



QUEL RÔLE POUR LE RENFORT PÉDAGOGIQUE DANS L'INTÉGRATION ?

*ANALYSE D'UN NOUVEAU DISPOSITIF DESTINÉ À
SOUTENIR LA SCOLARISATION D'ÉLÈVES À BESOINS
PARTICULIERS DANS L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER*

Patricia Pulzer-Graf
Avec la collaboration de Marc Ferrer

160 / Mars 2014



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques



REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier très chaleureusement les enseignants de renfort pédagogique de l'Ecole cantonale pour enfants sourds – Ecole cantonale d'enseignement spécialisé (ECES), les directeurs et les doyens ainsi que les enseignants titulaires que nous avons rencontrés et qui nous ont fait part de leurs expériences et de leurs réflexions. Le temps que ces professionnels nous ont consacré et l'ouverture dont ils ont fait preuve ont été très précieux pour mener à bien cette étude.

AVERTISSEMENT

Pour faciliter la lecture, nous avons opté généralement pour la forme masculine de certains termes, intégrant ainsi aussi bien le genre féminin que le masculin.

*Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture.
Les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
1 PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE	7
1.1 CONTEXTE.....	7
1.1.1 <i>Changements dans les domaines financier et législatif</i>	7
1.1.2 <i>Mesures d'enseignement spécialisé</i>	8
1.2 PROBLÉMATIQUE.....	9
1.3 POLITIQUES ET PRATIQUES INTÉGRATIVES (OU INCLUSIVES) EN EUROPE	10
1.4 QUESTIONS, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSE	11
2 MÉTHODE	13
2.1 POPULATION.....	13
2.1.1 <i>Enseignants de renfort pédagogique</i>	13
2.1.2 <i>Directions d'établissements</i>	16
2.1.3 <i>Enseignants titulaires</i>	16
2.2 MODALITÉS DE RECUEIL DES INFORMATIONS	18
2.2.1 <i>Questionnaires</i>	18
2.2.2 <i>Entretiens</i>	18
2.3 TRAITEMENTS ET ANALYSES	19
3 RESULTATS	21
3.1 PRÉSENTATION	21
3.2 ENCADREMENT PROPOSÉ AUX ÉLÈVES PAR LES ENSEIGNANTS DE RENFORT PÉDAGOGIQUE.....	21
3.2.1 <i>Lieux d'interventions</i>	21
3.2.2 <i>Formes de prise en charge</i>	28
3.2.3 <i>Apports spécifiques</i>	33
3.2.4 <i>Projets pédagogiques</i>	39
3.2.5 <i>Adaptations pédagogiques</i>	46
3.2.6 <i>Suivi des élèves</i>	50
3.3 COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS DE RENFORT PÉDAGOGIQUE ET ENSEIGNANTS TITULAIRES	56
3.3.1 <i>Concertations entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires</i>	56
3.3.2 <i>Coordination et coopération entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires : le coenseignement</i>	63
3.4 CONDITIONS CADRES.....	70
3.4.1 <i>Gestion administrative du renfort pédagogique</i>	71
3.4.2 <i>Articulation entre l'ECES et les établissements scolaires</i>	78
3.4.3 <i>Mission du renfort pédagogique et politique d'intégration</i>	89

4 DISCUSSION ET PROPOSITIONS.....	97
BIBLIOGRAPHIE	103
LISTE DES TABLEAUX.....	105
ABRÉVIATIONS / ACRONYMES	107
ANNEXES.....	109

INTRODUCTION

La problématique de l'intégration d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers dans l'école publique ordinaire n'a rien d'une particularité vaudoise. Elle fait partie d'un projet sociétal plus vaste qui dépasse le cadre de l'éducation. Depuis quelques décennies, en effet, les réflexions menées sur le plan international concernant la prise en compte des minorités – et parmi celles-ci, les personnes avec un handicap – s'attachent à faire respecter le droit de chacun, à reconnaître ses besoins spécifiques, à garantir une participation optimale à la vie sociale ainsi que l'accès à une instruction de qualité. Plusieurs conventions internationales sont adoptées dans cette perspective, comme la *Déclaration de Salamanque* où l'on peut lire :

« Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins. » (UNESCO, 1994).

Pour mettre en œuvre ces intentions, bien des pays adoptent des textes légaux qui donnent droit à tout enfant, y compris à ceux qui ont des besoins particuliers, de bénéficier d'une formation scolaire dans un milieu ordinaire. Cette tendance n'a pas échappé à la Suisse qui, en 2002, l'a formalisée en ces termes dans la *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*, art. 20 :

« Ils (les cantons) encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé. » (Assemblée fédérale de la Confédération suisse, 2002)

A partir des années 70 déjà, bon nombre de systèmes scolaires avaient fait évoluer leur politique éducative dans une perspective intégrative (ou inclusive). Ils rompaient avec les pratiques ségréguatives qui consistent à regrouper les élèves handicapés et les enfants en difficulté d'apprentissage, dans des écoles ou des classes spéciales. Ils leur proposent plutôt une scolarité ordinaire, accompagnée d'un soutien spécialisé. De ce fait, enseignants ordinaires et enseignants spécialisés se retrouvent dans un champ d'intervention commun où ils doivent trouver des terrains d'entente pour pouvoir fonctionner de manière complémentaire (Plaisance, 2007 ; Garbo et Albanese, 2006). Sur le plan pratique, l'articulation entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé constitue un enjeu majeur de la mise en œuvre d'une politique intégrative.

Dans le Canton de Vaud, on assiste au développement d'une politique éducative intégrative à partir de 2007, lorsque Anne-Catherine Lyon, cheffe du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), fixe comme objectif la diminution de la proportion d'élèves scolarisés dans des écoles ou des classes spécialisées. A l'horizon 2017, celle-ci devrait passer de 3,1% à 2%.

Dans la logique de la problématique de l'articulation entre enseignement régulier et enseignement spécialisé, évoquée plus haut, la présente recherche se propose d'analyser, dans le contexte spécifique du Canton de Vaud, la mise en place d'un nouveau dispositif, composé d'une équipe d'enseignants mandatés par le Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF) pour accompagner des élèves à besoins particuliers dans des classes de l'enseignement ordinaire. Au-delà d'un positionnement favorable ou défavorable à l'intégration, il s'agit d'observer les conditions dans lesquelles les professionnels de l'enseignement ordinaire et ceux de l'enseignement spécialisé collaborent pour favoriser l'accueil d'élèves à besoins particuliers dans des classes régulières.

Le rapport est organisé en quatre parties. La première partie décrit le contexte et la problématique qui orientent la recherche. La deuxième partie expose les aspects méthodologiques, les populations concernées, la collecte des informations et la méthode d'analyse utilisée. La troisième partie présente les résultats de la recherche, en fonction de trois axes : l'encadrement proposé aux élèves, les relations entre professionnels de l'école et les aspects institutionnels. Pour faciliter la lecture, chaque section se termine par une vision synthétique des résultats intitulée « en bref ». Pour terminer, la quatrième partie du rapport comporte des éléments de discussion et des propositions en vue d'optimiser le rôle du renfort pédagogique dans les situations d'intégration.

1 PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1.1 CONTEXTE

L'introduction d'un nouveau dispositif destiné à favoriser l'intégration d'élèves à besoins particuliers dans l'enseignement ordinaire est la conséquence de deux mouvements conjoints, l'un politique, l'autre financier, qui ont passablement modifié le paysage de la formation dans le Canton de Vaud au cours de ces dernières années. Le premier mouvement se perçoit dans l'orientation donnée par le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) afin d'instaurer un système scolaire intégratif. Cette volonté se manifeste entre autres par la signature d'accords intercantonaux, notamment dans le domaine de la pédagogie spécialisée, qui engage le Canton à la refonte de ses lois scolaires. Le deuxième mouvement, lié à une réforme financière intervenue sur le plan national, a entraîné une importante modification du financement des prestations de l'enseignement spécialisé. Les incidences de ces deux mouvements sur l'école obligatoire et sur l'enseignement spécialisé sont présentées dans la section suivante.

1.1.1 CHANGEMENTS DANS LES DOMAINES FINANCIER ET LÉGISLATIF

La réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) implique le retrait de l'Assurance invalidité (AI) des prestations individuelles (frais d'école, pension, mesures de logopédie et de psychomotricité), des prestations collectives (classes et institutions spécialisées) et de l'éducation précoce (Service éducatif itinérant SEI) pour instituer la cantonalisation de l'enseignement spécialisé. La mise en application de la réforme fait que chaque canton est devenu responsable formellement, juridiquement et financièrement de la formation spécialisée ainsi que des prestations pédothérapeutiques destinées aux élèves en difficulté à partir de janvier 2008. L'ensemble du domaine de l'enseignement spécialisé fait désormais partie du mandat public cantonal de formation.

Pour coordonner et assurer le transfert des tâches inhérentes aux cantons, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) élabore, en 2007, l'*Accord intercantonal* sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Cet accord a pour but d'assurer une harmonisation minimale entre les cantons concernant l'accès à des prestations de base. Il prévoit également une terminologie uniforme, des standards de qualité pour la reconnaissance des prestataires et une procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels. De plus, il précise les buts et les principes selon lesquels chaque canton doit développer son propre concept de l'enseignement spécialisé en proposant, notamment, de répondre aux besoins éducatifs particuliers dans le cadre de l'école ordinaire. En 2009, le Grand Conseil vaudois ratifie l'*Accord intercantonal* sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée.

Afin de disposer d'une base légale conforme aux exigences de cet accord, le DFJC met en consultation un avant-projet de *Loi sur la pédagogie spécialisée* (LPS) en décembre 2010. Sur le plan des nouveautés législatives, il faut également mentionner la *Loi sur l'enseignement obligatoire* (LEO) qui a été adoptée en septembre 2011 par le peuple vaudois. Les travaux de rédaction des deux projets de loi ayant été menés en coordination, on trouve, dans l'un comme dans l'autre, les bases légales du système scolaire intégratif sur lesquelles se fonde dorénavant l'école publique vaudoise. Ainsi à l'article 56, alinéa 1, la LEO stipule que :

« Tout enfant en âge de fréquenter l'école obligatoire est inscrit dans l'établissement du lieu de domicile ou de résidence de ses parents, quels que soient ses besoins en matière de formation et d'éducation. » (Grand Conseil du Canton de Vaud, 2011)

Et dans l'avant-projet de la LPS, on peut lire :

« Les principes de base de la présente loi sont les suivants :

a) la pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation ;

b) les solutions de scolarisation intégrative sont privilégiées, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires. (Avant-projet de la LPS, art.2. al. 1)

L'entrée en vigueur de la LEO s'est concrétisée au mois d'août 2013 ; en revanche, la date d'introduction de la LPS dépend de son adoption définitive.

1.1.2 MESURES D'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Dans le Canton de Vaud, le Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF), plus particulièrement par son Office de l'enseignement spécialisé (OES), est chargé d'octroyer des prestations à tout enfant dont « l'état exige une formation particulière, notamment en raison d'une maladie ou d'un handicap mental, psychique, physique, sensoriel ou instrumental » (Loi sur l'enseignement spécialisé – LES - du 25 mai 1977, art. 1). Parmi les prestations proposées actuellement par l'OES, trois mesures dites « intégrées » sont destinées à accompagner les élèves relevant de l'article 1 qui fréquentent une classe d'enseignement ordinaire. Voici comment l'OES définit ces mesures :

- Le *soutien pédagogique spécialisé* (SPS) est une prestation d'enseignement spécialisé destinée aux élèves relevant de la LES qui fréquentent l'école ordinaire. Elle est fournie par des enseignants spécialisés qui apportent une aide spécifique à l'enfant, et collaborent avec l'enseignant titulaire de la classe. Les missions principales du SPS sont : l'enseignement individualisé, l'adaptation des méthodes pédagogiques, l'adaptation des programmes, les liens avec les divers intervenants auprès de l'enfant, l'évaluation régulière de l'intégration. Les enseignants SPS dépendent d'institutions d'enseignement spécialisé. Ils ont une connaissance approfondie du handicap de l'enfant, et bénéficient de formation continue.
- Le *renfort pédagogique* (RP) est une mesure destinée à des élèves relevant de l'article 1 de la LES, permettant à l'enseignant titulaire de leur apporter de meilleures réponses pédagogiques dans le cadre de la classe. Il s'agit d'une mesure dispensée par un enseignant spécialisé ou non. L'octroi du renfort pédagogique est décidé par l'inspecteur de l'enseignement spécialisé, sur la base d'un rapport pédagogique. Un rapport médical ou PPLS¹ peut être demandé.
- L'*aide à l'enseignant* (AE) est une mesure destinée à des élèves relevant de l'article 1 de la LES, leur permettant de poursuivre leur formation au sein de l'école régulière, par une aide non spécialisée destinée à augmenter leur autonomie, ou à leur permettre une plus grande participation. La mesure d'aide à l'enseignant est décidée par l'inspecteur de l'enseignement spécialisé, sur la base d'un rapport pédagogique. Un rapport médical ou PPLS peut être demandé.

¹ Rapport émanant du Service de psychologie, de psychomotricité et de logopédie en milieu scolaire.

Pour la clarté du propos, toutes les mesures spécialisées intégrées ont été présentées ici ; il convient de préciser toutefois que la présente recherche s'intéresse plus particulièrement au renfort pédagogique ainsi qu'aux enseignants qui le dispensent.

1.2 PROBLÉMATIQUE

Malgré l'accroissement de l'intérêt pour le renfort pédagogique au cours de ces dernières années, l'OES constate que cette mesure présente un bon nombre d'inconvénients. Parmi ceux-ci, l'OES relève une définition un peu floue de la mesure et de sa mission, un périmètre de prestation inéquitable et fluctuant selon les demandes et les représentations des difficultés scolaires, l'absence de formation spécialisée des enseignants requis pour la fonction, le choix de renfort souvent fait par défaut de SPS ou de place institutionnelle, le difficile recrutement des enseignants devant dispenser cette mesure, par les directions d'établissements scolaires de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), etc.

Ces inconvénients, ainsi que les attentes des directions d'établissements scolaires, conduisent l'OES à décider de faire évoluer cette mesure et de définir un concept novateur de renfort pédagogique, valable au moins durant la phase de transition RPT, et en attendant l'adoption des nouveaux textes légaux en la matière. Le nouveau dispositif élaboré par l'OES² comporte trois modalités d'application innovantes qui sont :

- Le rattachement administratif des enseignants de renfort pédagogique à l'Ecole cantonale pour enfants sourds - Ecole cantonale d'enseignement spécialisé (ECES). Cette institution a pour mission de regrouper les enseignants de renfort pédagogique pour des interventions, des supervisions et d'organiser des formations continues en fonction de leurs besoins spécifiques.
- La coordination par l'ECES des mesures octroyées selon la procédure habituelle (formulaire de signalement pour une prestation d'enseignement spécialisé appelé aussi « formulaire 4 pages » (voir annexe 1), éventuellement bilans PPLS ou médico-pédagogiques, réunion de l'équipe pluridisciplinaire et préavis de l'inspecteur du SESAF) par la mise à disposition d'enseignants de renfort pédagogique auprès des établissements scolaires dépendant de la DGEO qui en font la demande.
- Les enseignants qui dispensent du renfort pédagogique doivent être au bénéfice d'une formation d'enseignement spécialisé reconnue par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). S'ils ne possèdent pas ce titre, ils doivent s'engager à se former en cours d'emploi.

Ces trois éléments assurent un cadre institutionnel à la mise en place du dispositif et veulent garantir la qualité des prestations offertes. Selon le nouveau concept, le renfort pédagogique comporte plusieurs caractéristiques. Il doit tout d'abord être une prestation de proximité qui favorise les relations entre enseignants spécialisés et enseignants de l'école régulière et qui apporte les compétences de l'enseignement spécialisé à l'enseignement ordinaire. Il s'agit ensuite d'une mesure dont l'octroi devrait s'avérer souple et rapide, bien que la procédure habituelle d'accès aux prestations d'enseignement spécialisé reste en vigueur. Il propose aussi aux établissements scolaires une phase d'observation de 16 périodes au maximum avant une demande formelle de mesure.

De manière plus spécifique, le projet définit le renfort pédagogique comme une mesure ambulatoire destinée à permettre aux élèves à besoins particuliers de poursuivre leur

² Il pourrait encore subir des modifications après l'adoption définitive de la nouvelle LES.

scolarisation au sein de l'école obligatoire. Elle vise autant les processus d'apprentissage que les spécificités liées au handicap de l'enfant, en se centrant sur ses ressources et sur son environnement pédagogique. Le projet précise que le renfort pédagogique est une mesure complémentaire au soutien pédagogique spécialisé (SPS) auquel il ne veut pas se substituer.

L'aspect le plus ambitieux du nouveau dispositif se situe dans le fait que l'enseignant de renfort pédagogique devrait intervenir dans la gestion de la classe. Jusqu'à maintenant, sa mission consistait à s'occuper principalement de l'élève auprès duquel il était mandaté et ses interventions concernaient la spécificité des besoins de celui-ci. Le nouveau projet prévoit que la collaboration avec l'enseignant titulaire permettra d'instaurer un climat propice aux apprentissages pour tous les élèves de la classe, en tenant compte des spécificités des élèves à besoins particuliers. Afin d'être opérationnel, le renfort pédagogique peut proposer trois types de situations d'apprentissage, en individuel, en groupes ou avec tous les élèves de la classe. Ces nouvelles conditions de travail font que le dispositif propose une extension du mandat de l'enseignant de renfort pédagogique à d'autres élèves, voire à l'ensemble de la classe.

Les objectifs visés par le projet viennent renforcer la vision de la double mission vers laquelle devrait tendre le nouveau concept de renfort pédagogique qui est, d'une part, de faire bénéficier l'enseignant titulaire d'une ressource supplémentaire par un accompagnement pédagogique et, d'autre part, d'apporter un soutien à l'élève en difficulté pour qu'il poursuive sa scolarité dans une classe ordinaire. De la sorte, l'objectif général vise la coconstruction avec l'enseignant titulaire des meilleures réponses possibles à offrir à l'ensemble des élèves de la classe, par la pédagogie différenciée notamment. Concrètement, la coconstruction implique une collaboration à propos du contenu, de l'organisation, des choix pédagogiques et méthodologiques, de la conduite globale de la classe. Quant à l'objectif spécifique du renfort pédagogique, il concerne la qualité des réponses à apporter aux besoins particuliers de l'élève relevant de l'article 1 pour lequel l'enseignant spécialisé est mandaté, au moyen d'un projet pédagogique coconstruit avec l'enseignant titulaire, en cohérence avec les objectifs de la classe, et, cas échéant, en tenant compte d'approches didactiques et de modalités d'évaluation particulières.

Pour atteindre ces objectifs, le projet préconise la présence de l'enseignant de renfort pédagogique dans la classe et la pratique du coenseignement. Les modalités de fonctionnement, définies en principe en collaboration avec l'enseignant titulaire, pourraient prendre la forme d'ateliers, de travail en groupes hétérogènes ou homogènes, d'enseignement coopératif, etc. Jusque-là, les interventions de l'enseignant de renfort pédagogique se déroulaient le plus souvent hors de la classe et, s'il était présent en classe, c'était principalement pour s'occuper de « son » élève. Le partage de la gestion pédagogique et le coenseignement constituent ainsi un changement radical des pratiques habituelles de renfort pédagogique.

1.3 POLITIQUES ET PRATIQUES INTÉGRATIVES (OU INCLUSIVES) EN EUROPE

Qu'en est-il du soutien accordé aux élèves à besoins éducatifs particuliers dans les systèmes scolaires européens ? Dans un rapport de 2003, l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers identifie trois catégories d'approches permettant de regrouper les pays selon leur politique d'intégration.

La première catégorie (à trajectoire unique ou « *one-track approach* ») comprend des pays, comme l'Espagne, la Grèce, l'Italie, le Portugal, la Suède, l'Islande, la Norvège et

Chypre, qui développent une politique et des pratiques orientées vers l'inclusion de presque tous les élèves dans l'enseignement ordinaire et ne font appel qu'exceptionnellement aux écoles spécialisées. Ce type d'intégration est possible grâce au soutien fourni par un nombre important de services destinés à l'enseignement ordinaire.

La deuxième catégorie regroupe des pays, parmi lesquels la France, le Danemark, l'Irlande, le Luxembourg, l'Autriche, la Finlande, l'Angleterre ou la Pologne, qui ont une approche multiple de l'intégration ou « *multi-track approach* » et offrent une grande variété de services entre le système ordinaire et le système spécialisé.

La Suisse, tout comme l'Allemagne, les Pays-Bas et la Belgique, appartient à la troisième catégorie qui rassemble les pays où deux systèmes éducatifs cohabitent (« *two-track approach* ») et sont régis par des législations différentes. Les élèves avec des besoins éducatifs particuliers fréquentent habituellement des écoles ou des classes spéciales et un petit nombre d'entre eux est intégré dans les écoles ordinaires. En Suisse, on l'a vu dans la partie introductive, cette situation est en train d'évoluer suite à l'adoption de la RPT.

Toujours selon l'Agence européenne, dans la plupart des pays, l'aide aux élèves à besoins éducatifs particuliers est dispensée par des enseignants spécialisés qui sont intégrés dans les équipes éducatives des écoles ou rattachés à divers services ou institutions spécialisées. L'attention principale de ces enseignants est centrée sur les élèves à besoins particuliers, notamment pour la planification des modifications à apporter au programme et leur mise en œuvre. Certains systèmes disposent également d'enseignants de rattrapage appartenant aux équipes éducatives des écoles, dont le but principal est de travailler avec les élèves en difficulté scolaire. Les prises en charge se déroulent dans et hors de la classe. Dans beaucoup de pays, un soutien à l'enseignant titulaire de la classe est également préconisé, sous forme de conseils pratiques, sélection de matériel pédagogique, diffusion d'informations et organisation de sessions d'enseignement.

Le modèle d'intervention préconisé par le nouveau dispositif vaudois de renfort pédagogique est proche de celui pratiqué en Italie. Ce dernier est défini de la manière suivante :

« Le soutien est principalement fourni par des enseignants spécialisés intégrés dans les équipes enseignantes des écoles ordinaires. Ils partagent avec les enseignants titulaires la responsabilité du travail à faire avec tous les élèves. L'application d'un plan éducatif individuel est l'une de leurs tâches principales. Ils aident aussi les élèves de la classe ; c'est seulement s'il n'y a pas d'autre alternative que l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers est pris en charge en dehors de la classe. » (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, 2003, p. 31)

1.4 QUESTIONS, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSE

La présente recherche se propose d'analyser les effets de l'introduction de ce nouveau dispositif de renfort pédagogique à plusieurs niveaux, pour répondre aux questions de recherche suivantes :

- Quelles pratiques professionnelles sont mises en œuvre par les enseignants de renfort pédagogique pour optimiser leurs interventions auprès des élèves intégrés ?
- Quelles formes prennent les relations professionnelles entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires pour collaborer, coconstruire et coenseigner dans des situations d'intégration ?

- Les conditions cadres instituées pour le nouveau dispositif de l'ECES permettent-elles au renfort pédagogique de remplir sa mission de soutien à l'intégration des élèves à besoins particuliers dans l'école régulière ?

Pour répondre à ces questions, plusieurs dimensions sont explorées. Sur le plan des pratiques professionnelles tout d'abord, cette recherche étudie les modalités de travail - coenseignement, coconstruction, coopération, etc. - proposées par ce nouveau dispositif et celles effectivement mises en œuvre par les enseignants de renfort pédagogique. Elle observe les contextes dans lesquels les différentes formes d'intervention sont pratiquées ainsi que les motifs qui prévalent dans le choix d'une modalité. L'impact de ce nouveau dispositif sur les pratiques d'aide et sur la différenciation pédagogique est examiné, de même que les apports spécifiques de l'enseignement spécialisé à l'enseignement ordinaire.

Dans le domaine des relations entre professionnels, l'étude s'intéresse aux conditions dans lesquelles s'établit la collaboration entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires. Dans cette optique, les types de rencontres organisées par les enseignants sont examinés, ainsi que les différentes façons de gérer le projet pédagogique ou de planifier le travail à réaliser avec les élèves suivis, ou éventuellement avec les autres élèves de la classe. Plus largement, ce sont les relations sous forme d'échanges et de partages de pratique entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires qui nous intéressent.

Au niveau institutionnel pour terminer, la recherche examine l'impact de l'engagement et du rattachement des enseignants de renfort pédagogique à l'ECES, notamment sur l'évolution de leur statut professionnel. Il s'agit, par exemple, de savoir comment les enseignants de renfort pédagogique s'insèrent dans la dynamique des établissements scolaires dans lesquels ils interviennent. Nous cherchons aussi à connaître quelles informations à propos de ce nouveau dispositif ont été transmises aux établissements scolaires, et plus particulièrement celles qui concernent le rôle du renfort pédagogique. De manière plus générale, c'est la mission des enseignants de renfort pédagogique dans les situations d'intégration qui est interrogée.

En référence à ce qui a été mis en évidence dans la section précédente, nous faisons l'hypothèse suivante : parce qu'il introduit une rupture fondamentale dans les pratiques d'encadrement, l'application d'un tel modèle ne peut s'instituer du jour au lendemain. De plus, penser qu'entre enseignants réguliers et enseignants spécialisés le partage des responsabilités du travail à faire avec tous les élèves puisse se réaliser sans modifier certaines conditions cadres du système nous paraît difficile.

2 MÉTHODE

Le but général de cette recherche est d'examiner le déploiement d'un nouveau dispositif d'enseignement spécialisé. Afin d'examiner la mise en œuvre progressive de ce projet, l'étude est conçue sous la forme d'un suivi, réalisé au moyen de plusieurs prises d'informations faites au cours de deux années scolaires consécutives (2009-2010 et 2010-2011) et auprès de différents professionnels de l'école concernés par son introduction.

2.1 POPULATION

Dans un premier temps, l'observation du dispositif est réalisée au moyen de témoignages recueillis auprès des enseignants de renfort pédagogique engagés par l'ECES, à partir de l'année scolaire 2009-2010, pour mettre en œuvre le projet. Dans un deuxième temps, des enseignants titulaires qui accueillent dans leur classe un élève bénéficiant de renfort pédagogique ainsi que des membres de directions d'établissement donnent leur point de vue sur cette nouvelle forme d'aide. La sélection opérée pour chacune des trois catégories de professionnels interrogés est présentée dans les sections qui suivent.

2.1.1 ENSEIGNANTS DE RENFORT PÉDAGOGIQUE

Quels sont ces enseignants chargés de mettre en œuvre le nouveau dispositif de renfort pédagogique ? A la rentrée d'août 2009, ils étaient 25 à avoir été engagés par l'ECES dans cette optique. Depuis lors, le recrutement d'enseignants de renfort pédagogique s'est poursuivi et leur nombre s'est considérablement accru. Le Tableau 1 présente l'évolution du nombre d'enseignants engagés par l'ECES entre 2009 et 2012 en fonction des régions scolaires définies par la DGEO, où ils interviennent.

Tableau 1 : Répartition des enseignants de renfort pédagogique selon les régions scolaires

Régions scolaires	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Alpes vaudoises	0	2	3
Riviera	3	4	6
Lavaux	3	3	3
Broye	2	2	4
Jura- Gros-de-Vaud (Broye-Gros-de-Vaud*)	1	3	
Jura-Lac (Jura - Nord vaudois*)	2	4	5
Crénol	5	6	5
La Dôle	6	10	9
Lausanne	7	10	10
Venoge-Lac	3	6	6
TOTAL ens. / ETP	32 / env. 25 ETP	50 / env. 37 ETP	51 / env. 42 ETP

*Dès l'année scolaire 2011-2012, les régions scolaires définies par la DGEO sont passées de 10 à 9, suite à une nouvelle répartition des zones situées dans le nord du canton de Vaud.

Le contingent des enseignants de renfort pédagogique engagés par l'ECES est passé de 32 personnes comptabilisées en janvier 2010 (rappelons qu'ils étaient 25 en août 2009) à 51

personnes en janvier 2012. En deux ans, le nombre d'enseignants concernés par cette recherche est donc passé du simple au double et le nombre d'ETP est passé de 25 à 42. En comparant le nombre d'enseignants de renfort pédagogique présents dans les différentes régions en 2009-10 et en 2011-12, on peut constater qu'il a augmenté dans sept régions et, compte tenu de la réorganisation territoriale, qu'il est resté stable dans deux régions (Lavaux et Crénol).

Etant donné que le recrutement concernait principalement des enseignants spécialisés – rappelons que la volonté du SESAF est de proposer des enseignants formés en enseignement spécialisé ou disposés à suivre cette formation – nous avons estimé que la variable formation ne serait pas discriminante. Elle n'a donc pas été prise en compte dans les instruments de recueil des informations ; elle offre toutefois une vision du parcours professionnel de ces enseignants. C'est pourquoi, afin de donner un aperçu des caractéristiques des enseignants engagés par l'ECES pour dispenser du renfort pédagogique, le type de formation qu'ils ont suivi – ou qui est en cours – est présenté brièvement dans le Tableau 2.

Tableau 2 : Formation des enseignants engagés par l'ECES

Année scolaire	Total ens.	Formation initiale			Formation en enseignement spécialisé en cours
		Enseignement spécialisé	Enseignement ordinaire	Autre	
2009-10	32	18	1	11	2
2010-11	50	27	2	3	18
2011-12	51	27	-	4	20

Depuis 2009, un peu plus de la moitié des enseignants engagés par l'ECES ont une formation d'enseignement spécialisé et un très petit nombre sont issus de l'enseignement ordinaire. En trois ans, le nombre de personnes sans formation pédagogique initiale a fortement diminué (passant de 11 à 4) alors que le nombre de personnes en cours de formation en enseignement spécialisé a décuplé (passant de 2 à 20). Ces deux constats semblent indiquer que la fonction de renfort pédagogique tend à se spécialiser depuis trois ans, mais en formant des personnes n'ayant pas d'expérience pédagogique à la base.

L'axe principal de la démarche adoptée pour cette étude à caractère exploratoire vise à étudier l'évolution des impressions et des expériences vécues par les enseignants de renfort pédagogique à partir de l'introduction du projet. C'est pourquoi la planification du mandat prévoyait, pour ces enseignants, trois prises d'informations – au début du projet, après un semestre et à la fin de la première année – sous forme de questionnaires.

Le premier questionnaire, proposé peu après l'introduction du dispositif, recueille des informations concernant les intentions des enseignants nouvellement engagés dans ce projet. En octobre 2009, 25 questionnaires³ ont été envoyés par courrier électronique ; à fin novembre 2009, 17 questionnaires ont été retournés.

Le deuxième questionnaire, distribué au cours du deuxième semestre, concerne des données sur les pratiques effectivement mises en place par les enseignants de renfort

³ Il s'agit des 25 enseignants de renfort pédagogique qui ont été engagés en août 2009.

pédagogique. Au début du mois de mars 2010, 30 questionnaires⁴ leur ont été adressés ; à fin juin 2010, 18 questionnaires complétés ont été recueillis.

Les deux premières récoltes de données ont abouti chacune à des résultats intermédiaires présentés sous forme de synthèse. Ces deux synthèses ont été présentées par les chercheurs et discutées dans le cadre de deux rencontres avec le groupe des enseignants de renfort pédagogique à l'ECES. Lors de la deuxième rencontre, le groupe a proposé de procéder par entretiens pour la troisième prise d'informations. Afin de tenir compte des arguments concernant la charge des tâches administratives incombant aux enseignants de renfort pédagogique plus particulièrement en fin d'année scolaire, cette suggestion a été retenue. Nous avons donc renoncé à faire passer le troisième questionnaire qui devait permettre de faire le bilan des expériences vécues par les enseignants de renfort pédagogique au terme de la première année d'expérimentation. Nous avons fixé la date des entretiens au deuxième semestre 2010-2011, afin de faire un bilan après deux ans de fonctionnement.

La troisième prise d'informations s'est donc déroulée au moyen d'entretiens de groupes (*focus groupe*) d'une durée comprise entre une heure et une heure et demie, au cours des mois de mai et juin 2011. Quatre groupes de discussion ont été constitués en fonction d'un découpage réalisé par régions (Lausanne, Ouest, Est et Nord vaudois). Les enseignants de renfort pédagogique ont été contactés par courrier électronique et invités à la réunion organisée dans la région où ils interviennent. Au total, 25 enseignants de renfort pédagogique ont accepté de participer à l'une des discussions avec leur groupe régional (voir Tableau 5, professionnels interrogés).

Dans la lecture des résultats, il faudra tenir compte du fait que les enseignants de renfort pédagogique consultés ne sont pas toujours les mêmes d'une prise d'informations à l'autre. En effet, les variations intervenues dans le groupe des enseignants de l'ECES (nouveaux engagements, départs) ont eu des incidences sur le nombre de personnes interrogées ; lors des entretiens *focus group* par exemple, plusieurs enseignants ont signalé être « nouvellement arrivés » dans le projet ; par ailleurs, ceux qui ont pris part au premier questionnaire n'ont pas obligatoirement répondu au deuxième, ou inversement. Le Tableau 3 donne un aperçu des prises d'informations réalisées auprès des enseignants de renfort pédagogique (Erp), selon la modalité de recueil d'informations utilisée et les dates de passation.

Tableau 3 : Prises d'informations auprès des enseignants de renfort pédagogique

Modalité de recueil des informations	Date de passation	Nombre d'Erp concernés	Nombre de participants
1 ^{er} questionnaire	Octobre - novembre 2009	25	17 (68%)
2 ^e questionnaire	Mars - juin 2010	30	18 (60%)
Focus group	Mai - juin 2011	50	25 (50%)

On peut constater que, entre la première et la troisième prise d'informations, la proportion d'enseignants de renfort pédagogique ayant participé à la recherche a progressivement diminué.

⁴ En janvier, 7 enseignants supplémentaires ont été engagés. Le questionnaire n'a cependant pas été adressé aux 2 enseignants de renfort pédagogique qui interviennent pour l'éducation physique.

2.1.2 DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS

Afin de récolter les avis de responsables scolaires, nous avons choisi de consulter quelques directeurs d'établissement ainsi que des doyens en charge des dossiers d'élèves qui dépendent de l'enseignement spécialisé. Les critères fixés pour effectuer la sélection des établissements scolaires ont été les suivants :

- un nombre suffisant d'élèves (entre 5 et 10) bénéficiant de renfort pédagogique et intégrés dans les classes régulières de l'établissement ;
- un nombre équilibré d'établissements primaires (P), secondaires (S) et mixtes (primaire et secondaire, PS) ;
- une représentation équilibrée des établissements par régions du canton de Vaud.

Le Tableau 4 présente les sept établissements retenus sur la base de ces critères, avec les codes que nous avons adoptés pour les identifier lors des analyses⁵. Ces codes seront utilisés dans la présentation des résultats.

Tableau 4 : Caractéristiques et codes des établissements sélectionnés

Régions scolaires	Code de l'établissement	P	S	PS	Nombre d'élèves concernés
Lausanne	2		X		6
	4	X			12
Ouest	5			X	9
Est	1			X	6
	7	X			11
Nord	3			X	6
	6			X	6

Les directeurs des sept établissements sélectionnés ont été contactés par écrit pour expliquer la démarche et demander un rendez-vous pour un entretien d'une heure environ. Tous les directeurs ont accepté de nous recevoir en compagnie du doyen. Les rendez-vous fixés se sont échelonnés entre février et avril 2011.

Au terme de chaque rencontre, nous avons sollicité la collaboration des directeurs et doyens pour qu'ils transmettent aux enseignants titulaires concernés par la recherche⁶ notre souhait de les rencontrer pour un entretien de groupe (*focus group*).

2.1.3 ENSEIGNANTS TITULAIRES

Les enseignants titulaires que nous avons interrogés présentent les caractéristiques suivantes :

- ils enseignent dans les établissements sélectionnés ;
- ils accueillent dans leur classe un ou plusieurs élèves bénéficiant de renfort pédagogique ;

⁵ Ils ont été classés par ordre alphabétique puis codés.

⁶ Nous ne connaissons pas les noms des enseignants qui accueillent des élèves au bénéfice de renfort pédagogique dans leur classe.

- ils enseignent dans un cycle ou un degré de la scolarité obligatoire (CIN, CYP, CYT⁷ ou au secondaire) ;
- leur participation au groupe de discussion est volontaire.

Les enseignants titulaires concernés par cette recherche ont été informés par leur direction des buts visés et d'une date que nous leur proposons pour une rencontre. Ils avaient la possibilité de nous contacter pour obtenir des renseignements complémentaires.

Entre mars et mai 2011, nous avons rencontré six groupes⁸ d'enseignants titulaires dans les établissements sélectionnés pour des discussions d'une durée d'une heure et demie environ.

Au total, 59 professionnels de l'école ont été entendus lors de 17 entretiens répartis de la manière suivante :

- sept entretiens avec les directeurs et doyens ;
- six entretiens avec des groupes d'enseignants titulaires ;
- quatre entretiens avec des groupes d'enseignants de renfort pédagogique.

Le Tableau 5 présente l'ensemble des professionnels rencontrés, par région et par établissement.

Tableau 5 : Professionnels interrogés

Situation géographique	Codes des Établissements Groupe Régional d'ERP	Directeurs - doyens	Enseignants titulaires	Enseignants de renfort pédagogique de la région	TOTAL par région
Lausanne	Etabl2	2	2	6	19
	Etabl4 ERP1	2	7		
Ouest	Etabl5 ERP2	3	4	7	14
Est	Etabl1	2	0*	4	10
	Etabl7 ERP3	1	3		
Nord	Etabl3	2	1	8	16
	Etabl6 ERP4	2	3		
Total des professionnels		14	20	25	59

*Dans cet établissement, aucune rencontre n'a pu être organisée avec les enseignants titulaires.

⁷ CIN = Cycle initial, CYP = Cycles primaires, CYT = Cycle de transition, selon la nomenclature de la *Loi scolaire*, encore en vigueur au moment de l'enquête.

