

Chapitre 4

Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire

*Marco ALLENBACH, Corina BORRI-ANADON, Mireille LEBLANC,
Mélanie PARÉ, Frédérique REBETEZ et Philippe TREMBLAY⁶*

INTRODUCTION

L'inclusion scolaire interpelle la collaboration autant des dirigeants, des praticiens que des chercheurs. Selon les principes directeurs de l'UNESCO (2009) : « Si l'on veut réduire les obstacles à l'inclusion, il importe qu'il existe une collaboration active entre les décideurs, le personnel éducatif et d'autres parties prenantes » (p. 14). En effet, selon Potvin (2013), la (co)responsabilité et l'imputabilité de tous les acteurs envers la réussite éducative constituent un des quatre grands principes d'action d'une approche inclusive, qu'il s'agisse des parents et familles, des enseignants, des autres acteurs scolaires, des gestionnaires ou des membres de la communauté, sans oublier les élèves eux-mêmes. Comme évoqué dans le premier chapitre de cet ouvrage, le projet inclusif préconise :

- qu'aucun regroupement permanent d'élèves en difficulté ne soit permis dans l'école ;

6. La rédaction de cet article a été l'occasion d'un processus coopératif conduit par le premier auteur, impliquant fortement chaque chercheur. L'ordre de présentation, alphabétique, ne reflète donc pas une hiérarchie en termes de propriété intellectuelle, d'autant plus que ce produit collectif dépasse largement les apports individuels de chacun.

- que le placement respecte le critère d'âge chronologique des élèves ;
- que des programmes et services spécialisés soient offerts dans le contexte de la classe ordinaire ou dans un environnement non ségrégué.

Par conséquent, les besoins pédagogiques et éducatifs de tous les élèves exigent des interventions nécessitant différentes formes de collaboration entre les professionnels impliqués. La collaboration est ainsi mise de l'avant comme un élément essentiel de la pédagogie inclusive chez plusieurs auteurs (dont Idol, 1997 ; Potvin, 2013 ; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin et William, 2000). Elle se retrouve aussi dans les textes formels encadrant le travail des acteurs scolaires (Département de la Formation et de la Jeunesse, 2015 ; MENB, 2010 ; MEQ, 2001, 2002 ; ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick [MEDPE], 2015 ; Service de l'Enseignement Spécialisé et de l'Appui à la Formation [SESAF], 2015a, 2015b).

Dans ce contexte, ce chapitre s'intéresse principalement aux relations entre, d'une part, les enseignants ordinaires, qu'ils soient titulaires ou non d'une maîtrise de classe et, d'autre part, les intervenants, c'est-à-dire tous les professionnels qui interviennent, sur demande ou signalement, pour des élèves de classe ordinaire (enseignants-ressources ou orthopédagogues, psychologues, logopédistes ou orthophonistes, techniciens en éducation spécialisée, etc.) lorsque l'estimation de besoins particuliers justifie l'implication des services spécialisés. Cette contribution, en s'inspirant de la littérature sur le sujet, fait le point sur les enjeux de ces collaborations dans une perspective inclusive. Dans un premier temps, ces relations sont appréhendées en matière de modalités d'intervention diverses, dont les avantages, désavantages, conditions et coûts respectifs sont mis en lumière. Dans un second temps, une revue critique de littérature sur les concepts de collaboration et de coopération analyse les critères de succès les plus souvent cités par les divers auteurs et propose une réflexion permettant de penser les relations de collaboration en tant que processus. En conclusion, de nouvelles pistes de recherche sont émises pour étudier ces processus dans une perspective inclusive, ce qui nécessite de concevoir la collaboration entre enseignants et intervenants en prenant en considération non seulement la diversité des apprenants, mais aussi celle des professionnels eux-mêmes.

