS) - Identifier des difficultés spécifiques des élèves suivis -Constater le manque d'accompagnement personnalisé pour certains. - Estimer que la prise en charge de l'enseignant suffit -Rappeler la volonté du pôle à posséder des équipes pluridisciplinaires</p>	/	<p>Répercussions prise en charge individuelle Vs collective</p> <p>-voir des différences avec d'autres accompagnateurs -Ne pas avoir d'échange avec l'accompagnateur. -Reconnaître le soutien apporté par la présence de sa collègue. -Souligner l'importance de la collaboration pour le succès d'une intégration. -Noter les possibilités d'amélioration à travers les échanges. -Apprécier l'effet positif des échanges sur l'ensemble des classes et les élèves en intégration</p> <p>-Considérer que l'impact sur l'élève suivi est similaire. -Noter que la répercussion de ses actions est moins importante sur la classe.</p> <p>-Noter l'impact global de sa collègue sur toute la classe.</p>	<p>-Ne pas ressentir de jalousie chez les élèves</p> <p>-Déléguer était la consigne initiale prônée par l'intégration =>Ne pas se mêler du travail spécifique de son collègue</p> <p>-vouloir collaborer -désirer collaborer avec quelqu'un de qualifié</p> <p>-observer une diminution des heures de prise en charge élève</p> <p>-Ne pas noter de différence dans les prises en charge</p> <p>-Envisager le pôle comme un évaluateur =>ne pas être dérangée par cet aspect</p> <p><u>-craindre que les choses mises en place ne perdurent pas</u></p>	<p>-Observer des bénéfices prise en charge indiv élèves à BS. => constater les efforts des élèves =>voir l'évolution au niveau apprentissage</p> <p>-observer que les autres élèves souhaitent être accompagnés -Observer bénéfices vision inclusive =>reconnaissances difficultés/bénéfices</p>	<p>-Éprouver de la déception à ce que les élèves soient moins suivis les prochaines années.</p> <p>- Redouter que l'inclusion ne permette pas à tous les élèves de s'en sortir =>cause ➔augmentation du nombre d'élèves à prendre en charge</p>

	<p>élèves interpellent</p> <p>=>connaissance des missions de l'accompagnatrice</p> <p>=> voir que les élèves osent interpellier</p> <p>-Observer une différence avec les classes de Général</p> <p>=>constater de la gêne</p> <p>=>observer que l'enseignant fait le relais</p> <p>-trouver plus facile d'être sollicité en DIF</p> <p>=> associer cela à la taille de la classe</p> <p>-noter que l'appellation pôle ne fait pas de miracle</p>			<p>-observer une diminution des heures de prise en charge élève</p> <p>=>ressentir de la déception</p> <p>=>Adapter les heures de soutien en fonction des besoins des élèves</p> <p>=>Voir une différence dans la qualité d'accompagnement</p> <p>=><u>Noter un changement de paradigme</u> (accompagner enseignant)</p> <p>-Mutualiser les heures</p> <p>-Rester persuadé de la nécessité d'une prise en charge individuelle</p> <p>-Noter que chaque pôle fonctionne différemment</p> <p>-Noter un changement de paradigme (diminution des moyens)</p> <p>-Proposer des aménagements universels</p> <p>=>impacter la pédagogie des enseignants</p> <p>-Amener à changer</p> <p><u>-Ne pas juger</u></p> <p>-Ouvrir les enseignants à d'autres pédagogies</p> <p>-Constater les efforts des enseignants</p> <p>-Passer le relais constater la peur</p>		<p>-Observer une répercussion moindre avec une prise en charge individuelle.</p>			
--	---	--	--	---	--	--	--	--	--

				<p>de certains enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> -Intervenir à la demande -Outils les enseignants --Donner des clefs pour prendre en charge des élèves à besoins spécifiques - Initier aux pédagogies (inclusive et active) -Accompagner vers l'idée du changement => accompagner dans le changement -convenir que le processus est long - Faire face à la résistance des enseignants -concevoir que les choses mises en place ne perdurent pas -Observer l'adaptabilité et la résistance au changement =>constater que ce problème d'adaptation se retrouve partout -Accompagner les personnes résistantes au changement => Voir les limites du pôle dans l'accompagnement des personnes résistantes au changement 					
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Conseils