⁸ Dans un établissement scolaire, le directeur ne souhaitait pas relayer notre demande auprès des enseignants titulaires.

2.2 MODALITÉS DE RECUEIL DES INFORMATIONS

Les données de cette recherche ont été recueillies à l'aide de deux sortes de démarche :

- des questionnaires proposés à deux reprises aux enseignants de renfort pédagogique ;
- des entretiens semi-dirigés avec les directeurs et les doyens, et des entretiens sous forme de discussions de groupe (*focus group*) avec les enseignants titulaires et les enseignants de renfort pédagogique.

2.2.1 QUESTIONNAIRES

Le premier questionnaire, proposé aux enseignants de l'ECES dès la mise en place du dispositif, avait pour but de cerner leurs intentions. Il a été construit autour de trois thématiques :

- les divers aspects innovants du dispositif de l'ECES ;
- la collaboration entre les enseignants de renfort pédagogique et les enseignants titulaires ;
- les aspects pratiques de l'aide fournie aux élèves et aux enseignants titulaires.

Toutes les questions sont ouvertes et proposent aux enseignants de renfort pédagogique de donner leur avis à propos du projet et de relever ses avantages ou ses inconvénients par exemple, ou encore de développer leur point de vue sur un aspect de leur pratique (Annexe 2).

Le second questionnaire, distribué en mars aux enseignants de l'ECES, se propose de faire un bilan intermédiaire après un semestre de fonctionnement du dispositif. Il se compose de cinq parties :

- les activités de renfort pédagogique ;
- les modalités d'intervention pratiquées ;
- la différenciation pédagogique ;
- la répartition hebdomadaire du temps de travail ;
- la fonction de l'enseignant de renfort pédagogique.

La première partie contient des questions semi-ouvertes à propos des suivis effectués ; les deuxième et troisième parties proposent principalement des réponses à choix multiples (par exemple, quatre types de fréquences pour les modalités de prises en charge) ; la quatrième partie demande aux enseignants de renfort pédagogique de faire des estimations en % ou en minutes de leur activité professionnelle et la dernière partie comporte des questions ouvertes sur les expériences vécues et les pratiques mises en œuvre durant le premier semestre (Annexe 3).

2.2.2 ENTRETIENS

Les entretiens avec les différents professionnels ont tous eu lieu durant le second semestre de la 2^e année de fonctionnement du dispositif de renfort pédagogique, soit entre février et juin 2011.

Les directeurs et doyens ont été les premiers professionnels rencontrés, pour un entretien semi-dirigé d'environ une heure. Le canevas de ces entretiens (Annexe 4) comporte dix questions réparties en trois thèmes :

- la gestion administrative des élèves SESAF (placement, regroupement, volontariat des enseignants titulaires, etc.) ;
- les aspects plus proches du terrain, de la pédagogie ou de la collaboration ;
- les aspects concernant l'évaluation du dispositif et de ses buts (octroi des mesures, délai, etc.).

Les deux canevas d'entretiens de groupes (*focus group*) avec les enseignants de renfort pédagogique (Annexe 5) et les enseignants titulaires (Annexe 6) sont basés sur des thèmes identiques, à savoir :

- la collaboration entre enseignants spécialisés et enseignants titulaires ;
- les interventions des enseignants spécialisés auprès des élèves ;
- le cadre institutionnel.

Afin de susciter des échanges entre les participants, chaque thème est introduit par une question large et ouverte, par exemple « Comment rendre encore plus efficaces les interventions de renfort pédagogique auprès des élèves ? » En plus des questions d'amorce, des éléments de relance en lien avec le thème débattu figurent par écrit sur un panneau mobile, par exemple, « Identification des besoins particuliers des élèves, choix des modalités d'intervention, propositions d'activités spécifiques, etc. ».

Tous les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participants.

2.3 TRAITEMENTS ET ANALYSES

Les entretiens semi-dirigés ont été retranscrits. Ils ont permis de récolter une quantité d'informations qui reflètent la diversité des avis et du positionnement des différents acteurs interrogés. L'ensemble des données qualitatives récoltées, orales ou écrites, ont été codées puis ont fait l'objet d'analyses thématiques de contenu.

Dans une démarche de type ethnographique, les résultats sont présentés par catégorie de répondants. Ils permettent ainsi de comparer les points de vue des différents acteurs interrogés à propos des thèmes communs proposés.

Pour illustrer certaines tendances, nous avons choisi de citer les propos de quelques professionnels. Ces citations figurent dans le texte, entre guillemets et en italique, suivies d'un code désignant la catégorie de professionnels concernée. Ainsi, le code « Erp » suit les propos des enseignants de renfort pédagogique, « Dido » ceux des directeurs et doyens et « Titu » ceux des enseignants titulaires. Chacune de ces abréviations est accompagnée du numéro de l'établissement concerné (Voir Tableau) ou du groupe régional d'enseignants de renfort pédagogique. Par exemple, les citations suivies des abréviations « Dido4 » et « Titu4 » sont tirées des propos tenus par un des professionnels de l'établissement 4 (directeur - doyen, enseignant titulaire) et celles qui sont suivies du code « Erp1 », par un des membres du groupe d'enseignants de renfort pédagogique de la région lausannoise. Les citations issues des deux questionnaires adressés aux enseignants de renfort pédagogique sont codées de la manière suivante : ErpQ1 et ErpQ2, pour les réponses apportées respectivement au premier ou au second questionnaire.

3 RESULTATS

3.1 PRÉSENTATION

Les résultats présentés dans ce chapitre sont organisés en fonction des trois axes qui ont servi à l'élaboration des différents instruments de recueil des informations, à savoir :

- l'encadrement proposé aux élèves par les enseignants de renfort pédagogique ;
- la collaboration entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires ;
- les conditions cadres du dispositif de renfort pédagogique.

Dans la première partie, il est question de l'encadrement proposé aux élèves bénéficiant de renfort pédagogique. L'analyse porte sur les discours des différents acteurs au sujet des pratiques pédagogiques mises en œuvre pour les interventions de soutien, plus particulièrement à propos des modalités et des lieux de prise en charge, des activités spécifiques proposées, des projets pédagogiques élaborés, des adaptations et du suivi des élèves.

La deuxième partie présente des aspects de la collaboration entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires. L'analyse se base plus précisément sur les propos des différents acteurs concernant les relations professionnelles établies lors des concertations et des échanges sur les pratiques, ainsi que les actions de coordination et de coopération en vue du coenseignement.

Pour terminer, la troisième partie analyse ce que les différents acteurs expriment par rapport aux conditions institutionnelles dans lesquelles s'exerce le renfort pédagogique. Sont examinés ici les aspects procéduraux de demande et d'octroi de la mesure de renfort pédagogique, le rattachement institutionnel des enseignants de renfort pédagogique, ainsi que leur rôle et leur mission dans la politique d'intégration voulue par le canton.

3.2 ENCADREMENT PROPOSÉ AUX ÉLÈVES PAR LES ENSEIGNANTS DE RENFORT PÉDAGOGIQUE

Cette partie présente diverses facettes des pratiques professionnelles mises en œuvre par les enseignants de renfort pédagogique pour offrir un encadrement aux élèves qu'ils suivent. Pour pouvoir décrire ce qui constitue cet encadrement, nous avons analysé ce que nos différents interlocuteurs ont évoqué à propos des lieux où sont pratiquées les interventions, des formes de prise en charge adoptées, des activités spécifiques proposées, des projets pédagogiques élaborés, des adaptations réalisées ainsi que la manière d'assurer le suivi de l'élève pour l'évaluation et la régulation de la mesure octroyée. Ces éléments constituent les six sections qui suivent.

3.2.1 LIEUX D'INTERVENTIONS

Comme on l'a vu dans la partie introductive, privilégier la classe comme lieu d'intervention principal du renfort pédagogique constitue un enjeu majeur dans la mise en place de ce nouveau dispositif puisque, traditionnellement, la prise en charge de l'élève par l'enseignant spécialisé se déroule dans un local situé à l'extérieur de la classe et, occasionnellement, dans la salle de classe. Nous avons donc cherché à savoir où les enseignants de renfort pédagogique pratiquent le plus couramment leurs interventions.

La première catégorie de réponses recueillies à ce sujet concerne la modalité privilégiée (dans la classe ou hors de la classe). La deuxième catégorie de réponses concerne les raisons qui guident le choix du lieu d'intervention. Parmi les raisons évoquées, nous avons distingué celles qui décrivent les avantages de celles qui parlent des inconvénients liés à la pratique de l'une ou l'autre des modalités d'intervention. Les points de vue des différents interlocuteurs au sujet des lieux d'interventions privilégiés par les enseignants de renfort pédagogique sont présentés ci-après.

Point de vue des directeurs et doyens

Les directeurs et doyens interrogés savent que l'ECES préconise une prise en charge des élèves suivis⁹ en classe et le mentionnent. Sauf dans l'établissement 3, ils émettent des points de vue au sujet des lieux d'intervention des enseignants de renfort pédagogique.

Deux remarques se dégagent de l'ensemble des propos récoltés. D'une part, aucun avis tranché n'est émis à propos d'un lieu privilégié pour les interventions des enseignants de renfort pédagogique, et, d'autre part, la pratique d'une modalité n'exclut pas le recours occasionnel à une autre. Les deux modalités sont probablement utilisées en alternance, avec, dans certains établissements, une prédominance des interventions en classe et, dans d'autres, une préférence pour les interventions hors de la classe. Ainsi, dans deux établissements (2 et 5), les directeurs et doyens indiquent que les interventions se déroulent *en principe* dans la classe. Dans deux autres établissements (1 et 6), ils mentionnent que les interventions se déroulent *le plus souvent* hors de la classe. Dans l'établissement 4, les directeurs et doyens expliquent que les deux modalités sont proposées et utilisées, sans préciser si l'une est plus pratiquée que l'autre.

Il ressort aussi de leurs commentaires que chaque lieu d'intervention présente un certain nombre d'avantages ou d'inconvénients. Pour ce qui concerne les avantages, les directeurs et doyens de l'établissement 7 remarquent que l'enseignant de renfort pédagogique a un rôle capital à jouer dans la classe, mais que celui-ci devrait être explicité à tous les enseignants titulaires. A leur avis, ce travail est important pour faciliter l'acceptation du regard apporté par une personne extérieure sur les activités réalisées dans la classe.

Dans les deux établissements où les interventions en classe sont privilégiées (établissements 2 et 5), les directeurs et doyens mentionnent que lorsque l'enseignant de renfort pédagogique est présent dans la classe, il peut aider d'autres élèves que celui pour lequel il est mandaté. Dans l'établissement 5, ils relèvent que les enseignants titulaires apprécient lorsque l'enseignant de renfort pédagogique propose spontanément de l'aide à d'autres élèves. Dans cet ordre d'idées, les directeurs et doyens de l'établissement 2 rapportent les propos tenus par un enseignant titulaire, qui illustrent cet avis :

« J'adore quand cette personne vient dans ma classe, parce que moi je peux donner ma leçon. Elle circule, elle vient pour un élève en particulier, mais en fait, elle va donner un coup de main aux élèves qui sont en difficulté. » (Dido2)

Cependant, pour ces mêmes professionnels, les interventions à l'extérieur de la classe peuvent aussi se justifier, notamment pour travailler des compétences transversales comme l'organisation ou pour du *coaching* ; en revanche, cette manière d'intervenir n'apporterait rien dans les matières classiques, comme le français et les mathématiques. Un autre avantage lié aux interventions hors de la classe est évoqué par les directeurs et

⁹ Les élèves suivis sont les élèves pour lesquels les enseignants de renfort pédagogique ont reçu un mandat. Dans la suite de ce travail, pour les distinguer des autres élèves, ils seront désignés par les termes : l'élève suivi ou les élèves suivis.

doyens de l'établissement 6 qui estiment que, dans certaines situations, sortir un élève de la classe peut « soulager » le climat de travail pour toute la classe.

Parmi les inconvénients, les directeurs et doyens des établissements 1 et 5 évoquent ceux qui sont liés aux interventions dans la classe. Dans l'établissement 1, ils citent l'exemple d'un enseignant titulaire qui s'est senti soulagé par la décision prise dans le cadre d'un réseau, pour que les interventions de l'enseignant de renfort pédagogique n'aient plus lieu dans sa classe. Cette expérience leur fait dire :

« L'enseignant de renfort pédagogique dans la classe, c'est techniquement et humainement compliqué. » (Didot)

Une autre problématique des interventions en classe est évoquée dans l'établissement 5, où le directeur et le doyen expliquent qu'un groupe de réflexion s'est penché sur la question de l'inclusion. Une des principales revendications des enseignants est de ne pas avoir trop d'intervenants dans leur classe.

Les directions n'ont signalé aucun inconvénient lié à la pratique des interventions hors de la classe.

Point de vue des enseignants titulaires

Dans tous les établissements, les enseignants titulaires donnent des indications à propos des lieux d'intervention utilisés. Le Tableau 6 présente l'ensemble des réponses fournies, sachant qu'au sein d'un établissement les enseignants peuvent émettre des avis différents.

Tableau 6 : Lieux d'intervention des enseignants de renfort pédagogique, selon les enseignants titulaires

	Généralement ou toujours en classe	Généralement ou toujours hors de la classe	Une fois en classe, une fois hors de la classe
Etabl. 2	x	x	
Etabl. 3	x		
Etabl. 4	x	x	
Etabl. 5	x	x	
Etabl. 6			x
Etabl. 7	x		

L'alternance des lieux de prise en charge qui est apparue chez les directeurs et doyens est aussi présente dans les propos des enseignants titulaires. Ainsi, dans les établissements 2, 4, 5 et 6, les enseignants titulaires évoquent conjointement les deux modalités de prise en charge, indiquant que les pratiques peuvent différer à l'intérieur même d'un établissement. Dans l'établissement 2 par exemple, un enseignant dit que les interventions se déroulent en général dans sa classe, alors que l'un de ses collègues mentionne qu'elles ont lieu en général hors de sa classe. Dans l'établissement 4 où plusieurs modalités de prise en charge sont préconisées, les enseignants titulaires évoquent des pratiques d'intervention dans la classe au même titre que des interventions hors de la classe. Dans l'établissement 5, un enseignant titulaire signale que toutes les interventions ont lieu dans sa classe et un autre enseignant explique qu'une partie des interventions se déroule à l'extérieur de la classe pour « lancer » l'activité en individuel avec l'élève.

Dans deux établissements (3 et 7), les interventions se produisent principalement dans la classe, les interventions hors de la classe étant exceptionnelles.

Dans les propos des enseignants titulaires, on perçoit que le choix d'un lieu d'intervention est souvent fait en fonction de plusieurs facteurs, parmi lesquels se trouvent les avantages pratiques. Ainsi, à propos de la présence de l'enseignant de renfort pédagogique en classe, on trouve des avantages qui concernent les autres élèves de la classe, comme :

- l'enseignant de renfort pédagogique s'occupe spontanément d'autres élèves de la classe (établissements 2, 3 et 4) ;
- l'enseignant de renfort pédagogique peut prendre en charge un groupe d'élèves comprenant ou non l'élève suivi (établissement 4).

Les interventions en classe présentent aussi des avantages pour l'élève suivi, tels que :

- l'enseignant de renfort pédagogique peut observer l'élève suivi (établissement 6) et guider ses activités (établissements 5 et 7) ;
- lorsque l'enseignant de renfort pédagogique s'occupe d'autres élèves, il laisse l'élève suivi « respirer » (établissement 2), l'élève suivi est moins stigmatisé (établissement 4).

Selon quelques enseignants titulaires, la présence de l'enseignant de renfort pédagogique dans la classe présente également des avantages pour eux, comme :

- l'enseignant de renfort pédagogique peut participer à la gestion de la classe (établissement 4) ; il pourrait même prendre des initiatives (établissement 7) ;
- cela a une incidence sur le mode d'enseignement de l'enseignant titulaire (établissement 2).

Pour illustrer cette dernière rubrique, voici ce que déclare un enseignant titulaire de cet établissement :

« Elle me rend service aussi. Il est clair que quand elle vient, je me dis "Tu te dois de donner consigne après consigne, d'une clarté irréprochable, tu es obligée de dire pourquoi tu introduis telle activité à tel moment" [...] Ça me donne un avantage, je suis obligée de clarifier. » (Titu2)

Les commentaires faits par les enseignants titulaires rencontrés montrent que les prises en charge à l'extérieur de la classe présentent, elles aussi, des avantages. Ces derniers concernent plus particulièrement l'élève suivi, notamment lorsque ses apprentissages présentent un grand décalage avec ceux de ses camarades, ou encore parce qu'il a besoin de calme pour travailler efficacement (établissement 4). Dans les établissements 5 et 6, les enseignants titulaires évoquent les besoins particuliers de l'élève suivi qui nécessitent des réponses spécifiques à donner de préférence hors de la classe.

Les inconvénients liés aux modalités d'intervention évoqués par les enseignants titulaires concernent principalement leur propre pratique. Parmi les inconvénients engendrés par les interventions en classe, les enseignants titulaires de deux établissements (2 et 4) signalent la contrainte qu'exerce la présence de l'enseignant de renfort pédagogique sur l'organisation et la planification de leur travail. Par exemple, l'enseignant de l'établissement 2 dit qu'il doit enseigner des notions de structuration durant les périodes où l'enseignant de renfort pédagogique est présent et renoncer à faire de la poésie. Un autre enseignant titulaire de cet établissement trouve qu'un deuxième enseignant actif dans la classe fait monter le niveau du bruit dans la classe :

« Ça m'est arrivé une ou deux fois de dire "Bon ça suffit ce brouhaha !", et ce brouhaha c'était X [nom de l'enseignant de renfort pédagogique] qui donnait des explications. » (Titu2)

Pour un enseignant titulaire de l'établissement 6, la présence de l'enseignant de renfort pédagogique dans la classe est dérangeante car il se sent observé ; de plus, il n'apprécie pas que quelqu'un intervienne lorsqu'il donne son cours.

Les interventions hors de la classe peuvent aussi présenter des inconvénients, notamment pour l'élève suivi. Un enseignant titulaire de l'établissement 6 explique ainsi que, durant les deux premiers mois de l'année scolaire, les interventions de l'enseignant de renfort pédagogique se sont déroulées hors de la classe exclusivement. Comme l'élève suivi n'aime pas quitter ses camarades et craint de « manquer » une activité réalisée par la classe durant son absence, les interventions ont lieu maintenant une fois sur deux dans la classe.

Point de vue des enseignants de renfort pédagogique

Dans le premier questionnaire, les enseignants de renfort pédagogique devaient dire s'ils envisageaient des prises en charge dans la classe ou à l'extérieur de la classe. Quatorze enseignants de renfort pédagogique (sur 17) estiment que leurs interventions devraient se dérouler « *le plus possible en classe* » comme le préconise le projet. Ils utilisent indifféremment les termes d'intervention en classe ou de coenseignement, ce qui pose un problème d'ordre conceptuel¹⁰.

Pour les enseignants de renfort pédagogique ayant répondu au questionnaire, l'intervention en classe est l'élément le plus novateur du dispositif. Parmi les aspects innovants de cette forme d'intervention, huit enseignants de renfort pédagogique citent, entre autres, l'exportation de fonctionnements propres à l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire ainsi que la professionnalisation des pratiques d'aide. Pour sa part, un enseignant de renfort pédagogique estime que l'avantage des interventions en classe provient du fait que :

« Un même vécu, en même temps, du même élève donne une certaine réalité aux échanges entre collègues. » (ErpQ1)

Certains d'entre eux restent toutefois prudents à propos de la pratique de cette forme d'intervention. Trois enseignants de renfort pédagogique pensent qu'il s'agit là de l'aspect le plus délicat de leur travail, ils évoquent dans leurs commentaires notamment la difficulté d'être deux enseignants dans la même classe :

« Il s'agit ni plus ni moins que de partager des compétences professionnelles avec tout ce que cela peut supposer de tensions et d'implicites : les inquiétudes quant à des rivalités professionnelles, des prises de pouvoir. » (ErpQ1)

Huit enseignants de renfort pédagogique mentionnent des prises en charge à l'extérieur de la classe, dans des proportions allant de 10% à 50% de leur temps d'enseignement. L'un d'eux indique à ce propos que :

« L'enseignement hors classe sera un passage obligé pour accompagner le changement. » (ErpQ1)

¹⁰ Dans cette recherche, le terme de coenseignement s'entend dans le sens défini par Murawski & Lochner (2011), c'est-à-dire lorsque enseigner ensemble signifie instruire, planifier et évaluer ensemble le groupe classe. Dans ce cas de figure, il y a partage des tâches et des responsabilités entre l'enseignant titulaire et l'enseignant de renfort pédagogique. Lorsque l'enseignant de renfort pédagogique est présent en classe pour s'occuper de l'élève suivi ou d'autres élèves, sans ces différentes phases (planification, préparation, gestion, évaluation), le terme d'intervention en classe nous paraît plus approprié.

Par ailleurs, six enseignants de renfort pédagogique font remarquer que le choix du lieu d'intervention ne leur appartient pas, mais qu'il se fait en concertation avec l'enseignant titulaire en tenant compte de la problématique de l'élève suivi et de ses besoins.

Dans le second questionnaire, il est demandé aux enseignants de renfort pédagogique s'ils pratiquent des interventions en classe ou des interventions hors de la classe. Plusieurs modalités de fonctionnement peuvent être utilisées conjointement. Une autre question cherche à savoir à quelles fréquences ils pratiquent chacune d'elles. Quatre options sont proposées : souvent (tous les jours), régulièrement (plusieurs fois par semaine), rarement (une à deux fois par semaine) et exceptionnellement (une à deux fois par mois).

Dans le Tableau 7, les fréquences *souvent* et *régulièrement* ont été regroupées, de même que *rarement* et *exceptionnellement*.

Tableau 7 : Lieux de prise en charge et fréquences d'utilisation, selon les enseignants de renfort pédagogique (N=18)

	Interventions en classe	Interventions hors classe
Oui	18	17
Non	0	1
Souvent / régulièrement	18	7
Rarement / exceptionnellement	0	10

Six mois après l'introduction du projet, on observe une alternance des formes de prise en charge, avec toutefois une prédominance d'interventions régulières en classe. Ainsi, tous les enseignants de renfort pédagogiques interviennent en classe (18/18) et, pour la grande majorité d'entre eux (17/18), hors de la classe également. Les interventions en classe sont pratiquées de manière régulière par tous les enseignants de renfort pédagogique ayant répondu au questionnaire, alors que les interventions hors de la classe sont pratiquées régulièrement par 7/17 enseignants et rarement par 10/17.

Lors de la troisième prise d'information, les lieux d'intervention ont été évoqués dans la majorité des groupes d'enseignants de renfort pédagogique rencontrés. Si des pratiques diverses sont évoquées, la pratique la plus courante semble être la prise en charge à l'intérieur de la classe, même si celle-ci suscite parfois des réactions de la part des enseignants titulaires.

Parmi les enseignants de renfort pédagogique qui évoquent le côté positif de leur présence en classe, citons celui qui indique suivre deux élèves au CIN, exclusivement en classe, ce qui lui permet parfois de prendre la place de l'enseignant titulaire afin que ce dernier puisse observer un élève ou un autre. D'autres parlent aussi de la solide collaboration qui peut s'établir lorsqu'ils partagent des moments en classe.

Cependant, le sentiment d'être un « intrus » domine dans les propos tenus par les enseignants de renfort pédagogique concernant leur présence en classe. Ainsi, l'un d'entre eux a le sentiment d'être « chez l'autre », dans son espace privé. Afin de se montrer le moins intrusif possible, il se met au service de l'enseignant titulaire et fait ce que celui-ci lui demande. Un de ses collègues a le sentiment de « déranger » l'enseignant titulaire dans sa classe. Cet avis est partagé par plusieurs enseignants de renfort pédagogique. Dans un autre groupe, un enseignant de renfort pédagogique indique qu'au début de son mandat il n'était pas le bienvenu en classe. Il a dû respecter le territoire de l'enseignant

titulaire, écouter, suggérer, prendre l'élève suivi en dehors des heures de cours, sur des heures d'appui, pour qu'il ne perde pas des moments d'enseignement. Un enseignant de renfort pédagogique constate que sa présence en classe n'est pas toujours bien tolérée. Cependant, ses interventions en classe ne sont pas toujours un choix mais une obligation, car, faute de local disponible, elles ne peuvent se dérouler ailleurs.

Par ailleurs, la présence de deux enseignants en classe peut faire monter le niveau sonore, comme l'exprime cet enseignant de renfort pédagogique :

« Ma collègue [l'enseignante titulaire] trouve fatigant lorsque deux personnes parlent en même temps dans la classe. » (Erp1)

Selon certains enseignants de renfort pédagogique, les interventions systématiques en classe ne sont pas toujours pertinentes. Dans un groupe, un enseignant de renfort pédagogique estime que la prise en charge de l'élève dans la classe ne doit pas constituer une règle générale, car il se sent plus à l'aise et plus adéquat à l'extérieur de la classe pour apporter de l'aide à l'élève suivi. Dans un autre groupe, un enseignant de renfort pédagogique indique que c'est l'enseignant titulaire qui lui demande de sortir avec l'élève, parce que :

« Les titulaires ont l'impression que l'on va sortir l'enfant de la classe et que du coup il n'y aura plus de soucis. » (Erp4)

Pour un autre enseignant de renfort pédagogique de ce groupe, c'est également à l'extérieur de la classe que la prise en charge doit avoir lieu car l'aide a été dispensée de cette manière jusqu'à présent. Un de ses collègues indique que d'après lui, une prise en charge systématique en classe s'avère impossible en raison de la grande variété des situations d'élèves. Enfin, un dernier enseignant de renfort pédagogique est tiraillé entre l'envie d'être présent dans la classe et la nécessité de sortir de la classe dans certains cas particuliers.

En bref : quels sont les lieux privilégiés par les enseignants de renfort pédagogique pour leurs interventions ?

Le fait de privilégier la salle de classe comme lieu d'intervention est un enjeu majeur du nouveau dispositif mis en place par l'ECES. Or, les enseignants de renfort pédagogique n'interviennent pas systématiquement en classe et aucun avis tranché n'apparaît clairement dans les commentaires des différents acteurs interrogés à propos d'un lieu réellement privilégié pour les interventions du renfort pédagogique.

Tous **les directeurs et doyens** interrogés font part d'une alternance d'interventions en classe et d'interventions à l'extérieur de la classe. La palette des modalités utilisées est assez large ; les proportions d'utilisation d'une modalité ou d'une autre dépendent principalement de trois facteurs : les pratiques d'aide en vigueur dans l'établissement, les intervenants concernés et la problématique spécifique de l'élève suivi. Pour les directeurs et doyens, chaque modalité peut avoir des avantages et des inconvénients. A leur avis, le principal avantage des interventions en classe est la possibilité pour l'enseignant de renfort pédagogique d'aider d'autres élèves, et l'inconvénient majeur est que l'enseignant titulaire doit accepter la présence d'un intervenant supplémentaire dans la classe. Dans certaines situations, les interventions hors de la classe présentent l'avantage de soulager momentanément le climat de travail pour l'enseignant titulaire et les autres élèves.

La variété des lieux d'intervention est également présente dans les propos recueillis auprès **des enseignants titulaires**. Les pratiques décrites concernent des interventions se déroulant généralement en classe ou hors de la classe, mais on observe principalement

une alternance entre les deux possibilités. Quasiment tous les choix sont justifiés par les avantages que présente la modalité utilisée ou pour limiter ses inconvénients. Les principaux avantages des interventions en classe concernent la possibilité de prendre en charge d'autres élèves de la classe et une moins grande focalisation sur l'élève suivi. Parmi les inconvénients évoqués, quelques enseignants titulaires signalent la contrainte qu'exerce la présence de l'enseignant de renfort pédagogique sur la planification de leur travail, ou encore l'augmentation du niveau sonore engendré par la présence d'une deuxième personne dans la classe. Par ailleurs, cette présence peut être perçue comme intrusive par certains enseignants titulaires et d'autres déclarent se sentir observés. Les enseignants titulaires disent également que sortir de la classe peut présenter un inconvénient pour certains élèves qui craignent de « manquer » une activité faite par leurs camarades en leur absence.

Le point de vue émis par **les enseignants de renfort pédagogique** montre qu'ils essaient le plus possible d'être présents en classe, conformément aux intentions formulées au début du projet où ils envisageaient de sortir le moins possible de la classe. Toutefois, la description de leurs pratiques usuelles indique une diversification des lieux de prise en charge, en raison de la variété des situations des élèves à soutenir, du degré fréquenté par l'élève suivi, ainsi que la personnalité de chaque enseignant titulaire et son mode d'enseignement. Ainsi, les interventions décrites vont d'interventions régulières en classe à une prise en charge systématique hors de la classe. Les enseignants de renfort pédagogique sont conscients de ne pas toujours être les bienvenus en classe et disent faire preuve de souplesse pour éviter des tensions avec certains enseignants titulaires.

3.2.2 FORMES DE PRISE EN CHARGE

Le soutien aux élèves en difficulté peut s'effectuer sous plusieurs formes, allant d'une prise en charge individuelle de l'élève à une prise en charge plus collective d'un groupe d'élèves. Plusieurs configurations sont possibles, parmi lesquelles l'enseignant de renfort pédagogique peut s'occuper de :

- l'élève suivi exclusivement ;
- un groupe d'élèves comprenant l'élève suivi ;
- un groupe d'élèves ne comprenant pas l'élève suivi ;
- tous les élèves de la classe, y compris l'élève suivi ;
- tous les élèves de la classe, sauf l'élève suivi dont s'occupe l'enseignant titulaire.

Nous avons cherché à identifier quelles formes de prise en charge sont les plus pratiquées par les enseignants de renfort pédagogique lors de leurs interventions, et à voir si l'on peut faire des recoupements avec les lieux d'intervention, comme par exemple le lieu privilégié pour les prises en charge individuelles.

Point de vue des directeurs et doyens

D'une manière générale, les directeurs et doyens ne savent pas sous quelle forme les élèves sont suivis par les enseignants de renfort pédagogique, ces informations ne leur étant probablement pas fournies par les enseignants.

Les directeurs et doyens des établissements 2 et 4 donnent des indications générales sur les formes de prise en charge. Les premiers indiquent que, lorsque l'enseignant de renfort pédagogique est en classe, il donne un coup de main à tout le monde, ce qui ne permet pas de savoir s'il s'occupe d'un élève en individuel ou d'un groupe d'élèves. Les seconds disent

que le travail en groupe fait partie des modalités préconisées par l'établissement, sans préciser si cette forme de prise en charge est fréquemment pratiquée par les enseignants de renfort pédagogique.

Seuls les directeurs et doyens de l'établissement 5 donnent plus d'informations en expliquant que les pratiques varient d'un enseignant de renfort pédagogique à l'autre :

« Je sais par expérience que certains enseignants spécialisés ont plus une notion d'être là juste pour l'élève et pas forcément d'intervenir par rapport aux pratiques pédagogiques. Et puis d'autres le font ou osent le faire. [...] Il y a des gens qui ont la sensibilité d'aider, alors ils en prennent un ou deux. [...] Souvent elles disent "Je suis là pour un enfant, mais j'en prends un deuxième [...] [Et qu'en pensent les titulaires ?] Ils sont contents de cela." » (Dido5)

Point de vue des enseignants titulaires

Le point de vue des enseignants titulaires au sujet de formes de prise en charge ne permet pas de dégager de pratiques systématiques (individuel *versus* en groupe) chez les enseignants de renfort pédagogique. Comme pour les lieux d'intervention, on observe une alternance de prises en charge de l'élève suivi en individuel et de prises en charge de groupes d'élèves, avec des variantes liées aux particularités de chaque situation.

La première variante que l'on peut observer consiste à prendre en charge l'élève suivi, puis d'autres élèves. Ainsi, un enseignant de l'établissement 2 explique qu'au début de son mandat, l'enseignant de renfort pédagogique s'est occupé exclusivement de l'élève suivi, alors que d'autres élèves de la classe auraient souhaité pouvoir bénéficier de son aide. Par la suite, il s'est occupé parfois de deux ou trois élèves, voire de toute la classe, ce qui a permis à l'enseignant titulaire de s'occuper personnellement de l'élève suivi. Selon lui, le fait de s'occuper d'autres élèves donne un peu de liberté et d'autonomie à l'élève suivi :

« Elle laisse aussi respirer l'élève. Elle lui a, je pense, donné un travail, elle lui laisse faire son travail et lui dit qu'elle va aller voir ailleurs pendant un moment. » (Titu2)

Une deuxième variante consiste à s'occuper indifféremment de plusieurs élèves, comme dans l'établissement 3, où l'enseignant titulaire dit que l'enseignant de renfort pédagogique s'occupe spontanément d'autres élèves parce qu'il n'intervient que dans le cadre de la classe. Dans l'établissement 6, l'enseignant de renfort pédagogique circule dans la classe pour aller voir les élèves afin de les aider.

Une autre forme de prise en charge est observable dans l'établissement 4 où l'enseignant de renfort pédagogique établit un projet destiné à toute la classe puis l'approfondit ensuite avec l'élève suivi individuellement. Dans le même établissement, on observe encore une autre variante, lorsque l'enseignant de renfort pédagogique constitue des groupes d'élèves en y incluant l'élève suivi. Selon l'enseignant titulaire, deux raisons justifient cette manière de faire. D'une part, l'élève suivi doit perdre l'habitude de toujours compter sur les adultes pour avancer dans son travail et d'autre part, il est moins « désigné ». Cet argument est également mentionné par un enseignant de l'établissement 5 qui explique :

« Si on a une enseignante qui ne vient que pour un élève, ça stigmatise finalement tous les problèmes sur cet élève-là. Alors, le fait qu'elle s'occupe aussi d'autres enfants fait que ça passe nettement mieux pour l'élève en inclusion et pour les autres enfants. » (Titu5)

Une dernière variante, la prise en charge individuelle de l'élève suivi, est mentionnée dans deux établissements. Pour un enseignant titulaire de l'établissement 7, la prise en charge individuelle est une nécessité pour que l'élève soit actif, mais en même temps cette forme

de prise en charge l'interroge sur le rôle du renfort pédagogique, comme le montrent ses propos :

« L'élève avait besoin de cette attention particulière individuelle, quand elle n'était plus là, l'élève ne faisait rien. [...] Mais, il y a une chose qu'on ignorait, c'est quel était son rôle, est-ce qu'elle ne doit s'occuper que de cette petite fille ? Car il y a plusieurs enfants particuliers dans la classe. » (Titu7)

Dans l'établissement 6, un enseignant titulaire déplore le fait que l'enseignant de renfort pédagogique ne s'occupe que de l'élève suivi alors que, à son avis, d'autres élèves auraient également besoin d'aide.

Nous nous sommes aperçus qu'au sein de certains établissements, les enseignants titulaires décrivaient des formes de prises en charge très différentes, ce qui nous fait penser que les pratiques d'aide peuvent être mises en œuvre de manière diamétralement opposées d'une classe à l'autre, ou d'une situation à l'autre, ce qui rend leur généralisation très difficile.

Remarquons pour terminer que les enseignants titulaires ne donnent généralement pas d'avis personnel sur les avantages ou inconvénients que représentent pour eux les différentes formes de prise en charge pratiquées par les enseignants de renfort pédagogique.

Point de vue des enseignants de renfort pédagogique

Dans le premier questionnaire qui leur a été adressé, les enseignants de renfort pédagogique devaient estimer la part que prendrait leur enseignement en individuel, en groupes et en collectif.

Sur les 17 enseignants qui ont répondu à la question, neuf disent ne pas pouvoir faire cette estimation, car le choix de la modalité de prise en charge ne dépend pas d'eux mais doit se discuter avec l'enseignant titulaire, selon le projet et les besoins spécifiques de l'élève. Les huit autres enseignants de renfort pédagogique ont donné des informations plus précises au sujet des formes de prises en charge envisagées. Les réponses ont été données (ou traduites) en pour cent de temps de travail et sont regroupées dans le Tableau 8.

Tableau 8 : Fourchette de la répartition des intentions de prise en charge en % du temps de travail, selon les enseignants de renfort pédagogique (N=8)

	Prise en charge individuelle	Prise en charge en groupe	Prise en charge en collectif
De 5 à 10%	1	-	3
De 15 à 30%	2	2	4
De 35 à 60%	3	3	-
De 65 à 85%	2	2	-

On retiendra principalement des réponses fournies à cette question que les enseignants de renfort pédagogique souhaitent répartir leur temps de travail principalement dans des prises en charge individuelles de l'élève suivi, alternées avec des prises en charge de groupes d'élèves, dont l'élève suivi fait partie. En effet, trois enseignants vont consacrer entre 5 et 30% de leur temps de travail pour soutenir l'élève suivi de manière individuelle, alors que les cinq autres pensent consacrer entre un 35 et 85% de leur temps de travail. En ce qui concerne la prise en charge de groupes d'élèves, deux enseignants souhaitent y

consacrer entre 15 et 30% de leur temps de travail, et cinq autres entre 35 et 85%. Les prises en charge collectives sont envisagées pour moins du tiers du temps de travail, trois enseignants de renfort veulent y consacrer entre 5 et 10% et quatre de 15 à 30%.

Dans le second questionnaire, passé à la fin de la première année de fonctionnement, la question qui concerne les formes de prise en charge des élèves comporte également le lieu privilégié (interventions en classe, hors de la classe, coenseignement), ainsi que le ou les destinataires des interventions (l'élève suivi en individuel, un autre élève en individuel, un groupe d'élèves avec l'élève suivi et un groupe d'élèves sans l'élève suivi), avec plusieurs réponses possibles. L'ensemble des réponses fournies est présenté dans le Tableau 9, avec le nombre d'enseignants ayant mentionné ces pratiques.