1. LA PERSPECTIVE INCLUSIVE SUR LES DIVERSES MODALITÉS D'INTERVENTION

Au fil des dernières décennies, des ressources autrefois réservées aux classes spéciales, voire aux établissements ségrégués, ont été déployées en enseignement ordinaire. Cependant, le déploiement de ces ressources selon différents modèles de service ne signifie pas qu'elles soient pour autant bénéfiques à l'inclusion scolaire. En effet, plusieurs recherches ont mis en évidence que l'évaluation et la prise en charge des besoins particuliers de certains élèves pouvaient contribuer à des mécanismes d'exclusion (Borri-Anadon, 2014 ; Gremion, 2012 ; Ramel et Doudin, 2009 ; Rousseau et Bélanger, 2004). Pour contrer ce problème, la mise en œuvre d'écoles plus inclusives repose sur une série de conditions, dont l'une des plus importantes est la nécessité d'une pédagogie de l'inclusion pouvant compter sur des interventions spécialisées pour certains élèves et sur un enseignement de qualité pour tous les élèves (Tremblay, 2012 ; Vienneau, 2006). L'enjeu réside toutefois dans le développement de pratiques professionnelles qui répondent aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves sans morceler leur prise en charge ni les exclure à l'intérieur du système scolaire. Il s'agit en particulier de développer des pratiques de différenciation pédagogique permettant d'offrir en classe du soutien à l'apprentissage et à la socialisation de l'ensemble des élèves. Ce défi nécessite de développer la collaboration dans l'établissement scolaire pour qu'elle favorise une pédagogie inclusive devenue un projet collectif, où l'école reconnaît et valorise les caractéristiques individuelles et collectives des apprenants (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011 ; Vienneau, 2006). D'ailleurs, plusieurs juridictions prescrivent, de façon plus ou moins explicite, différentes modalités d'intervention afin de tendre vers des pratiques plus inclusives (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2007 ; MEQ, 2002 ; MELS, 2011 ; Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, 2012). Cette visée nécessite de se pencher sur la collaboration entre professionnels, en commençant par les diverses modalités d'action des intervenants.

1.1 La collaboration dans les diverses modalités d'intervention

D'après la typologie de Trépanier (2005), les modèles de service se caractérisent par l'espace dans lequel ils se déploient (dans la classe ou hors classe) et par la cible de l'intervention (l'élève, l'enseignant, un autre intervenant ou le groupe-classe). Quelles que soient leurs caractéristiques, ces modèles peuvent difficilement être offerts sans une relative collaboration (Paré et Trépanier, 2010). Les modèles mixtes sont les plus

courants : ils offrent une diversité de modalités d'intervention qui peuvent prendre trois formes principales, soit la co-intervention, la consultation et le co-enseignement, y compris des processus de planification et de mise en œuvre.

1.1.1 La co-intervention

Tremblay (2012) distingue deux types de co-intervention : interne et externe. La co-intervention interne concerne les interventions réalisées au sein d'un espace partagé, mais mises en œuvre de façon parallèle. Il s'agit le plus souvent d'interventions intensives auprès d'un seul élève, par un personnel spécialisé qui soutient l'élève ayant des besoins particuliers dans ses apprentissages et ses comportements en classe, lors de ses déplacements dans l'école ou pendant les sorties scolaires, etc. Dans la co-intervention externe, les enseignants et spécialistes travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace ni les mêmes méthodes ou objectifs. Il peut s'agir, par exemple, des interventions d'un logopédiste ou orthophoniste, ou d'un enseignant-ressource ou orthopédagogue, réalisées individuellement ou en petits groupes dans un local séparé, pendant les heures de classe. La co-intervention externe est un modèle largement utilisé dans les écoles (Gaudreau, 2010 ; Trépanier, 2005).

Certains auteurs apportent des nuances importantes entourant l'efficacité de la co-intervention. En effet, selon Elbaum, Vaughn, Hughes et Mood (2000), ses effets ne dépassent pas significativement l'enseignement en petits groupes. Saint-Laurent, Dionne, Giasson, Royer, Simard et Piérard (1998) relèvent plusieurs risques : stigmatisation des élèves, diminution du temps d'apprentissage en classe, difficulté de transfert des stratégies apprises. De plus, la prise en charge individuelle se révèle chronophage pour l'intervenant, tout en correspondant à une proportion minimale du temps scolaire de l'enfant (Saint-Laurent *et al.*, 1998). Il apparaît que les bénéfices de la co-intervention reposent sur la capacité et la possibilité des intervenants impliqués de favoriser la participation de l'élève aux activités planifiées par l'enseignant (co-intervention interne) ou de faciliter le transfert entre les deux contextes d'apprentissage (co-intervention externe).

Alors que la co-intervention est l'une des modalités d'intervention les plus utilisées, les formes de collaboration qui l'accompagnent restent limitées. Dans une recherche sur les relations de collaboration vécues entre des enseignants-ressources et des enseignants de classe ordinaire œuvrant au Nouveau-Brunswick, Leblanc (2011) relève qu'un avantage perçu de la co-intervention externe est de permettre aux intervenants de développer une meilleure connaissance de l'élève. Par contre, cette forme de collaboration ne leur permet pas de partager cette connaissance avec les enseignants ordinaires : l'enseignant ressource développe une vision plus étoffée de

certaines caractéristiques personnelles et sociales de l'élève, tandis que la vision de l'enseignant ordinaire reste plus axée sur les difficultés rencontrées en salle de classe. Les conclusions d'une autre recherche menée auprès d'orthophonistes montréalais par Borri-Anadon (2014) indiquent que la co-intervention externe contribue à l'établissement de relations asymétriques et instrumentalisées entre intervenants et enseignants. D'une part, les enseignants étant perçus comme les détenteurs d'un espace essentiel à une bonne connaissance de l'élève (la classe), les orthophonistes abordent la relation à établir avec ces derniers comme une relation à soigner pour avoir accès à ce « territoire » contrôlé. D'autre part, l'appartenance des orthophonistes à un domaine paramédical spécialisé leur attribue un statut d'expert qui teinte les relations qu'ils établissent avec les autres intervenants détenant un savoir réputé moins légitime.