Logopèdes					Enseignants				
Déméter	Juventas	Lysippé	Hestia	Dionysos	Calista	Junon	Athéna	Gratiae	Gaïa
-Communiquer	-Se rappeler que l'objectif commun est la réussite des	- <u>Oser</u> - <u>Oser</u> s'affirmer -se réajuster	-Privilégier le partenariat avec quelqu'un	-Ne pas endosser une position haute	- <u>Oser</u> innover - <u>Bannir toute</u>	-Prioriser l'honnêteté dans la communication.	-Cultiver l'ouverture d'esprit	-avoir une communication	-Communiquer -Se laisser aller

<ul style="list-style-type: none"> -Estimer que communiquer est la base - clarifier les choses dès le début -Expliquer ses missions (accompagnant) - respecter et être respecté - accepter les critiques constructives -être bienveillant -faire preuve de discernement, de franchise et de clarté en communication -refuser si on ne se sent pas capable - Estimer qu'oser est quelque chose d'inné -accepter les critiques -se remettre en question -reconnaître ses erreurs -s'affirmer en ce qui concerne ses missions - oser refuser par goût ou par manque de compétence 	<p>élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oublier ses différends en se recentrant sur l'objectif/ l'élève -chercher des pistes ensemble -collaborer dans le respect 	<ul style="list-style-type: none"> -Doser - être libre - Oser faire à sa façon ne pas s'enfermer dans un rôle imposé -S'adapter à l'autre -Demander l'avis de son binôme -Expliquer ses habitudes de travail -s'enquérir de la gêne provoquée par sa posture/présence -Oser poser des questions afin de trouver sa place -Trouver des compromis -S'adapter à l'autre - S'adapter aux règles établies par le professeur. -Prendre sa place dans le contexte donné. -Interroger l'autre -s'apercevoir que les élèves osent poser des questions. -Encourager la libre expression -Promouvoir un environnement où l'initiative et la demande sont valorisées. 	<p>d'inconnu.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Privilégier un nouveau partenaire pour une communication plus ouverte. -Reconnaître le risque de travailler avec un collègue familial. -Choisir un partenaire d'âge similaire ou de même mentalité. -Accepter l'importance d'explorer différentes collaborations. 	<ul style="list-style-type: none"> -Collaborer en partageant les compétences -partager des responsabilités -être à l'écoute des besoins (des élèves et des enseignants) -accompagner l'enseignant -respecter les besoins des enseignants 	<p><u>forme de hiérarchie au sein du binôme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ne pas se cantonner à délivrer uniquement les savoirs -Pouvoir se parler honnêtement - Oser se lancer - respecter les compétences professionnelles de sa collègue -S'abstenir de dicter des méthodes particulières - <u>Partager l'autorité</u> 	<ul style="list-style-type: none"> -Être ouvert à apprendre de l'autre. -Reconnaître que tout le monde a quelque chose à enseigner. -Rester ouvert à l'apprentissage tout au long de la vie. 	<ul style="list-style-type: none"> -Favoriser la collaboration -Adopter une flexibilité pédagogique -Innover dans l'éducation -Définir les rôles -Rester ouvert d'esprit -Remettre en question l'autorité professorale 	<p>constructive</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cibler l'objectif prioritaire d'apprentissage ensemble 	<ul style="list-style-type: none"> - Tenter cette manière peu ordinaire de travailler => s'enrichir => évoluer => remettre en question son enseignement => innover => trouver qu'il n'y a que des aspects positifs à la collaboration
--	--	--	---	---	---	---	--	---	--