Tableau 9 : Formes de prise en charge pratiquées par les enseignants de renfort pédagogique (N=18)

	Interventions en classe	Interventions hors classe	Coenseignement
Elève suivi (en individuel)	18	16	-
Groupe + élève suivi (groupe de besoin)	16	9	13
Autre élève (en individuel)	6	1	-
Groupe hétérogène (sans l'élève suivi)	6	3	8
Tous les élèves de la classe	11	-	10

On peut remarquer tout d'abord que l'élève suivi est prioritaire dans les formes de prises en charge mentionnées par les enseignants de renfort pédagogique. En effet, dans le cadre de la classe, les prises en charge individuelles le concernent majoritairement (18/18), de même que dans les prises en charge de groupe dont il fait partie (16/18). Il en est de même pour les interventions hors de la classe, où les prises en charge individuelles le concernent majoritairement dans 16/18 cas, et, dans la moitié des cas (9/18) pour des prises en charge en groupes. En ce qui concerne le coenseignement, 13/18 enseignants de renfort pédagogique mentionnent que l'élève suivi bénéficie de leur soutien dans le cadre d'un groupe de besoins.

La prise en charge d'autres élèves est aussi mentionnée. Elle se déroule le plus souvent dans le cadre de la classe avec un tiers (6/18) des enseignants de renfort pédagogique qui s'occupent d'un autre élève en individuel ou d'un groupe hétérogène (sans l'élève suivi), alors que les prises en charge hors de la classe concernent un enseignant de renfort pédagogique qui sort de la classe avec un autre élève pour une prise en charge individuelle et trois enseignants de renfort pédagogique qui s'occupent d'un groupe hétérogène dont l'élève suivi ne fait pas partie.

La rubrique qui concerne tous les élèves de la classe nous incite à penser que les termes « intervention en classe » et « coenseignement » se recoupent. On remarque en effet que onze enseignants de renfort pédagogique disent prendre en charge tous les élèves de la classe dans le cadre de la classe et dix disent le faire dans le cadre du coenseignement. Si ces affirmations semblent bien correspondre à ce que le projet préconise, il faut toutefois nuancer ces propos par la fréquence d'utilisation mentionnée qui se situe entre rarement et exceptionnellement.

En recoupant ces réponses avec celles fournies à propos des lieux d'intervention, on voit que la prise en charge de l'élève suivi est le plus souvent prévue dans le cadre de la classe et en groupes, alors que les prises en charge individuelles sont prévues le plus souvent hors de la classe.

Les tendances observées dans les deux questionnaires sont confirmées par les discussions qui ont eu lieu lors des entretiens de groupes. En effet, les propos tenus par les enseignants de renfort pédagogique montrent que leurs interventions concernent prioritairement l'élève pour lequel ils ont été mandatés. Des prises en charge individuelles sont évoquées mais, dans la plupart des situations, ils disent intervenir auprès de groupes d'élèves dont l'élève suivi fait partie. Ainsi, dans un groupe, un enseignant de renfort pédagogique dit qu'il s'occupe de l'élève suivi avec d'autres élèves désignés par l'enseignant titulaire. Un de ses collègues remarque que les enseignants titulaires apprécient qu'il s'occupe de plusieurs élèves, sans nécessairement souhaiter bénéficier de plus de périodes. Dans un autre groupe, un enseignant explique les avantages à regrouper plusieurs élèves bénéficiant de renfort pédagogique dans une classe. Dans ce cas de figure, il est possible, selon lui, de capitaliser les périodes et de constituer des groupes de besoin où l'élève suivi est intégré. Dans un autre groupe encore, un enseignant de renfort pédagogique remarque qu'il y a un lien entre la représentation que les enseignants titulaires ont du rôle du renfort pédagogique et la modalité d'intervention qu'ils privilégient, c'est-à-dire, si son rôle consiste uniquement à accompagner l'élève, ou également à accompagner l'enseignant de la classe. Dans les expériences vécues, il a ressenti qu'il a le droit d'intervenir auprès d'autres élèves « *seulement si ça aide* ». Un de ses collègues estime pour sa part que son rôle est lié à l'élève, mais que la responsabilité à l'égard de l'élève incombe pleinement à l'enseignant titulaire.

Les difficultés rencontrées pour les interventions de coenseignement ont aussi été évoquées dans les discussions de groupe. Nous y reviendrons plus en détail dans la section « Coordination et coopération entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires : le coenseignement ».

En bref : quelles sont les modalités d'intervention privilégiées par les enseignants de renfort pédagogique ?

L'objectif général du projet étant la coconstruction « *avec l'enseignant titulaire des meilleures réponses possibles aux besoins de l'ensemble des élèves de la classe* », on pourrait s'attendre à ce que les enseignants de renfort pédagogique interviennent plus souvent auprès d'un groupe d'élèves, voire de l'ensemble des élèves de la classe, qu'en individuel auprès de l'élève pour lequel ils ont été mandaté. Or, comme pour les lieux d'intervention, on n'observe pas de pratiques systématiques dans les formes de prise en charge des élèves à besoins particuliers. Il semble plutôt qu'à chaque situation correspond une adaptation particulière de la forme de prise en charge, qui consiste, le plus souvent, à alterner les interventions auprès de l'élève en individuel avec des prises en charge en groupe. Toutefois, les différents acteurs estiment que le mandat de l'enseignant de renfort pédagogique concerne prioritairement le suivi de l'élève à besoins particuliers et que l'aide à apporter à d'autres élèves doit rester ponctuelle.

La majorité **des directeurs et doyens** ne mentionne aucun élément concernant les formes de prise en charge, et ceux qui s'expriment à ce sujet donnent très peu de détails, peut-être par manque d'informations. Ces directions donnent des informations très générales concernant, par exemple, les modalités préconisées par l'établissement.

Les informations concernant les formes de prises en charge sont plus précises lorsqu'on interroge **les enseignants titulaires**, bien que l'on ne puisse dégager une systématique dans les pratiques. En effet, dans la majorité des établissements, les enseignants titulaires mentionnent une alternance, variable, entre des prises en charges individuelles de l'élève suivi, des prises en charge de groupes d'élèves, jusqu'à la prise en charge du groupe classe. Cette variabilité peut aussi concerner un même enseignant de renfort pédagogique qui peut fonctionner en mode « tout individuel » ou en mode « tout groupe » selon la classe dans laquelle il se trouve, c'est-à-dire en fonction de l'enseignant titulaire avec lequel il travaille.

Seuls les enseignants titulaires d'un établissement mentionnent une prise en charge systématiquement individuelle de l'élève suivi, tout en se questionnant sur le rôle, visiblement peu clair pour eux, d'un enseignant de renfort pédagogique dans une classe.

Au cours des trois prises d'informations qui les concernent, **les enseignants de renfort** ont donné beaucoup de précisions à propos des formes de prise en charge pratiquées. Dans le premier questionnaire, une majorité d'enseignants de renfort pédagogique disent qu'ils envisagent d'apporter un soutien concret à l'élève suivi ou à un groupe d'élèves plus ou moins grand, pour décharger l'enseignant titulaire. Toutefois, la plupart des enseignants de renfort pédagogique s'accordent sur le fait que leurs interventions concernent prioritairement l'élève suivi auquel ils voudraient consacrer plus de la moitié de leur temps d'enseignement.

Par ailleurs, au-delà de leurs propres intentions, une majorité d'enseignants de renfort pédagogique disent ne pas pouvoir se prononcer à ce sujet car le choix de la forme de prise en charge dépend, d'une part, des besoins de l'élève suivi, et, d'autre part, des attentes de l'enseignant titulaire.

Les réponses fournies au second questionnaire et les propos recueillis lors des entretiens de groupe ont confirmé les intentions de départ sur le fait que l'élève suivi était, aux yeux des enseignants de renfort pédagogique, leur mandat principal et que sa prise en charge, individuelle ou en groupe, était prioritaire. La prise en charge d'autres élèves est également pratiquée, plus particulièrement lorsque ceux-ci rencontrent des difficultés scolaires auxquelles l'enseignant de renfort pédagogique peut apporter des solutions.

3.2.3 APPORTS SPÉCIFIQUES

L'enseignant de renfort pédagogique a, en principe, une formation spécialisée (ou est en cours de formation) qui lui confère une connaissance approfondie des élèves à besoins particuliers, de leur développement et de leurs spécificités. Cette connaissance lui permet de mettre au point des approches didactiques ou pédagogiques différentes de celles d'un enseignant généraliste. Il peut les utiliser lui-même au cours de ses interventions auprès des élèves ou les proposer à l'enseignant titulaire sous forme de pistes d'action. Nous nous sommes intéressés à ces deux formes d'approches particulières, en demandant à nos interlocuteurs ce que les enseignants de renfort pédagogique apportent de spécifique directement à l'élève ou indirectement en donnant des pistes à l'enseignant titulaire.

Point de vue des directeurs et doyens

Les apports spécifiques des enseignants de renfort pédagogique évoqués par les directeurs et doyens concernent le conseil aux enseignants et la diversification des approches pédagogiques proposées à l'élève suivi.

La fonction de conseil aux enseignants est mentionnée dans plusieurs établissements. Dans l'établissement 2, par exemple, les directeurs et doyens estiment que les compétences et le regard de l'enseignement spécialisé sont des domaines d'expertise nécessaires au fonctionnement interne de l'établissement. Pour eux, il s'agit d'un élargissement du mandat du renfort pédagogique. Ils citent l'exemple d'un enseignant spécialisé qui, grâce aux excellents contacts développés dans le cadre de la salle des maîtres, a eu de nombreux échanges avec des enseignants titulaires qui lui demandaient des pistes de travail pour des élèves en difficulté dans leurs classes. Dans le même ordre d'idées, les directeurs et doyens de l'établissement 3 expliquent qu'ils disposent de ressources internes grâce aux membres de leur groupe de pédagogie compensatoire dont la manière de fonctionner est très proche de celle des enseignants de renfort pédagogique. Ils relèvent ainsi le rôle intéressant que ces derniers peuvent avoir, notamment lorsqu'ils proposent des pistes d'action aux enseignants titulaires parce qu'ils renoncent à proposer eux-mêmes du renfort à l'élève.

Dans l'établissement 7, les directeurs et doyens parlent de l'inexpérience de certains enseignants de renfort pédagogique comme d'un « défaut de jeunesse » qui ne leur permet pas encore d'être des personnes ressources pour les enseignants titulaires. Ils relèvent encore l'importance de la formation de ces personnes qui doivent collaborer avec des enseignants généralistes :

« Il faudrait que ce soit des personnes qui aient déjà une formation d'enseignement spécialisé, [...] et même déjà au niveau de la pédagogie traditionnelle, une expérience d'enseignement. » (Dido7)

Pour les directeurs et doyens de l'établissement 5, les apports des enseignants de renfort pédagogique aux enseignants titulaires sont aussi dépendants de la personne en place et, selon leurs propos :

« [...] de son investissement personnel, de sa façon de voir son travail. » (Dido5)

En ce qui concerne les apports spécifiques des enseignants de renfort pédagogique aux élèves qu'ils suivent, les directeurs et doyens de l'établissement 1 observent une diversification des approches qu'ils expliquent de la manière suivante :

« Parce qu'il y a une personne de plus dans le jeu, qui va apporter ses spécificités. » (Dido1)

Dans l'établissement 4, les directeurs et doyens considèrent que les enseignants spécialisés sont un plus pour les enseignants ordinaires mais aussi pour les élèves, particulièrement au travers du projet pédagogique qu'ils élaborent spécifiquement pour lui. Ils déplorent cependant le fait que les apports des enseignants de renfort pédagogique sont limités parce qu'ils ne peuvent pas toujours préparer leurs interventions, notamment lorsque les enseignants titulaires n'anticipent pas ou lorsqu'ils prévoient des activités « à chaud » au dernier moment.

« Il y a des enseignants qui ne peuvent pas anticiper... même du lundi pour le jeudi. » (Dido4)

Pour les directeurs et doyens de l'établissements 6, l'apport de l'enseignant de renfort pédagogique se situe dans l'observation de l'élève et dans la définition de ses difficultés afin d'apporter des outils propres à l'enseignement spécialisé. Ce qui, selon eux, peut déplaire à un enseignant titulaire qui préférerait une mise en place plus rapide de l'aide, sans passer par cette phase d'observation.

« On est sur deux niveaux. Si on est un enseignant spécialisé, on arrive pour une observation, [...] pour trouver où ça coince, pour donner des outils, [...] alors que l'enseignant titulaire a besoin d'une intervention, [...] il veut des mesures pour que l'enfant puisse progresser. Car quand on a fait toutes les démarches et qu'on a obtenu les moyens, on se dit qu'il est urgent d'agir. » (Dido6)

Dans ce même établissement, les directeurs et doyens attendent des apports spécifiques de la part des enseignants de renfort pédagogique en ce qui concerne le travail à réaliser avec l'élève :

« Des fois, je souhaiterais que la personne qui vient de l'extérieur amène plus d'elle-même, et qu'elle ne se repose pas uniquement sur ce qui se fait en classe qui attend que le titulaire lui donne des choses à faire. » (Dido6)

Point de vue des enseignants titulaires

Tous les groupes d'enseignants titulaires rencontrés donnent de nombreux éléments concernant les actions concrètes des enseignants de renfort pédagogique dans le cadre de leurs interventions. Dans les propos émis, on peut distinguer deux catégories d'apports : ceux qui sont directement liés aux élèves et ceux qui, indirectement, passent par les enseignants titulaires.

Dans la catégorie des apports aux élèves, un enseignant titulaire de l'établissement 2 indique que l'enseignant de renfort pédagogique fait des fiches, sans préciser leur but. Un de ses collègues mentionne que l'enseignant de renfort pédagogique apporte son propre matériel et des séquences d'enseignement. Il relève également que les enseignants de renfort pédagogique peuvent donner de bons conseils pour d'autres élèves de la classe.

Les enseignants titulaires des établissements 3, 4 et 7 évoquent également un apport de matériel personnel en classe. De manière générale, le matériel propre à l'enseignant de renfort pédagogique est l'élément le plus souvent cité, sans toutefois que sa nature exacte soit précisée.

Dans une autre forme d'apports, un enseignant titulaire de l'établissement 3 parle du fait que l'enseignant de renfort pédagogique reformule, structure et recadre l'élève. Pour lui, cet intervenant :

« [...] apporte beaucoup de choses et utilise des pistes différentes. » (Titu3)

Dans les établissements 2, 3 et 4, les enseignants titulaires mentionnent les apports dont eux-mêmes bénéficient de la part des enseignants de renfort pédagogique. Dans l'établissement 2, un enseignant indique que l'enseignant de renfort pédagogique donne des pistes pour les cours et des « trucs ». Dans l'établissement 3, l'enseignant de renfort pédagogique donne des conseils et dans l'établissement 4, les apports évoqués concernent le regard différent apporté par l'enseignant de renfort pédagogique :

« Des fois, elle m'ouvre les yeux sur d'autres élèves. [...] Elle nous amène des trucs parce qu'elle est en classe, c'est vraiment un régal de travailler avec cette personne ». (Titu4)

Dans un registre moins positif, quelques enseignants titulaires estiment que les apports des enseignants de renfort pédagogique sont parfois insuffisants. Dans les établissements 5 et 6, les enseignants titulaires indiquent que les apports de l'enseignant de renfort pédagogique à leur pratique sont peu nombreux, parce qu'il ne propose pas d'activités et attend que l'enseignant titulaire lui dise ce qu'il doit faire avec l'élève :

« Comme il a plutôt l'habitude de s'occuper de grands, c'est moi qui vais lui dire ce qu'il doit faire, il ne me propose pas d'activités. » (Titu5)

Point de vue des enseignants de renfort

Dans le premier questionnaire, il était demandé aux enseignants de renfort pédagogique ce que ce dispositif pouvait apporter de novateur à l'enseignement ordinaire. Les réponses données évoquent d'abord la mise en place de dispositifs tels que de la différenciation pédagogique ou encore des outils didactiques différents. Ainsi, conformément au projet, les apports spécifiques que les enseignants de renfort pédagogique souhaitent proposer aux enseignants titulaires sont de deux types, d'une part un soutien pratique et une réflexion concernant l'élève suivi et, d'autre part, un soutien pratique et une réflexion destinés à tout ou partie des élèves de la classe. La moitié des enseignants de renfort pédagogique considère que les nouvelles formes de collaboration à instaurer avec ce dispositif permettront d'exporter des fonctionnements de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire, comme le travail en équipe pluridisciplinaire, l'intervision, les démarches systémiques.

Les enseignants de renfort pédagogique évoquent aussi ce qu'ils souhaitent proposer aux élèves qu'ils suivent. Plus précisément, plus de la moitié des enseignants de renfort pédagogique (11/17) veut proposer des activités qui visent à favoriser l'intégration de l'élève suivi dans la classe, à construire des relations avec ses pairs, à s'exprimer, à renforcer son estime de soi ou à développer ses ressources, sous forme de jeux coopératifs, d'ateliers d'expression, de groupes de discussion.

« Des activités qui correspondent aux besoins de chaque enfant suivi, des activités programmées sur mesure qui pourront peu à peu l'aider à s'épanouir dans une classe dite normale, à développer tout son potentiel [...]. » (ErpQ1)

Deux d'entre eux veulent aussi développer l'autonomie de l'élève suivi, en enlevant progressivement « l'échafaudage » qu'ils lui apportent afin qu'il devienne de plus en plus partie prenante dans la vie de la classe.

« Estomper progressivement mon soutien pour éviter que l'élève en question ne s'imagine que sans moi, il ne peut rien faire. » (ErpQ1)

Un travail plus méthodologique est envisagé par quelques enseignants de renfort pédagogique (5/17) qui souhaitent développer avec l'élève l'organisation du travail, l'inciter à adopter une démarche métacognitive ou encore lui faire prendre conscience des stratégies à améliorer.

« Je pense apporter des outils méthodologiques différents (pédagogie coopérative, travail par petits groupes, mobilisation des compétences résiduelles, pédagogie du projet, outils cognitifs ou métacognitifs comme la gestion mentale, le modelage, etc.). » (ErpQ1)

Deux enseignants de renfort pédagogique souhaitent proposer un travail sur les comportements adéquats à adopter en classe.

Lors de la seconde prise d'information, il a été demandé aux enseignants de renfort pédagogique de préciser à quels élèves ils ont proposé des activités spécifiques et à quelles fréquences. Les réponses fournies à cette question sont présentées dans le Tableau 10.

Tableau 10 : Destinataires des activités spécifiques proposées par les enseignants de renfort pédagogique et fréquences d'utilisation

Bénéficiaires des activités spécifiques proposées		Fréquence des activités spécifiques	
Elèves suivis	15/18	Souvent - régulièrement	7/18
Autres élèves	11/18		
Groupes d'élèves	4/18	Rarement - exceptionnellement	11/18
Toute la classe	4/18		

Les activités spécifiques proposées par les enseignants de renfort pédagogique sont le plus souvent destinées aux élèves qu'ils suivent (15/18), mais elles sont également proposées à d'autres élèves (11/18), et, pour un nombre moins important d'enseignants de renfort pédagogique, à des groupes d'élèves (4/18) ou à toute la classe (4/18). Sur le plan de leur utilisation, remarquons que les activités spécifiques ne sont pas très souvent proposées. En effet, un tiers environ (7/18) des enseignants de renfort pédagogique ayant répondu au questionnaire proposent des activités spécifiques souvent ou régulièrement, les deux autres tiers ne les proposent que rarement ou exceptionnellement. Une des raisons évoquées est qu'il est parfois difficile de trouver du temps pour « *faire autre chose que le programme* ».

Il était également demandé aux enseignants de renfort pédagogique de donner une brève description des activités proposées. En voici quelques-unes :

- exercices de *Brain Gym* ;
- jeux de mémoire et astuces ;
- exercices différents des moyens officiels ;
- pictogrammes pour communiquer ;
- matériel spécifique pour les maths (allumettes, cartes, blocs multibases, etc.) ;
- atelier d'expression, atelier musical ou atelier de lecture ;
- matériel spécifique pour dyspraxiques (jeu Dessinetto) ou pour dyslexiques (bibliothèque sonore, logiciel) ;
- élaboration de matériel de référence (répertoire, mémento, règles diverses, etc.).

Lors de la troisième prise d'information par entretiens *focus group*, les enseignants de renfort pédagogique ont également parlé de leurs apports spécifiques. Les éléments évoqués sont assez généraux et reflètent un état des lieux après deux ans de mise en place du dispositif de renfort pédagogique, où, une fois encore, la diversité des pratiques est mise en avant. Si certains enseignants de renfort pédagogique peuvent proposer des activités spécifiques, d'autres ne s'en sentent pas l'autorisation.

Ainsi, un enseignant de renfort pédagogique qui intervient au CIN indique qu'il a une grande liberté d'action et n'a pas de compte à rendre à l'enseignant titulaire qui lui fait confiance. L'élève suivi peut donc suivre des activités très différentes de celles de la classe. Un autre témoignage concernant une classe de CIN vient toutefois nuancer les propos précédents. En effet, l'enseignant de renfort pédagogique ne pouvait, dans ce cas, pas amener ses propres jeux ou faire des propositions et le justifie, un brin fataliste :

« C'est comme ça, elle [l'enseignante titulaire] est à plein temps, c'est sa propre classe. Elle a tout ce qu'il faut. » (Erp1)

Un autre enseignant de renfort pédagogique indique que son apport est d'un autre ordre et qu'il consiste en une extension du temps didactique :

« On prend du temps pour apprendre. » (Erp1)

Cependant, il se demande ce qu'il advient de l'élève suivi lorsqu'il n'est plus présent.

Proposer des activités différentes semble être plus compliqué dès le primaire, voire impossible au secondaire. Un enseignant de renfort pédagogique l'explique par la contrainte exercée sur l'enseignant titulaire de suivre un programme de manière stricte. Un de ses collègues indique que, pour sa part, on lui demande souvent de rattraper ce qui n'a pas été fait en classe ou à la maison, ce genre de demande pouvant émaner aussi bien de l'enseignant titulaire que de l'élève suivi lui-même.

Dans un autre groupe, un enseignant de renfort pédagogique ressent un conflit de loyauté chez l'élève suivi qui attend en quelque sorte le feu vert de son enseignant de classe avant d'accepter les activités spécifiques qu'il lui propose. Quelques-uns de ses collègues approuvent et ajoutent que si leurs propositions sont peu ou pas utilisées, c'est qu'il n'est pas facile pour l'enseignant titulaire d'intégrer quelque chose de nouveau dans « son programme ».

En bref : quelles activités spécifiques sont proposées et utilisées par les enseignants de renfort pédagogique ?

Cette partie cherche à analyser quelles ressources particulières proposent les enseignants de renfort pédagogique. Les avis des différents acteurs consultés sur ce sujet convergent vers le rôle attendu de conseil aux enseignants et d'approches diversifiées à proposer aux élèves suivis, de la part des enseignants de renfort pédagogique. Dans la pratique, en revanche, on voit que les approches conventionnelles sont souvent privilégiées, limitant ainsi les apports spécifiques des enseignants de renfort pédagogique.

Les directeurs et doyens interrogés s'expriment largement à propos des apports spécifiques des enseignants de renfort pédagogique qui sont, à leur avis, de deux sortes : le conseil aux enseignants titulaires et la diversification des approches proposées aux élèves suivis. En ce qui concerne le conseil aux enseignants, c'est principalement l'expertise de l'enseignement spécialisé qui est relevé par les directions ; selon eux cependant, dans certaines situations, les enseignants de renfort pédagogique ne possèdent pas les ressources pour jouer ce rôle ; cette impossibilité est mise sur le compte d'un « défaut de jeunesse » inhérent au fait que certains d'entre eux doivent se former ou terminer leur formation et n'ont, de ce fait, pas l'expérience professionnelle nécessaire. D'une manière générale, les directions relèvent l'importance que revêt, pour les enseignants comme pour les élèves, l'apport de l'enseignement spécialisé à l'enseignement ordinaire. Pour les directeurs et doyens de plusieurs établissements, la qualité ou le type d'apport spécifique dépend de l'investissement personnel de l'enseignant de renfort pédagogique ainsi que de la manière de travailler de l'enseignant titulaire, pas toujours apte à anticiper les activités à préparer.

Les enseignants titulaires donnent aussi de nombreux éléments à propos des apports spécifiques des enseignants de renfort pédagogique. Concernant l'apport fait directement aux élèves, dans la plupart des établissements, les enseignants titulaires évoquent le matériel apporté ou utilisé, les séquences d'enseignement proposées, mais ils n'entrent

pas dans le détail du contenu ou de la provenance de ces apports. Dans quelques établissements, ils mentionnent les apports directs dont ils bénéficient eux-mêmes, sous forme de pistes, conseils ou observations. Quelques enseignants titulaires déplorent le manque d'initiative de certains enseignants de renfort pédagogique.

Les deux types d'apports, aux enseignants titulaires d'une part et aux élèves d'autre part, sont évoqués également par **les enseignants de renfort pédagogique** qui donnent de nombreux exemples d'activités spécifiques en réponse au premier questionnaire. Ils font ainsi entrevoir le rôle que les enseignants de renfort pédagogique veulent jouer par la différenciation pédagogique ou par l'apport d'outils didactiques ou méthodologiques différents. Avec le deuxième questionnaire, on peut remarquer que les activités spécifiques ne sont pas très fréquemment proposées et qu'elles concernent aussi d'autres élèves que les élèves suivis. Lors des entretiens de groupe, alors que quelques enseignants de renfort pédagogique parlent d'une grande liberté d'action, d'autres évoquent les raisons pour lesquelles ils se sentent limités dans leurs apports. Ces derniers expliquent qu'ils se conforment à la demande de certains enseignants titulaires qui estiment que « le programme » à parcourir est contraignant.

3.2.4 PROJETS PÉDAGOGIQUES

Depuis l'introduction du nouveau dispositif de renfort pédagogique, les enseignants de l'ECES sont chargés d'élaborer un projet pédagogique personnalisé pour tout élève qui leur est confié. A cet effet, leur administration leur fournit un canevas de base, avec les différents éléments à prendre en compte dans la situation de l'élève - objectifs visés, moyens à mettre en œuvre, collaboration et évaluation - (voir Annexe 7, projet pédagogique). Il est recommandé aux enseignants de renfort pédagogique de limiter l'amplitude des objectifs visés, de les définir de manière claire et de façon à pouvoir les vérifier. Ce document fait suite à une phase d'observation de l'élève qui peut être réalisée à l'aide d'une grille d'observation comportant la description de facteurs personnels et environnementaux (voir Annexe 8, rapport d'observation pédagogique). En principe, le projet pédagogique est soumis à l'approbation de l'enseignant titulaire qui le signe. Il est diffusé aux parents et, parfois, aux autres partenaires concernés par la situation.

Pour connaître les pratiques relatives aux projets pédagogiques des élèves suivis par les enseignants de renfort pédagogique de notre étude, nous avons demandé à nos différents interlocuteurs ce que les projets apportent sur le plan pédagogique. Comme précédemment, les avis émis sont regroupés par catégorie d'interlocuteurs et présentés dans les sections suivantes.

Point de vue des directeurs et des doyens

Dans tous les établissements, les directeurs et doyens évoquent les projets pédagogiques élaborés ou non par les enseignants de renfort pédagogique pour les élèves qu'ils suivent et leurs effets sur le plan pédagogique. Le Tableau 11 présente leurs propos classés selon que leur appréciation des projets pédagogiques est positive ou plutôt négative, ainsi qu'une synthèse de leurs commentaires.

Les projets pédagogiques sont évoqués de manière favorable par les directions de cinq établissements. Si leur élaboration est parfois précédée d'une phase d'observation de l'élève, ils sont, d'une manière générale, mis en forme par les enseignants de renfort pédagogique après concertation avec les enseignants titulaires.

Tableau 11 : Projets pédagogiques élaborés par les enseignants de renfort pédagogique, selon les directeurs et doyens

Etabl	Appréciation plutôt		commentaires
	positive	négative	
2	Projet plus élaboré qu'avant		C'est un plus s'il fixe des objectifs à plus ou moins long terme
3	Projet fait par l'Erp		Pratique déjà en vigueur dans l'établissement Une copie du projet est transmise au doyen
4	Projet mis en place systématiquement		Doit être construit par l'Erp et non par l'enseignant titulaire La direction récolte et diffuse les projets
5	Projet fait en collaboration avec l'enseignant titulaire		
6	Projet fait en collaboration avec l'enseignant titulaire et la direction		
1		Coconstruction difficile du projet	Les visées de l'enseignant titulaire et de l'Erp sont très différentes
7		En 2 ans, pas de projet écrit d'un Erp	La direction récolte et diffuse les projets

Dans l'établissement 2, l'enseignant de renfort pédagogique a construit des projets pédagogiques bien spécifiques pour les élèves qu'il suit. Auparavant, c'était le rôle du conseil de classe qui le faisait de manière informelle. Notre interlocuteur estime que pour être un véritable apport, le projet pédagogique doit fixer des objectifs à court ou à long terme.

Dans deux établissements (3 et 4), le projet est conçu (ou devrait l'être) par l'enseignant de renfort pédagogique ; dans l'établissement 3, c'est une pratique habituelle, notamment dans le cadre des suivis effectués par les membres du groupe de pédagogie compensatoire de l'établissement après une observation de l'élève.

« Elle commence par une observation qui prend un certain nombre de périodes. [...] Pour certains enfants, ça peut aller jusqu'à 16 périodes. [...] Suite à ce qu'elle a discuté avec l'enseignant titulaire, elle élabore un projet pour l'enfant en particulier. » (Dido3)

Une copie du projet finalisé est adressée au doyen en charge de la pédagogie compensatoire.

Dans l'établissement 4, la mise en place d'un projet est systématique.

« C'est ce qui leur est demandé, donc automatiquement, c'est en concertation avec les collègues qu'ils doivent essayer de penser quelque chose. » (Dido4)

Dans cet établissement, comme dans l'établissement 7, la direction centralise les projets pédagogiques et se charge de les diffuser aux partenaires concernés par la situation. Cette manière de procéder permet aux directeurs d'officialiser et de légitimer les mesures décidées le plus souvent dans le cadre d'un réseau pluridisciplinaire.

« Moi, j'ai demandé de les recevoir. [...] Je leur ai dit, vous les envoyez au secrétariat et c'est nous qui le distribuons, pour être associés à cette démarche et que ce ne soit pas un document un peu secret. » (Dido7)

Dans deux établissements (5 et 6), le projet est construit en collaboration par l'enseignant de renfort pédagogique et l'enseignant titulaire. Dans l'établissement 6, la participation de la direction à l'élaboration du projet est due au fait que les éléments du projet ont été discutés dans le cadre d'un réseau où le doyen a pris une part active aux décisions.

Des appréciations plus négatives ont été émises à propos des projets pédagogiques dans deux établissements. Dans l'établissement 1, l'élaboration du projet peut poser problème parce que la collaboration entre l'enseignant de renfort pédagogique et l'enseignant titulaire n'est pas facile.

« Moi, le document que j'ai vu, c'est une bonne analyse de situation. Mais il faut la contextualiser et ensuite, ce qu'il fait en termes de proposition, il faut que ce soit échangé avec les enseignants, et c'est là que ça devient plus compliqué. » (Didot)

Selon cet interlocuteur, la coconstruction du projet peut être source de tensions parce que l'approche du généraliste et celle de l'enseignant spécialisé sont diamétralement opposées, le premier ayant des visées pour un collectif d'élèves alors que celles du second sont plus individuelles.

Dans l'établissement 7, l'absence de projet pédagogique est le fait d'un enseignant de renfort pédagogique qui, en deux ans de pratique, n'est pas arrivé à produire un seul document écrit. On en déduit qu'il s'agit d'un dysfonctionnement personnel et, probablement, exceptionnel. Notre interlocuteur déplore cet état de fait qui place l'entière responsabilité de la gestion du projet de l'élève sur les épaules de l'enseignant titulaire.

Point de vue des enseignants titulaires

Les avis des enseignants titulaires à propos des projets pédagogiques établis par les enseignants de renfort pédagogique et de ce qu'ils apportent sur le plan pédagogique sont présentés dans le Tableau 12, en fonction de leur appréciation plutôt positive ou plutôt négative, avec une synthèse de leurs commentaires.

Tableau 12: Projets pédagogiques élaborés par les enseignants de renfort pédagogique, selon les enseignants titulaires

Etabl	Appréciation plutôt		Commentaires
	positive	négative	
4	Observation puis rédaction du projet par l'Erp Approbation après modifications demandées par l'enseignant titulaire		Certains objectifs d'apprentissage ont été revus
6	Rédaction du projet par l'Erp Approbation après modifications demandées par l'enseignant titulaire		Les objectifs visés ont été limités
5	Projet géré par l'Erp		Adaptation du programme et des évaluations
2		Pas de projet pédagogique mais un rapport sans objectifs
3		Pas de projet pédagogique	
7		Pas de projet pédagogique	

Selon les enseignants titulaires, l'élaboration de projets pédagogiques par les enseignants de renfort pédagogique n'est pas systématique. Ils sont évoqués dans la moitié des établissements concernés (4, 5 et 6), alors que dans les autres, aucun projet pédagogique n'est connu.

Dans deux établissements (4 et 6), le projet est rédigé par l'enseignant de renfort pédagogique après une phase d'observation de l'élève, et, comme mentionné dans l'établissement 4, des modifications y sont apportées après une discussion avec l'enseignant titulaire. Les informations complémentaires ajoutées par un enseignant titulaire donnent un éclairage sur la phase de concertation à propos du contenu du projet.

« On avait prévu qu'après ses observations, elle me ferait un retour et qu'ensuite elle regarderait pour faire un projet qu'elle me soumettrait, qu'on discuterait ensemble, que je pourrais compléter. [...] Alors, elle a fait son projet, qu'elle m'a proposé de compléter par rapport à mes idées. » (Titu4)

Dans ces deux établissements, les objectifs fixés par le projet ont fait l'objet d'une discussion entre l'enseignant titulaire et l'enseignant de renfort pédagogique. Dans un cas, des objectifs comportementaux ont été substitués aux objectifs d'apprentissage, et dans l'autre, c'est la quantité d'objectifs qui a été revue à la baisse.

« Lorsqu'il m'a proposé sa première version du projet, il y avait tant d'objectifs, je lui ai dit c'est pas possible. On va sabrer la moitié. C'était déjà plus réalisable, mais c'est vrai que je pense que maintenant il faudrait une évaluation. » (Titu6)

Dans l'établissement 5, l'enseignant de renfort pédagogique se charge entièrement de la gestion du projet de l'élève qui comprend d'importantes adaptations au niveau du programme et des évaluations.

Dans les trois autres établissements (2, 3 et 7), les enseignants titulaires disent ne pas avoir connaissance d'un projet pédagogique élaboré pour leur élève. Dans l'établissement 2, le titulaire signale toutefois qu'il a vu un rapport faisant un état de situation en vue de la passation du suivi de l'élève à un autre intervenant. Dans ce document figurent les notions travaillées, les problèmes qui subsistent et les choses à travailler, mais aucun objectif.

« C'était une observation pointue en cours de parcours, mais je ne sais pas ce qu'on vise pour lui [l'élève suivi] [...] et qui me ferait dire "Tiens on va probablement atteindre ces objectifs d'ici à" [...], parce qu'on peut les évaluer, si on les fixe. » (Titu2)

Si l'on n'est pas surpris par l'absence de projet signalé par les enseignants titulaires de l'établissement 7 (la direction l'avait mentionné), on peut en revanche se demander pour quelles raisons ceux de l'établissement 3 n'ont pas connaissance d'un projet pédagogique alors que cette pratique avait été mentionnée comme courante dans l'établissement.

Point de vue des enseignants de renfort pédagogique

Dans le premier questionnaire qui leur a été adressé, quelques enseignants de renfort pédagogique mentionnent l'élaboration d'un projet pédagogique comme un des aspects importants du nouveau dispositif. Cependant, les réponses fournies montrent que cette pratique n'est pas encore systématique et qu'elle peut même, dans certains cas, s'avérer problématique. Un enseignant de renfort pédagogique mentionne, par exemple, qu'au cycle de transition (CYT) il est difficile de concilier inclusion et sélection, surtout lorsque le projet comporte des objectifs différenciés.

La question des projets pédagogiques a été davantage développée dans le deuxième questionnaire. Les enseignants de renfort pédagogique devaient tout d'abord dire s'ils élaboraient un projet pour tous les élèves suivis, pour quelques-uns ou pas du tout. Dans une deuxième partie de la question, ils devaient préciser s'ils construisaient leurs projets pédagogiques seuls, avec les enseignants titulaires, avec l'équipe pluridisciplinaire, ou d'une autre manière (qu'ils devaient préciser). Pour terminer, ils devaient donner un exemple du contenu d'un projet pédagogique qu'ils avaient préparé.

Les réponses fournies montrent une évolution de la pratique des projets pédagogiques. En effet, la plupart des enseignants de renfort disent qu'ils en élaborent un pour tous les élèves qu'ils suivent. Cependant, quelques-uns d'entre eux n'en conçoivent que pour certains de leurs élèves. Lors de la discussion accompagnant la présentation des résultats du deuxième questionnaire, il a été précisé que les enseignants de renfort n'établissent pas de projet pédagogique pour les élèves lors des périodes d'observation¹¹. Par ailleurs, certains enseignants de renfort pédagogique n'avaient pas encore pu formaliser un projet écrit pour les élèves suivis.

En ce qui concerne la manière de construire les projets pédagogiques, les enseignants de renfort pédagogique disent que, dans la majorité des cas, ils les préparent puis les soumettent aux enseignants titulaires ; dans quelques cas, ils les élaborent en collaboration avec les enseignants titulaires. Dans des situations particulières, les projets peuvent être construits avec un intervenant PPLS ou l'équipe pluridisciplinaire. Les projets élaborés uniquement par les enseignants de renfort pédagogique sont rares.