Pour sa part, Duchesne (2010) observe que dans les écoles inclusives du Manitoba, l'insatisfaction des acteurs face à la co-intervention externe fait en sorte que ce modèle est graduellement remplacé par différentes formes de consultation et de co-enseignement. Ces deux modalités d'intervention sont généralement prônées comme plus favorables à l'inclusion scolaire.

1.1.2 La consultation

La consultation se présente comme une modalité d'intervention indirecte qui cible le travail de l'enseignant ordinaire œuvrant auprès de l'élève ayant des besoins particuliers plutôt que ce dernier en tant que tel. Elle favorise, selon Trépanier (2005), une diminution des redoublements et des orientations vers des structures spécialisées, tout en réduisant le roulement des enseignants. La consultation peut se faire individuellement, un intervenant-consultant rencontrant l'enseignant pour discuter de ses préoccupations et l'aider à planifier ses interventions, ou collectivement, l'enseignant rencontrant alors une équipe de soutien composée de différents professionnels.

La consultation individuelle représente aussi une stratégie de formation continue pour les enseignants. Consulter une personne compétente dans l'enseignement aux élèves en difficulté fait partie des stratégies préférées de plus de la moitié des enseignants sondés dans l'étude québécoise de Paré (2011). Cette auteure conclut que la collaboration inhérente à la consultation revêt des avantages importants puisqu'elle permet de soutenir la formation *in situ* des professionnels et l'utilisation en salle de classe de la différenciation pédagogique.

La consultation peut également être confiée à une équipe composée de professionnels qui se rencontrent régulièrement pour planifier les services aux élèves, les coordonner et assurer les suivis nécessaires. Ce type de consultation, nommée équipe stratégique au Nouveau-Brunswick, développe

une expertise de groupe, un esprit d'équipe et une meilleure connaissance de la situation (MENB, 2008).

En dépit de ces avantages, la consultation peut aussi déboucher sur une relation structurellement asymétrique. Selon Borri-Anadon (2014), les pratiques de consultation dans lesquelles sont impliquées les orthophonistes scolaires semblent s'opérer de manière unidirectionnelle, orientées vers la formation de l'enseignant. Ceci engendre une haute reconnaissance du travail de l'orthophoniste scolaire pouvant s'accompagner d'un sentiment d'inégalité des statuts. L'enseignant est placé dans une position d'ignorant : il soumet une situation à laquelle il est confronté à l'intervenant-expert qui expose, voire impose son analyse ainsi qu'une marche à suivre.

La relation entre enseignant ordinaire et intervenant peut aussi s'inscrire dans une horizontalité, dans une reconnaissance réciproque, si l'intervenant adopte une posture d'accompagnant plutôt que d'expert (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Dans ce cas, l'intervenant accompagne l'enseignant ordinaire dans ses réflexions, tout en lui offrant ses connaissances, mais sans estimer savoir mieux que ce dernier ce qu'il doit faire (Allenbach, 2015a, 2015c). Les interactions ne se limitent pas à la soumission d'un cas à un expert qui impose son analyse et prescrit une marche à suivre, mais relèvent de processus de co-construction que l'on retrouve dans les modèles de consultation collaborative (Leblanc, 2011 ; Levac, 2007) ou dans des pratiques de consultation d'orientation systémique en milieu scolaire (Curonic, Joliat et MacCulloch, 2006).

1.1.3 *Le co-enseignement*

Le terme de co-enseignement désigne un travail pédagogique en commun auprès de l'ensemble du groupe-classe entre enseignants ou avec d'autres professionnels (orthopédagogues, techniciens en éducation spécialisée, ou quelques fois orthophonistes) qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques de différenciation pédagogique (Friend et Cook, 2007). Le co-enseignement s'appuie ainsi sur les ressources autrefois attribuées aux écoles ou aux classes spéciales pour favoriser une différenciation pédagogique au sein des classes ordinaires (Tremblay, 2015). Ce modèle est particulièrement recommandé pour favoriser l'inclusion scolaire. Les avantages du co-enseignement sont d'éviter certains problèmes liés à la prise en charge individuelle des élèves en dehors de la classe et d'amener des ressources spécialisées d'une manière moins stigmatisante (Murawski et Hughes, 2009). Le co-enseignement réduit le ratio enseignant/élèves pour permettre au premier d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2007). Il augmente aussi le temps d'intervention par élève (Friend and Cook, 2007). Les élèves estiment recevoir

plus d'aide, bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents et ainsi obtenir de meilleurs résultats (Wilson et Michaels, 2006). En outre, recevant moins d'interventions à l'extérieur de la classe, l'élève qui bénéficie du co-enseignement manque moins de contenus à rattraper par la suite ; on dépasse ainsi les problèmes liés au double contrat didactique que l'élève doit surmonter lorsque la collaboration fait défaut entre enseignant et intervenant (Leutenegger, 2008). Il semble par ailleurs que le co-enseignement, dans un contexte inclusif, bénéficie également aux élèves tout-venant.