Divers à thématiser									
Logopèdes					Enseignants				
Déméter	Juventas	Lysippé	Hestia	Dionysos	Calista	Junon	Athéna	Gratia	Gaïa
<p>-Estimer que la salle des profs est un endroit riche pour la collaboration</p> <p>-proposer d'analyser les cours des professeurs => tendre la main afin de faciliter collaboration</p> <p>-saisir l'occasion de se dire merci =>évoquer leur travail permet de saisir la richesse de leur collaboration</p> <p>-Estimer que l'interview est révélatrice d'aspects de leur collaboration auxquels elles n'avaient pas prêté attention</p>	<p>Management -Mutualiser les heures -Aider l'ensemble de la classe</p> <p>-Management : initiative co-enseignement -constater la mise en oeuvre de projet pilote axé co-enseignement -co-enseigner même sans projet officiel</p> <p>Cadre/contexte -Noter une ouverture à la collaboration dans cette école -Penser que la présence de jeunes profs aide</p> <p>collaboration facilitée =>Être connu par les enseignants. =>Augmenter la présence du pôle dans la salle des profs. =>Observer une augmentation des demandes</p> <p>Importance de la stabilité =>Avoir une continuité avec</p>	<p>Idée de thème ce que la synergie à permis ?</p> <p>Global au sein de l'école pas dans le binôme</p> <p>-Reconnaître qu'il faut du temps pour être acceptée</p> <p>-Éprouver davantage de liberté que l'année précédente</p> <p>-Avoir le sentiment d'être acceptée.</p> <p>-Ecole : connaissance en amont du travail de l'intégration et de sa façon de faire. =>Se sentir légitime de prendre plus de place.</p> <p>Facilitations à la plus-value sur classe ? -Prendre en charge des élèves à BS ne nécessitant pas d'aménagements spécifiques - constater que les élèves ont principalement des besoins ciblés sans création de matériel.</p> <p>Conseil = mais chose qu'elle fait</p>	<p>-Reconnaître l'importance du premier contact avec l'enseignant =>noter qu'une évolution est possible</p>	<p>-Noter qu'au sein de l'école ils fonctionnent en pluridisciplinarité</p> <p>-Déléguer pour se soulager</p> <p>-Ne pas surcharger les enseignants</p> <p>-observer la spécificité de la 1ere DIF -être amené à intervenir pour des élèves aux difficultés spécifiques =>convenir que tous les élèves ont une spécificité</p> <p>-se sentir chanceux =>Savoir que la direction fera appel au pôle en cas de difficultés</p>	<p>Difficultés initiales ? -Reconnaître avoir eu des difficultés à se faire respecter et gérer la discipline.</p> <p>Aspect négatif de la différenciation ? -Se rendre compte que les élèves deviennent impatients.</p> <p>Techniques ?- Encourager les élèves à chercher la solution par eux-mêmes avant de demander de l'aide.</p> <p>- éviter de rendre les élèves dépendants de l'assistance immédiate.</p> <p>POLE : -Méconnaître les différentes missions du pôle - Ne percevoir que l'aide de l'accompagnateur -Méconnaître les différentes aides que le pôle peut fournir</p>	<p>Collaboration autre que logo : -Adapter le cours de religion pour les élèves différenciés. -Mettre en place un atelier avec des professeurs d'DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants et Assimilés). -Créer un mini dictionnaire. -Utiliser des consignes du CEB avec des pictogrammes -Découvrir la langue maternelle des élèves -Avoir une meilleure compréhension des facilités et préférences scolaires -Utiliser des pictogrammes pour la compréhension.</p>	<p>-Constater que l'intégration fait partie de la culture de l'école</p> <p>Ne pas avoir d'obstacles au niveau de la direction</p> <p>Collaboration autre que logo : -ne pas voir de différence dans la fonction -Avoir vécu plusieurs expériences différences - Déplorer le manque de liens de certains accompagnants - Être gênée par l'attitude de certains accompagnants -Penser que la fonction n'a pas d'importance - Envisager plutôt la façon dont on gère le rôle d'accompagnant</p>	<p>-Management : initiative co-enseignement -estimer que c'est le pôle qui insuffle cette initiative</p> <p>Cadre <i>-Penser que la présence de jeunes profs aide</i> -Émettre des doutes quant à cette hypothèse => peu confiance en eux =>peu d'expériences =>gêne</p> <p>Aspects positifs de la salle des profs -Échanger des points de vue face aux apprentissages.</p> <p>Remarques supplémentaires -Ajouter que davantage de logopèdes serait un plus (repérer difficulté)</p> <p>-Reconnaître le bien fondé de permettre un suivi continu</p> <p>-avoir une collègue</p>	<p>-saisir l'occasion de se dire merci</p>

	<p>les mêmes collègues.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Partager ses expériences -Voir que les élèves sont plus à l'aise <p>=>prendre le rôle de référente/confidente</p> <p>Suivre ses élèves au fil des années</p> <ul style="list-style-type: none"> -noter la bonne entente au sein du groupe (agent, CPMS, référente AR) -Collaborer avec référente AR de l'école afin de suivre des élèves en PAR -Apprécier l'aide mutualisée -aider l'ensemble des élèves PAR pour examen de fin d'année 	<p>avec autre professeur avec qui elle n'a pas une bonne collab :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Accepter de se plier aux exigences de l'autre -Observer les difficultés des élèves -Trouver des solutions pour satisfaire tout le monde. 							<p>coordinatrice d'AR</p>	
--	---	--	--	--	--	--	--	--	---------------------------	--