Lorsqu'ils détaillent le contenu des projets pédagogiques, les enseignants de renfort pédagogique mentionnent principalement des aspects liés à la différenciation pédagogique, comme l'utilisation d'autres moyens d'enseignement ou d'autres supports matériels, des modalités d'intervention variées (en individuel, en groupe plus ou moins grand), des activités adaptées ou encore une autre approche didactique ou méthodologique.

La plupart des enseignants de renfort pédagogique font figurer des objectifs scolaires spécifiques à court terme et en relation avec le *Plan d'études vaudois* (PEV) dans leurs projets pédagogiques. Certains d'entre eux évoquent des objectifs plus généraux et à plus long terme, en lien notamment avec les compétences sociales visées par l'intégration de l'élève. D'autres encore fixent des objectifs pédagogiques dans les projets qu'ils établissent, par exemple, le développement de l'autonomie de l'élève ou l'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces.

Les ressources et les difficultés de l'élève (ses intérêts, son comportement, ses lacunes, son attitude face au travail) figurent fréquemment dans les projets pédagogiques. Cependant, et de façon assez surprenante, les modalités d'évaluation du projet pédagogique, en termes de critères ou d'échéance, ne sont le plus souvent pas mentionnées.

Qu'en est-il de la pratique des projets pédagogiques après deux années de fonctionnement ? L'élaboration de projets pédagogiques pour les élèves suivis semble s'être instituée peu à peu. Ainsi, dans tous les groupes rencontrés pour une discussion, beaucoup d'enseignants de renfort pédagogique disent qu'ils préparent le projet pédagogique avant de le soumettre aux enseignants titulaires.

¹¹ Rappelons que cette phase préliminaire peut s'étendre de 2 à 16 périodes ; elle se termine par un rapport d'observation préavisant de la pertinence ou non d'une prise en charge par le renfort pédagogique.

La collaboration avec les enseignants titulaires autour des projets pédagogiques paraît cependant encore problématique. Certains enseignants de renfort pédagogique disent que pour qu'il y ait des échanges autour du projet, il faut que les enseignants titulaires soient d'accord de prendre du temps pour en discuter. Ils signalent que les négociations autour du contenu du projet peuvent parfois s'avérer difficiles, notamment lorsque qu'il s'agit de s'écarter un peu du programme officiel. Dans un des groupes rencontrés, par exemple, un enseignant de renfort pédagogique constate que le projet qu'il devait construire autour de l'élève et de ses besoins spécifiques a été lié aux demandes de l'enseignant titulaire afin de suivre le programme à tout prix.

« Je me demande jusqu'où je dois négocier pendant des heures pour arriver à quelque chose qui ne satisfait pas forcément le titulaire. Est-ce que j'ai pas meilleur temps de prendre le rôle pour lequel on imagine que je suis là, même si je ne me sens pas bien avec ce rôle. [...] Nous avons eu des discussions, mais l'enseignant disait "Non, il faut suivre le programme". » (Erp3)

Une autre question épineuse soulevée est celle de la responsabilité pour la mise en place et la réalisation du projet qui suscite des avis divers. En effet, quelques enseignants de renfort pédagogique souhaitent que les enseignants titulaires prennent une part active en devenant coauteur du projet, c'est-à-dire en partageant des responsabilités au niveau de l'élève. Dans les faits cependant, plusieurs d'entre eux constatent que, par défaut, ils l'assument seuls parce que l'enseignant titulaire ne peut (ou ne veut) pas s'impliquer.

Par ailleurs, la coconstruction du projet ne garantit pas sa réussite, comme l'explique cet enseignant de renfort pédagogique qui relate une expérience vécue au cours de cette année :

« [...] Quand on fait le projet ensemble sur papier, tout est oui. Et puis après, toute la difficulté est de pouvoir l'appliquer effectivement et même si c'est fait, de pouvoir tenir ce projet pédagogique tout en ayant les attentes du programme scolaire et de la classe. Et que même avec toute la meilleure volonté du monde, une enseignante m'a dit la difficulté qu'elle rencontrait, [...], mais qu'elle n'y arrivait pas. » (Erp1)

Bien qu'issues d'expériences personnelles, cette illustration ainsi que celle de l'Erp3 qui la précède mettent en évidence un constat plus général à propos du rôle délicat de l'enseignant de renfort pédagogique lorsque l'élève est « hors normes », c'est-à-dire lorsque le programme et son évaluation nécessitent des adaptations importantes. Nous y reviendrons de manière plus détaillée dans la section suivante consacrée aux adaptations pédagogiques.

D'autres enseignants de renfort pédagogique remarquent qu'ils sont porteurs du projet par alibi, comme l'illustre cette remarque :

« On l'est sans l'être, car on doit faire un projet pédagogique, mais on n'est pas investi de la responsabilité de l'élève. » (Erp2)

L'enseignant qui fait cette remarque ajoute que sa marge de manœuvre est assez limitée. Il déplore, par exemple, le fait de ne pas pouvoir coordonner les séances de suivi des élèves, car il constate qu'il n'est pas toujours invité à participer aux rencontres concernant les élèves pour lesquels il a un mandat.

Enfin, une autre partie des enseignants de renfort pédagogique estiment être porteurs du projet pédagogique. En tant qu'enseignants spécialisés, disent-ils, leur rôle est de cadrer le projet et de baser leurs interventions sur ce qu'il vise. Les périodes octroyées à l'élève suivi sont utilisées à atteindre les objectifs fixés par le projet. Un enseignant de renfort

pédagogique qui intervient au secondaire précise que c'est la raison pour laquelle il se montre modeste dans les objectifs visés.

Plusieurs enseignants de renfort pédagogique d'un groupe relèvent qu'il est parfois utile que le projet soit légitimé par la hiérarchie, par exemple par l'inspecteur du SESAF ou par la direction de l'établissement scolaire. L'un d'eux évoque une situation où le directeur a pris part aux décisions et a transmis aux enseignants concernés ce qui avait été formalisé dans le projet.

« On faisait ensemble, mais c'était eux qui allaient décider et surtout valider. C'est la direction qui doit être porteuse du projet, ce n'est pas aux enseignants de renfort pédagogique d'amener cela tout préparé, tout organisé. » (Erp2)

Un autre enseignant de renfort pédagogique du groupe ajoute :

« Si la direction soutient et porte le projet, ça libère. Si elle a un rôle actif, positif, envie de faire avancer la cause. » (Erp2)

Il indique par sa remarque que lorsque la direction s'engage de cette manière dans l'accueil et la réussite de l'élève, les enseignants titulaires osent plus s'investir dans le projet d'intégration et le porter avec les enseignants de renfort pédagogique.

En bref : qu'en est-il des projets pédagogiques élaborés pour les élèves suivis ?

Les projets pédagogiques des élèves suivis suscitent des réactions très différentes selon les partenaires interrogés. Avec ce sujet, on aperçoit en trame de fonds la problématique du partage des responsabilités nécessitée par l'élaboration et l'application d'un projet pédagogique, délicate question quant au rôle dévolu à chacun des partenaires.

Tous les directeurs et doyens sont au courant du fait que l'élève qui bénéficie de renfort pédagogique a un projet pédagogique spécifique. Certains d'entre eux pensent qu'il est élaboré par l'enseignant de renfort pédagogique en collaboration avec l'enseignant titulaire, alors que d'autres directeurs et doyens estiment que la construction du projet est du ressort de l'enseignant de renfort pédagogique. L'absence de projet est attribuée à un « manque » de la part de l'enseignant de renfort pédagogique et constitue une charge supplémentaire incombant à l'enseignant titulaire.

Dans plusieurs établissements, les projets pédagogiques sont officialisés et centralisés par la direction qui se charge de les diffuser aux partenaires concernés. Selon les directions qui agissent de la sorte, cette manière de procéder légitime les adaptations proposées par certains projets.

Dans la moitié des établissements consultés, **les enseignants titulaires** savent que les élèves bénéficiant de renfort pédagogique ont un projet pédagogique spécifique. La plupart d'entre eux signalent qu'il a été préparé par l'enseignant de renfort pédagogique qui le leur a soumis pour approbation. Après discussion, les modifications demandées par les enseignants titulaires, notamment à propos des objectifs visés, ont été apportées au projet. Dans une situation, le projet pédagogique est entièrement géré par l'enseignant de renfort pédagogique qui a prévu d'importantes adaptations pour l'élève qu'il suit.

Dans l'autre moitié des établissements consultés en revanche, les enseignants titulaires n'ont pas connaissance d'un projet pour les élèves suivis, ce qui suscite des interrogations. En effet, dans le protocole de l'ECES, les enseignants de renfort pédagogique doivent élaborer des projets pédagogiques, puis les faire contresigner par les enseignants titulaires

des classes dans lesquelles ces élèves sont scolarisés. De ce fait, on s'explique mal pourquoi certains enseignants titulaires ignorent l'existence d'un tel projet.

Il ressort des diverses sources d'informations fournies par **les enseignants de renfort pédagogique** que l'élaboration d'un projet spécifique pour tout élève qu'ils suivent est devenue, au cours de ces deux années, une pratique quasi systématique, à l'exception des élèves pour lesquels ils réalisent une observation. Dans la majorité des cas, les enseignants de renfort pédagogique disent qu'ils préparent le projet puis qu'ils le soumettent pour approbation aux enseignants titulaires.

Cette phase de négociation n'est pas toujours bien vécue par certains enseignants de renfort pédagogique, en particulier lorsque les objectifs visés ne se situent pas dans la « norme » du programme. Dans ces cas de figure, quelques-uns d'entre eux apprécient l'appui de la hiérarchie – la direction de l'établissement ou l'inspecteur du SESAF – pour valider les décisions qui figurent dans le projet de l'élève. Selon eux, cette légitimation autorise les enseignants titulaires à déroger au programme.

La question de la responsabilité pour la construction et l'application du projet ne fait pas l'unanimité chez les enseignants de renfort pédagogique. La plupart d'entre eux souhaitent porter le projet en collaboration avec l'enseignant titulaire, c'est-à-dire, en partageant réellement des responsabilités au niveau de l'élève, notamment en ce qui concerne son évaluation. Cependant, de l'avis de plusieurs enseignants de renfort pédagogique, cette cogestion est loin d'être réalisée. C'est la raison par laquelle certains d'entre eux disent qu'ils assument seuls le projet de l'élève, durant les périodes qu'ils ont à disposition pour soutenir l'élève. Dans ces situations, il n'y a pas de partage de responsabilité puisque chacun garde son territoire d'intervention.

3.2.5 ADAPTATIONS PÉDAGOGIQUES

En matière d'intégration, projets et adaptations pédagogiques constituent des actes pédagogiques incontournables (Vienneau, 1992). Selon cet auteur, les aménagements à prévoir doivent répondre aux besoins particuliers de l'élève intégré, favoriser sa participation dans la classe ordinaire et lui permettre de développer au maximum ses potentialités. Les élèves suivis par les enseignants de renfort pédagogique de notre recherche n'ont probablement pas tous besoin d'adaptations pédagogiques, parce qu'ils suivent plus ou moins un cursus régulier ; les adaptations auxquelles nous nous référons concernent des élèves qui ne peuvent pas suivre le programme officiel, ni atteindre les objectifs fixés par le *Plan d'études vaudois* (PEV). Il s'agit donc d'aménagements importants du programme à parcourir et/ou des objectifs à atteindre, ainsi que du mode d'évaluation des objectifs fixés.

Point de vue des directeurs, des doyens et des enseignants titulaires

Les adaptations ont été peu évoquées au cours des entretiens, c'est pourquoi nous avons regroupé les propos des directeurs et doyens avec ceux des enseignants titulaires. Ils sont présentés sous forme de synthèse dans le Tableau 13, par établissement et selon les interlocuteurs qui les ont évoqués.

Tableau 13 : Adaptations pédagogiques réalisées par les enseignants de renfort pédagogique, selon les directions et les enseignants titulaires

Etabl	Interl	Synthèse des adaptations mentionnées
4	Dido	L'enseignement est différencié pour les élèves en grande difficulté, mais l'évaluation constitue un écueil en regard de la loi et pour certains parents.
	Titu	L'Erp apporte le programme adapté qui est intégré au plan de travail de la classe.
5	Dido	Au primaire comme au secondaire, des aménagements du programme sont possibles. Ils font l'objet d'un formulaire signé par les parents et l'élève.
	Titu	L'Erp adapte le programme et les évaluations de l'élève suivi.
6	Dido	Le programme et les objectifs sont adaptés pour tout élève qui ne progresse plus. Les parents sont avisés des adaptations.

Dans trois établissements (4, 5 et 6) les adaptations mentionnées par les directeurs et les doyens concernent des élèves qui présentent d'importantes difficultés et pour lesquels le programme ainsi que les objectifs doivent être adaptés. Les commentaires apportés à cette question indiquent que l'évaluation des objectifs revus à la baisse peut poser un problème non seulement à l'égard des parents mais également lorsque l'élève ne remplit pas les conditions de promotion (ou de certification) prévues par la loi.

« Là, il y a encore un autre écueil. On a été confrontés avec un élève qui a un retard énorme, pour lequel on est obligé de différencier, non seulement l'enseignement mais aussi les évaluations. On est toujours un peu en porte à faux avec la loi, parce que, est-ce que les parents admettent que leur enfant est différent, et donc admettent que leur enfant soit évalué différemment ? » (Dido4)

Dans deux établissements (5 et 6), la direction officialise les décisions d'adaptations prises en accord avec les parents. Elle légitime ainsi, pour les enseignants comme pour les parents, un mode d'évaluation différent pour les élèves qui n'arrivent pas à suivre le plan d'études officiel.

« On doit aussi dire aux enseignants, attention, l'objectif, c'est pas toujours que l'enfant atteigne les objectifs de l'année dans laquelle il se trouve, comme les autres élèves. Il faut aussi dédouaner les enseignants. [Qui peut le faire ?] Je crois qu'ils attendent cela de la direction. Si on se rend compte qu'un enfant n'arrive pas à atteindre les objectifs de l'année, ce n'est pas dramatique tant qu'il arrive à avancer. Mais si on leur dit qu'ils sont dans un système ordinaire et qu'ils arrivent à obtenir des résultats qui sont comparables aux autres, alors, on leur ment. On avertit les parents et on confirme par écrit. » (Dido6)

Dans deux établissements (4 et 5), les enseignants titulaires ont évoqué les adaptations apportées par les enseignants de renfort pédagogique au programme de l'élève, ainsi qu'aux évaluations dans l'établissement 5. Dans cette situation, l'enseignant titulaire se dit très soulagé parce que, comme l'élève présente un gros retard scolaire, les adaptations à réaliser sont considérables.

« Madame [nom de l'enseignant de renfort pédagogique] connaît très, très bien les programmes, elle est capable d'adapter le programme, parce qu'on avait demandé que le programme et les évaluations soient adaptés. Donc, elle nous a enlevé un sac qu'on portait sur les épaules l'année passée, qui était vraiment très, très lourd. C'est elle qui gère complètement le projet de cette fillette. » (Titu5)

Point de vue des enseignants de renfort pédagogique

Le premier questionnaire ne proposait pas de question directe à propos des adaptations, mais deux questions ouvertes d'ordre général à propos du genre de soutien spécifique que les enseignants de renfort pédagogique envisageaient d'apporter aux élèves.

Des réponses fournies se dégagent le constat que la différenciation pédagogique devrait constituer la principale caractéristique des activités spécifiques des enseignants de renfort pédagogique, particulièrement par le biais des adaptations qu'ils réalisent afin rendre les tâches accessibles aux élèves qu'ils accompagnent dans leur scolarité. De la sorte, plus de la moitié des enseignants de renfort pédagogique (10/17) évoquent des adaptations concrètes réalisées pour les élèves qu'ils suivent, sous la forme de devoirs adéquats, de dossier d'occupation, de panneaux d'activités, de matériel adapté, etc., que l'un d'eux appelle « *du travail sur mesure* », permettant à ces élèves d'être à l'aise dans leur classe. Les activités mentionnées par ces dix enseignants de renfort pédagogique sont liées aux tâches scolaires usuelles, avec des exercices et des objectifs aussi proches que possible de ceux des autres élèves de la classe, avec, cas échéant, des adaptations en fonction des ressources de l'élève et de son projet spécifique, comme le précise l'un d'eux :

« Dans la mesure du possible, j'aimerais pouvoir faire les mêmes activités que les autres enfants (cela dépend du niveau de difficulté de l'enfant) d'adapter l'exigence de la demande par rapport aux compétences de l'enfant que je suis. » (ErpQ1)

Le deuxième questionnaire ne comprenait aucune question spécifique sur les adaptations réalisées par les enseignants de renfort pédagogique. Néanmoins, cette dimension apparaît dans quelques réponses fournies à propos d'éléments profitables au soutien apporté par le renfort pédagogique. En effet, cinq enseignants de renfort pédagogique (sur 18) estiment que les adaptations figurent parmi les avantages de leurs interventions. Aucun d'eux cependant ne précise en quoi consistent ces adaptations.

Le thème des adaptations a été abordé dans trois groupes de discussion, parfois en lien avec la mise en œuvre concrète du projet pédagogique, d'autres fois avec la question de la légitimité institutionnelle à différencier.

En ce qui concerne les adaptations liées au projet pédagogique de l'élève, plusieurs enseignants de renfort pédagogique d'un groupe estiment qu'ils ont un rôle important à jouer dans ce domaine. L'un d'eux estime qu'il est important d'accompagner l'enseignant titulaire dans une réflexion, pour l'aider à surmonter sa perplexité, en prenant le temps de lui expliquer pourquoi l'enfant est là, quel est son avenir, pourquoi il faut faire des adaptations et sous quelles formes. Certains enseignants de renfort pédagogique intervenant au CIN disent qu'ils ressentent une grande liberté pour proposer des adaptations en fonction des objectifs fixés lors des réseaux. En revanche, un de leurs collègues, qui intervient depuis plusieurs années en tant qu'enseignant spécialisé dans des classes ordinaires du primaire, est plus réservé par rapport aux adaptations qu'il propose et exprime son sentiment de la manière suivante :

« C'est l'enseignante qui gère son programme, qui sait les objectifs qu'elle a pour l'élève sur un plan pédagogique. Moi, j'essaie d'apporter ma petite contribution, au mieux, qui consiste à dire "Comment pourrait-on aménager en classe ?" Moi je trouve très délicat, parce que je me sens sur son territoire, j'ai l'impression d'être sur une corde raide. » (Erp1)

Dans leurs propos, les enseignants de renfort pédagogique relèvent que le « droit à différencier », sous-jacent aux adaptations importantes du programme, peut susciter des résistances de la part des enseignants titulaires. L'un d'entre eux remarque ainsi que,

lorsqu'il faut appliquer des décisions d'adaptations, les enseignants titulaires sont le dernier maillon de la chaîne et qu'ils ne se sentent souvent pas légitimés. Un de ses collègues ajoute que, dans certaines situations, le positionnement de la direction peut faire toute la différence. Un dernier enseignant de renfort pédagogique explique que son collègue titulaire s'est senti autorisé à différencier parce que, lors d'un réseau, l'inspecteur du SESAF a proposé de faire des adaptations comme pour les élèves dyslexiques :

« Parfois, il faut un petit coup de pouce de l'inspecteur pour rappeler ou pour faire passer un certain projet comportant des adaptations pour que l'enfant ne décroche pas parce qu'il est trop découragé. » (Erp1)

Dans un autre groupe, ce sont les adaptations liées à l'évaluation qui sont évoquées. Un enseignant de renfort pédagogique estime qu'il est important que les adaptations, et notamment celles apportées aux travaux significatifs (ceux qui sont notés) soient discutées avec l'enseignant titulaire. Un de ses collègues observe que lorsque l'enfant a un handicap apparent ou un retard scolaire important, la différenciation est une évidence pour les enseignants titulaires et l'adaptation des évaluations ne pose pas de problème. En revanche, lorsque le handicap est moins visible, les adaptations sont plus problématiques, même lorsque le trouble est très invalidant. Un autre enseignant de renfort pédagogique de ce groupe aimerait partager des responsabilités avec les enseignants titulaires, notamment par rapport aux adaptations et aux évaluations. Il estime que, de cette manière, il pourrait les décharger de cette responsabilité pédagogique et prendre à son compte le travail supplémentaire à prévoir pour l'élève suivi.

Les enseignants de renfort pédagogique d'un groupe ressentent la pression exercée par le système actuel sur les enseignants titulaires, comme l'explique l'un d'entre eux :

« Il y a des sortes d'injonctions paradoxales "Soyez sympa avec cet enfant, mais évaluez-le". Ce qui n'est pas possible [...] avec les outils actuels et la légitimité actuelle. » (Erp1)

Pour plusieurs enseignants de renfort pédagogique qui interviennent au secondaire, la différenciation, et plus particulièrement celle qui concerne l'évaluation, est un problème important. L'un d'eux explique qu'une orientation peut être compromise avec des objectifs non atteints, ce qui lui fait dire :

« Il est très ancré que l'élève doit atteindre les mêmes objectifs que les autres pour rester intégré, et non pas qu'il suive une scolarité qui lui soit propre selon son évolution personnelle. » (Erp4)

En bref : quelles adaptations pédagogiques pour les élèves suivis ?

Avec les adaptations pédagogiques nécessitées par certains élèves à besoins particuliers, on touche à des aspects plus institutionnels concernant l'évaluation et ses effets sur le cursus scolaire. Les réactions des différents acteurs consultés diffèrent selon la position qu'ils occupent dans l'institution.

Les adaptations, sous forme d'aménagements du programme et/ou des objectifs, ont été peu évoquées par **les directeurs et doyens** et encore moins par **les enseignants titulaires**, probablement parce qu'elles ne concernent qu'une faible proportion d'élèves suivis par les enseignants de renfort pédagogique. Dans trois établissements, les directeurs et doyens parlent d'aménagements qui nécessitent l'aval des parents, notamment en ce qui concerne l'évaluation. En effet, ce genre de dispositions particulières ne figure pas encore dans les textes légaux et donne lieu à des discussions où les parents ont leur mot à dire, parce que ces aménagements ont des incidences sur le mode de promotion, d'orientation ou de certification de leur enfant. Dans deux établissements

ayant participé à la recherche, les adaptations adoptées figurent dans un document signé par les parents qui les approuvent.

Les propos tenus par **les enseignants de renfort pédagogique** indiquent bien que la question des adaptations pédagogiques est un des points délicats de leur mandat. En tant que principaux agents de la différenciation pédagogique, ils peuvent proposer d'autres approches didactiques, d'autres méthodologies ou encore un matériel différent, mais ils se trouvent souvent confrontés à des enseignants titulaires qui résistent lorsqu'il s'agit d'évaluer l'élève autrement que ses camarades de classe. On peut constater que, comme pour les projets pédagogiques, il y a en arrière-fond toute la question du partage des responsabilités à l'égard des élèves et de leur évaluation où l'absence de fondements légaux est certainement un facteur qui complique les négociations, autant pour les enseignants de renfort pédagogique que pour les enseignants titulaires.

3.2.6 SUIVI DES ÉLÈVES

Une des fonctions du projet pédagogique est d'assurer le suivi de l'élève et ainsi de « *contribuer à la cohérence, à la continuité et à la complémentarité des enseignements* » (Beunard, 1997, p. 7). Partant du principe que l'enseignant de renfort pédagogique est porteur du projet pour tout élève qu'il accompagne, nous nous intéressons aux différentes formes de suivis qu'il effectue. Nous avons donc demandé aux professionnels interrogés de quelles manières les enseignants de renfort pédagogique assurent le suivi leurs élèves.

Point de vue des directeurs et doyens

Le Tableau 14 présente les différents types de suivi effectués par les enseignants de renfort pédagogique évoqués par les directeurs et doyens, ainsi qu'une synthèse des commentaires accompagnant leurs propos.

Tableau 14 : Modalités des suivis d'élèves effectués par les enseignants de renfort pédagogique, selon les directeurs et doyens

Etbl	Modalités de suivi	Commentaires
2	Organisation de réunions formelles	Réunions plus nombreuses qui apportent une meilleure connaissance de l'élève
3	Participation aux réseaux	Pour suivre l'évolution du projet
6	Participation « en principe » aux réseaux	L'ECES doit organiser les réseaux, lieux où se décident les adaptations Il faudrait plus de réseaux professionnels
7	Participation aux réseaux	
1	Participation à des réunions formelles et informelles	Discontinuité des partenaires = difficultés des suivis en fin de cycle ou d'année
4	Organisation et participation à des réseaux Participation à des rencontres	Evaluation du projet pour prendre des décisions Pour faire un point de situation avec les enseignants titulaires
5	Participation aux réseaux Rencontres avec les titulaires	Pour analyser l'évolution du projet et, au besoin, le modifier, le réajuster Pour évaluer la prise en charge de l'élève

Les suivis d'élèves évoqués par les directions sont pratiqués dans le cadre de deux sortes de rencontres : les séances formelles, qui se déroulent lors de réseaux pluridisciplinaires, et les rencontres informelles qui ont lieu entre l'enseignant de renfort pédagogique et un ou plusieurs enseignants titulaires.

Dans tous les établissements de notre étude, les directeurs et doyens disent que les enseignants de renfort pédagogique participent à des rencontres formelles, organisées sous forme de réseaux pluridisciplinaires. Dans deux établissements (2 et 4), ils en sont même les organisateurs.

Les commentaires apportés dans quatre établissements (3, 4, 5 et 6) montrent le lien entre projet pédagogique et réseaux, par le fait que c'est au cours de ces séances que les partenaires échangent leurs avis sur l'évolution de l'élève, discutent de la pertinence de son projet, décident des modifications à y apporter, ou des adaptations à envisager.

« L'évolution du projet est réévaluée à chaque réseau. Si je prends cette année, on a déjà activé un projet, on l'a modifié un petit peu, on a rajouté des éléments sur lesquels on voulait que le renfort travaille. [Avec quels objectifs ?] Ça part du général, puis après on détaille pour aller au spécifique. » (Dido5)

Dans l'établissement 6, l'enseignant de renfort pédagogique participe en principe aux réseaux qui le concernent. Les directeurs et doyens de cet établissement estiment que, dans les situations d'intégration, l'école ordinaire est un lieu d'accueil et, qu'à ce titre, elle ne peut gérer seule le suivi de l'élève. Ils attendent donc du représentant de l'ECES – l'enseignant mandaté par cette institution pour accompagner l'intégration de l'élève – qu'il prenne l'initiative de mobiliser les réseaux nécessaires. En revanche, ils pensent que l'organisation des réseaux professionnels, qui réunissent tous les enseignants d'une classe, est de leur ressort et que ceux-ci devraient être plus fréquents. A leur avis, ce genre de réunion donne la possibilité à l'enseignant de renfort pédagogique qui intervient auprès d'un élève, d'une part, de se présenter aux enseignants de la classe et, d'autre part, d'expliquer son rôle dans la situation et d'apporter des précisions sur les difficultés de l'élève.

Des rencontres entre enseignants de renfort pédagogiques et enseignants titulaires sont également mentionnées dans trois établissements (1, 4 et 5). Moins formelles que les réseaux qui regroupent souvent un nombre important de professionnels, ces concertations permettent de faire le point sur la situation et d'évaluer la prise en charge de l'élève en cours d'année. Dans l'établissement 1, ces rencontres permettent de faire passer des informations concernant l'élève et ses besoins particuliers d'un cycle, ou d'un degré, à un autre à la fin de l'année scolaire. Selon la direction de cet établissement, le suivi de l'élève pourrait pâtir de la discontinuité des partenaires, notamment lorsque sa promotion le fait changer d'établissement (pour passer du primaire au secondaire, par exemple) et que les informations le concernant ne sont pas transmises.

Point de vue des enseignants titulaires

Les différentes modalités utilisées par les enseignants de renfort pédagogique pour assurer le suivi de leurs élèves évoquées par les enseignants titulaires sont synthétisées dans le Tableau 15, avec des commentaires pour illustrer leurs propos.

Tableau 15 : Modalités des suivis d'élèves effectués par les enseignants de renfort pédagogique, selon les enseignants titulaires

Etbl	Modalités de suivi	Commentaires
2	Participation aux réseaux Participation à un conseil de classe	L'Erp y est invité, il a une vue d'ensemble de la classe
3	Participation aux réunions	L'Erp donne des pistes d'action
4	Participation à tous les réseaux Échanges informels pendant les récréations Rencontres régulières après la classe	Grâce à la flexibilité et à la disponibilité de l'Erp
5	Organisation et participation à tous les réseaux Rédaction de rapports Transmission des informations à la doyenne	L'enseignant titulaire n'est pas consulté
6	Donne son avis pour les conseils de classe ... Rencontres hebdomadaires avec un enseignant titulaire Proposition de rencontres informelles	... mais n'y assiste pas Pour planifier le travail et faire des bilans L'enseignant titulaire n'a pas de temps pour des <i>feed-back</i> réguliers
7	Préparation des réseaux avec l'enseignant titulaire Participation aux réseaux Peu d'échanges informels	Déplacements fréquents de l'Erp

Les modalités de suivis mentionnées par les enseignants titulaires comportent des rencontres formelles (réseaux, réunions, conseils de classe) et informelles (pendant les récréations, après la classe) ainsi que des documents écrits (sous forme de rapports). Ils ajoutent fréquemment des commentaires pour illustrer comment ou pourquoi cette modalité de suivi est pratiquée.

La participation des enseignants de renfort pédagogique aux réseaux est mentionnée dans cinq établissements (2, 3, 4, 5 et 7). Dans l'établissement 7, le réseau est préparé par l'enseignant de renfort pédagogique en concertation avec l'enseignant titulaire. Dans l'établissement 5, c'est l'enseignant de renfort pédagogique qui mobilise le réseau en prenant contact avec tous les partenaires concernés par la situation et qui, de plus, en fait le compte rendu.

« Quand on a des enfants comme ça, on a des réseaux, on a plus d'entretiens que la normale. Et moi ce que j'ai apprécié avec Madame X [nom de l'enseignant de renfort pédagogique], c'est que c'est elle qui mène les discussions, c'est elle qui rappelle les parents, et c'est elle qui fait les rapports. Moi je trouve que c'est un grand soulagement, on sait que ça complétera le dossier de l'élève. » (Titu5)

En ce qui concerne l'établissement 6, on remarque que les modalités de suivis évoquées par les enseignants titulaires rencontrés sont très différentes. Dans un cas, l'un d'eux organise des rencontres hebdomadaires pour planifier le travail et faire le point de la situation avec l'enseignant de renfort pédagogique, alors qu'un de ses collègues dit ne pas avoir de temps à consacrer aux rencontres informelles proposées par l'enseignant de renfort pédagogique pour des *feed-back* réguliers. Un des enseignants titulaires relève toutefois la nécessité des bilans qui, selon lui, devraient être une exigence de la part de la direction.

« Je trouve que ce serait intéressant, voire même obligatoire, c'est que ça vienne de la direction, qui dit, on vous propose de prendre un temps, tous les 3 mois, par exemple, où il y a un bilan qui est fait. » (Titu6)

Les différentes pratiques par assurer le suivi de l'élève que l'on vient d'observer au sein d'un même établissement apparaissent également entre différents établissements. Ainsi l'enseignant de renfort pédagogique de l'établissement 2 a été invité à un conseil de classe pour qu'il puisse avoir une meilleure connaissance de l'ensemble des élèves. À l'inverse, celui de l'établissement 7 donne un avis écrit sur l'élève qu'il suit pour des conseils de classe auxquels il ne participe pas. Dans l'établissement 4, les enseignants titulaires apprécient la flexibilité et la disponibilité de l'enseignant de renfort pédagogique qui accepte de les rencontrer régulièrement après la classe. De plus, ils évoquent les échanges informels qui ont lieu lorsque l'enseignant de renfort pédagogique est présent aux récréations. Alors que dans l'établissement 7, les enseignants mentionnent avoir peu d'échanges avec l'enseignant de renfort pédagogique, celui-ci devant fréquemment changer de collègue pendant les temps de pause.

Point de vue des enseignants de renfort pédagogique

Dans le premier questionnaire, les enseignants de renfort pédagogique devaient dire avec quels intervenants, autres que les enseignants titulaires, ils pensaient devoir collaborer pour assurer le suivi des élèves pris en charge. Les réponses fournies ne contiennent rien de surprenant et l'on trouve cités les intervenants et partenaires habituels du contexte scolaire : parents, directeurs, doyens, inspecteurs du SESAF, doyen de l'ECES, spécialistes des PPLS, enseignants de pédagogie compensatoire ou de Cours intensif de français (CIF), sans oublier d'éventuels acteurs sociaux comme des interprètes, des éducateurs, etc. Ce qui est frappant dans cette énumération c'est le nombre de professionnels pouvant potentiellement graviter autour d'un élève. On peut légitimement se demander quelle proportion de leur temps de travail enseignants titulaires et enseignants de renfort pédagogique devraient consacrer pour gérer de manière optimale chaque situation, sachant que, plus il y a d'intervenants, plus la coordination entre eux devient complexe.

Toujours dans le premier questionnaire, une autre question concernait la forme avec laquelle les enseignants de renfort pédagogique envisageaient de réaliser ces suivis d'élèves. Dix enseignants de renfort pédagogique (sur 17 ayant répondu à cette question) mentionnent leur participation à des réseaux dont ils estiment faire obligatoirement partie. Ils sont aussi nombreux (10/17) à évoquer des échanges informels ayant lieu ponctuellement, par exemple pour discuter d'un projet commun, partager des objectifs, prévoir des ressources spécifiques ou l'utilisation d'une méthode, ou encore pour prendre connaissance du dossier de l'élève suivi.

Dans le deuxième questionnaire, il était demandé aux enseignants de renfort pédagogique d'estimer quelle proportion de leur temps de travail ils consacrent hebdomadairement aux discussions informelles et aux entretiens formels. Le Tableau 16 donne un aperçu des réponses fournies par 15 enseignants de renfort pédagogique.

Selon les estimations des enseignants de renfort pédagogique, les entretiens formels pour effectuer les suivis des élèves constituent une part moins importante de leur temps de travail que les discussions informelles. En effet, plus de la moitié des enseignants de renfort pédagogique ayant répondu à cette question (8/15) estiment y consacrer moins d'une heure par semaine et un quart d'entre eux (4/15) entre une et deux heures. En comparaison, environ un tiers (6/15) des enseignants qui ont répondu à la question estiment passer entre une et deux heures en discussions informelles et un autre tiers (5/15) plus de trois heures.

Tableau 16 : Estimation du temps consacré chaque semaine par les enseignants de renfort pédagogique aux rencontres de suivis des élèves (N=15)

Minutes/hebd.	Entre 0' et 60'	Entre 61' et 120'	Entre 121' et 180'	+ de 180'
Nbre d'ens. ayant des entretiens formels	8	4	1	2
Nbre d'ens. ayant des discussions informelles	1	6	3	5

Lors des discussions de groupe, la question concernant le suivi des élèves a été traitée essentiellement au travers des rencontres formelles de réseaux. Les rencontres informelles ont fait l'objet de discussions pour évoquer des séances de travail et de coordination. Nous y reviendrons dans le chapitre consacré à la collaboration entre enseignants titulaires et enseignants de renfort pédagogique.

A propos des réseaux, il a été relevé dans chaque groupe que les enseignants de renfort pédagogique participent aux rencontres formelles, afin d'assurer le suivi des élèves pour lesquels ils sont mandatés. Dans un groupe, un enseignant de renfort pédagogique signale toutefois que des réunions se déroulent sans qu'il en soit avisé. Ce témoignage est le seul qui ait été rapporté et l'on peut penser qu'il s'agit d'un cas relativement exceptionnel.

Dans un groupe, c'est plus particulièrement l'organisation du réseau qui est évoquée, notamment par un enseignant de renfort pédagogique intervenant dans plusieurs établissements qui relève que, d'un établissement à l'autre, le mode de mobilisation des réseaux est très différent. Dans certains établissements, l'organisation des réseaux se fait de manière hiérarchique : le directeur ou le doyen fixe la date de la rencontre, invite les différents intervenants et partenaires et préside la séance. Dans d'autres établissements, il revient à l'enseignant de renfort pédagogique d'organiser une rencontre lorsqu'il l'estime nécessaire. Plusieurs de ses collègues approuvent sa remarque, car ils ont eux-mêmes observé des différences dans les pratiques de réseau.

Deux groupes discutent du rôle décisionnel des rencontres de réseaux. Pour plusieurs enseignants de renfort pédagogique, les réseaux sont des lieux d'échanges et de réflexion aboutissant à des décisions où la présence de la hiérarchie est importante afin de légitimer ce qui est décidé. En effet, comme on l'a vu dans la section précédente, si la direction valide les adaptations qui ont été discutées, l'enseignant titulaire se sent autorisé à les mettre concrètement en œuvre. Un enseignant de renfort pédagogique évoque une situation où la promotion d'un élève a été soutenue par l'inspecteur du SESAF qui a proposé d'adapter le programme et s'est porté garant de cette décision.

Un autre enseignant de renfort pédagogique dit que, pour sa part, c'est dans les réseaux où se décide l'avenir de l'élève qu'il se sent le plus utile, car il peut apporter la vision de l'enseignement spécialisé. Un de ses collègues ajoute que les enseignants titulaires disent se sentir moins seuls et apprécier d'être soutenus, lorsque l'enseignant de renfort pédagogique est à leurs côtés lors des rencontres de réseaux. Pour un autre, le fait de participer aux réseaux le rend solidaire de l'enseignant titulaire à l'égard des décisions prises qu'ils seront responsables d'assumer ensemble. La remarque suivante d'un membre du groupe résume le sens de ces rencontres :

« Les réseaux c'est important, c'est un travail d'équipe, pas un travail individuel. »
(Erp1)

Un autre groupe parle des réseaux comme d'un espace où les différents partenaires font l'évaluation du projet de l'élève. Selon l'expérience vécue par quelques enseignants de

renfort pédagogique, les réseaux sont aussi utiles pour transmettre des informations à propos d'une situation, notamment lorsque l'élève change d'établissement ou de degré. Ils estiment judicieux d'inviter, lorsque c'est possible, les prochains enseignants à ce type de réseau pour assurer la passation.