Malgré les avantages des interventions basées sur un co-enseignement (Dampousse, Champoux et Trépanier, 2010 ; Gravel et Trépanier, 2010), ceux-ci dépendent grandement de la qualité de la collaboration entre les acteurs. Le co-enseignement sans collaboration risque de s'apparenter davantage à la co-intervention, créant une « classe dans la classe » et mettant en péril l'idéal inclusif. Ainsi, la planification inhérente au co-enseignement nécessite du temps et de nombreuses rencontres (Trépanier, 2005), et ce, dans un système où les enseignants ont manifestement l'impression que leur charge de travail s'est alourdie avec le temps (Tardif et Lessard, 2004). Enfin, Scruggs, Mastropieri et McDuffie (2007) estiment que les enseignants qui en ont fait l'expérience appuient l'utilisation du co-enseignement, bien que des conditions importantes aient été identifiées, en particulier la nécessité de prévoir du temps pour la planification, l'évaluation du niveau de compétence des élèves et la formation des co-enseignants. Il est à noter que bon nombre de ces conditions appellent un soutien administratif (Arguelles, Hugues et Schumm, 2000).

1.2 *Au-delà du prescrit de la collaboration*

Somme toute, le prescrit d'une modalité d'intervention ne suffit pas à ce que se développent des pratiques collaboratives permettant aux professionnels de relever le défi d'une pédagogie plus inclusive. Par exemple, selon l'étude de Leblanc (2011), le caractère désormais obligatoire de la collaboration au Nouveau-Brunswick ne semble pas donner les résultats escomptés ni favoriser une transformation des pratiques éducatives. La majorité des enseignants participant à cette recherche confirment qu'ils ne peuvent agir sans collaborer avec les autres intervenants scolaires. Cependant, l'analyse des activités révèle une variété de pratiques qui ne relèvent pas toutes d'une collaboration ayant un degré d'intensité relationnelle optimal entre professionnels, même à l'intérieur de modalités d'intervention considérées comme plus collaboratives (consultation ou co-enseignement).

La perspective inclusive implique de prendre en considération non seulement les caractéristiques individuelles de chaque élève, mais aussi une quantité d'autres paramètres touchant à la dynamique de classe, à l'organisation des enseignements, au climat d'établissement, au fonctionnement

des réseaux, à la collaboration école-famille, etc. (Booth et Ainscow, 2002). Pour prendre en compte cette complexité, les acteurs de l'école doivent pouvoir réfléchir ensemble et choisir des modalités d'intervention au cas par cas, en fonction des problématiques et des ressources spécifiques à chaque situation. Il convient donc de dépasser l'étude des modèles de service (Trépanier et Paré, 2010) pour examiner les modalités d'intervention et mettre en évidence l'importance d'une flexibilité dans le choix de celles-ci, afin de répondre d'une manière efficiente aux besoins des élèves. La question de la qualité de la collaboration intervient donc non seulement dans la mise en œuvre de chaque modalité, mais aussi dans le processus de choix entre celles-ci.

Par exemple, le modèle de Réponse à l'intervention (RAI) qui s'est développé en particulier aux États-Unis et dans certaines provinces du Canada, vise à favoriser la consultation et le co-enseignement à partir d'une évaluation conjointe entre enseignants ordinaires et spécialisés des démarches pédagogiques à mettre en œuvre pour répondre aux besoins divers des élèves (Murawski et Hughes, 2009). Le modèle invite à appliquer les méthodes d'enseignement considérées comme efficaces par la recherche, puis à identifier, en fonction de leurs performances, les élèves devant bénéficier de démarches pédagogiques supplémentaires. Malgré les hautes attentes à son égard, dont celle de s'éloigner d'une perspective curative au profit d'une approche préventive, l'implantation de ce modèle ne semble pas s'accompagner nécessairement de pratiques plus inclusives (Ferry, 2011). Klingner et Edwards (2006), qui traitent du RAI en contexte pluriethnique et plurilingue, rappellent la nécessité de considérer le quotidien de la classe et les spécificités du contexte scolaire où le modèle est implanté.