Un enseignant de renfort pédagogique remarque que certains enseignants titulaires font un travail d'enseignant spécialisé lors des colloques et des réunions ; il constate :

« Mais eux n'ont pas 7 ou 8 élèves comme nous, mais 25. C'est une tension supplémentaire ! » (Erp3)

Un de ses collègues approuve et ajoute que c'est probablement la raison pour laquelle il a eu des demandes de ne pas faire trop de réseaux durant l'année scolaire. Pour sa part, un autre enseignant de renfort pédagogique estime qu'il n'y a pas de règle pour fixer la fréquence des bilans et que ceux-ci se font au cas par cas, selon les nécessités.

En bref : comment les enseignants de renfort pédagogique assurent-ils le suivi des élèves ?

Tous les acteurs interrogés s'accordent à dire que les enseignants de renfort pédagogique font partie de l'équipe pluridisciplinaire qui se réunit en réseau pour assurer le suivi des élèves. Les propos qui concernent la manière de mobiliser ou de préparer les réseaux indiquent que les pratiques en la matière sont très diverses.

Selon tous **les directeurs et doyens** consultés, les enseignants de renfort pédagogique participent à des rencontres de réseaux pour, dans la plupart des cas, échanger sur l'évolution de l'élève, discuter de la pertinence de son projet et décider d'éventuelles modifications à y apporter, avec les différents partenaires de l'intégration. Dans deux établissements, l'organisation des réseaux est du ressort de l'enseignant de renfort pédagogique.

La plupart **des enseignants titulaires** signalent que les suivis d'élèves se font lors des réseaux auxquels les enseignants de renfort pédagogique prennent part. Certains enseignants de renfort pédagogique préparent la séance avec l'enseignant titulaire, et, dans un établissement, c'est l'enseignant de renfort pédagogique qui organise le réseau, prend contact avec les différents partenaires, préside la séance et en fait un compte rendu écrit.

Les enseignants titulaires mentionnent également des rencontres informelles, qui ont lieu pendant les récréations ou la pause de midi, durant lesquelles des informations au sujet de l'élève sont échangées. Ces informations sont de deux sortes ; il s'agit, d'une part, du *feedback* régulier de l'enseignant de renfort pédagogique à l'enseignant titulaire sur la manière dont l'élève réalise son travail ou comment il voit l'élève évoluer et, d'autre part, de la planification du contenu des prochaines interventions. Pour les enseignants, ces rencontres informelles ont donc un double but : faire un point de la situation pour assurer le suivi de l'élève et coordonner le travail à réaliser avec l'élève.

Dans tous les groupes de discussion, **les enseignants de renfort pédagogique** disent participer aux rencontres de réseaux. Exceptionnellement, des rencontres ont eu lieu sans que l'enseignant de renfort pédagogique en ait été avisé.

Plusieurs enseignants de renfort pédagogique observent des différences de pratique dans l'organisation des réseaux : dans certains établissements, la direction ou un membre du conseil de direction (le doyen) organise et préside la séance, alors que dans d'autres

établissements, la mobilisation des réseaux incombe à l'enseignant de renfort pédagogique.

Aux yeux des enseignants de renfort pédagogique, les réseaux sont des moments importants dans leur mandat. C'est notamment le lieu où ils peuvent rendre compte de leurs interventions auprès de l'élève et apporter leur vision de son évolution. Les décisions qui sont discutées et prises lors des réseaux sont parfois importantes pour le cursus de l'élève et les enseignants de renfort pédagogique apprécient de pouvoir donner un avis émanant de l'enseignement spécialisé. Ces rencontres sont également considérées comme « un travail d'équipe » où enseignant de renfort pédagogique et enseignant titulaire peuvent se montrer solidaires, notamment pour assumer les adaptations qui ont été décidées.

3.3 COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS DE RENFORT PÉDAGOGIQUE ET ENSEIGNANTS TITULAIRES

Le projet de renfort pédagogique est basé sur la collaboration entre les différents intervenants concernés par une situation d'intégration, et, en premier lieu, sur la collaboration entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires, le postulat étant que ceux-ci vont œuvrer ensemble pour que l'élève soit intégré dans de bonnes conditions. Pour Benoit (2012), cette forme de collaboration consiste à faire *cause commune* ou *culture commune* pour que les partenaires « *se donnent un but commun, auquel ils concourent avec leurs savoirs et leurs compétences respectifs.* (ibid., p. 66) » Dans le même ordre d'idées, Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud (2007) considèrent que la collaboration est le fait que « *plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves.* (ibid., p. 10) »

Dans cette partie, la collaboration est observée sous deux aspects : les concertations entre professionnels qui ont lieu lors de séances de travail formelles ou de rencontres informelles et les actions d'enseignement pensées et, éventuellement, menées en commun.

3.3.1 CONCERTATIONS ENTRE ENSEIGNANTS DE RENFORT PÉDAGOGIQUE ET ENSEIGNANTS TITULAIRES

En-dehors des séances qui permettent d'assurer le suivi de l'élève – la plupart du temps lors de rencontres de réseaux – les enseignants de renfort pédagogique et les enseignants titulaires consacrent, comme on l'a vu dans la section précédente, une partie non négligeable de leur temps « hors enseignement » à des rencontres qualifiées d'informelles en raison de leur caractère non structuré et parfois spontané. Cette section présente ce que les différents interlocuteurs disent à propos des échanges qui ont lieu de manière informelle entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires.

Point de vue des directeurs et doyens

Les directeurs et doyens de cinq établissements qui s'expriment au sujet des échanges entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires font ressortir deux aspects, d'une part leur fonction de partage d'expériences et de conseil et, d'autre part, la disponibilité nécessaire pour ces discussions.

Dans l'établissement 1, les directeurs et doyens souhaitent que l'enseignant de renfort pédagogique soit une personne ressource pour l'enseignant titulaire. Ils attendent

notamment qu'il lui donne des informations à propos des difficultés spécifiques de l'élève pour une meilleure compréhension de sa problématique. Ils estiment également que des conseils pour accompagner l'élève sont indispensables, particulièrement lorsque l'enseignant de renfort pédagogique ne dispose que de deux périodes hebdomadaires pour intervenir. Concrètement, ils disent que des rencontres formelles entre enseignants titulaires et enseignants de renfort pédagogique se déroulent régulièrement pour les conseils de classe dont les dates sont fixées longtemps à l'avance. Selon eux, les rencontres informelles sont, en revanche, beaucoup moins fréquentes.

Dans les établissements 2 et 4, les directeurs et doyens relèvent que l'enseignant de renfort pédagogique peut avoir une fonction de conseil, et cela, non seulement auprès des enseignants qui accueillent un élève avec des besoins particuliers, mais également pour d'autres enseignants titulaires qui ont des élèves en difficulté dans leur classe.

Les directeurs et doyens de l'établissement 4 ajoutent que les échanges sont beaucoup plus fréquents, voire quotidiens, lorsque l'enseignant de renfort pédagogique est présent dans le collège pour un nombre important de périodes. Les directeurs et doyens de l'établissement 5 font la même remarque à propos d'une possibilité accrue pour les échanges, lorsque les enseignants de renfort pédagogique disposent d'un nombre important de périodes dans le même site. A leurs yeux, les enseignants de renfort pédagogique qui ont peu de périodes d'intervention doivent utiliser d'autres moyens de communication, comme le courrier électronique ou le téléphone.

Aux yeux des directeurs et doyens de l'établissement 6, les entretiens nécessitent de la disponibilité de part et d'autre ; une gestion optimale des disponibilités mutuelles pour des rencontres doit encore se mettre progressivement en place.

Point de vue des enseignants titulaires

Dans tous les établissements consultés, les enseignants titulaires évoquent des rencontres informelles avec les enseignants de renfort pédagogique. La diversité de ce qu'apportent les enseignants de renfort pédagogique au cours de ces échanges est présentée dans le Tableau 17.

Tableau 17 : Apports des enseignants de renfort pédagogique lors des échanges informels, selon les enseignants titulaires

Etablissement	Lors des échanges informels, l'enseignant de renfort pédagogique :
2	A des compétences que n'a pas le titulaire, a un avis d'expert Donne des conseils pour d'autres élèves de la classe
3	Donne des pistes pédagogiques spécifiques
4	Offre un regard d'expert sur d'autres élèves de la classe Fait des observations et amène un regard spécialisé sur la classe Propose d'autres approches, des pistes différentes Donne des conseils, par ex. de placement et d'association Explique sa propre démarche
5	Connaît les difficultés particulières de l'élève Rassure, organise et donne des conseils
6	Donne des informations à propos de l'élève
7	Apporte un autre regard sur l'élève Propose un regard de spécialiste sur d'autres élèves également

Selon les enseignants titulaires ayant pris part à la recherche, les apports des enseignants de renfort pédagogique lors des échanges informels sont de trois ordres : leur expertise à propos de l'élève suivi, voire d'autres élèves de la classe, leurs conseils pour des pistes ou des approches pédagogiques et une fonction d'intervision pour la pratique de l'enseignant.

En ce qui concerne l'expertise des enseignants de renfort pédagogique, les enseignants titulaires de cinq établissements (2, 4, 5, 6 et 7) apprécient leurs apports d'enseignants spécialisés, et plus particulièrement la connaissance qu'ils ont de la spécificité du fonctionnement de l'élève et la manière adéquate de l'aider, comme l'exprime cet enseignant titulaire :

« Moi, je trouve qu'en plus de notre enseignement, on n'a pas le temps d'appréhender les difficultés et les moyens d'y remédier. C'est pour cela qu'on fait appel à d'autres personnes. » (Titu5)

Par son regard de spécialiste, l'observation de l'élève par l'enseignant de renfort pédagogique peut apporter un autre éclairage à l'enseignant titulaire et les échanges qui s'ensuivent peuvent s'avérer très enrichissants, selon l'expérience vécue par cet enseignant :

« On a vraiment beaucoup travaillé ensemble. [...] Et c'était vraiment riche parce qu'on ne tombait jamais d'accord sur la même chose. [...] Mais, ça m'a aidé d'avoir un autre avis, ça m'a ouvert des perspectives. [...] Ça m'a donné un autre regard sur l'enfant, parce ce que je le vois uniquement en tant qu'élève, c'est vrai qu'on oublie un peu le côté enfant. Du coup, elle est là pour nous le rappeler. » (Titu7)

Dans les établissements 2, 3, 4 et 5, les enseignants titulaires mettent en évidence le rôle de conseil des enseignants de renfort pédagogique qui, en plus des informations à propos des particularités de l'élève, leur proposent aussi des pistes d'actions spécifiques, et dans trois établissements (2, 4 et 7), ils remarquent que, dans certains cas, la collaboration qui s'établit lors de ces rencontres peut s'étendre à l'ensemble de la classe, lorsque les enseignants de renfort pédagogique donnent des conseils à propos d'autres élèves.

Les échanges entre les enseignants titulaires et les enseignants de renfort pédagogique peuvent également avoir une fonction d'intervision, comme l'explique cet enseignant titulaire :

« Elle met en confiance, elle explique sa marche à suivre. C'était agréable, aussi par le fait qu'elle observe, il y a des choses qu'elle a relevées dans la dynamique de la classe, par rapport à mon élève, est-ce que c'est mieux de le mettre avec tel enfant ? » (Titu4)

Dans l'établissement 2, un enseignant titulaire apprécierait d'avoir un retour sur ses propres pratiques afin de prendre un peu de distance.

« Elle pourrait avoir un regard sur ce qu'on a fait, comment on l'a fait et dire "Moi là peut-être, j'ajusterais différemment avec ce type d'élèves." [Et vous le prendriez comment ?] Mais bien, parce que ça m'arrangerait. » (Titu2)

Comme l'ont fait les directeurs et doyens, les enseignants titulaires de quelques établissements ont évoqué la disponibilité nécessaire aux échanges entre professionnels. Ainsi, un enseignant titulaire de l'établissement 5 fait part de sa propre expérience où les concertations avec l'enseignant de renfort pédagogique peuvent se dérouler de manière positive en raison de sa disponibilité, de sa souplesse, du respect témoigné et de sa capacité d'écoute. A l'opposé, un enseignant titulaire de l'établissement 3 trouve qu'il a peu d'échanges informels avec l'enseignant de renfort pédagogique qui doit se déplacer

pendant les récréations, ce qui, à son avis, nuit à leur collaboration. Selon lui, une bonne collaboration s'établit lorsque les points de vue de chacun peuvent être partagés dans la discussion. Un enseignant titulaire de l'établissement 7 fait le même constat d'un manque de collaboration lié à l'absence de dialogue et d'échanges, parce que l'enseignant de renfort pédagogique arrive juste avant le début du cours et repart très vite à la fin.

Point de vue des enseignants de renfort pédagogique

Dans le premier questionnaire, quatre enseignants de renfort pédagogique (sur 17) évoquent la concertation comme une phase indispensable à la réalisation optimale de leur mandat ; ils relèvent cependant qu'elle nécessite de la disponibilité de part et d'autre pour que la transmission régulière d'informations puisse avoir lieu.

Les aspects qui concernent plus précisément les rencontres et les échanges avec les enseignants titulaires apparaissent dans les réponses à la question leur demandant de définir quelle sorte de soutien ils souhaitent apporter aux enseignants titulaires. Ainsi, à part le soutien pratique à l'élève suivi ou aux autres élèves, ils envisagent d'avoir des rencontres avec leurs collègues titulaires afin de mener une réflexion sur le plan pédagogique. Treize enseignants de renfort pédagogique (sur 17) souhaitent réfléchir avec les enseignants titulaires à propos de l'élève suivi. Pour certains, il s'agit d'identifier les obstacles qui empêchent la participation de l'élève en classe ; d'autres souhaitent apporter des informations précises (articles, vidéo, éléments théoriques, etc.) permettant une meilleure compréhension des difficultés de l'élève ; d'autres encore envisagent de donner des conseils pour interagir avec l'élève ou suggérer des pistes d'adaptations, comme par exemple diminuer le nombre d'exercices ou reformuler les consignes.

La moitié des enseignants de renfort pédagogique ayant répondu au premier questionnaire (8/17) souhaitent également développer des aspects réflexifs plus généraux avec les enseignants titulaires en réalisant, par exemple, des échanges à propos d'autres élèves de la classe, une réflexion sur d'autres démarches pédagogiques, à propos d'évaluation formative ou encore en envisageant de nouvelles organisations de travail. Un enseignant de renfort pédagogique remarque que :

« L'ensemble de ces soutiens doit autoriser l'enseignant à maintenir et cultiver un bon climat de classe et une inclusion réussie. » (ErpQ1)

Onze enseignants de renfort pédagogique veulent aussi offrir une écoute empathique aux enseignants titulaires pour favoriser l'expression des sentiments qui peuvent survenir dans une situation d'intégration, plus particulièrement à l'égard de l'élève suivi – sous forme de questionnement, craintes face au handicap, soucis, impuissance ou fatigue – pour faciliter la prise de distance ou pour rassurer.

Dans le deuxième questionnaire, la collaboration qui s'instaure lors d'échanges entre professionnels est évoquée par une question ouverte concernant la qualité des relations établies avec les enseignants titulaires durant les six premiers mois de vie du projet. Dix enseignants de renfort pédagogique (sur 17) mentionnent l'échange d'idées et le partage de points de vue ou d'expériences professionnelles comme étant les principaux aspects positifs de la collaboration. Quatre enseignants de renfort pédagogique citent la fonction de soutien et de conseil. Au travers des réponses récoltées, on constate que les échanges verbaux, plus que les actions concrètes, constituent aux yeux des enseignants de renfort pédagogique une part importante de la collaboration établie avec les enseignants titulaires.

Deux ans après l'introduction du projet, comment fonctionnent les échanges informels entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires ? Cet aspect de la collaboration semble très important car il a été abordé dans tous les groupes de discussion et sous plusieurs formes : le temps à consacrer aux échanges, la disponibilité des différents partenaires, le moment et le lieu propices aux échanges, le statut de la concertation, le contenu des échanges.

Dans deux groupes, il est relevé que le temps à consacrer aux échanges est différent selon le degré fréquenté par l'élève intégré. Au secondaire, les enseignants de renfort pédagogique trouvent qu'il faut consacrer du temps pour les rencontres, et ils estiment que cela devient très compliqué lorsque plusieurs enseignants sont concernés. Alors qu'au primaire, selon eux, cinq à dix minutes suffisent pour faire le point de la situation. Ainsi, certains enseignants de renfort pédagogique expliquent qu'ils passent dans la classe peu avant ou juste après les heures d'enseignement, pour parler avec l'enseignant titulaire. Selon un enseignant de renfort pédagogique, la collaboration devient très dense lorsque les échanges ont lieu juste après la classe.

Le moment et le lieu propices aux échanges sont débattus dans plusieurs groupes. Certains enseignants de renfort pédagogique utilisent régulièrement la récréation ou la pause de midi pour avoir des échanges avec les enseignants titulaires. Plusieurs d'entre eux disent qu'une présence régulière dans la salle des maîtres ou dans le collège est importante pour créer des relations et pour que la confiance s'installe, favorisant également des interactions avec d'autres enseignants. L'avantage d'être connu et d'avoir créé des liens est relevé par certains. Faire partie de la « communauté de l'établissement » semble capital pour une bonne collaboration, comme l'illustre le commentaire suivant fait par un enseignant de renfort pédagogique intervenant depuis plusieurs années dans le même établissement :

« Ce n'est pas tellement le renfort pédagogique en soi qui est accepté, mais la relation qui s'est instaurée avec les enseignants, la direction et le décanat aussi. » (Erp1)

À l'inverse, ils sont nombreux à dire que les concertations avec les enseignants titulaires sont moins fréquentes lorsque le rayon des établissements où ils interviennent est étendu ou lorsqu'ils doivent changer de collège entre chaque intervention. Établir des relations dans ces conditions est parfois très compliqué, comme l'exprime cet enseignant de renfort pédagogique :

« C'est humainement difficile lorsqu'on ne connaît personne, qu'on est tout le temps en déplacement, sur toutes les récréations, les midis. Pour faire des liens, ce n'est pas possible. » (Erp2)

Dans un autre groupe, parce qu'il est amené à se déplacer souvent pendant les récréations, un enseignant de renfort pédagogique déplore le manque de moments de partages informels, et plus particulièrement lorsqu'un événement particulier devrait être discuté « sur le vif » avec l'enseignant titulaire.

« Si je veux discuter avec le titulaire, je dois lui fixer un rendez-vous et ça formalise beaucoup les relations. » (Erp4)

Un de ses collègues, qui se déplace aussi beaucoup, remarque que le manque de collaboration avec les enseignants titulaires lui donne parfois un sentiment de solitude. Ce sentiment est aussi exprimé par un enseignant de renfort pédagogique dans un autre groupe.

Le statut de la concertation entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires fait débat dans trois groupes. Un enseignant de renfort pédagogique raconte qu'un enseignant titulaire a accepté de réserver une plage horaire pour leurs échanges une fois par mois. Mais, plus généralement, il sent les enseignants titulaires assez réticents à bloquer des dates régulières dans leurs agendas. Cet avis est partagé par ses collègues qui remarquent que le temps consacré par les enseignants titulaires aux échanges n'est pas reconnu officiellement. Un enseignant de renfort pédagogique dit être mal à l'aise de demander du temps aux enseignants titulaires en dehors de l'horaire ; il trouve cependant que, dans certaines situations, la collaboration autour de l'élève suivi est insuffisante. Il poursuit en constatant que le cahier des charges de l'enseignant qui intègre est le même, notamment sur le plan de l'horaire, que celui d'un enseignant qui n'intègre pas, et propose :

« Ils n'ont pas de décharge pour cela. Si ça pouvait se mettre en place, ça faciliterait la collaboration. » (Erp2)

Le temps à consacrer aux échanges hors temps d'enseignement est également évoqué dans un autre groupe, où un enseignant de renfort pédagogique constate que le fait de ne pas pouvoir échanger avec les enseignants titulaires empêche les préparations communes et présente un risque de dérapage. Un de ses collègues a le sentiment de « voler du temps » aux enseignants titulaires lorsqu'il désire les rencontrer après les cours.

« Pour ma pratique, je trouvais normal d'avoir un temps d'échange, mais au début c'était mal perçu, ça venait en plus de leur organisation. Ça a fini par se mettre en place. Avec un cahier des charges, ils seraient préparés à cela et ils pourraient le manager. » (Erp3)

Cet avis est partagé par les autres membres du groupe et une discussion dans le même ordre d'idées se déroule dans deux autres groupes d'où ressort largement l'idée qu'une reconnaissance institutionnelle du temps de concertation nécessité par toute intégration faciliterait grandement la collaboration entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires.

Le contenu des concertations est une autre thématique qui ressort des discussions de groupes. Dans leur mandat institutionnel, les enseignants de renfort pédagogique ont une fonction de soutien auprès des élèves mais également auprès des enseignants titulaires avec lesquels ils collaborent. Dans un groupe, un enseignant de renfort pédagogique estime qu'il pourrait être plus souvent sollicité comme personne-ressource pour des conseils, un avis ou une observation. A l'inverse, un de ses collègues, qui intervient dans les classes, remarque que les enseignants titulaires lui demandent fréquemment d'observer d'autres élèves pour pouvoir en parler avec lui. Dans un autre groupe, un enseignant de renfort pédagogique trouve que son rôle auprès des enseignants titulaires n'est pas d'être le spécialiste qui donne une solution immédiate, mais le collègue qui prend le temps de les écouter en prêtant une oreille attentive à leurs préoccupations.

« On aurait parfois tendance à rétorquer immédiatement et ne pas laisser de temps à l'écoute. » (Erp2)

Il ajoute qu'être à l'écoute sans jugement aide beaucoup pour la collaboration. Un autre enseignant de renfort pédagogique dit que, pour sa part, il sent les enseignants titulaires stressés, tendus ; ils attendent qu'il fournisse la bonne explication pour l'élève qu'il suit ou pour les autres. Cet état de fait le met sous pression, car il estime n'avoir pas toujours la solution miracle à proposer.

Collaborer dans des échanges professionnels permet aussi quelquefois de partager ses attentes ou d'exprimer ses besoins. Les débats qui se sont déroulés à ce sujet dans un groupe montrent qu'on peut difficilement généraliser les pratiques. Ainsi, quelques enseignants de renfort pédagogique trouvent qu'il est avantageux de transmettre à l'enseignant titulaire des informations à propos de l'élève avant la rentrée scolaire et de se mettre d'accord sur le rôle que chacun assumera dans la situation. L'un d'eux affirme :

« Parler des attentes réciproques, c'est juste essentiel. Si on ne peut pas les partager, on se rend assez vite compte qu'on n'a pas forcément les mêmes attentes, et ça ne marche pas très bien, on n'est pas en cohérence. » (Erp2)

Ayant vécu une situation différente, un de ses collègues ne partage pas cet avis. Il a eu l'occasion de rencontrer les enseignants avant la rentrée des classes pour parler de la prise en charge de l'élève. Si cette rencontre a été rassurante pour tout le monde, elle n'a en revanche pas permis l'expression des besoins de chacun parce que personne n'arrivait à imaginer ce qu'il fallait mettre en œuvre concrètement. Pour cet enseignant de renfort pédagogique :

« Ce n'est pas parce qu'on a du temps pour exprimer ses attentes qu'on va pouvoir tout de suite être en phase et avoir compris ce que l'autre attendait. Il faut en reparler après, tout au long de la collaboration. » (Erp2)

Dans ce même groupe, certains enseignants de renfort pédagogique disent que, parfois, ils attendent que l'enseignant titulaire exprime clairement ses besoins en se mettant au second plan avant d'intervenir, alors que dans d'autres situations, ils anticipent en expliquant les difficultés de l'élève et ce qu'ils vont réaliser lors de leurs interventions. Un enseignant de renfort pédagogique estime que, les situations étant très diverses, c'est à lui de s'adapter à la personnalité et au mode de fonctionnement de l'enseignant titulaire, l'important étant de « faire alliance avec lui » pour que, peu à peu, des échanges plus formels et concrets puissent s'établir.

La collaboration peut parfois s'avérer difficile, comme le constatent quelques enseignants de renfort pédagogique pour qui des problèmes de communication peuvent prêter à intervention. Un enseignant de renfort pédagogique affirme que parfois c'est lui qui ressent la collaboration comme étant difficile, mais il n'est pas sûr que son collègue ait le même sentiment. Il trouve que, en tant qu'enseignant spécialiste du renfort pédagogique, c'est à lui de préserver la relation et de :

« S'adapter, jongler pour que la collaboration soit sereine et positive. » (Erp1)

En bref : comment se déroulent les concertations entre enseignants titulaires et enseignants de renfort pédagogique ?

Les acteurs rencontrés sont unanimes pour dire que les moments de concertation entre enseignants titulaires et enseignants de renfort pédagogique servent à échanger des informations à propos de l'élève suivi ou d'autres élèves en difficulté dans la classe. La disponibilité de chacun est la condition mentionnée par la plupart d'entre eux pour que cette collaboration soit possible, ce qui, pour différentes raisons, ne semble pas toujours être facile.

Les directeurs et doyens souhaitent que les enseignants de renfort pédagogique fonctionnent comme des personnes-ressources auprès des enseignants titulaires qui accueillent un élève à besoins particuliers ainsi qu'auprès des autres enseignants de l'établissement qui pourraient les consulter à propos d'élèves en difficulté dans leur classe.

Ils remarquent que les échanges entre enseignants titulaires et enseignants de renfort pédagogique sont dépendants du temps de présence de ces derniers dans le bâtiment scolaire.

Dans les échanges professionnels, **les enseignants titulaires** reconnaissent en premier lieu les apports de l'expertise des enseignants de renfort pédagogique par le regard qu'ils portent sur l'élève suivi et ses particularités ainsi que sur d'autres élèves en difficulté. Ils apprécient aussi de pouvoir bénéficier de conseils de leur part. Pour les enseignants titulaires, les moments d'échanges et de dialogue sont à la base d'une bonne collaboration avec les enseignants de renfort pédagogique et ceux-ci dépendent de leur disponibilité, notamment avant ou après leurs interventions.

En plus des informations qu'ils peuvent donner à propos des caractéristiques de l'élève suivi et sur la manière appropriée de lui apporter de l'aide, **les enseignants de renfort pédagogique** aimeraient partager une réflexion plus large sur la pédagogie avec les enseignants titulaires, ce qu'ils n'arrivent pas souvent à faire.

A propos de leur fonction de conseil, certains enseignants de renfort pédagogique ont le sentiment d'être considérés comme « le spécialiste » des élèves en difficulté auprès duquel les enseignants titulaires viennent chercher parfois « la solution miracle », alors que d'autres disent fonctionner comme un « observateur avisé » qui peut apporter un autre regard sur certains élèves.

Pour les enseignants de renfort pédagogique, une présence régulière dans les bâtiments scolaires et la disponibilité de chaque partenaire est un élément capital pour permettre des échanges réguliers. L'enseignant de renfort pédagogique qui doit fréquemment se déplacer entre ses interventions ne dispose pas de ces moments informels, juste après le cours ou pendant la récréation, pour partager un vécu récent avec l'enseignant titulaire. De leur côté, les enseignants titulaires ont, selon les enseignants de renfort pédagogique, peu l'habitude de considérer que les moments de concertation font partie de leur temps professionnel « hors enseignement », même lorsqu'il s'agit de se concerter à propos d'une situation d'intégration. De la sorte, les moments réservés pour partager des attentes réciproques, pour exprimer des besoins ou pour définir le rôle de chacun, sont, aux yeux des enseignants de renfort pédagogique, encore assez rares. Ils sont nombreux à souhaiter que les moments de concertation des enseignants titulaires qui accueillent un élève avec des besoins particuliers fassent partie d'un temps reconnu par l'institution.

3.3.2 COORDINATION ET COOPÉRATION ENTRE ENSEIGNANTS DE RENFORT PÉDAGOGIQUE ET ENSEIGNANTS TITULAIRES : LE COENSEIGNEMENT

Le coenseignement, on l'a vu dans la partie introductive, fait partie intégrante du projet de renfort pédagogique et constitue son pôle le plus ambitieux. Le document officiel de l'OES définit l'intervention du renfort pédagogique de la manière suivante : « *Centré sur les apprentissages et le développement des ressources de la classe, le renfort pédagogique est principalement dispensé en classe, sous la forme de coenseignement. Les modalités de fonctionnement, définies en collaboration entre la direction de l'établissement DGEO, l'enseignant-e titulaire, l'enseignant-e de renfort pédagogique et les autres intervenant-e-s, permettent différents modèles organisationnels, notamment le développement d'ateliers spécifiques, le développement du travail en groupe, le travail par groupes d'intérêts, par groupes de forces ou groupes de besoins, le développement de modèles d'apprentissage coopératif, etc.* ». Le modèle proposé laisse ainsi aux différents partenaires de l'intégration le choix des modalités de fonctionnement et d'organisation du travail en coenseignement.

On peut cependant bien penser que l'injonction au coenseignement comporte un certain nombre d'implicites, notamment lorsqu'il s'agit de le mettre réellement en œuvre. Par exemple, avant d'intervenir ensemble dans une classe, il faudrait que les partenaires se coordonnent, c'est-à-dire, qu'ils planifient, organisent et articulent les actions entre eux. Ensuite, lorsqu'ils se trouvent dans le même espace de travail, il faudrait qu'ils coopèrent, c'est-à-dire qu'ils ajustent leurs activités en situation en vue d'une action commune efficace (Marcel, Dupriez et Perrisset Bagnoud, 2007). Coordination et coopération sont les composantes indispensables du coenseignement. Dans leur article sur le coenseignement, Benoit et Angelucci (2011) citent Murawski pour qui le coenseignement comporte non seulement la coplanification mais également la coévaluation. Ces auteurs ajoutent que le coenseignement peut se pratiquer selon diverses modalités – enseignement complémentaire, parallèle, alternatif, par atelier, en équipe ou pour l'observation – et que les rôles des deux enseignants peuvent varier selon les buts de la leçon et les besoins des élèves.

Dans notre recherche, nous avons cherché à voir comment les enseignants de renfort pédagogique et les enseignants titulaires coordonnent leurs actions et sous quelle forme le coenseignement prescrit par le projet est mis en œuvre. Les points de vue des différents interlocuteurs sont présentés dans les sections suivantes.

Point de vue des directeurs et doyens

Lorsqu'ils évoquent le coenseignement, les directeurs et doyens ne s'avancent pas sur le fait que celui-ci soit devenu une pratique courante dans leur établissement. Pour la plupart d'entre eux, il s'agit d'un « idéal » qu'ils définissent à leur manière et dont ils souhaiteraient la mise en œuvre, tout en sachant que cette dernière dépend des avantages qu'y voient les enseignants titulaires.

Pour les directeurs et doyens de l'établissement 2, le coenseignement se caractérise par le fait que deux enseignants se trouvent en même temps dans la classe, chacun avec un rôle bien défini, un « leader pédagogique » et un « soutien » pour les élèves, chacun avec la spécificité de son regard professionnel, le « pédagogue » et le « spécialiste ». Ils estiment que, devant l'impossibilité de réduire les effectifs des classes, le coenseignement pourrait offrir une solution qui soulagerait certains enseignants.

« Dès le moment où la personne [l'enseignant de renfort pédagogique] fait du coenseignement, c'est pour moi une vision assez idéale, je ne le cache pas, ce n'est pas toujours possible. Là aussi il faut plus convaincre qu'imposer. [...], le coenseignement permet de réinvestir la présence de l'enseignant de renfort pédagogique, bien sûr pour l'élève qui est pris en charge, mais dans le fond, c'est aussi l'ensemble de la classe qui y gagne. [...] Pouvoir imaginer donner parfois quelques heures en coenseignement, soulager comme ça l'enseignant avec deux ou quatre périodes en maths ou en français, des branches où on a une forte pression. Après, c'est tellement une question de personne. [...] Certaines personnes le prendront avec plaisir et ça va être positif, alors que pour d'autres, ce sera plus un ennui ou une béquille qui ne leur plaît pas, ou un frein, c'est délicat. » (Dido2)

Pour eux, le coenseignement a aussi l'avantage de moins stigmatiser l'élève ayant des besoins particuliers.

Dans l'établissement 6, les directeurs et doyens expliquent que, vu la configuration de leur zone de recrutement, il n'y a parfois pas d'autre solution que de placer plusieurs élèves avec des besoins particuliers dans une même classe. Dans ce cas-là, le coenseignement serait une autre solution que l'intervention de plusieurs spécialistes :

« L'idéal serait d'avoir un projet de coenseignement pour autant qu'on ait la garantie que plusieurs enfants de la même classe soient suivis par le même enseignant de renfort pédagogique. » (Dido6)

Néanmoins, ces directeurs et doyens restent très prudents à propos de la mise en application du coenseignement, car ils savent que les conseils qu'on est en droit d'attendre de la part de l'enseignant de renfort pédagogique sont parfois mal interprétés :

« A un moment donné, il peut être très utile qu'il donne un avis éclairé sur comment adapter certaines choses dans la classe, et là, on arriverait à du vrai coenseignement. Quand on nous parle de coenseignement, ce n'est pas juste être deux dans la classe et un observe d'une manière et critique ce qui est fait par l'autre. Là, je caricature, mais c'est un peu ce qui ressort comme impression dans certaines situations. L'enseignant titulaire a l'impression d'être regardé sous toutes les coutures, et on en arrive parfois à des situations un peu tendues, où l'enseignant titulaire comprend par les propos de l'enseignant spécialisé que si ça ne fonctionne pas, c'est de sa faute. » (Dido6)

Dans l'établissement 4, parmi les modalités d'intervention proposées figure le coenseignement, qui est préconisé non seulement pour les enseignants de renfort pédagogique mais également pour les enseignants d'appui. Le directeur décrit le mode de fonctionnement du coenseignement de la manière suivante :

« On travaille ensemble, et il n'y a pas de spécialiste qui prend l'enfant et le met sous le microscope un certain temps. [...] Autour des enfants en difficulté, on prépare ensemble les interventions et, soit c'est l'enseignant d'appui qui tient la classe pendant que l'enseignant titulaire s'occupe de l'enfant en difficulté dans la classe, ou l'observe plus particulièrement pour pouvoir après dans son enseignement intervenir d'une façon un peu différente. Soit elles séparent la classe et font des groupes, ou bien elles font des ateliers où elles sont les deux présentes dans la classe, les deux étant les maîtresses, [...] elles partagent les élèves, on intervient ensemble autour des mêmes élèves. » (Dido4)

Cependant, selon ces directeurs et doyens, cette modalité se met en place très progressivement parce que c'est une manière novatrice d'envisager l'enseignement. Ils remarquent, par exemple, que le coenseignement nécessite d'anticiper les matières à travailler pour pouvoir les planifier ensemble à l'avance, ce qui ne semble pas toujours possible pour les enseignants titulaires.

Dans l'établissement 1, les directeurs et doyens disent que le travail de l'enseignant de renfort pédagogique se déroule le plus souvent hors de la classe et que, par conséquent, il n'y a que peu de coenseignement. Bien que la coconstruction de projets ou d'interventions ne soit pas réellement présente, ils affirment néanmoins que la collaboration entre enseignants titulaires et enseignants de renfort pédagogique est de bonne qualité.

Quelques directeurs et doyens évoquent la collaboration entre enseignants titulaires et enseignants de renfort pédagogique de manière assez générale, en remarquant principalement qu'elle est dépendante de la qualité des relations établies entre eux, et de la personnalité des uns et des autres, comme l'exprime ce directeur :

« C'est très variable. Des fois, c'est l'osmose et puis des fois, c'est vraiment deux personnes qui travaillent en parallèle. » (Dido7)

Point de vue des enseignants titulaires

Bien que dans plusieurs groupes de discussion la présence de l'enseignant de renfort pédagogique dans la classe ait été mentionnée, la pratique régulière du coenseignement n'a été clairement évoquée dans aucun établissement. Les exemples de collaboration qui

sont donnés montrent que les échanges de coordination et de coopération entre l'enseignant titulaire et l'enseignant de renfort pédagogique concernent le travail à réaliser avec l'élève suivi, que ce soit en individuel ou dans le cadre d'un groupe, plutôt qu'avec un collectif classe.

Un enseignant titulaire explique, par exemple, qu'il rencontre régulièrement l'enseignant de renfort pédagogique pendant un moment où il a un « trou » dans son horaire pour faire le point de la situation et préparer le travail à faire avec l'élève. Voici comment il définit la collaboration établie :

« On se rencontre à ce moment-là et c'est devenu un rituel, c'est tous les mardis maintenant. [...] et on a même le temps de discuter aussi du vendredi, parce que le mardi c'est de l'individuel et le vendredi, c'est quand il intervient en classe. On a le temps de discuter. Lui va m'expliquer ce qu'il va faire en individuel. Et puis là on collabore, dans le sens, si moi j'estime que ce n'est pas approprié, ou qu'il y a quelque chose qui me déplaît, je lui dirais "j'aimerais plutôt que tu profites de ce moment pour travailler ça." Je lui explique ce que moi j'ai amené, comment j'explique les choses, et puis ensuite, lui travaille ce qu'il peut avec l'enfant. » (Titu6)

Dans les témoignages recueillis auprès des enseignants titulaires, on remarque que le choix de la modalité d'intervention est un objet de discussion important. Pour les enseignants titulaires de l'établissement 2, une des conditions favorables à la collaboration est le fait de pouvoir discuter avec l'enseignant de renfort pédagogique sur la manière d'intervenir auprès de l'élève. Les enseignants titulaires de l'établissement 4 estiment qu'ils ont la chance d'avoir pu établir une excellente collaboration avec l'enseignant de renfort pédagogique parce qu'il est « sur la même longueur d'ondes » qu'eux. A l'inverse, dans l'établissement 6, un enseignant titulaire constate que :

« Lorsqu'il y a un malaise au départ, c'est dur de partir sur de bonnes bases... » (Titu6)

Pour son collègue, la question de la confiance est primordiale en matière de collaboration ; à son avis, la confiance est plus facilement accordée lorsqu'on connaît les méthodes de travail de l'enseignant de renfort pédagogique et qu'on le sait apte à traiter correctement les objectifs scolaires.

Point de vue des enseignants de renfort pédagogique

La collaboration liée au coenseignement occupe une place importante dans le premier questionnaire qui a été adressé aux enseignants de renfort pédagogique. Ainsi, dix enseignants de renfort pédagogique (sur 17) estiment que l'aspect le plus important du projet se trouve dans les nouvelles formes de collaboration – mise en commun, partage, coordination – nécessitées par les interventions en classe et le coenseignement. Mais en même temps, le coenseignement et les interventions en classe constituent, selon onze enseignants de renfort pédagogique (sur 17), l'aspect le plus difficile à mettre en œuvre. Les commentaires qu'ils font à ce sujet évoquent la difficulté d'être deux enseignants dans la même classe, en raison notamment de la place dévolue à chacun, du partage de compétences professionnelles et de la coordination nécessaires à la répartition des tâches et des rôles.

Les réponses fournies montrent que les enseignants de renfort pédagogique sont sensibles à la complexité de la cohabitation de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé dans la pratique du coenseignement ou des interventions en classe, parce qu'un partage du pouvoir doit être consenti par les enseignants titulaires au niveau de la classe. Pour plusieurs enseignants de renfort pédagogique, le coenseignement peut aussi susciter, chez des enseignants titulaires, la crainte du jugement par des pairs ; c'est pourquoi ils

souhaitent pouvoir établir la collaboration sur la confiance, comme le montrent les deux remarques suivantes :

« Gagner la confiance des enseignants pour pouvoir coenseigner et leur démontrer que l'intervention du renfort pédagogique ne signifie guère qu'ils ne sont pas compétents » (ErpQ1)

« Arriver à coconstruire quelque chose, un projet pédagogique, une activité, une coanimation, une relation professionnelle, loin des peurs, des jugements, de la négativité, de l'illusion ou d'attentes démesurées. » (ErpQ1)

Cinq enseignants de renfort pédagogique pensent que la collaboration peut aussi être un frein à ce dispositif parce qu'ils estiment que la définition des rôles de chacun et la construction d'un partenariat étroit pour coenseigner sont des négociations délicates. Ces réponses montrent à quel point la mise en œuvre du coenseignement dépend de la possibilité d'établir des échanges en vue de se coordonner et de coopérer.

Lorsqu'il leur est demandé d'estimer le temps de travail qu'ils veulent consacrer à la classe, dix enseignants de renfort pédagogique disent qu'ils ne peuvent, à ce stade (rappelons que le premier questionnaire a été distribué au début du projet) se prononcer sur la répartition de leur temps de travail parce qu'ils devront discuter des modalités de leurs interventions avec leurs collègues titulaires, en tenant compte de leurs attentes ainsi que des besoins de l'élève suivi, comme l'exprime l'un d'eux :

« Je me sens dans un premier temps, très dépendante des attentes de cet enseignant : me souhaite-t-il aux côtés de l'élève uniquement ? Puis-je travailler avec quelques élèves (groupes homogènes/hétérogènes), avec le collectif classe ? Difficile d'anticiper une telle situation tant elle doit se construire à deux. » (ErpQ1)

Apparemment, la présence de l'enseignant de renfort pédagogique dans le cadre de la classe ne semble pas fondamentalement remise en cause parce qu'elle est utile à l'accompagnement de l'élève à besoins particuliers. On peut en revanche se demander comment et dans quel but sa présence est exploitée. La remarque suivante apporte un certain éclairage sur cette question :

« Ce n'est pas encore du coenseignement, mais plutôt une aide individuelle dispensée en classe. L'idée étant de favoriser la création de sous-groupes de travail en classe pour inclure l'élève signalé dans le fonctionnement global de la classe. » (ErpQ1)

Dans leurs réponses au deuxième questionnaire, sur les seize (sur 18) enseignants de renfort pédagogique qui disent faire du coenseignement, la moitié le pratique régulièrement, l'autre moitié rarement, et dans la répartition de leur temps de travail, six enseignants de renfort pédagogique disent consacrer moins de 25% de leur temps aux interventions auprès de la classe entière. On peut constater que la pratique du coenseignement n'est pas systématique, ce qui ne veut pas dire, on l'a vu plus haut, que les enseignants de renfort pédagogique n'interviennent pas en classe.

Les enseignants de renfort pédagogique voient des avantages dans le coenseignement, parmi lesquels on trouve mentionnés l'enrichissement des pratiques pédagogiques, l'élargissement de l'action pédagogique spécialisée à d'autres élèves, les échanges et la collaboration qui s'instaure dans la réciprocité et la complémentarité, la vision du fonctionnement de la classe ou encore une meilleure visibilité de l'intervention du renfort pédagogique. Les enseignants de renfort pédagogique relèvent également les inconvénients liés à la pratique du coenseignement, comme la rigueur nécessitée par ce genre de collaboration (par exemple horaire et projet à respecter, peu ou pas

d'improvisation possible), le temps nécessaire à la concertation pour les échanges, l'organisation, la planification et la préparation commune ainsi que pour le *feed-back*, le programme chargé qui laisse peu de place à un autre matériel ou une autre approche, un temps moins important consacré à l'élève suivi, etc.

Lorsqu'ils s'expriment sur la collaboration d'une manière générale, les enseignants de renfort pédagogique relèvent la qualité des relations établies avec les enseignants titulaires au cours du premier semestre. Dix enseignants de renfort pédagogique évoquent l'intérêt des échanges d'idées, de points de vue et d'expérience, cinq d'entre eux parlent des relations de respect et de confiance qui se sont développées et quatre autres de sentiments d'empathie, comme l'exprime ce commentaire :

« Je ressens le besoin des enseignants de partager leurs préoccupations, leurs interrogations par rapport à des comportements, des parents, des attitudes, des points de vue pédagogique. » (ErpQ2)

Dans quelques rares situations, des enseignants de renfort pédagogique relèvent qu'ils rencontrent des difficultés de collaboration. Leurs commentaires mettent en évidence ce qui constitue les obstacles majeurs au renfort pédagogique : accepter la présence d'un tiers dans la classe et lui laisser une place, considérer l'enseignant de renfort pédagogique comme une aide et non comme une concurrence, comprendre les apports de l'enseignement spécialisé sans se sentir dévalorisé, ne pas déléguer le problème mais le partager, être convaincu du bien-fondé de l'intégration, etc. Ces remarques amènent à penser que parce qu'il touche au statut des uns et des autres (enseignants ordinaires/enseignants spécialisés) et qu'il bouscule la pratique quotidienne d'enseignement, la mise en œuvre du coenseignement doit pouvoir se faire dans un contexte relationnel favorable et sur des valeurs communes.

Le deuxième questionnaire cherche aussi à savoir quelles sont, selon les enseignants de renfort pédagogique, les conditions pour qu'une collaboration fructueuse puisse s'établir avec les enseignants titulaires. Les réponses fournies montrent que ces conditions peuvent dépendre des différents acteurs concernés. Certains enseignants de renfort pédagogique estiment que, de leur côté, ils doivent communiquer clairement, notamment en expliquant leur fonction et les prestations qu'ils peuvent fournir. D'autres disent qu'ils doivent s'adapter au contexte de la classe en adoptant une attitude réservée. Plusieurs enseignants de renfort pédagogique trouvent utile d'être à l'écoute des besoins des enseignants titulaires, ce qui leur permet parfois de demander quelles actions sont possibles en classe. Pour beaucoup d'enseignants de renfort pédagogique, l'enseignant titulaire doit rester la personne de référence pour tous les élèves, y compris pour l'élève qu'ils suivent. Certains pensent que la collaboration est favorisée lorsque l'enseignant titulaire a amorcé une réflexion sur l'inclusion et qu'il trouve des avantages à partager des idées et son enseignement. Quelques enseignants de renfort pédagogique estiment que les deux partenaires doivent pouvoir exprimer leurs attentes afin de préciser le rôle de chacun. L'écoute réciproque, la reconnaissance mutuelle des compétences, la connivence, la confiance et le respect de l'autre sont également mentionnés comme conditions favorables à la collaboration par quelques-uns. Il se dégage de tous ces commentaires que la qualité des relations établies entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires semble ainsi avoir une influence déterminante sur la forme de leur collaboration et plus particulièrement, sur la possibilité de pratiquer ou non le coenseignement.

Deux ans après l'introduction du projet, les débats, qui ont eu lieu dans les groupes de discussion à propos de la collaboration, montrent que, si globalement, les relations entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires sont bonnes, voire

excellentes, la coordination et la coopération en vue du coenseignement restent encore des « actions » en voie de construction.

Lorsque des pratiques de coenseignement sont évoquées, les conditions qui le facilitent ou qui l'entravent sont également mentionnées. Ainsi dans un groupe, un enseignant de renfort pédagogique parle d'une expérience où la collaboration s'est d'emblée instaurée parce que l'enseignant titulaire a pu clairement exprimer ce qu'il attendait de lui et ce qu'il aimerait qu'ils fassent ensemble. Depuis lors, tous deux pratiquent du coenseignement, à raison d'une période par semaine, en choisissant une activité collective pour toute la classe qu'ils conçoivent, pensent et animent ensemble. Dans un autre groupe, un enseignant de renfort pédagogique explique que sur les trois enseignants titulaires avec lesquels il collabore, un seul d'entre eux est prêt à coconstruire des interventions et des projets pour la classe, alors qu'aucun partage n'est possible avec les autres.

Dans un autre groupe, c'est le degré et les modalités d'intervention qui sont mises en avant. Pour les enseignants de renfort pédagogique qui interviennent au CIN, la collaboration est facile parce qu'ils ont souvent affaire à un seul enseignant de classe. De plus, les enseignants de ce degré ont l'habitude de travailler avec des petits groupes ou par ateliers. De ce fait, le coenseignement peut se pratiquer de différentes manières à ce niveau-là et, de l'avis de plusieurs enseignants de renfort pédagogique, cela fonctionne assez bien.

Pour les enseignants de renfort pédagogique qui interviennent au secondaire, au contraire, le coenseignement est plus difficilement praticable car le rôle du renfort pédagogique n'est pas encore bien compris. Selon l'un d'eux, il est possible de coenseigner, de construire, de mettre en place un projet et de définir clairement les rôles avec quelques rares enseignants ; à son avis, la plupart des enseignants titulaires préfèrent que l'enseignant de renfort pédagogique soit le spécialiste qui prend en main tout ce qui concerne l'élève à besoins particuliers. Un de ses collègues se réfère à Perrenoud pour qui il y a coenseignement lorsqu'il y a partage des responsabilités, ce qui à son avis, n'est que rarement le cas. Pour un autre enseignant de renfort pédagogique de ce groupe, le partage des responsabilités se justifie lorsque son mandat comporte 6 ou 8 périodes, mais pas lorsqu'il s'agit de 2 périodes :

« On ne peut pas partager des responsabilités, si on va si peu dans une classe. » (Erp2)

Pour un de leurs collègues, le partage des responsabilités est lié au temps qu'enseignant de renfort pédagogique et enseignant titulaire consacrent à la réflexion en dehors de la prise en charge des élèves, afin de développer une démarche plus globale :

« Réfléchir à ce qu'on fait, et pourquoi il y a telle ou telle réaction, pourquoi ça se passe ainsi, qu'est-ce qu'on pourrait changer ? » (Erp2)

Le genre de difficultés rencontrées par l'élève semble être un autre aspect déterminant du mode de collaboration. En effet, un enseignant de renfort pédagogique trouve que, lorsque le handicap est avéré, les enseignants titulaires perçoivent les difficultés comme réelles et lourdes ; dans ce cas, il constate que la collaboration s'établit facilement.

En bref : comment se passent la coordination et la coopération entre enseignants titulaires et enseignants de renfort pédagogique en vue du coenseignement ?

Le coenseignement préconisé par le projet est probablement l'aspect le plus novateur de ce nouveau dispositif. Dans les pratiques décrites par les acteurs, on remarque que, à l'heure

actuelle, le coenseignement consiste pour l'enseignant de renfort pédagogique à être présent dans la classe pour y accompagner l'élève suivi et, éventuellement, d'autres élèves. Les actions d'enseignement planifiées, préparées puis menées ensemble sont encore très rares.

Plusieurs **directeurs et doyens** souhaiteraient la mise en œuvre du coenseignement, qui pourrait être une autre solution pour des effectifs de classe chargés, ou éviter l'intervention de plusieurs professionnels dans une même classe. Quelques-uns mettent en évidence la difficulté de planifier et organiser les interventions ensemble à l'avance.

Pour les **enseignants titulaires**, la collaboration avec les enseignants de renfort pédagogique semble s'établir par des échanges de coordination et de coopération autour de l'élève suivi, plutôt que pour le collectif classe. Les témoignages recueillis ne permettent pas, a priori, de parler de coenseignement mais plutôt d'interventions qui se déroulent dans le cadre de la classe avec, parfois, la prise en charge d'un groupe d'élèves parmi lesquels se trouve l'élève suivi.

Depuis le début du projet, **les enseignants de renfort pédagogique** perçoivent dans le coenseignement une difficulté majeure de leur mandat. Ils définissent de manière assez claire les différents obstacles qui peuvent se présenter dans sa mise en pratique, à savoir :

- du point de vue institutionnel, la responsabilité de la conduite de la classe (programme à parcourir, compétences à évaluer), y compris l'élève suivi, incombe à l'enseignant titulaire ;
- un nombre insuffisant de périodes de renfort pédagogique ne permet pas de justifier le partage des responsabilités ;
- le manque de temps et de disponibilité des partenaires pour la planification et l'organisation des interventions ;
- l'absence de « connivence pédagogique ».

La plupart des enseignants de renfort pédagogique sont sensibles à la complexité de la cohabitation de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire dans le cadre d'une classe, notamment par le partage de pouvoir qu'il implique. Deux ans après l'introduction de ce dispositif, les enseignants de renfort pédagogique relèvent que leurs relations avec les enseignants titulaires sont bonnes, voire excellentes. Néanmoins, la coordination et la coopération en vue du coenseignement restent encore des « actions » en voie de construction, et cela plus particulièrement au secondaire.

3.4 CONDITIONS CADRES

Cette dernière partie présente l'avis de différents interlocuteurs à propos des conditions cadres dans lesquelles s'exerce le renfort pédagogique. Sur le plan administratif tout d'abord, ces conditions concernent les procédures de demande et d'octroi de la mesure de renfort pédagogique et la gestion des ressources d'aide au niveau des établissements. Sur le plan institutionnel ensuite, on observera l'articulation entre l'ECES et les directions d'établissements scolaires, et au niveau cantonal, les pratiques effectivement mises en œuvre en regard de la mission du renfort pédagogique dans la politique d'intégration menée par le DFJC.

3.4.1 GESTION ADMINISTRATIVE DU RENFORT PÉDAGOGIQUE

La procédure habituelle pour obtenir une mesure de renfort pédagogique passe par la constitution d'un dossier composé d'un rapport pédagogique. Celui-ci est établi par l'enseignant titulaire sur la base d'un document fourni par le SESAF, *Formulaire de signalement pour une prestation d'enseignement spécialisé* ou « rapport 4 pages » (Annexe 1), lors ou suite à une réunion de l'équipe pluridisciplinaire. En plus des coordonnées de l'élève, ce document fait le bilan de la situation actuelle, en termes de ressources et difficultés en regard des objectifs fondamentaux du cycle ou du degré fréquenté, des méthodes de travail et des stratégies d'apprentissage utilisées ainsi que des attitudes et des comportements observés. Il contient également un projet pour la poursuite du travail avec l'élève et une proposition de mesure ou de structure d'aide. Muni de la signature des enseignants concernés par la situation (enseignant titulaire, autres enseignants de la classe, enseignants SPS, d'appui, de renfort pédagogique ou MCDI¹²), le rapport est transmis au répondant ou à la répondante de l'équipe pluridisciplinaire (le directeur, la directrice, le doyen ou la doyenne) qui formalise la proposition émanant de l'équipe pluridisciplinaire. L'avis des parents et leur signature figurent également dans le rapport pédagogique. Le préavis de l'inspecteur ou de l'inspectrice du SESAF constitue la dernière phase de la procédure de demande figurant dans le document qui est finalement adressé à l'OES. Dans certaines situations, un rapport médical ou PPLS est demandé.

L'octroi d'une mesure de renfort pédagogique est décidé par l'inspecteur ou l'inspectrice du SESAF qui, le plus souvent, a assisté aux discussions menées par l'équipe pluridisciplinaire. L'accord formel du SESAF transite par l'ECES qui mandate un enseignant de renfort pédagogique de son *pool* pour suivre l'élève. A cet effet, l'ECES contacte la direction de l'établissement scolaire pour lui communiquer le nom de l'enseignant de renfort pédagogique et le nombre de périodes attribuées. C'est plus particulièrement cet aspect du dispositif qui est novateur pour les directions d'établissement qui, jusqu'alors, recevaient un accord du SESAF mais devaient se charger elles-mêmes de trouver un enseignant, spécialisé dans le meilleur des cas, pour dispenser la mesure de renfort pédagogique octroyée.

Point de vue des directeurs et doyens

Les directeurs et doyens ont été interrogés à propos des incidences engendrées par l'introduction du nouveau dispositif de renfort pédagogique sur le plan administratif. Les réponses apportées à cette question concernent les procédures de demandes et d'octroi de la mesure, ainsi que la gestion à l'interne des ressources d'aide aux élèves à besoins particuliers. Par ailleurs, les directeurs et doyens ont eu l'occasion d'évoquer ces aspects en répondant à d'autres questions au cours de l'entretien. Les différents avis exprimés sur ces sujets sont présentés dans les Tableaux 18 et 19.

¹² Prestation dispensée par un maître de classe de développement itinérant (MCDI).

Tableau 18 : Incidences de l'introduction du dispositif de renfort pédagogique sur les procédures de demande et d'octroi de la mesure, selon les directeurs et doyens

Dido 1	Les procédures sont identiques, mais c'est une prestation de plus.
Dido 6	Les procédures sont identiques, c'est la mise en place de la mesure qui est différente.
Dido 7	Les procédures sont identiques, c'est la manière d'octroyer les prestations qui a changé.
Dido 2	Les procédures sont un peu plus compliquées et la mesure manque de souplesse du fait d'un intermédiaire supplémentaire.
Dido 3	Les exigences administratives sont plus compliquées et l'accès aux prestations est plus difficile.
Dido 4	Les exigences administratives sont plus compliquées et l'accès aux prestations est plus difficile.
Dido 5	Les procédures de demande et d'octroi mériteraient d'être clarifiées.

Les directeurs et doyens de trois établissements (1, 6 et 7) estiment que les procédures de demande et d'octroi de renfort pédagogique sont identiques, car elles sont toujours établies sur la base du « rapport 4 pages » du SESAF et octroyées sur préavis de l'inspecteur du SESAF. Toutefois, ils relèvent des différences au niveau des démarches, dans la mise en place de la mesure ou dans la manière de l'octroyer. Dans l'établissement 1, par exemple, les directeurs et doyens considèrent que le renfort pédagogique est une offre de plus :

« Si les autres mesures que le renfort pédagogique ne sont pas forcément plus simples à mettre en place, le renfort pédagogique ECES a rajouté une couche au mille-feuille. »
(Dido1)

La difficulté à mettre la mesure en place est aussi évoquée dans l'établissement 6, notamment lorsque les disponibilités horaires de l'enseignant de renfort pédagogique ne correspondent pas aux horaires et aux besoins spécifiques de l'élève à suivre. Ils expliquent, par exemple, que l'enseignant de renfort pédagogique est disponible lorsque l'élève a les activités créatrices sur textile (ACT) et qu'il n'est pas libre lorsque la classe a des cours de mathématiques ou de français parce qu'il intervient dans d'autres classes ou dans un autre établissement lors de ces périodes. Les directeurs et doyens de l'établissement 7 constatent, pour leur part, que l'octroi de la mesure de renfort pédagogique est devenu plus difficile ; selon eux, chaque dossier présenté auparavant était accepté, alors que maintenant, des élèves paraissant plus problématiques se voient refuser la prestation de renfort pédagogique. Ils attribuent cela au fait qu'une partie des demandes adressées à l'ECES ne nécessite pas des mesures spécialisées, mais plutôt ce que le nouveau projet de loi appelle des mesures ordinaires.

Dans trois établissements (2, 3 et 4), les directeurs et doyens estiment que les procédures sont plus compliquées qu'auparavant. Les arguments avancés rejoignent les remarques faites par leurs collègues des établissements 1, 6 et 7 à propos de la complexification de la démarche engendrée par la présence d'un intermédiaire supplémentaire, ou à propos de l'accroissement de la difficulté pour accéder à la mesure de renfort pédagogique. Dans l'établissement 3 par exemple, les directeurs et doyens considèrent qu'actuellement, l'accès au renfort pédagogique est aussi compliqué que pour le soutien pédagogique spécialisé, ce qui fait que, selon eux, ces deux mesures ne se différencient plus très clairement. Par ailleurs, ils relèvent que la constitution du dossier, « rapport 4 pages » et avis médicaux, s'apparente à une course à la paperasse qui peut devenir une surcharge pour la direction. Une remarque identique est faite par les directeurs et doyens de

l'établissement 4 qui déplorent, pour leur part, la lenteur de certaines procédures dont les décisions se font attendre parce que les dossiers médicaux ne suivent pas. Dans plusieurs établissements, les directeurs et doyens notent un afflux de demandes pour du renfort pédagogique et une diminution des périodes octroyées, par exemple, deux périodes attribuées au lieu des quatre périodes demandées.

Les directeurs et doyens de l'établissement 5 estiment que la palette d'offres du SESAF est très large et que la spécificité de chacune des prestations mériterait d'être explicitée afin d'éviter des demandes infondées.

« Moins de mesures et moins de finesse seraient une façon de simplifier et éviterait de la part des enseignants de demander telle ou telle mesure au moment du dépôt de dossier. » (Dido5)

Dans cet établissement, il est également relevé que le rôle de l'inspecteur du SESAF dans la procédure serait à clarifier.

Tableau 19 : Incidences de l'introduction du dispositif de renfort pédagogique (RP) sur la gestion interne des ressources d'aide pour les élèves à besoins particuliers, selon les directeurs et doyens

Dido 1	L'établissement travaille avec des institutions du voisinage et a d'autres ressources à disposition si l'ECES n'a pas de disponibilités. Donner de l'importance à un pivot régional (SESAF) pourrait faciliter les choses. La gestion de prestations de deux services (DGEO et SESAF) n'est pas simple.
Dido 2	Une gestion interne des ressources RP permettrait de les ajuster régulièrement et de les déployer selon les besoins lorsque c'est nécessaire. Le conseil de direction préférerait avoir une maîtrise plus complète sur le recrutement des enseignants spécialisés et désigner une personne de référence tant au niveau des adultes que des élèves.
Dido 6	La gestion de l'enveloppe SESAF par l'établissement faciliterait celle des ressources humaines et offrirait une plus grande souplesse financière et décisionnelle.
Dido 3	Le refus ou l'indisponibilité de prestations RP oblige l'établissement à mobiliser ses propres ressources. Le RP devrait faire partie des ressources gérées à l'interne.
Dido 4	Le refus ou l'indisponibilité de prestations RP oblige l'établissement à mobiliser ses propres ressources. Le RP devrait faire partie des ressources gérées à l'interne.
Dido 7	La future gestion de l'enveloppe SESAF ne sera pas simple.
Dido 5	Le dispositif est très réactif et répond bien aux besoins.

En ce qui concerne la gestion des ressources d'aide destinées aux élèves à besoins particuliers, l'établissement 1 collabore depuis plusieurs années avec des institutions spécialisées proches qui peuvent mandater du personnel spécialisé en cas de nécessité. Il n'est dès lors pas étonnant que ces directeurs et doyens préconisent l'instauration d'un pôle régional SESAF pour gérer l'ensemble des ressources disponibles, plutôt que le renforcement d'une seule prestation spécialisée. Dans cet établissement, les directeurs et doyens estiment que la gestion de prestations émanant de deux services distincts (DGEO et SESAF) n'est pas simple. Qui fait quoi, qui finance quoi ? Cette ambiguïté est présente dans d'autres établissements, mais de manière moins directe, notamment dans les remarques faites à propos des prestations d'aide à fournir aux élèves dyslexiques qui n'apparaissent pas très clairement comme étant du ressort de l'un plus que de l'autre des services du DFJC.

Les directeurs et doyens des établissements 2, 3, 4 et 6 souhaiteraient pouvoir gérer l'ensemble des ressources spécialisées (enveloppe SESAF) à l'interne. Les arguments des directeurs et doyens de l'établissement 2 se basent, d'une part, sur la possibilité d'ajuster la mesure régulièrement et d'attribuer rapidement des prestations en cas de besoin et, d'autre part, sur la possibilité de recruter eux-mêmes des enseignants spécialisés et de leur donner un cahier des charges particulier. On trouve un peu le même genre d'arguments dans les propos des directeurs et doyens de l'établissement 6, pour qui la gestion de l'enveloppe SESAF à l'interne apporterait une plus grande souplesse dans la répartition et l'attribution de prestations spécialisées, et un plus pour la gestion des ressources humaines. A titre d'exemple, ils évoquent l'élaboration de l'horaire de l'enseignant de renfort pédagogique qui pourrait se faire plus en adéquation avec les besoins exprimés, ou encore le remplacement de l'enseignant spécialisé en cas d'absence, ce qui n'est souvent pas le cas actuellement et peut poser problème dans certaines situations d'intégration.

Dans les établissements 3 et 4, les directeurs et doyens évoquent des aspects très similaires à propos de la mobilisation de leurs propres ressources d'aide – MCDI, notamment – lorsque la mesure de renfort pédagogique demandée est refusée, ce qui les pousse parfois « à faire des comptes d'apothicaire ». Ils estiment que les prestations de renfort pédagogique devraient faire partie des ressources gérées à l'interne :

« Il faudrait rapatrier ces mesures dans l'établissement et qu'elles soient réparties à l'interne, comme on le fait déjà. Quitte à avoir un regard extérieur qui contrôle si les mesures sont bien utilisées. » (Dido3)

S'appuyant sur les propositions de l'avant-projet de *Loi sur l'enseignement spécialisé (LES)*, les directeurs et doyens de l'établissement 7 pensent que les établissements seront amenés à gérer les mesures ordinaires à l'aide d'une enveloppe SESAF. Ne sachant trop sur quels moyens compter, ils estiment que cette manière de gérer les ressources ne sera pas forcément plus simple que celle en vigueur actuellement.

Pour les directeurs et doyens de l'établissement 5, le dispositif est jugé comme très réactif et répondant bien aux besoins de l'établissement.

Point de vue des enseignants titulaires

Lors des discussions de groupe, les enseignants titulaires ont évoqué la problématique des procédures administratives sous les aspects suivants : les démarches à entreprendre, le profil de l'élève, le délai de décision, l'octroi des périodes, la régulation de la mesure en cours d'année et la gestion de ressources d'aide aux élèves.

Les démarches à entreprendre

D'une manière générale, les procédures à suivre pour obtenir une mesure de renfort pédagogique ne paraissent pas très familières aux enseignants titulaires consultés lors de notre recherche. Un enseignant de l'établissement 2, par exemple, avoue qu'il ne saurait pas entreprendre ce type de démarches car il a toujours reçu des élèves pour lesquels les mesures étaient déjà en place. Dans le même ordre d'idées, un enseignant de l'établissement 7 explique que la demande de renfort pédagogique a été faite par les enseignants de l'année scolaire précédente et qu'il ignore ce qui a été demandé. Dans l'établissement 4, un enseignant titulaire pense que la nouvelle procédure exige un certificat médical, et l'un de ses collègues se demande si le dossier doit obligatoirement comporter un bilan logopédique ou psychomoteur. Dans l'établissement 5, un enseignant titulaire relève que, dans certaines situations au début de la scolarité, c'est la direction qui anticipe et se charge de demander une mesure d'entente avec la famille de l'élève. Le « rapport 4 pages » est mentionné dans deux établissements (6 et 7).

Le profil de l'élève

Pour les enseignants titulaires, déterminer si l'élève rencontre des difficultés nécessitant le recours à un enseignant de renfort pédagogique ne semble pas évident. Dans trois établissements (4, 5 et 6), les enseignants se demandent à quel profil d'élève ce genre de mesure s'adresse. Selon plusieurs d'entre eux, cet élément paraît capital pour déterminer s'il y a lieu d'initier une démarche ou non. Une clarification permettrait en effet d'éviter un certain nombre de demandes qui n'entrent pas dans le cadre du renfort pédagogique.

Le délai de décision

Dans plusieurs groupes, les enseignants titulaires relèvent que le délai d'attente entre le dépôt de la demande et la décision d'octroi est souvent long. Dans deux établissements (4 et 7), les enseignants titulaires relèvent que cette attente peut parfois s'étendre à plusieurs mois et être dommageable autant pour l'élève que pour ses camarades de classe. Pour illustrer cette remarque, un enseignant raconte que la démarche commencée au mois de septembre a abouti en décembre avec un mandat d'observation ; au mois de mars, l'observation s'est terminée alors que l'élève n'avait toujours pas reçu d'aide. Un de ses collègues explique que, pour sa part, ce sont les certificats et les dossiers qui n'ont pas suivi et ont ainsi fait durer l'attente d'une décision. Dans un autre établissement, un enseignant explique que l'un de ses élèves s'est vu attribuer des périodes de renfort pédagogique en octobre, alors qu'il n'était pas au courant de la demande formulée par l'enseignant de l'année précédente.

L'octroi des périodes

L'estimation du nombre de périodes nécessaires pour assurer l'encadrement optimal de l'élève intégré ne semble pas chose aisée non plus. Dans quatre établissements (3, 5, 6 et 7), les enseignants titulaires débattent du nombre « idéal » de périodes pour cet accompagnement et plusieurs d'entre eux estiment que deux périodes par semaine sont insuffisantes. Dans l'établissement 5, un enseignant titulaire explique que l'élève de sa classe aurait besoin de plus de dix périodes de renfort pédagogique et que le maximum accordé se situe à huit périodes hebdomadaires. Il se demande d'ailleurs si, lorsque les besoins de l'élève nécessitent une mesure qui dépasse le nombre maximal de périodes autorisé, il n'y aurait pas lieu de s'interroger sur la pertinence d'une intégration dans un cursus ordinaire.

La régulation de la mesure

La régulation de la mesure en cours d'année peut parfois poser problème. Un enseignant de l'établissement 3 explique que, au vu des progrès réalisés par l'élève, l'enseignant de renfort pédagogique a proposé d'arrêter ses interventions. Aux yeux de son enseignant de classe, cet élève ne peut toutefois pas rester sans aide ; comme l'établissement dispose de ressources à l'interne, c'est l'enseignant d'appui qui a pris le relais du renfort pédagogique. Dans un autre établissement, un enseignant pense que, lorsque tout le monde constate des progrès chez l'élève, il faudrait pouvoir diminuer les périodes de renfort pédagogique, quitte à les augmenter plus tard si nécessaire. Il craint cependant que les périodes disponibles au début de l'année scolaire ne le soient plus en cours d'année, parce que l'enseignant de renfort pédagogique les a redistribuées à d'autres élèves. C'est aussi ce que constate un enseignant de l'établissement 6 qui a vu les disponibilités de l'enseignant de renfort pédagogique diminuer au fil des semaines d'école.

La gestion des ressources d'aide aux élèves

En ce qui concerne la gestion des ressources d'aide au niveau de l'établissement, c'est la multiplicité des intervenants dans la classe ainsi que la réactivité du système qui ont fait l'objet de remarques. Quelques enseignants relèvent, en effet, qu'ils voient défiler dans

leur classe l'enseignant de renfort pédagogique, l'enseignant d'appui, l'enseignant de CIF et, parfois encore, un enseignant de soutien pédagogique spécialisé. Selon eux, le regroupement des ressources d'aide éviterait la pluralité des intervenants et permettrait de capitaliser les périodes de soutien au niveau de la classe. Par ailleurs, la gestion de ces ressources au niveau de l'établissement favoriserait, selon eux, des interventions plus rapides en cas de besoin.

Point de vue des enseignants de renfort pédagogique

L'avis des enseignants de renfort pédagogique à propos des démarches administratives et de la gestion des ressources d'aide n'a pas été sollicité dans les deux questionnaires qui leur ont été soumis. En revanche, ces éléments ont été débattus lors des discussions de groupes sur la thématique des conditions cadre du soutien pédagogique.

Les aspects abordés par les enseignants de renfort pédagogique à propos des démarches administratives en lien avec l'obtention d'une mesure de renfort pédagogique sont : l'identification de l'élève, les éléments de la décision et le délai d'octroi. On peut d'ores et déjà remarquer que ces thèmes sont assez similaires à ceux discutés par les enseignants titulaires.

L'identification de l'élève

Des nombreux débats qui ont eu lieu dans tous les groupes autour de la question « Quels élèves pour le renfort pédagogique ? », il ressort que l'identification des élèves pouvant bénéficier de cette mesure est un peu floue. Des incertitudes évoquées ressort principalement le délicat arbitrage à opérer entre l'aide financée par la DGEO et celle financée par le SESAF. Dans un groupe, un enseignant de renfort pédagogique estime qu'il est là pour des élèves ayant besoin de mesures renforcées parce qu'ils relèvent de l'enseignement spécialisé, alors qu'à son avis, les élèves, sortis des classes D pour être intégrés dans des classes ordinaires, ne sont pas dans cette catégorie. Un de ses collègues évoque les « cas limites » comme les élèves dyslexiques que le renfort pédagogique n'est plus censé prendre en charge depuis cette année.

« Qui s'en occupe ? J'ai l'impression que c'est une patate chaude qu'on transmet plus loin. » (Erp1)

Dans le même ordre d'idées, un enseignant de renfort pédagogique dans un autre groupe trouve détestable le fait de catégoriser les handicaps et de hiérarchiser l'aide à laquelle ils peuvent prétendre, ce qui conduit à dire de manière caricaturale « *les élèves dyslexiques et les hyperactifs pour la DGEO, les élèves en chaise roulante pour le SESAF !* » Dans un troisième groupe, un enseignant de renfort pédagogique dit qu'il refuse d'abandonner un élève au bout de deux mois, même s'il s'aperçoit qu'un appui traditionnel serait suffisant.

Dans un groupe, un enseignant de renfort pédagogique a le sentiment qu'en l'absence de directives claires, les établissements tirent profit de ce qui est à disposition pour offrir l'encadrement qu'ils estiment nécessaire :

« Si on n'a pas de SPS, on essaie de frapper à une autre porte, et si jamais on va même à une troisième porte. Peu importe d'où ça vient, pourvu qu'on ait de l'aide. » (Erp2)

Les éléments de la décision

Le rôle de l'inspecteur du SESAF dans la décision d'attribuer une mesure de renfort pédagogique est relevé dans deux groupes de discussion. En effet, un enseignant de renfort pédagogique mentionne que par sa présence aux réseaux, l'inspecteur du SESAF se montre partie prenante dans la situation et peut se porter garant des décisions prises. Il

trouve important de donner cette image d'un travail d'équipe et d'un fonctionnement partenarial.

Dans un autre groupe, un enseignant de renfort pédagogique estime que lorsqu'il est mandaté pour effectuer une observation auprès d'un élève, son rôle de relais est de décrire la situation de la manière la plus claire possible dans son rapport pour que l'inspecteur puisse, *in fine*, prendre une décision argumentée. Un de ses collègues précise que les enseignants de renfort pédagogique ne se prononcent pas sur la mesure demandée, mais qu'ils doivent donner des informations précises à l'inspecteur pour qu'il puisse trancher.

« Ils se basent sur le réseau, les discussions et les rapports. Néanmoins, la décision finale (2, 4, 8 ou 0 périodes), c'est une personne qui la prend. » (Erp2)

Le délai d'octroi

Les discussions de quelques enseignants de renfort pédagogique à propos du délai d'octroi de la mesure mettent principalement en avant le problème que, selon le moment où la demande a été faite, la mesure attribuée ne concerne plus le même enseignant.

A propos de la durée de la démarche, plusieurs enseignants de renfort pédagogique expliquent que la constitution du dossier – le « rapport 4 pages », avec éventuellement un rapport des PPLS et un rapport d'observation – peut prendre cinq à six mois. Il arrive donc parfois que la mesure accordée prenne effet l'année scolaire suivante seulement. L'un d'entre eux estime qu'un temps de maturation de trois mois au moins est nécessaire pour ce type de démarche. Pour sa part, un autre enseignant de renfort pédagogique pense que les délais d'interventions seraient réduits s'il était rattaché à l'établissement.

Plusieurs enseignants de renfort pédagogique remarquent également que les attentes à l'égard de la mesure attribuée sont très différentes selon que l'enseignant titulaire est celui qui a fait la demande ou non. Il arrive, par exemple, que les besoins de l'élève ne se manifestent pas de façon avérée durant les premières semaines de l'année scolaire, particulièrement lorsque le handicap est peu visible. Dans ces situations, le soutien proposé n'apparaît pas d'office comme indispensable. Ce n'est que lorsque que les besoins ont été identifiés par l'enseignant titulaire, parfois au bout de trois ou quatre mois, que le travail du renfort pédagogique peut prendre sens pour lui.

En bref : quelle gestion administrative pour le renfort pédagogique ?

Les points de vue à propos de la gestion administrative du renfort pédagogique diffèrent selon la position qu'occupent les différents partenaires consultés. Globalement, si les prestations de renfort pédagogique sont appréciées de tous, on ne peut pas affirmer que l'introduction de ce nouveau dispositif a favorisé une gestion plus aisée ou une meilleure compréhension de la mesure.