Ainsi, la collaboration entre enseignant régulier et spécialisé dans une perspective inclusive devrait prendre en considération l'ensemble de tous ces paramètres, dont le vécu des acteurs impliqués. La logique « *top down* » des « pratiques efficaces » prônées par la RAI, est à nuancer par une réflexion commune entourant la mise en œuvre de l'inclusion et cherchant à développer des réponses pertinentes en fonction des spécificités individuelles et contextuelles, et ce, en faisant participer l'ensemble des acteurs concernés à leur élaboration.

Nous voyons en tous les cas l'importance de procéder à une analyse approfondie des interactions, qui prenne en compte la perception subjective des acteurs concernés pour étudier les pratiques réelles de collaboration dans l'école inclusive.

2. LA COLLABORATION COMME QUALITÉ DE RELATION

Cette section se penche sur la collaboration comme qualité de relation entre professionnels. Celle-ci est doublement nécessaire pour relever le défi de la pédagogie inclusive, afin de choisir les modalités d'intervention en fonction de chaque situation particulière, mais aussi de manière plus générale, pour rechercher, évaluer et réguler la prise en charge des élèves en prenant en considération l'ensemble des facteurs individuels et contextuels. Mais qu'entend-on par collaboration ? Et comment se développe-t-elle ?

2.1 Quelques éléments de définitions

Sur le plan théorique, les définitions de la collaboration sont polysémiques, voire contradictoires, tantôt synonymes ou tantôt distinctes des notions de coopération et de partenariat. Par exemple, pour McEwan (2003), coopérer signifie que des acteurs apportent des contributions différentes à une œuvre commune, tandis que collaborer ajoute à ce but commun une action commune entre les partenaires. Pour Marcel, Dupriez, Bagnoud et Tardif (2007), c'est la coopération qui signifie le fait d'opérer réellement de concert, tandis que la collaboration indique seulement la poursuite d'un objectif identique. D'un point de vue épistémologique, collaboration et coopération peuvent chacune impliquer un but commun ou une action commune (collaborer = « labourer » ensemble ; coopérer = « œuvrer » ensemble).

De manière générale, les auteurs qui se réfèrent à la notion de coopération s'intéressent à la nature et à la qualité des relations entre acteurs. Nous utiliserons donc comme synonymes les termes de « coopération » ou de « relation de collaboration ». D'ailleurs, la plupart des critères d'une relation de collaboration chez Friend et Cook (2010) correspondent aux niveaux d'interdépendance qualifiant la coopération chez Johnson et Johnson (2003, 2009) :

- but commun, objectif partagé ;
- engagement volontaire ;
- confiance et entente entre partenaires ;
- clarification des rôles et responsabilités ;
- partage d'expertises et reconnaissance des complémentarités ;
- partage d'espaces-temps.

Dans la section suivante, nous reprenons en détail chacun de ces critères.

Quant au partenariat, il s'agit d'un terme souvent utilisé dans la littérature sur l'inclusion scolaire pour désigner les relations entre parents et école, ou entre école et organisations de la communauté environnante. Le partenariat est présenté parfois comme proche de la coopération (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006) ou comme synonyme de collaboration (Moreau, Robertson et Ruel, 2005). D'un point de vue linguistique, il s'en distingue toutefois, car il n'est pas issu d'un verbe (collaborer et coopérer), mais d'un nom : « partenaire ». Il ne désigne donc pas une action, mais une façon de considérer les deux acteurs d'une interaction, comme « ayant chacun une part » (de responsabilité, d'expertise, de travail, de bénéfice) dans un projet. Nous utiliserons le terme « partenaires » pour désigner les protagonistes des relations de collaboration.

2.2 Des critères aux processus

Un objectif commun ou un but partagé est le critère le plus consensuel pour définir les relations de collaboration ou coopération. Le partage d'un seul but pourrait s'avérer suffisant, à condition que ce but soit assez fort et important pour maintenir l'engagement de chacun (Friend et Cook, 2010). Dans une perspective inclusive, la qualité de la différenciation pédagogique pour tous les élèves, par exemple, peut être décrétée comme une finalité à poursuivre par tous les professionnels de l'école. Cependant, il ne suffit pas de prescrire un but commun pour qu'une relation soit vécue comme coopérative ou collaborative (Bourgeois et Buchs, 2011). Encore faut-il que les acteurs scolaires s'entendent sur une même représentation de ce but et y adhèrent. Un but réellement partagé passe par l'élaboration d'une problématique commune, la reconnaissance des finalités propres à chaque partenaire (Guerrero et Guillaume, 2014), puis par des échanges où chacun est prêt à renoncer à quelque chose, en vue d'un gain à venir (Real del Sarte, 2005). Partager un même but n'apparaît donc pas uniquement comme une condition préalable à la coopération, mais aussi comme le fruit d'un processus prenant en compte les enjeux et les représentations de chacun.