Du point de vue des **directeurs et doyens**, la présence d'un intermédiaire supplémentaire, l'ECES en l'occurrence, semble complexifier l'ensemble de la gestion administrative du renfort pédagogique au niveau des établissements.

En ce qui concerne les procédures de demande de renfort pédagogique, une partie des directeurs et doyens estiment qu'elles sont identiques à celles en vigueur actuellement. Pour les autres, elles sont plus compliquées. Les uns et les autres font cependant des remarques assez semblables quant aux difficultés accrues pour la mise en place de la mesure et quant à un accès plus restreint à l'octroi de la mesure.

Pour la gestion des ressources d'aide, la plupart des directeurs et doyens émettent le souhait de pouvoir gérer l'enveloppe SESAF à l'interne. Parmi les arguments avancés, on trouve le fait de pouvoir ajuster la mesure souplement et régulièrement, et d'avoir la possibilité d'attribuer rapidement des prestations en cas de besoin. La gestion de l'ensemble des ressources d'aide se justifie aussi, selon plusieurs directeurs et doyens, par le fait qu'actuellement, lorsque le renfort pédagogique n'est pas accordé ou lorsque l'ECES n'a pas d'enseignant de renfort pédagogique à disposition, ils doivent faire appel à leurs propres ressources d'aide internes.

Selon les **enseignants titulaires**, d'une manière générale, les procédures à suivre pour obtenir une mesure de renfort pédagogique ne leur paraissent pas très familières. De plus, déterminer si l'élève rencontre des difficultés nécessitant le recours à un enseignant de renfort pédagogique ne semble pas évident. Il y a donc un risque accru d'adresser des demandes inappropriées au SESAF.

Plusieurs enseignants titulaires relèvent que le délai d'attente entre le dépôt de la demande et la décision d'octroi est souvent long. Il peut ainsi arriver que la mesure prenne effet l'année scolaire suivante, avec un autre enseignant titulaire, qui, dans ce cas-là, n'est pas à l'origine de la demande. Le délai d'attente peut également être dommageable pour l'élève et parfois pour les camarades de la classe, notamment dans les situations où c'est le comportement qui pose problème.

Les enseignants titulaires déclarent unanimement que deux périodes de renfort pédagogique ne sont pas suffisantes pour accompagner une intégration. A l'autre extrême, lorsque les besoins de l'élève nécessitent une mesure qui dépasse le nombre maximal de périodes autorisées (huit périodes), quelques-uns se demandent s'il ne faudrait pas s'interroger sur la pertinence d'une intégration dans un cursus ordinaire.

La multiplicité des intervenants dans le cadre de la classe est un problème soulevé par plusieurs enseignants titulaires. Quelques-uns suggèrent le regroupement des élèves à besoins particuliers afin de capitaliser les périodes d'aide au niveau d'une seule classe.

Pour les **enseignants de renfort pédagogique**, l'identification des élèves pouvant bénéficier de renfort pédagogique est un peu floue. En l'absence d'un handicap avéré, il s'agit le plus souvent d'un arbitrage délicat à opérer entre l'aide financée par la DGEO et celle financée par le SESAF, selon le type de difficultés rencontrées par l'élève.

Dans le processus de décision, les enseignants de renfort pédagogique mentionnent qu'ils ont un rôle de relais auprès de l'inspecteur du SESAF auquel ils transmettent l'ensemble des informations concernant l'élève qu'ils suivent ou qu'ils ont observé.

3.4.2 ARTICULATION ENTRE L'ECES ET LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Cette dimension a été observée à travers plusieurs aspects : les informations données au corps enseignant à propos du renfort pédagogique, l'implication des enseignants de renfort pédagogique dans la dynamique des établissements scolaires et leur rattachement institutionnel à l'ECES.

Point de vue des directeurs et des doyens

Les directeurs et doyens de deux établissements (4 et 7) expliquent comment les informations à propos du renfort pédagogique ont été données aux enseignants. Dans l'établissement 4, le conseil de direction a organisé une séance d'information avec des responsables de l'ECES pour répondre aux questions formulées par les enseignants de

l'établissement, à propos de l'ensemble des mesures d'aide à disposition. Dans l'établissement 7, c'est lors d'une journée pédagogique que les informations concernant les prestations du renfort pédagogique ont été diffusées au corps enseignant de l'établissement. Dans l'établissement 5, les informations n'ont pas été données, mais les directeurs et doyens estiment qu'une présentation du fonctionnement de l'ECES serait utile.

L'intégration et l'implication des enseignants de renfort pédagogique au sein des établissements et leur participation à la vie de ceux-ci sont très diversement commentés par les directeurs et les doyens rencontrés. Le Tableau présente une synthèse des réponses fournies à ce sujet.

Tableau 20 : Intégration et implication des enseignants de renfort pédagogique (Erp) dans les établissements scolaires, selon les directeurs et doyens

Dido 1	L'Erp est rarement vu en salle des maîtres. Les informations concernant les manifestations particulières et les grandes réunions lui sont transmises. Il choisit celles auxquelles il veut participer.
Dido4	Les Erp ne participent pas aux journées pédagogiques de l'établissement. Les informations internes leur sont transmises par courriel sur Educanet.
Dido2	Pas de contact entre l' Erp et la nouvelle direction. L' Erp a-t-il un casier pour recevoir les informations importantes de l'établissement ?
Dido3	L' Erp ne participe pas au fonctionnement de l'équipe pluridisciplinaire de l'établissement. Il n'est pas invité aux conférences des maîtres.
Dido5	L' Erp qui a beaucoup de périodes participe à des réunions, les autres pas.
Dido6	Implication ponctuelle et non systématique des Erp aux réunions.
Dido7	Implication ponctuelle et non systématique des Erp aux réunions.

On retiendra principalement de ce que les directions disent de la participation des enseignants de renfort pédagogique aux manifestations destinées à l'ensemble du corps enseignant de l'établissement (par exemple, journées pédagogiques ou conférences des maîtres) que ceux-ci sont encore souvent ce que l'un d'eux désigne comme « des pièces rapportées ». Les propos recueillis évoquent principalement deux raisons à cela : la manière dont les informations sont transmises aux enseignants de renfort pédagogique et le nombre de périodes ou le nombre d'établissements dans lesquels ils interviennent.

Dans deux établissements (1 et 4), les directeurs et doyens disent que toutes les informations internes concernant les manifestations particulières et les réunions du corps enseignant de l'établissement sont transmises aux enseignants de renfort pédagogique. Les directeurs et doyens de l'établissement 1 estiment toutefois que c'est à l'enseignant de renfort pédagogique de déterminer s'il participe ou non à ces rencontres ; dans l'établissement 4, les enseignants de renfort pédagogique ne participent pas aux journées de formation du corps enseignant de l'établissement parce que, selon les directeurs et doyens, il leur est difficile de concilier leur propre emploi du temps avec ces activités particulières.

Dans l'établissement 2, les directeurs et doyens ne savent pas si l'enseignant de renfort pédagogique dispose d'un casier personnel par lequel les informations utiles aux enseignants de l'établissement sont transmises ; on peut donc penser que cet enseignant de renfort pédagogique ne reçoit pas ces renseignements. Dans l'établissement 3, la

participation de l'enseignant de renfort pédagogique aux conférences des maîtres n'est pas sollicitée, parce qu'il intervient dans plusieurs établissements et devrait donc assister à plusieurs conférences. Par ailleurs, il ne fait pas partie de l'équipe pluridisciplinaire qui fonctionne dans cet établissement pour la gestion et la régulation des mesures de pédagogie compensatoire.

Dans trois établissements (5, 6 et 7), les enseignants de renfort pédagogique sont présents de manière ponctuelle et non systématique à certaines séances internes. Les directeurs et doyens de l'établissement 5 opèrent une distinction entre la participation régulière de l'enseignant de renfort pédagogique qui a des mandats équivalents ou supérieurs à la moitié d'un temps plein, et l'implication bien moindre des enseignants qui n'interviennent dans l'établissement que pour deux ou quatre périodes hebdomadaires.

Point de vue des enseignants titulaires

Dans le cadre des discussions de groupes, les enseignants titulaires ont débattu principalement des informations reçues à propos du renfort pédagogique et du rôle de l'enseignant chargé de dispenser cette mesure.

Tableau 21 : Informations données à propos du renfort pédagogique, selon les enseignants titulaires

Titu2	N'a jamais reçu de documentation concernant le renfort pédagogique.
Titu3	Pas de commentaires à ce sujet.
Titu4	Le dispositif n'a pas été expliqué au préalable. Manque de clarté de la provenance des enseignants de renfort pédagogique : qu'est-ce que l'ECES ?
Titu5	Manque d'informations, notamment sur le type d'élèves pris en charge par le renfort pédagogique.
Titu6	A bénéficié de renfort pédagogique sans informations préalables.
Titu7	Pas eu d'informations à propos du rôle du renfort pédagogique. Quelles distinctions entre MCDI, appui, SPS et RP ?

Le manque d'informations concernant le renfort pédagogique, y compris dans les établissements où, selon les directeurs et doyens, les informations ont fait l'objet d'une rencontre ou ont été transmises lors d'une journée de formation, est ce qui frappe dans les propos des enseignants titulaires. En effet, dans cinq établissements, les enseignants titulaires disent ne pas avoir été mis au courant de ce nouveau dispositif. Cette absence ou ce manque de précisions a plusieurs incidences : une mauvaise identification de la provenance institutionnelle du renfort pédagogique, un manque de clarté quant aux élèves concernés par ce type de mesure et des distinctions floues entre les diverses mesures d'aide à disposition.

En ce qui concerne la provenance institutionnelle du renfort pédagogique, un enseignant de l'établissement 4 se demande quels sont ces enseignants spécialisés mandatés par l'Ecole cantonale pour enfants sourds¹³ (ECES) pour soutenir des élèves ne souffrant pas de ce handicap. Dans un autre établissement (6), un enseignant raconte qu'il a accueilli un jour un enseignant de renfort pédagogique dans sa classe, sans aucune information préalable à son sujet, ce qui, selon lui, a beaucoup affecté la collaboration entre eux. Ce genre de situations, certainement exceptionnelles, met en évidence, non seulement le manque d'informations à propos du renfort pédagogique, mais surtout la nécessité de

¹³ Première appellation d'origine de l'Ecole d'enseignement spécialisé.

disposer, au niveau de l'établissement scolaire, d'une personne de référence qui assure le suivi du dossier de l'élève, depuis la demande de mesure jusqu'à sa mise en place et son déploiement, et qui transmette les informations nécessaires aux enseignants concernés. Dans cette perspective, l'enseignant titulaire qui a vécu cette situation ajoute qu'une rencontre avec l'enseignant de renfort pédagogique, organisée par la direction de l'établissement, serait souhaitable avant une prise en charge, notamment pour définir le rôle de chacun ; cela nécessite bien entendu que la décision soit intervenue suffisamment tôt.

Le manque de clarté à propos des élèves susceptibles de bénéficier de renfort pédagogique est, on l'a vu dans la section précédente, à l'origine d'un certain nombre de demandes infondées ou mal orientées. De plus, la question du « profil de l'élève » est en lien avec la distinction à faire entre les diverses mesures à disposition. Le flou dont parlent plusieurs enseignants titulaires à propos du MCDI, du soutien pédagogique spécialisé, du renfort pédagogique et de l'appui, provient principalement du fait qu'ils n'identifient pas très clairement les différences entre les types de difficultés auxquelles chacune de ces mesures propose des réponses spécifiques. Selon un enseignant titulaire, un « guide » des mesures disponibles serait très utile.

Les enseignants titulaires de plusieurs établissements (5, 6 et 7), se sont beaucoup exprimés à propos du rôle de l'enseignant de renfort pédagogique, sous forme de questionnement, d'attentes ou encore par rapport à ses limites. Ainsi, dans les établissements 6 et 7, les enseignants ne savent pas si le rôle de l'enseignant de renfort pédagogique est de s'occuper exclusivement de l'élève pour lequel il est mandaté, ou s'il est censé prendre en charge plusieurs élèves. Un autre enseignant titulaire aimerait savoir ce que signifie le coenseignement préconisé pour les interventions de l'enseignant de renfort pédagogique et dans quel but il devrait être pratiqué. Un de ses collègues dit, au contraire, être surpris par le fait que l'enseignant de renfort pédagogique fasse très peu d'interventions en classe. Il se demande de qui dépend le choix de telle ou telle pratique.

Les discussions qui se sont déroulées dans le groupe d'enseignants titulaires de l'établissement 5 ont tourné autour des attentes que chacun nourrit au sujet du renfort pédagogique. Un consensus général est exprimé par la plupart des enseignants titulaires de cet établissement qui estiment que l'enseignant de renfort pédagogique doit avoir une très bonne connaissance du programme du degré ou du cycle dans lequel il intervient. Pour l'un d'eux, l'enseignant de renfort pédagogique ne peut pas être un soutien pour lui s'il n'est pas au courant de ce qui s'enseigne dans son degré et, de l'avis d'un autre enseignant titulaire, l'intervenant doit avoir au minimum une formation pédagogique, voire une expérience pratique, quel que soit le degré concerné.

Si la plupart des enseignants titulaires sont d'accord sur le fait que l'enseignant de renfort pédagogique doit avoir une formation pédagogique, ils ne partagent pas le même avis quant à la nécessité d'une formation spécialisée. Dans le groupe de l'établissement 2, un enseignant titulaire apprécie d'être soutenu par l'enseignant de renfort pédagogique qui est formé pour les difficultés particulières de certains élèves. Pour l'un de ses collègues, la mission d'un enseignant titulaire n'est pas la même que celle d'un enseignant spécialisé, la préoccupation centrale du premier étant le groupe classe, alors que le second prodigue une attention individuelle aux élèves qui en ont besoin. Un troisième enseignant titulaire évoque l'importance de la complémentarité entre ces deux catégories d'enseignants, chacun agissant selon ses compétences spécifiques. Dans un autre groupe de discussion (établissement 7), au contraire, un enseignant titulaire estime que l'enseignant de renfort pédagogique doit avoir une formation d'enseignant, mais pas obligatoirement celle

d'enseignant spécialisé. Un de ses collègues approuve en disant qu'il pense qu'un enseignant d'appui pourrait remplir ce rôle.

Point de vue des enseignants de renfort pédagogique

L'articulation entre l'ECES et les établissements scolaires est une dimension qui a été observée par le biais des questionnaires et des discussions de groupe sous quatre thèmes : les informations données dans les établissements à propos du renfort pédagogique, l'implication des enseignants de renfort pédagogique dans la dynamique des établissements, leur rôle dans les établissements et enfin, leur rattachement institutionnel à l'ECES.

Informations données dans les établissements scolaires à propos du renfort pédagogique

La question des informations données dans les établissements scolaires à propos du renfort pédagogique ne figure pas dans les questionnaires et n'a pas été évoquée dans les réponses ouvertes. Par contre, ce thème a été débattu dans les groupes de discussion où, de manière unanime, les enseignants de renfort pédagogique disent que les informations aux enseignants titulaires sont du ressort des directions d'établissement. Un enseignant de renfort pédagogique constate que, de ce fait, il peut y avoir de grandes différences dans les informations données. La manière dont le renfort pédagogique est présenté a, selon lui, des incidences sur les attentes des enseignants titulaires à l'égard de ses interventions, en matière de coenseignement par exemple. Un de ses collègues a l'impression que, dans l'établissement où il intervient, le renfort pédagogique a été présenté comme « la super pédagogie » qui va résoudre tous les problèmes de l'intégration, ce qui le gêne passablement dans sa pratique.

Dans un autre groupe, un enseignant de renfort pédagogique se base sur une expérience vécue où la situation dont il s'est occupé était tout à fait nouvelle pour l'établissement. La direction a pris sur elle de donner des informations précises à tous les enseignants, ce qui, à son avis, a facilité le travail de collaboration et de communication à l'interne :

« Les choses étaient claires dans le rôle de chacun, dans la problématique de l'enfant, ce qu'on pouvait attendre et ce qu'on pouvait mettre en place. Mais ça venait de plus haut. » (Erp2)

A l'inverse, le manque d'informations peut avoir des répercussions sur le rôle attendu de l'enseignant de renfort pédagogique. C'est ce qu'explique l'un d'eux qui s'est trouvé dans une situation très inconfortable, où l'intervention de l'ECES a été nécessaire :

« J'ai eu l'impression que mon rôle était de confirmer des avis de titulaires qui voulaient mettre l'enfant en institution et non l'intégrer. On a des demandes précises de la part de l'ECES et tout à coup, l'établissement attend autre chose de nous. Je me suis trouvé en porte-à-faux avec le titulaire et j'ai demandé à l'ECES de venir me défendre. » (Erp3)

Dans ce groupe, un de ses collègues pense qu'il serait relativement facile aux directions de donner quelques informations à propos du renfort pédagogique et de son rôle lors de la conférence de rentrée scolaire.

Implication des enseignants de renfort pédagogique dans les établissements scolaires

Dans le premier questionnaire, il était demandé aux enseignants de renfort pédagogique de dire de quelle manière ils envisageaient de s'impliquer dans la vie des établissements scolaires. Les enseignants de renfort pédagogique qui ont répondu à cette question ont

donné des exemples d'actions leur permettant de participer à la vie des établissements dans lesquels ils interviennent. Le Tableau 22 synthétise les réponses fournies à ce propos.

Tableau 22 : Exemples d'actions envisagées par les enseignants de renfort pédagogique pour s'impliquer dans la vie des établissements scolaires

Nombre de mentions	Actions envisagées
10	Avoir des discussions informelles avec les enseignants titulaires pendant la récréation, en salle des maîtres
7	Participer à des activités parascolaires tels que spectacles, camps de ski, sorties, fêtes, etc.
5	Participer à des réseaux ou des réunions de travail
4	Être une ressource pour des informations relatives aux élèves à besoins particuliers
4	Appréhender le fonctionnement interne et les procédures en vigueur
3	Construire un projet spécifiquement en lien avec une école inclusive
2	Participer à des journées pédagogiques

Plus de la moitié des enseignants de renfort pédagogique ayant répondu à cette question (10/17) souhaite avoir des contacts réguliers avec les enseignants de l'établissement, lors de discussions informelles pendant la récréation, en salle des maîtres. Comme on l'a déjà vu dans le chapitre consacré à la collaboration, les liens créés pendant ces moments de partage permettent, selon certains d'entre eux, de faire connaissance et de se faire connaître des collègues avec lesquels ils ne collaborent pas régulièrement.

« La fréquentation des salles des maîtres pour des échanges informels me semble être des opportunités intéressantes pour favoriser le contact et l'appartenance au groupe enseignant. » (ErpQ1)

Pour un tiers environ des enseignants de renfort pédagogique qui ont répondu à cette question (7/17), c'est par la participation à des activités parascolaires, comme un spectacle, un camp de ski, une sortie ou une fête, qu'ils souhaitent s'impliquer dans la vie des établissements scolaires ; ils sont un peu moins nombreux (5/17) à évoquer leur participation aux réseaux ou aux réunions de travail. Environ un quart des enseignants de renfort pédagogique (4/17) aimeraient devenir une personne ressource pour transmettre des informations relatives aux élèves à besoins particuliers, par exemple en donnant des références théoriques, en répondant à des questions ou en suggérant des pistes pratiques. Une proportion identique (4/17) veut appréhender le fonctionnement propre à l'établissement et connaître les procédures en vigueur à l'interne. Quelques enseignants de renfort pédagogique aimeraient pouvoir s'impliquer dans la politique de l'établissement, en participant par exemple à l'élaboration d'un projet visant une école inclusive ou en lien avec l'aide à apporter aux élèves à besoins particuliers. Ils sont peu nombreux (2/17) à mentionner une participation aux journées pédagogiques organisées pour la formation continue du corps enseignant de l'établissement.

Un tiers environ des enseignants de renfort pédagogique (6/17) n'imaginent pas pouvoir s'impliquer dans la vie de l'établissement. Plusieurs raisons sont évoquées : leur investissement personnel est axé principalement au niveau de la classe, ils interviennent dans plusieurs établissements (dans quatre établissements pour l'un d'entre eux) ou encore ils ont un temps d'engagement très court au sein de l'établissement (deux périodes par exemple). Parmi ceux qui pensent ne pas pouvoir s'impliquer dans la dynamique de

l'établissement, citons cet enseignant de renfort pédagogique qui estime prématuré de dire comment le faire de manière adéquate :

« J'ai aussi besoin de plus de temps pour comprendre le fonctionnement global des établissements concernés et définir ensuite où et à quel moment ma présence sera la plus judicieuse. » (ErpQ1)

La deuxième partie de la question demandait quelles difficultés les enseignants de renfort pédagogique pourraient rencontrer pour s'impliquer dans la dynamique des établissements. La plupart des enseignants de renfort pédagogique qui ont répondu à cette question citent des difficultés liées à des interventions dans plusieurs collèges ou plusieurs établissements. Le Tableau 23 synthétise les réponses fournies à ce sujet.

Tableau 23 : Difficultés rencontrées par les enseignants de renfort pédagogique pour s'impliquer dans la vie des établissements

Nombre de mentions	Genre de difficultés
11	Temps passé en trajets entre les collèges ou les établissements
8	Manque de disponibilité pour communiquer
7	Organisation d'un horaire cohérent
4	Cultures d'établissements très différentes
2	Eparpillement des interventions

Presque deux tiers des enseignants de renfort pédagogique (11/17) estiment que le temps pris par les trajets d'un collège à l'autre ou d'une commune à l'autre, le plus souvent pendant les récréations, est une perte de temps, d'énergie et une source de stress. Le manque de disponibilité ou de temps est aussi mentionné par environ la moitié des enseignants de renfort (8/17) qui éprouvent de ce fait des difficultés à établir des relations et à communiquer avec les enseignants titulaires. Ils sont presque autant (7/17) à parler de la difficulté à organiser leur horaire de manière cohérente, plus particulièrement lorsque les horaires d'un collège ou d'un établissement à l'autre sont différents. Voici le commentaire fait par l'un d'eux :

« Les problèmes se trouvent dans les déplacements et la difficulté de construire un horaire à la fois cohérent pour l'enfant et évitant les trajets incessants, causant stress, retard, perte d'énergie. » (ErpQ1)

Quelques-uns parlent de la difficulté à s'impliquer dans la culture de différents établissements, notamment lorsque celles-ci sont extrêmement différentes, voire opposées, ou que les projets développés ne concernent pas l'enseignant de renfort pédagogique, difficultés plurielles que le commentaire suivant illustre bien :

« La politique et les croyances propres à chaque établissement peuvent être contradictoires et m'obliger à avoir une approche du renfort pédagogique un peu schizophrène. Par exemple : du coenseignement d'un côté versus des suivis individuels de l'autre ; ou bien beaucoup de liberté d'action versus une limitation à certains types d'interventions, frôlant l'appui traditionnel ; ou encore suivi conséquent de très peu de cas auxquels on veut accorder une aide maximale versus éparpillement des périodes pour suivre, très superficiellement, le plus possible d'élèves signalés. » (ErpQ1)

On voit aussi dans cette citation le risque d'éparpillement qui guette certains enseignants de renfort pédagogique, particulièrement lorsque ceux-ci disposent de plusieurs mandats dans le même établissement.

Rôle du renfort pédagogique dans les établissements

Lors des discussions de groupes, certains enseignants de renfort pédagogique ont parlé de leur rôle, tel qu'ils le conçoivent ou tel qu'ils l'ont vécu par leur propre expérience, d'autres ont donné des indications concernant le rôle qui leur est dévolu dans les établissements.

Plusieurs enseignants de renfort pédagogique ont évoqué leur rôle par rapport à l'élève. L'un d'entre eux estime qu'il est là pour soigner la relation entre l'enseignant titulaire et son élève, plutôt que pour créer une relation exceptionnelle avec lui.

« Pour moi, un élève qui a une bonne relation avec l'enseignante et que l'enseignante a adopté comme « son » élève, va le mener à une réussite. » (Erp1)

Dans un autre groupe, c'est la différence du rôle du renfort pédagogique au primaire et au secondaire qui est discutée. Aux yeux d'un enseignant de renfort pédagogique, lorsque l'élève ne maîtrise pas quelque chose au secondaire, ses enseignants ont tendance à considérer que c'est parce que l'élève n'a pas fourni assez d'effort, alors qu'au primaire, les enseignants titulaires sont prêts à se remettre en question. De ce fait, ses interventions au secondaire sont axées sur le travail de rattrapage à réaliser avec l'élève, alors qu'au primaire, il peut réfléchir avec l'enseignant titulaire à d'autres démarches à proposer à l'élève. Un autre enseignant de renfort pédagogique trouve que son regard sur l'élève est capital ; ainsi, le fait qu'il le croie capable de réussir lui donne la possibilité de le mettre en situation de réussite. Pour la plupart des enseignants de renfort pédagogique, l'essentiel de leur rôle se situe dans l'accompagnement de l'élève pour lequel ils sont mandatés et dans la réussite de son intégration. Quelques-uns ajoutent cependant que signaler les difficultés qu'ils perçoivent chez d'autres élèves et proposer des solutions fait aussi partie de leur mandat.

Le rôle de l'enseignant de renfort pédagogique auprès de l'enseignant a lui aussi fait l'objet de discussions. Un enseignant de renfort pédagogique trouve ainsi que l'enseignant titulaire et lui-même doivent garder leurs spécificités, leurs identités professionnelles et que leurs rôles doivent être complémentaires. Un de ses collègues estime pour sa part que les rôles de chacun par rapport à l'élève doivent être clarifiés, notamment par la hiérarchie. Dans le même groupe, un autre enseignant de renfort pédagogique trouve que son rôle est de faire alliance avec l'enseignant titulaire et de s'intégrer à son mode de fonctionnement pour avoir des échanges fructueux avec lui.

Le rôle de l'enseignant de renfort pédagogique plus globalement dans l'établissement est, selon un enseignant de renfort pédagogique, de recadrer le projet pédagogique de l'élève régulièrement et avec diplomatie, d'être un « facilitateur » et de faire circuler les informations. Les aspects de collaboration sont, d'après un de ses collègues, très dépendants de la politique de l'établissement. Il constate que, dans certains établissements, les enseignants de renfort pédagogique sont intégrés à des équipes d'enseignants, alors que dans d'autres, leur rôle se limite à prendre en charge l'élève à intégrer. Dans un autre groupe, un enseignant de renfort pédagogique explique que, selon le rôle qu'on lui attribue dans l'établissement, des réseaux peuvent avoir lieu sans qu'il y soit invité.

Rattachement institutionnel des enseignants de renfort pédagogique à l'ECES

Dans le premier questionnaire, l'avis des enseignants de renfort pédagogique a été sollicité à propos de leur rattachement institutionnel à l'ECES, en fonction des avantages ou des inconvénients qu'ils y voient.

Environ un tiers (6/17) des enseignants de renfort pédagogique ayant répondu au premier questionnaire estiment que leur rattachement à l'ECES est un aspect important du projet.

Selon eux, les critères d'engagement de cette institution jouent un rôle capital pour la formation et la professionnalisation du renfort pédagogique. De plus, les séances de travail organisées par l'ECES leur donnent l'occasion de se rencontrer, de partager des expériences et de se créer ainsi une identité commune. Les avantages que quelques enseignants de renfort pédagogique voient dans ce rattachement institutionnel sont la reconnaissance officielle de leur statut et les possibilités d'intervision offertes. Sur un plan pratique, un enseignant de renfort pédagogique trouve que son engagement à l'ECES lui donne une position qui lui permet de prendre de la distance par rapport à ce qu'il vit dans les établissements scolaires :

« Les éléments organisationnels de rattachement à une instance commune extérieure à l'établissement permettent de garder un œil critique par rapport au milieu de travail. »
(ErpQ1)

Quelques enseignants de renfort pédagogique citent des inconvénients liés à leur rattachement à l'ECES. Certains évoquent des événements où les besoins institutionnels ont la priorité sur celles de l'établissement, par exemple lorsqu'une journée de formation ECES est organisée le même jour que la conférence de rentrée. D'autres estiment que leur rattachement à une institution extérieure à l'établissement peut susciter un sentiment de méfiance chez certains enseignants titulaires.

Le deuxième questionnaire, proposé six mois plus tard, contient également une question concernant les avantages ou inconvénients liés au rattachement institutionnel des enseignants de renfort pédagogique à l'ECES. Ils sont quinze à avoir répondu à cette question. Les commentaires faits à propos des avantages du rattachement des enseignants de renfort pédagogique à l'ECES ont été regroupés par thèmes. Ils sont présentés dans le Tableau 24 avec le type d'arguments utilisés pour décrire les avantages.

Tableau 24 : Avantages de leur rattachement à l'ECES, selon les enseignants de renfort pédagogique

Nombre de mentions	Thèmes	Type d'arguments
10	Intervisions et rencontres à l'ECES	Echanges sur les pratiques Partages d'expériences avec des collègues plus expérimentés Ecoute et soutien dans des situations difficiles Ressources professionnelles chez les collègues de l'ECES
6	Indépendance professionnelle	Autonomie des points de vue donnés lors des réunions organisées par les établissements Prise de distance lors de sollicitations dans les établissements
6	Fonctionnement institutionnel	Création d'une culture commune et d'une solidarité institutionnelle Appartenance identitaire qui définit et défend Meilleure organisation de la mesure dans sa phase d'introduction Mise en œuvre de procédures différentes de celles de la DGEO
2	Offres de formation	Journées de formation organisées par l'ECES autour de thèmes spécifiques

Les intervisions et rencontres organisées par l'ECES sont appréciées par deux tiers des enseignants de renfort pédagogique (10/15) ayant répondu à cette question, qui y trouvent un fondement ou un ressourcement professionnel important. L'indépendance professionnelle, décrite dans les réponses fournies par un tiers (6/15) d'entre eux, met en évidence que le rattachement à une institution extérieure donne la possibilité à ces enseignants de se distancier des demandes émanant de leurs collègues dans les

établissements et d'éviter des pressions ou des actions dans l'urgence. Selon les réponses données par un tiers (6/15) des enseignants de renfort pédagogique ayant répondu à cette question, les avantages du fonctionnement propre à l'ECES se traduisent par deux effets distincts. D'une part, il permet à ce groupe d'enseignants de se créer une identité commune qui les fédère, et, d'autre part, il permet de gérer la mise en place de cette nouvelle mesure sur le plan organisationnel. Les offres de formation proposées par l'ECES lors de journées consacrées à des thématiques spécifiques sont signalées par deux enseignants de renfort pédagogique.

Onze enseignants de renfort pédagogique mentionnent aussi des inconvénients liés à leur rattachement à l'ECES. Leurs commentaires ont été regroupés par thèmes. Ils sont présentés dans le Tableau 25 avec le type d'arguments utilisé pour décrire les inconvénients.

Tableau 25 : Inconvénients liés à leur rattachement à l'ECES, selon les enseignants de renfort pédagogique

Nombre de mentions	Thèmes	Type d'arguments
5	Organisation	Trop de temps passé en trajets Pas assez de temps pour aller en salle des maîtres
3	Implication dans l'établissement	Pas d'invitation aux conférences des maîtres, aux spectacles ou événements particuliers
3	Administration	Lourdeurs liées à remplir différents documents (statistiques, notes de frais, etc.)
2	Institution	Confusion entre l'ancienne et la nouvelle mission de l'ECES

Presque la moitié des enseignants ayant répondu à cette question (5/11) estiment que leur rattachement à l'ECES a des incidences sur l'organisation de leur temps de travail, notamment pour leurs déplacements et leur présence dans les collèges. Quelques enseignants de renfort pédagogique relèvent que leur rattachement à l'ECES ne leur permet pas de s'impliquer dans la vie de l'établissement, parce qu'ils ne sont pas invités à participer aux conférences des maîtres ou à des activités extrascolaires. Quelques-uns trouvent que leur rattachement à l'ECES implique des tâches administratives qui leur prennent du temps et d'autres relèvent la confusion qui existe encore entre l'ancienne mission de l'ECES concernant les enfants sourds et la nouvelle orientation de cette institution avec le renfort pédagogique.

Dans les groupes de discussion, la question du rattachement institutionnel a également fait l'objet de quelques débats. Les avis exprimés par les enseignants de renfort pédagogique à ce sujet indiquent qu'ils sont très mitigés. En effet, si quelques-uns souhaiteraient être rattachés aux établissements scolaires dans lesquels ils interviennent, bon nombre d'entre eux, en revanche, expriment le souhait d'une double appartenance : à l'ECES d'une part, pour leur identité professionnelle et pour le pôle de ressources, et à l'établissement d'autre part, pour la collaboration avec les enseignants titulaires et leur participation à la dynamique des établissements.

Ainsi, un enseignant de renfort pédagogique s'est organisé pour passer toutes les récréations dans l'établissement où il intervient ; il estime que son travail est facilité par le fait qu'il connaît maintenant bien les enseignants. Dans un premier temps, il aurait souhaité être rattaché à cet établissement ; il pense toutefois que les réunions de groupes des enseignants de renfort pédagogique, les intervisions de l'ECES lui manqueraient. Dans

un autre groupe, un enseignant de renfort pédagogique a un sentiment d'appartenance à l'établissement parce qu'il est inclus dans les rencontres du groupe de pédagogie compensatoire et qu'il reçoit toutes les informations adressées au corps enseignant. Il apprécie d'être partie prenante des choix et des décisions parce qu'il participe activement aux projets pour les élèves et collabore étroitement avec les enseignants et les parents. Il considère cependant que son rattachement à l'ECES est aussi important parce qu'il lui permet de se retrouver avec des pairs.

Dans un autre groupe, un enseignant de renfort pédagogique pense que le rattachement à l'ECES est utile dans une phase transitoire, mais qu'à terme, le rattachement aux établissements offrirait plus de souplesse dans la gestion des prises en charge. Un de ses collègues ajoute que l'instauration d'intervisions dans les établissements offrirait aux enseignants de renfort pédagogique ce qu'ils apprécient particulièrement à l'ECES. Un autre enseignant de renfort pédagogique craint, pour sa part, que son rattachement à un établissement l'inféode au fonctionnement de la DGEO. Cette perte d'autonomie est également exprimée par un de ses collègues qui y voit un danger notamment lors des décisions concernant l'orientation de l'élève.

En bref : quelle articulation entre l'ECES et les établissements scolaires ?

Les raisons qui, selon les différents acteurs interrogés, limitent l'implication de certains enseignants de renfort pédagogique dans les établissements où ils interviennent sont diverses, les principales étant leur rattachement institutionnel à l'ECES, et leur présence peu fréquente dans les collèges. Les informations concernant ce nouveau dispositif semblent ne pas avoir fait l'objet d'une diffusion identique dans l'ensemble du canton.

Selon **les directeurs et doyens**, les enseignants de renfort pédagogiques ne participent pas souvent aux manifestations destinées à l'ensemble du corps enseignant des établissements, comme les conférences des maîtres ou les journées pédagogiques. Les informations à ce propos ne leur sont pas systématiquement transmises. Quelques directeurs et doyens mentionnent que la présence des enseignants de renfort pédagogique aux réunions de travail varie selon le nombre de périodes pour lesquels ils sont engagés dans l'établissement, avec une présence assez régulière pour ceux qui ont des mandats équivalents ou supérieurs à la moitié d'un temps plein et une implication bien moindre de la part de ceux qui n'interviennent que pour deux à quatre périodes.

D'une manière générale, **les enseignants titulaires** disent ne pas avoir reçu beaucoup d'informations à propos du renfort pédagogique. La nécessité de disposer d'une personne de référence au niveau de l'établissement pour assurer le suivi du dossier de l'élève, depuis la demande de mesure jusqu'à sa mise en œuvre et son déploiement, est relevée. C'est l'expérience vécue par un enseignant titulaire qui a pu ainsi bénéficier d'informations concernant le rôle du renfort pédagogique auprès de son élève. Une clarification de l'ensemble des mesures d'aide à disposition est souhaitée par quelques enseignants titulaires qui ne distinguent pas très clairement à quels types de difficultés sont destinées les solutions spécifiques proposées par chacune d'elles.

Le manque d'informations à propos du renfort pédagogique est perceptible dans les questions que se posent les enseignants titulaires à propos du rôle de l'enseignant de renfort pédagogique : doit-il s'occuper exclusivement de l'élève pour lequel il est mandaté ou peut-il prendre en charge d'autres élèves en difficulté ? Que signifie concrètement le coenseignement préconisé pour ce genre d'interventions ?

Les enseignants titulaires partagent unanimement l'avis que les enseignants de renfort pédagogique doivent avoir une formation pédagogique initiale ainsi qu'une bonne

connaissance du programme du degré ou du cycle dans lequel ils interviennent. Certains d'entre eux estiment, en revanche, qu'une formation spécialisée n'est pas nécessaire pour cette fonction.

Pour **les enseignants de renfort pédagogique**, les informations concernant leur rôle est du ressort des directions d'établissement. De ce fait, la manière dont le renfort pédagogique a été présenté aux enseignants titulaires varie considérablement d'un établissement à un autre. Ces informations ont un impact sur la collaboration entre enseignants titulaires et enseignants de renfort pédagogique : lorsqu'elles ont été données, le rôle de chacun ainsi que la manière d'appliquer la mesure sont clairs. A l'inverse, le manque d'informations peut avoir des répercussions sur le rôle attendu de l'enseignant de renfort pédagogique.

Les enseignants de renfort pédagogique envisagent plusieurs types d'action pour s'impliquer dans la vie des établissements dans lesquels ils interviennent, par exemple discussions informelles avec les enseignants titulaires, participation à des activités parascolaires (spectacles, camps de ski, courses d'école, etc.), informations relatives aux besoins particuliers ou aux difficultés de certains élèves, etc. Selon plusieurs enseignants de renfort pédagogique, les principales difficultés qu'ils rencontrent pour s'impliquer dans la dynamique des établissements sont le temps passé en trajets entre les collèges ou les établissements, l'organisation d'un horaire cohérent et le manque de disponibilité pour communiquer.