L'engagement volontaire est cité par Friend et Cook (2010) comme une condition préalable à des relations de collaboration qui ne pourraient pas être prescrites entre des individus qui ne se sont pas choisis mutuellement. D'autres auteurs (Johnson et Pugach, 1996) estiment plutôt que l'engagement volontaire indique l'état d'une collaboration devenue indispensable qui ne relève pas d'un choix, mais qui s'impose pour faire face aux défis de l'école inclusive. Ils ajoutent que les enseignants ne peuvent pas découvrir les bénéfices de la collaboration sans en avoir fait l'expérience. Ainsi, l'engagement et la motivation ne sont pas seulement des préalables ; ils sont aussi nourris par des processus qui prennent en considération les

besoins des acteurs concernés. La coopération est « une stratégie gagnant/gagnant qui respecte l'intérêt des différents partenaires » (Guerrero et Guillaume, 2014, p. 14). Le bénéfice d'une relation de collaboration encourage les acteurs à l'investir.

Concernant la confiance ou l'entente entre partenaires, plusieurs auteurs mentionnent une compatibilité de caractère comme une condition préalable, surtout pour le co-enseignement (Buckley, 2005 ; Frisk, 2004 ; Rice et Zigmund, 2000 ; Thompson, 2001 ; Tremblay, 2010, 2011). D'autres auteurs considèrent au contraire que la coopération ne nécessite pas d'affinités affectives particulières (Axelrod, 1992, 2006), mais que la confiance se construit plutôt à travers des processus d'échanges réitérés. Pour Arguelles, Hughes et Schumm (2000), c'est par une démarche collective de résolution de problèmes que s'instaurent un climat de confiance et un respect mutuel. Selon Senett (2010), la coopération n'est pas synonyme d'amitié, mais elle s'appuie sur l'empathie entre acteurs différents, voire opposés, c'est-à-dire sur l'intérêt à comprendre les représentations et sentiments de l'autre sans nécessairement les partager. Elle se construit à travers des dialogues qui ne visent pas nécessairement un accord, mais privilégient la compréhension réciproque des points de vue, la participation et l'inclusion.

La clarification des rôles et responsabilités est aussi évoquée comme condition préalable nécessaire (Benoit et Angelucci, 2011) : un cahier des charges peut apporter des repères aux partenaires appelés à collaborer. Mais les modalités d'intervention gagnent à être choisies au cas par cas, avec les divers acteurs concernés, en fonction de leurs ressources et besoins. Dans une perspective inclusive, le travail de l'intervenant ne vise pas seulement l'élève désigné, mais aussi le système, pour l'aider à aider l'élève. Les champs de responsabilités de l'enseignant ordinaire et de l'intervenant, en partie conjoints, peuvent varier en fonction des situations et de leur évolution. Ceci implique pour les intervenants le développement, au cœur de leur métier, de pratiques de négociation de leur rôle avec les enseignants (Allenbach, 2015c).

Le partage des expertises de chacun et la reconnaissance des complémentarités représentent un enjeu délicat. La figure « d'expert » de l'intervenant peut provoquer un sentiment d'incompétence ou d'injustice chez l'enseignant ordinaire et représenter un frein à la collaboration (Allenbach, 2015c). À l'inverse, l'intervenant se sent dévalorisé si son rôle est réduit à l'assistance à l'enseignant (Tremblay, 2010). Pour Senett (2010), la coopération implique que les partenaires, plutôt que d'affirmer leur point de vue comme vérité, les expriment au conditionnel, en étant intéressés à la pensée d'autrui. Pour les intervenants, cela peut s'inscrire dans le passage d'une posture d'expert à une posture d'accompagnant (Allenbach, Duchesne, Leblanc et Gremion, sous presse) ou dans

une reconnaissance mutuelle des expertises respectives (Leblanc, 2011 ; Paulsen, 2008). Ainsi, la collaboration peut renforcer et valoriser les identités de chacun (Bergeron, 2014).

Enfin, le partage d'espaces-temps représente une condition incontournable. Le temps passé ensemble se révèle nécessaire pour planifier, s'ajuster et trouver des solutions innovatrices (Leatherman, 2009). Toutefois, le manque de temps et les contraintes-horaires de chacun sont parmi les freins les plus cités concernant la collaboration dans l'école inclusive. Mais la surcharge liée à une augmentation de signalements d'élèves peut aussi déboucher sur des pratiques collaboratives lorsque les partenaires cherchent ensemble des alternatives à la prise en charge individuelle (Allenbach, 2015a, 2015b). Ainsi, la question du temps ne peut pas être réduite au temps alloué par les instances hiérarchiques : elle soulève la question du temps investi par les acteurs eux-mêmes en fonction de la valeur et du sens qu'ils donnent à ces espaces de concertation.

2.3 Le processus de négociation et de co-construction

L'ensemble des considérations qui précèdent montre que le développement de relations de collaboration ou coopération ne s'explique pas seulement par l'addition de conditions préalables ou d'ingrédients, mais aussi par des phénomènes internes à la relation elle-même. La coopération gagne à être considérée comme un processus passant par l'élaboration de buts communs, la prise en compte des besoins de chacun, des expériences favorisant la confiance, des négociations de rôles, la reconnaissance des complémentarités et le sens que prennent les temps de concertation.

L'égalité de statut apparaît souvent comme nécessaire à des relations de collaboration (Dettmer, Thurston et Dick, 2005). Or, s'il n'y a pas de différence hiérarchique formelle entre enseignants et intervenants, leur relation est fondamentalement asymétrique : les enseignants ordinaires sont des acteurs primaires de la situation, leur mission concerne tous les élèves de leurs classes, tandis que les intervenants sont le plus souvent mandatés à la suite d'une demande mettant en évidence une situation particulière justifiant leur intervention dans un système existant.

Pour les relations entre enseignants réguliers et spécialisés, cette différence est atténuée dans les approches non catégorielles d'attribution des ressources, c'est-à-dire là où une collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés est établie *a priori* pour toutes les classes. C'est le cas, par exemple, de l'approche préconisée dans le modèle RAI qui vise à favoriser cette collaboration non seulement dans des projets d'enseignement différencié pour tous les élèves, mais aussi par une évaluation et une plani-

fication conjointe de l'enseignement pour les élèves ayant besoin de soutien spécifique. Cependant, la question reste ouverte, à savoir dans quelle mesure et à quelles conditions ces intervenants et ces enseignants développent alors des relations de collaboration dynamisant la pédagogie inclusive. Les études empiriques manquent encore sur le développement effectif de relations de collaboration entre ces acteurs et sur le soutien qu'elles apportent à des pratiques efficaces d'enseignement (Paré et Prud'homme, 2014).

Dans toutes ces relations entre professionnels, les enjeux de pouvoir peuvent freiner les processus coopératifs, et ce, par complaisance ou par compétition (Buchs, Darnon, Qiuamzade, Mugny et Butera, 2008). Or, l'expression de désaccords (Friend et Cook, 2010), de perspectives différentes (Dettmer, Thurston et Dick, 2005) et de conflits (Deutsch, 2003) apparaît non seulement comme nécessaire, mais comme constitutive d'une coopération « complémentaire » (Dameron, 2004). C'est à cette condition que l'intervention de divers professionnels participe à développer une pédagogie inclusive au sein de l'établissement scolaire : la prise en considération des élèves, des familles, des classes, des établissements scolaires et des professionnels confronte à des besoins, motivations et contraintes souvent difficilement conciliables. Ainsi, les relations de collaboration ou coopération doivent être conçues non comme des consensus angéliques, mais comme des mises en tension (Mérini, 1999). Des processus de négociation (Allenbach *et al.*, sous presse) permettent la co-construction de points communs, la reconnaissance des différences entre partenaires et l'analyse des paradoxes (Allenbach, 2015a) qui font partie des défis de la pédagogie inclusive.

2.4 L'inclusion : un apprentissage permanent

L'inclusion scolaire implique de nombreux défis pour les acteurs, tant sur le plan pédagogique, que sur les plans personnel et relationnel. Les défis pédagogiques impliquent la considération d'un grand nombre de paramètres : les programmes, les besoins des élèves, l'intégration et la participation sociale, les relations avec les parents et avec les autres professionnels, etc. Parallèlement, il faut considérer des défis personnels liés à la confrontation à des situations émotionnellement difficiles (souffrance d'enfants) pouvant éveiller des sentiments divers (impuissance, injustice, révolte, rejet, compassion) nécessitant de pouvoir les partager et de compter sur le soutien d'autres professionnels. S'y ajoutent des défis relationnels en raison du plus grand nombre d'intervenants induits par l'inclusion. Articuler son action à celle des autres afin de réguler la pertinence et la cohérence de l'intervention collective, tout en prenant en compte des particularités individuelles, engendre de manière évidente une augmentation des controverses, plaçant ainsi enseignants ordinaires et intervenants face à des conflits sociocognitifs, donc à des situations d'apprentissages potentiels. C'est bien

ce qui ressort de certaines études (Tremblay, 2010, 2011) dans lesquelles des enseignants du niveau primaire interrogés à la suite d'une expérience de co-enseignement à temps plein durant deux ans relèvent effectivement de nombreux apprentissages réalisés, mais expriment également certains doutes quant à un transfert éventuel de la totalité de ceux-ci dans les situations qu'ils découvriront après ces deux années, avec d'autres élèves, dans le cadre d'enseignement solitaire. Des relations de collaboration ou coopération apparaissent alors comme des ressources pour les praticiens afin de développer les processus d'apprentissage permanents nécessaires pour relever les défis de l'inclusion.

CONCLUSION

Dans un contexte où l'inclusion scolaire est étroitement associée, sinon confondue avec la collaboration, nous nous sommes intéressés aux formes et aux relations de collaboration entre professionnels. Nous avons distingué les modalités d'intervention collaboratives, de l'ordre du quantifiable et prescriptible, et les relations de collaboration ou coopération, de l'ordre du qualitatif, nécessitant une analyse fine des interactions et une prise en compte de la perception subjective des acteurs concernés. Sur ce premier plan, l'analyse montre que prescrire la collaboration ne suffit pas à ce que se développent des pratiques collaboratives. Ainsi, la prise en charge individuelle des élèves reste souvent prédominante par rapport à d'autres modalités d'intervention ayant un plus grand potentiel de développement d'une pédagogie inclusive, comme la consultation ou le co-enseignement. De plus, à l'intérieur de ces dernières, l'analyse des activités révèle une diversité de pratiques qui ne relèvent pas toutes d'une relation de collaboration ou de coopération entre professionnels.

Les termes de collaboration et coopération recouvrent une grande variété de représentations, et ce, tant chez les praticiens que dans les courants théoriques qui souvent s'ignorent. La mise en perspective de ces divers courants semble un premier pas vers une compréhension des phénomènes complexes liés à la collaboration. Notre revue de littérature nous amène à considérer les relations de collaboration ou coopération en tant que processus, c'est-à-dire relevant de phénomènes internes à la relation ne pouvant être réduits à des conditions et des résultats.

De plus, la pédagogie inclusive est en soi un défi permanent, impliquant pour les professionnels un développement constant de leur activité, car chaque situation apparaît comme unique et donc nouvelle dès que l'on prend en considération l'ensemble des paramètres individuels, relationnels et contextuels qui la composent. Le repli sur des pratiques cloisonnées (même lorsque sont prônés le co-enseignement ou la consultation) favorisant des

processus d'exclusion, et impliquant moins de collaboration entre acteurs, peut être compris parfois comme un mécanisme de protection des professionnels face à la mise à l'épreuve constante que représente la confrontation à cette complexité. La qualité de la collaboration entre professionnels apparaît donc comme cruciale pour le développement d'une pédagogie inclusive, et vice-versa, afin qu'ils puissent s'appuyer sur ces relations pour s'orienter dans la complexité, accepter l'incertitude qui l'accompagne, supporter les mises en tension, les conflits et les paradoxes rencontrés, et y trouver des solutions créatives.

Ainsi, envisager la collaboration entre enseignants ordinaires et intervenants comme un processus permanent d'apprentissage ouvre de nouvelles perspectives de recherche, bien qu'il ne faille pas comprendre, dans nos propos, que toute collaboration engendre *de facto* de l'apprentissage. Le sentiment d'interdépendance relatif au sens du travail de collaboration ainsi que le climat socioaffectif se révèlent des conditions importantes à l'émergence d'apprentissages sans cesse renouvelés dans la collaboration (Rebetez, 2016). En somme, d'autres travaux s'avèrent nécessaires pour mettre en perspective de tels processus d'apprentissage au cœur de la collaboration entre enseignants et intervenants en contexte inclusif.

Si les relations de coopération représentent en elles-mêmes un atout pour faire face aux défis de l'inclusion, la collaboration n'est pas une fin en soi : elle prend sens par rapport à des finalités, en l'occurrence le développement d'une école inclusive. Accompagner des collectifs pluridisciplinaires vers une évaluation conjointe de leurs pratiques collaboratives au regard de l'évolution de tous les élèves dont ils ont charge représente une piste incontournable d'intervention et de recherche en inclusion scolaire. En outre, le point de vue des enfants et des parents n'a presque pas été étudié concernant la collaboration entre professionnels. Il pourrait éclairer d'un jour nouveau la question des effets de la collaboration sur l'apprentissage, la participation et le sentiment d'appartenance des élèves.

Collection dirigée par
Jean-Marie De Ketele

Comité scientifique international

Daniel Chevrolet (Rennes I) ; Claude Tapia (Tours) ; Ben Omar Boubker (Rabat) ;
André Girard (Québec) ; Claudine Tahiri (Côte d'Ivoire)

L'inclusion scolaire :

ses fondements,
ses acteurs
et ses pratiques

Luc Prud'homme
Hermann Duchesne
Patrick Bonvin
Raymond Vienneau
(sous la direction de)

Préface de
Soo Hyang Choi