3.4.3 MISSION DU RENFORT PÉDAGOGIQUE ET POLITIQUE D'INTÉGRATION

Pour terminer, nous voulions savoir comment est perçue la mission du renfort pédagogique dans le cadre de la politique d'intégration menée par le DFJC. Les directions et les enseignants de renfort pédagogique ont été interrogés à ce propos ; ce sujet ne faisait pas partie des éléments mis en débat dans le cadre des entretiens *focus group* avec les enseignants titulaires parce que nous avons ciblé essentiellement des questions d'ordre pratique avec eux.

Points de vue des directeurs et doyens

Au terme de l'entretien, les directeurs et doyens devaient dire en quoi la mesure de renfort pédagogique proposée par le nouveau dispositif de l'ECES leur paraissait favorable, ou au contraire défavorable, à l'intégration des élèves à besoins particuliers. Les différents points de vue émis par les directeurs et doyens sont synthétisés dans le Tableau 26.

Tableau 26 : Aspects favorables ou défavorables de la mesure de renfort pédagogique pour la politique d'intégration, selon les directeurs et doyens

Dido2	Cette mesure est un plus pour l'intégration de ces élèves, mais où se trouve la limite de l'intégration ?
Dido6	Cette mesure est positive tant que l'élève peut progresser, mais faut-il intégrer à tout prix ?
Dido7	Cette mesure favorise bien l'intégration, mais l'école a ses limites.
Dido5	Cette mesure favorise l'intégration, mais quels moyens lui seront alloués ?
Dido1	La mise a disposition d'une telle mesure valide le fait que l'intégration n'est pas simple et peut faire baisser le seuil de résistance.
Dido3	Cette mesure n'apporte pas grand chose de nouveau dans l'établissement qui a déjà entamé une réflexion sur l'intégration.

Trois grandes tendances se dégagent des avis émis par les directeurs et doyens. La première, assez majoritaire, apparaît dans les propos des directeurs et doyens de quatre établissements (2, 5, 6 et 7). Elle est exprimée sous deux aspects. D'une part, il y a la reconnaissance du rôle important joué par le renfort pédagogique pour favoriser l'intégration, et, d'autre part, elle soulève un questionnement sur les limites de l'application d'une telle politique, limites qui peuvent se situer dans la capacité de l'école à accueillir certains élèves à besoins particuliers ou dans les moyens financiers disponibles pour assurer un encadrement suffisant et adéquat.

Ainsi, dans l'établissement 2, les directeurs et doyens estiment que la mesure de renfort pédagogique est un plus pour l'intégration des élèves à besoins particuliers. Pour eux, l'intérêt de cette mesure ne tient pas qu'à son aspect financier, comme ressource supplémentaire, mais également par la qualité de la prestation offerte. Le choix de la personne adéquate est donc primordial. Ils relèvent toutefois que, malgré les aides proposées, les enseignants montrent une grande inquiétude face à l'intégration. Par ailleurs, le directeur de cet établissement se demande où placer le curseur de l'intégration, ce qui, selon lui, soulève la question suivante :

« A partir de quand le collectif prime sur l'individu ou l'inverse ? » (Dido2)

Pour sa part, le doyen relate une expérience vécue dans l'établissement, où un élève, après avoir été intégré dans une classe ordinaire du secondaire, a demandé à retourner dans une classe spécialisée car il n'arrivait pas à fournir le travail demandé. Selon le directeur, il est bon de connaître ses limites, pour l'élève et ses parents comme pour l'enseignant, ce qui évite aux uns comme aux autres de se faire des illusions quant à l'efficacité des aides apportées.

Les limites de l'intégration au secondaire sont également évoquées par les directeurs et doyens de l'établissement 6, plus particulièrement lorsque l'élève ne peut plus progresser. Dans ces situations, l'adaptation des objectifs qui est proposée ne permet pas d'accéder à la certification, et, de ce fait, limite les choix pour la formation professionnelle. Ce qui peut devenir problématique, selon le directeur de cet établissement, c'est lorsque les parents se montrent réticents à la constitution d'un dossier AI nécessaire, dans ces cas-là, pour obtenir la possibilité de suivre certaines formations.

Pour les directeurs et doyens de l'établissement 7, la mesure de renfort pédagogique favorise, sans aucun doute, l'intégration sociale de l'élève. Ils estiment cependant que l'école a des limites pour rendre autonomes et performants sur le plan intellectuel certains élèves avec de gros handicaps. Par ailleurs, à leur avis, des moyens devraient être dégagés pour offrir des supervisions dans le cadre de l'établissement en plus des mesures d'aide à l'élève, et assurer ainsi un bon encadrement aux enseignants titulaires qui accueillent ces élèves dans leur classe.

Dans l'établissement 5, les directeurs et doyens estiment que la mesure de renfort pédagogique est favorable à l'intégration, mais ils se demandent quels moyens lui seront alloués avec la nouvelle législation. Et, au-delà de l'intégration de l'élève, ils pensent que l'intégration concerne aussi les enseignants spécialisés, qui devraient pouvoir travailler avec les équipes pédagogiques de l'école régulière.

La deuxième tendance, minoritaire, est exprimée par les directeurs et doyens de l'établissement 1. Elle indique, d'une part, que l'intégration est déjà une réalité dans les classes vaudoises et, d'autre part, qu'elle provoque des inquiétudes, voire des attitudes de rejet, comme l'illustre le commentaire suivant :

« Au niveau de l'évolution des vingt dernières années, rien n'a changé. La perception première est d'être inquiet face à ce qui est différent. Globalement, l'établissement a tendance à vouloir évacuer les élèves "difficiles". » (Dido1)

Ces interlocuteurs remarquent que les enseignants ne rechignent pas à intégrer un élève dont le handicap est clairement identifié, parce que les mesures à prendre sont bien définies. Ils relèvent qu'en revanche les élèves souffrant de troubles psychiatriques ou comportementaux, souvent moins bien ou plus tardivement diagnostiqués, sont fréquemment des éléments qui viennent perturber les classes et provoquer des réactions vives, tant chez les enseignants que chez les parents d'élèves, et entraîner une attitude moins ouverte à l'égard de l'intégration.

« Les choses fluctuent, un enseignant même ouvert, peut changer d'attitude selon la situation. » (Dido1)

Selon ces directeurs et doyens, proposer une mesure comme le renfort pédagogique pour accompagner une intégration est donc une forme de reconnaissance institutionnelle de la difficulté à mettre en œuvre une telle politique qui permet de lutter contre les attitudes de résistance. A leur avis, cette mesure devrait s'accompagner de périodes de décharge pour les enseignants hôtes.

La dernière tendance, minoritaire elle aussi, est perceptible dans les propos des directeurs et doyens de l'établissement 3. A leur avis, la mesure de renfort pédagogique n'amène pas grand chose de nouveau dans les établissements qui, comme le leur, ont entamé une réflexion et mis en pratique une politique d'intégration depuis un certain temps déjà. Ils estiment même que ce nouveau dispositif alourdit plutôt le système des ressources qu'ils gèrent déjà à l'interne. En effet, ils expliquent que leur projet comporte une attitude réflexive face à la problématique des élèves dits « spéciaux » et une démarche globale visant à améliorer les compétences professionnelles des enseignants. C'est la raison pour laquelle des éléments provenant de l'extérieur, en l'occurrence les enseignants mandatés par l'ECES, ont du mal à s'insérer dans un tel processus. Ils ajoutent que l'ECES pourrait en revanche jouer le rôle de centre de compétences vaudois en matière d'intégration, pour la formation continue, les partages d'expériences, la supervision ou la documentation, par exemple.

Point de vue des enseignants de renfort pédagogique

Dans le premier questionnaire, qui leur a été soumis tout au début de leur fonction, les enseignants de renfort pédagogique devaient dire en quoi ce nouveau dispositif leur semblait important et quels avantages ils y voyaient.

Des réponses fournies se dégagent une bonne adhésion aux principes idéologiques de l'intégration contenus dans le projet. Ainsi, parmi les points importants relevés, la moitié des enseignants de renfort pédagogique qui ont répondu au questionnaire (8 sur 17) mentionne l'intégration (ou l'inclusion) qu'ils identifient dans la volonté de garder des élèves à besoins particuliers, avec un handicap avéré ou non, dans l'enseignement régulier. Certains d'entre eux évoquent aussi des principes plus généraux, comme l'acceptation de la différence, le droit à la ressemblance, l'équité ou la valorisation. Parmi les avantages du dispositif, mentionnés par onze enseignants de renfort pédagogique (sur 17), on trouve le choix de ne pas stigmatiser les enfants « différents », de ne plus les singulariser ou les marginaliser, et le fait de (re)donner une place à l'élève relevant de l'enseignement spécialisé dans l'école ordinaire, en le gardant dans son plus proche environnement social et géographique.

Le deuxième questionnaire ne comportait pas de questions relatives aux aspects généraux de la mission du renfort pédagogique. En revanche, ce thème a constitué le dernier point abordé dans les discussions de groupe. Les propos tenus par les enseignants de renfort pédagogique au sujet de leur mission par rapport à l'intégration ont été regroupés selon trois dimensions : la politique des établissements en matière d'intégration, la position des enseignants titulaires à l'égard de l'intégration et, enfin, la manière dont l'enseignant de renfort pédagogique fonctionne en regard de la mission qui lui est conférée.

Le Tableau 27 présente une synthèse des avis émis par les enseignants de renfort pédagogique au sujet la politique d'intégration dans les établissements scolaires.

Tableau 27 : Politique d'intégration dans les établissements, selon les enseignants de renfort pédagogique

Erp1	Toutes les directions n'adhèrent pas à une école intégrative.
Erp2	Selon l'établissement, l'accueil d'un élève à besoins particuliers n'est pas le même.
Erp3	A l'égard de l'intégration, il y a des cultures d'établissement ou des états d'esprit très différents.
Erp4	La pratique de l'intégration est plus habituelle au CIN et au CYP qu'au secondaire.

Les enseignants de renfort pédagogique constatent unanimement que la politique d'intégration peut différer d'un établissement à l'autre, et que les différences sont encore plus marquées entre les établissements primaires et les établissements secondaires.

Dans le premier groupe de discussion, un enseignant de renfort pédagogique estime que toutes les directions n'adhèrent pas à l'intégration, non pas sur le principe même, mais dans sa mise en œuvre, par exemple parce que la mesure de renfort pédagogique est considérée comme compliquée à mettre en place (procédure de demande de mesure, élaboration d'un projet, mobilisation d'un réseau, etc.) et ne permet pas d'apporter des réponses immédiates aux enseignants titulaires :

« La direction dit que c'est bien d'intégrer, mais pas en passant par toutes ces tracasseries. » (Erp1)

Un de ses collègues entend aussi beaucoup de remarques à propos du nombre « idéal » de périodes pour assurer une intégration :

« Oui, l'intégration, c'est une bonne idée, mais il faudrait beaucoup plus de périodes de renfort, beaucoup plus de moyens, parce que ce n'est pas avec deux, voire quatre périodes, qu'on peut vraiment intégrer des enfants qui sont en grande difficulté scolaire. » (Erp1)

Dans ce groupe, un autre enseignant remarque que les critiques envers l'intégration, entendues dans les établissements, évoquent surtout les élèves qui perturbent les classes en raison de leur comportement et non des élèves handicapés.

L'importance du positionnement de la direction de l'établissement à l'égard de l'intégration est évoquée dans le deuxième groupe de discussion. Un enseignant de renfort pédagogique explique une situation vécue où un élève bien intégré dans un établissement a été transféré dans un autre établissement. Le conseil de direction de ce dernier a dû intervenir auprès des enseignants pour que l'intégration pût se réaliser avec les conditions dont l'élève bénéficiait auparavant. De manière plus générale, il constate que l'accueil de l'élève est plus favorable et les aménagements plus faciles lorsque la problématique est bien marquée et visible que lorsqu'il s'agit de troubles comportementaux ou

psychologiques. Dans le troisième groupe de discussion, il est question du décalage entre le mandat du renfort pédagogique et ce qu'il est possible de mettre en œuvre concrètement selon l'état d'esprit de l'établissement, chaque situation devant ainsi faire l'objet d'un traitement particulier :

« On travaille au pastel quand la politique travaille au large pinceau. » (Erp2)

Dans le quatrième groupe de discussion, les enseignants de renfort pédagogique relèvent que la position des directions d'établissements à l'égard de l'intégration est tributaire des degrés qu'ils comprennent. Plusieurs hypothèses sont émises pour expliquer ces différentes cultures. Selon plusieurs enseignants de renfort pédagogique, les enseignants des premières années de la scolarité sont habitués à accueillir tous les élèves. Plus les années passent, plus les élèves sont « triés » en fonction de leurs difficultés. Les enseignants du secondaire se trouvent donc face à un public d'élèves relativement plus homogène, et, de ce fait, ils sont peut-être moins enclins à tolérer les élèves « différents ». Un autre point de vue est exprimé par d'autres membres du groupe, selon lesquels ce qui différencie la position des uns et des autres est le fait d'être un enseignant généraliste, qui voit l'élève dans sa globalité, ou le spécialiste d'une branche, qui n'a qu'une vision partielle de l'élève. Par ailleurs, les enseignants de renfort pédagogique de plusieurs groupes sont unanimes pour dire que la pression exercée par l'orientation des élèves dans des filières plus ou moins exigeantes n'est pas un élément « facilitateur » pour l'intégration au cycle de transition (CYT), et que dans les dernières années de la scolarité, c'est la certification et les perspectives de l'avenir professionnel qui constituent des freins à l'intégration.

Tableau 28 : Position des enseignants titulaires à l'égard de l'intégration, selon les enseignants de renfort pédagogique

Erp1	L'intégration est lourde pour les enseignants titulaires.
Erp2	La position de l'enseignant titulaire à l'égard de l'intégration est importante.
Erp3	Beaucoup de professionnels de l'école sont favorables à l'inclusion, mais à certaines conditions.
Erp4	Les représentations que l'enseignant titulaire a de sa mission ont une incidence sur sa manière de gérer l'intégration.

Plusieurs enseignants de renfort pédagogique du premier groupe de discussion reconnaissent que l'intégration d'un élève à besoins particuliers dans une classe ordinaire constitue une lourde tâche pour l'enseignant titulaire. Dans le deuxième groupe, un enseignant de renfort pédagogique trouve que la position personnelle de l'enseignant titulaire à l'égard de l'intégration joue un rôle capital dans leur collaboration.

« Si, globalement et très schématiquement, c'est un enseignant pro intégration, on a un bout de fait. Si c'est un enseignant avec lequel il faut commencer par le tout début, on part de plus loin. » (Erp2)

Un de ses collègues a le sentiment que l'intégration est un courant à la mode pour lequel les uns et les autres se positionnent, comme pour des votations « Je suis pour, ou je suis contre », alors qu'à son avis, l'intégration est un fait réel de l'école actuelle pour lequel le peuple s'est déjà prononcé.

Dans le troisième groupe, un enseignant de renfort pédagogique trouve que les professionnels de l'école vaudoise sont assez favorables à l'intégration, mais à certaines conditions :

« Les gens de l'école sont des gens sensés, des gens avec une volonté de bien faire, et qui sont mis dans des conditions parfois insupportables, et qui ne peuvent pas dire que c'est super quand ça ne l'est pas. Les gens que je rencontre sont pour l'inclusion dans des conditions favorables, pas dans des conditions insupportables. » (Erp3)

Selon lui, l'école intégrative se trouve dans une phase exploratoire qui, pour l'instant, doit composer avec du « bricolage » avant de pouvoir proposer des solutions qui auront fait leur preuve.

Un enseignant de renfort pédagogique du quatrième groupe estime que les représentations que l'enseignant titulaire se fait de sa profession ont des incidences sur sa capacité à intégrer les élèves différents. Il cite ainsi plusieurs réflexions glanées chez les enseignants titulaires :

« Moi, je dois d'abord exécuter mon programme, c'est ma première mission, ou encore l'intégration ça vient d'en haut, je n'ai pas vraiment choisi ça. » (Erp4)

Pour lui, ce genre de remarques montre bien la difficulté rencontrée par les enseignants titulaires de tenir compte de certains aspects de l'enseignement liés à l'intégration, comme la différenciation ou l'adaptation.

Tableau 29 : Mission des enseignants de renfort pédagogique et pratiques mises en oeuvre

Erp1	Le travail d'adaptation réalisé par l'enseignant de renfort peut se situer au niveau de l'enseignant ou au niveau de l'élève.
Erp2	Le travail des enseignants de renfort pédagogique ne donne pas de résultats immédiats.
Erp3	Les enseignants de renfort pédagogique doivent adapter leurs interventions au cas par cas.
Erp4	Les enseignants de renfort pédagogique n'arrivent pas toujours à exercer leur fonction telle qu'elle leur a été préconisée.

Dans tous les groupes de discussion, c'est le terme « adaptation » qui est le plus utilisé pour qualifier les pratiques mises en oeuvre par les enseignants de renfort pédagogique dans le cadre de leur mandat. Dans le premier groupe, un enseignant de renfort pédagogique considère que l'adaptation peut se présenter sous deux formes :

« Ou bien l'école s'adapte, ou bien c'est l'élève qui s'adapte. » (Erp1)

Dans le premier cas, le travail de l'enseignant de renfort pédagogique consiste à travailler avec l'enseignant titulaire pour adapter les activités pour l'élève ; dans le second cas, l'enseignant de renfort doit être présent auprès de l'élève pour lui permettre de s'adapter et de se comporter « comme les autres ». À propos de la spécificité de leur mission, plusieurs de ses collègues mentionnent le fait qu'ils ont souvent l'impression d'intervenir auprès d'élèves dont les difficultés relèvent plutôt de prestations DGEO, comme l'appui, ce qui les fait douter de leur rôle. Évoquant les attentes institutionnelles à leur égard, un enseignant de renfort pédagogique estime qu'il ne peut assumer le double rôle d'enseignant spécialisé et d'agent du changement, faire du coenseignement et en même temps travailler sur les représentations.

Dans le deuxième groupe, un enseignant de renfort pédagogique n'est pas très satisfait des conditions dans lesquelles il pratique, car il a l'impression de ne pas arriver à œuvrer utilement en vue de l'intégration. Un de ses collègues partage cet avis car il a le sentiment

« de bricoler, de faire de la petite boutique ». Un de leurs collègues estime, pour sa part, que certains projets ne portent leurs fruits qu'une année après. Être enseignant de renfort pédagogique nécessite, à son avis, une bonne dose de patience car les résultats de son action sont rarement immédiats.

« Ce n'est pas comme dans une classe avec des élèves où l'on voit des résultats tout de suite. C'est des choses qui prennent beaucoup plus de temps. On doit savoir accepter de se mettre au second plan. » (Erp2)

Dans le troisième groupe, un enseignant de renfort pédagogique parle d'un décalage entre ses souhaits et ce qu'il est possible de réaliser sur le terrain. Pour lui, le mot d'ordre est de toujours s'adapter, et de renoncer à toute forme de rigidité. Dans le quatrième groupe, pour plusieurs enseignants de renfort pédagogique les difficultés rencontrées étaient attendues. Par rapport aux attentes institutionnelles, la notion de décalage est également évoquée et l'un d'eux déclare :

« Je ne fais pas encore la mission telle qu'elle était décrite. » (Erp4)

En bref : mission du renfort pédagogique et politique d'intégration

Le fonctionnement des enseignants de renfort pédagogique est très dépendant de la culture propre aux établissements scolaires dans lesquels ils interviennent, culture définie notamment par la position que la direction adopte vis-à-vis de l'intégration d'élèves à besoins particuliers et par les conditions qu'elle propose aux élèves à intégrer ainsi qu'aux enseignants hôtes. De grandes différences peuvent survenir dans les conditions proposées au primaire ou au secondaire, en raison des incidences de ces dernières sur le cursus de l'élève (son orientation, sa promotion ou sa certification).

Trois grandes tendances se dégagent des avis émis par **les directeurs et doyens**. Tout d'abord, ils reconnaissent le rôle joué par les enseignants de renfort pédagogique dans les situations d'intégration, d'une part comme ressource humaine supplémentaire et, d'autre part, par la qualité de la prestation spécialisée offerte. Ils relèvent aussi ce qui constitue pour eux les limites de l'intégration, lorsque les progrès de l'élève sont insuffisants pour pouvoir être évalués selon la norme. La deuxième tendance, exprimée par une minorité de directeurs et doyens, est que l'intégration est déjà une réalité vécue dans les classes du canton, qui peut, dans certaines situations, provoquer des craintes chez les enseignants et les parents, notamment avec des élèves fortement perturbés dans leur comportement. Une reconnaissance institutionnelle devrait, selon ces directeurs et doyens, s'accompagner de mesures de décharge. La troisième tendance, minoritaire elle aussi, émane de directeurs et doyens à la tête d'établissements ayant déjà commencé une réflexion à propos de l'intégration et mis en œuvre cette politique. Pour eux, le renfort pédagogique vient alourdir le système qui fonctionne déjà à l'interne et n'amène pas grand chose de nouveau.

Au départ du projet, **les enseignants de renfort pédagogique** qui se sont engagés marquent leur adhésion aux principes idéologiques d'intégration qu'il sous-tend, c'est-à-dire, la volonté de ne pas discriminer les élèves à besoins particuliers et de les garder dans l'enseignement régulier. Deux ans après, les enseignants de renfort pédagogique décrivent trois phénomènes qu'ils ressentent au travers des expériences vécues. Le premier concerne la politique propre à chaque établissement en matière d'intégration, où de grandes différences peuvent survenir d'un établissement à un autre, dans la mise en œuvre de la mesure de renfort pédagogique, par exemple. A cet égard, la position de la direction de l'établissement leur semble primordiale, notamment lorsque des adaptations doivent être faites au programme et à l'évaluation. Ils relèvent cependant que la composition de l'établissement (primaire ou secondaire) a aussi une incidence sur la

culture de l'intégration, avec, d'une part, des généralistes qui considèrent l'élève dans sa globalité et, d'autre part, des spécialistes qui en ont une vision partielle. Ils constatent par ailleurs que la tolérance à la différence tend à diminuer au secondaire et que l'orientation et la certification ne sont pas des facteurs facilitant l'intégration.

Plusieurs enseignants de renfort pédagogique reconnaissent que, selon la situation, l'intégration d'un élève à besoins particuliers dans une classe ordinaire peut constituer une lourde tâche pour l'enseignant titulaire, non seulement à cause de l'attention particulière qu'il doit porter à l'élève lorsqu'il est présent en classe, mais aussi par le nombre d'entretiens et de réseaux auxquels il doit participer. Selon certains enseignants de renfort pédagogique, leurs collègues titulaires ne sont pas opposés au principe de l'intégration, ce sont plutôt les conditions dans lesquelles elle se déroule qui suscitent des craintes. D'autres estiment que la représentation que l'enseignant se fait de son métier a aussi des incidences sur sa capacité à intégrer des élèves « différents ».

Pour terminer, les enseignants de renfort pédagogique disent qu'ils doivent faire preuve de grandes facultés d'adaptation dans l'exercice de leur fonction. S'adapter aux besoins spécifiques de l'élève et s'adapter aux demandes de l'enseignant titulaire, tout en essayant d'accomplir la mission qui leur a été confiée, à savoir, favoriser la scolarisation de l'élève dans l'enseignement régulier. Or, le tiraillement entre ces deux pôles de besoins fait que souvent l'enseignant de renfort pédagogique a le sentiment d'être en décalage par rapport à son mandat.

4 DISCUSSION ET PROPOSITIONS

Depuis 2008 et la cantonalisation de la pédagogie spécialisée liée à la RPT, la politique éducative du Canton de Vaud s'est orientée vers une augmentation du nombre d'élèves à besoins particuliers intégrés dans des classes ordinaires. Le renfort pédagogique est une des prestations proposée par le Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF) pour soutenir l'intégration. Cette mesure est destinée à des élèves *dont l'état exige une formation particulière, notamment en raison d'une maladie ou d'un handicap mental, psychique, physique, sensoriel ou instrumental* (LES art. 1). Afin de la faire évoluer selon les nouvelles orientations cantonales, un mode d'application innovant est proposé, dont les grandes lignes sont les suivantes :

- l'objectif général du renfort pédagogique est de coconstruire avec l'enseignant titulaire les meilleures réponses aux besoins de l'ensemble des élèves de la classe, et son objectif spécifique, de fournir les meilleures réponses pédagogiques aux élèves relevant de l'article 1 de la LES ;
- les enseignants qui dispensent du renfort pédagogique doivent avoir une formation d'enseignement spécialisé ; ils sont rattachés administrativement à l'ECES.

La présente recherche a eu pour but d'observer la mise en place progressive de ce nouveau dispositif. Pour en avoir une vision élargie, différents professionnels concernés par le renfort pédagogique ont été interrogés, à savoir, des enseignants chargés de le dispenser, des responsables administratifs (directeurs et doyens d'établissements scolaires) et des enseignants titulaires ayant dans leur classe un élève au bénéfice de cette mesure. L'objectif principal de l'enquête était de dégager les caractéristiques du travail des enseignants de renfort pédagogique dans le cadre du dispositif proposé. Les points de vue émis par les uns et les autres ont permis de cerner les conditions dans lesquelles le renfort pédagogique est actuellement dispensé dans quelques établissements scolaires vaudois. L'analyse des informations récoltées a ainsi permis de mettre en évidence les points de concordance et de divergence qui apparaissent dans les discours des différents professionnels à propos de l'application du dispositif ; ils ont été présentés dans la partie « résultats » selon trois axes principaux, l'encadrement proposé aux élèves par le renfort pédagogique, la collaboration entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires, enfin les conditions cadres du renfort pédagogique.

Dans ce dernier chapitre, nous allons nous attacher à relever et à discuter différents aspects qui favorisent ou, au contraire, font obstacle à une mise en œuvre optimale du dispositif, et qui peuvent avoir des incidences sur la qualité du soutien à l'intégration proposé aux élèves.

Le premier élément, et probablement le plus important, a trait à la collaboration entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires. La majorité des personnes rencontrées s'accorde à dire que les relations établies entre enseignants de renfort pédagogique et enseignants titulaires sont bonnes, voire excellentes. Sachant à quel point des relations agréables facilitent la collaboration, beaucoup d'enseignants de renfort pédagogique disent y avoir consacré un soin particulier, en cherchant à créer un bon contact et en adoptant parfois une attitude conciliante sans entrer dans un rapport conflictuel avec leurs collègues. La recherche d'un consensus est probablement l'une des caractéristiques les plus marquantes de ces professionnels qui interviennent systématiquement dans un contexte professionnel où ils ne sont pas « maîtres », sentiment qu'ils expriment fréquemment.

En plus de bonnes relations interpersonnelles, aux dires des intéressés, une collaboration fructueuse a pu s'établir, particulièrement lorsque les enseignants titulaires étaient demandeurs de renfort pédagogique. Dans ce cas de figure, ils expriment des attentes assez claires auxquelles les enseignants de renfort pédagogique peuvent répondre de manière convenable. Les enseignants titulaires se sentent déchargés par les interventions de l'enseignant de renfort pédagogique, qui prend même parfois en main l'organisation des entretiens de réseau, regroupant les différents partenaires de la situation.

Mais la collaboration professionnelle n'est pas toujours aisée à établir et ne peut se dérouler de manière efficace qu'à certaines conditions, la principale étant la disponibilité des uns et des autres. Or, les déplacements fréquents de certains enseignants de renfort pédagogique, d'un bâtiment ou d'un établissement scolaire à l'autre, limitent les occasions de rencontres informelles qui peuvent avoir lieu juste avant ou après les interventions. Pour les enseignants titulaires, les entretiens en réseau et les rencontres de concertation pour les élèves au bénéfice de renfort pédagogique viennent s'ajouter aux rencontres hors temps d'enseignement, nécessitées par la conduite habituelle de la classe –(entretiens avec des parents, des spécialistes PPLS, séances de travail ou de formation avec des collègues, etc.). Les enseignants qui dispensent cette mesure ont parfois l'impression de surcharger leurs collègues titulaires lorsqu'ils sollicitent un rendez-vous pour les rencontrer. C'est pourquoi bon nombre d'entre eux souhaitent que l'institution reconnaisse de manière officielle les moments que les enseignants titulaires consacrent au suivi des élèves intégrés.

Le dispositif de renfort pédagogique prévoit une coconstruction du projet pédagogique de l'élève aux besoins particuliers, la recherche de solutions ainsi que le coenseignement, destinés à l'ensemble des élèves de la classe. L'étude a mis en évidence un grand écart entre ce qui est prévu et ce qui est effectivement réalisé.

La majorité des élèves suivis par les enseignants de renfort pédagogique ont un projet pédagogique, certes. En revanche, la manière de le concevoir ne permet pas d'affirmer qu'il s'agit véritablement d'une coconstruction, puisque l'élaboration de son contenu revient le plus souvent aux enseignants de renfort pédagogique. Ainsi, la pratique qui semble s'être majoritairement développée consiste à laisser aux enseignants de renfort pédagogique la responsabilité de l'élaboration d'un projet spécifique pour chaque élève qu'ils accompagnent. La phase de « construction commune » intervient plus tard, au moment où le projet est soumis pour approbation aux enseignants titulaires, avec une discussion amenant parfois à procéder à des régulations, comme la modification des objectifs ou un accent porté sur de nouvelles priorités. A ce stade, la discussion qui s'instaure entre l'enseignant titulaire et l'enseignant de renfort pédagogique à propos du contenu du projet et de la manière de l'appliquer paraît primordiale. Discuter entre professionnels du projet personnel de l'élève et des moyens à mettre en œuvre doit permettre aux uns et aux autres de se situer en tant que partenaires et contribuer ainsi à la cohérence du projet global d'intégration. Comme le souligne Canevaro cité par Garbo et Albanese (2006, p. 34) « *C'est tisser ensemble un canevas permettant de réaliser un premier niveau d'intégration en rencontrant "l'autre"* ». De plus, on peut penser que parce qu'il fédère les partenaires, le projet pédagogique pourrait faciliter le partage des responsabilités entre eux, comme le souhaitent plusieurs enseignants de renfort pédagogique. Or, dans la discussion autour du projet pédagogique, c'est le plus souvent la logique du programme à couvrir qui l'emporte au détriment des solutions de différenciation proposées par l'enseignant de renfort pédagogique. Par ailleurs, on a vu que, lorsque les adaptations du programme ou des objectifs n'ont pas été discutées dans le cadre de l'équipe pluridisciplinaire, les enseignants de renfort pédagogique ont parfois du mal à les faire adopter par les enseignants titulaires qui ne se sentent pas légitimés pour le

faire. De plus, le fait que, dans la moitié des établissements consultés, les enseignants titulaires disent ne pas connaître le projet pédagogique de l'élève vient encore conforter l'idée que ce dernier n'est ni une coconstruction, ni un partage de responsabilités, ce que déplorent d'ailleurs certains enseignants de renfort pédagogique.

Le nouveau dispositif préconise également la recherche de solutions, voire la prise en charge d'autres élèves par les enseignants de renfort pédagogique. Les pratiques décrites montrent que les enseignants titulaires n'hésitent pas à demander conseil et à confier d'autres élèves de leur classe à leurs collègues de renfort pédagogique. Ils apprécient l'autre vision et les compétences spécialisées qu'ils apportent aux élèves en difficulté. Cependant, dans la plupart des situations, on assiste à une délégation plutôt qu'à une réelle recherche commune de solutions pour ces élèves. Le manque de temps à disposition n'y est sans doute pas étranger.

L'innovation du dispositif la plus difficile à mettre en application se trouve dans la proposition de coenseignement qui, comme on a pu l'observer, reste une pratique très rarement mise en œuvre par les participants à notre recherche. En effet, pour pouvoir parler de coenseignement, il faut que les actions d'enseignement soient planifiées, préparées puis menées (voire évaluées) ensemble (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007). Pour cela, les enseignants doivent réfléchir, agir et ajuster leur activité en vue d'une action commune. Or, si les enseignants de renfort pédagogique interviennent souvent dans les classes où leur présence est de moins en moins remise en cause, les témoignages recueillis n'indiquent pas qu'ils prennent régulièrement une part active à la planification et à la préparation (et encore moins à l'évaluation) de moments d'enseignement avec leurs collègues titulaires. Lorsqu'ils interviennent dans les classes, ils agissent le plus souvent en « seconde main » pour secourir les élèves en difficulté. Or, l'efficacité d'un deuxième enseignant dans la classe passe par la définition et la répartition des rôles dévolus à chacun (Suchaut, 2013). Par ailleurs, pour être en mesure de coenseigner, il faut pouvoir consacrer du temps à la concertation et à la préparation. Or, plusieurs enseignants de renfort pédagogique considèrent que les deux ou quatre périodes où ils interviennent sont insuffisantes pour un tel investissement.

Le statut des enseignants de renfort pédagogique est un autre élément qui mérite réflexion. Certains enseignants de renfort pédagogique voient dans leur rattachement à une institution, l'ECES, la marque d'une identité professionnelle spécifique ainsi que la possibilité de se distancier de leur terrain d'action. Mais ils sont, de ce fait, des personnes « extérieures » aux établissements, ce qui provoque parfois une part de méfiance chez les enseignants titulaires. De plus, lorsqu'ils sont mandatés par l'ECES dans plusieurs établissements, leur intégration dans les équipes enseignantes s'avère difficile et leur participation à la dynamique d'une politique d'établissement reste nécessairement superficielle.

Les témoignages recueillis permettent aussi de relever le rôle important que joue la hiérarchie pour la mission du renfort pédagogique dans la politique d'intégration. A l'échelon régional, les enseignants de renfort pédagogique remarquent que leur fonctionnement est très dépendant de la culture propre à chaque établissement, notamment par la position que la direction adopte à l'égard de l'intégration d'élèves à besoins particuliers et des conditions qu'elle leur propose. De grandes différences sont ainsi observées d'un établissement à l'autre, et plus particulièrement entre le primaire et le secondaire, indiquant que le niveau des enjeux sur le cursus de l'élève – son orientation, sa promotion au degré suivant ou sa certification – ne sont pas les mêmes.

Un autre point de tension à propos du statut des enseignants de renfort pédagogique se situe dans le double mandat qui leur est confié : la prise en charge de l'ensemble des élèves de la classe en plus de l'élève à besoins particuliers. Leur première fonction, s'occuper de l'élève auquel une mesure d'enseignement spécialisé a été octroyée, est reconnue unanimement par tous les participants de la recherche ; en revanche, la deuxième fonction, consistant à se préoccuper des besoins des autres élèves de la classe, soulève un certain nombre de questions, et en particulier lorsque l'enseignant de renfort pédagogique est peu expérimenté dans la conduite d'une classe, ou encore lorsque la pédagogie ne fait pas partie de sa formation initiale.

Le dernier élément qui doit retenir notre attention concerne les aspects administratifs de la mesure de renfort pédagogique. Selon la plupart de nos interlocuteurs, l'introduction du nouveau dispositif n'a pas clarifié, ni facilité les conditions d'accès à la prestation. En effet, la procédure est restée identique à ce qu'elle était précédemment et, malgré une phase d'observation rendue possible par le dispositif, le profil des élèves pouvant bénéficier de renfort pédagogique n'est pas toujours très clair. En l'absence d'un handicap avéré, le genre de mesure proposée consiste souvent à faire un choix entre les moyens les plus rapidement mobilisables. On a vu, par exemple, des enseignants de renfort pédagogique prendre en charge des élèves dyslexiques ou dysorthographiques qui, en principe, n'ont pas droit à des prestations d'enseignement spécialisé, parce que ces élèves avaient impérativement besoin d'aide. Nous relevons à cet effet que la distinction à faire entre les prestations d'encadrement proposées aux élèves en difficulté par deux services distincts (enseignement ordinaire/enseignement spécialisé) n'est pas un élément « facilitateur » pour les usagers.

Sur le plan administratif encore, les directions d'établissements apprécient de pouvoir faire appel à des enseignants spécialisés pour accompagner les enseignants réguliers dans des démarches d'intégration. Bon nombre de directeurs souhaiteraient cependant pouvoir gérer eux-mêmes l'enveloppe budgétaire liée aux prestations de renfort pédagogique ; leur principal argument étant la souplesse qu'une telle gestion pourrait donner au système de soutien aux élèves en difficulté, tant au niveau de l'octroi de mesures que celui de la gestion des ressources humaines, parce qu'elle favoriserait des interventions plus rapides, mieux ciblées et surtout plus rationnelles.

Pour terminer, relevons qu'avec ce dispositif le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) a mis des moyens à disposition pour favoriser l'intégration d'élèves à besoins particuliers dans l'enseignement ordinaire. Les éléments que cette recherche a permis de mettre en évidence nous incitent toutefois à penser que cette mesure, au terme de sa phase transitoire, pourrait encore évoluer vers une politique intégrative où la qualité de l'accompagnement des élèves à besoins particuliers serait optimale et où les professionnels trouveraient davantage de satisfaction parce qu'ils seraient mieux en mesure de remplir leur mandat. Les quelques pistes esquissées ci-après sous forme de propositions sont suggérées dans cette perspective.

Concernant les modalités de prise en charge des élèves à besoins particuliers dans l'enseignement ordinaire :

- Proposer des formes de soutien variées. Le renfort pédagogique peut être assuré aussi bien dans le cadre du coenseignement que sous une autre forme. Le choix d'une modalité devrait résulter d'une concertation entre enseignants titulaires et enseignants de renfort pédagogique et être en cohérence avec le contexte et les conditions de chaque situation particulière d'intégration.

- Développer, au sein des établissements, une politique intégrative soutenue par la direction qui nomme une personne de référence pour chaque élève intégré, comme le stipule l'article 100 de la LEO. Les tâches de cette personne seraient de garantir l'élaboration d'un projet pédagogique cohérent, superviser son application en mobilisant tous les partenaires concernés, assurer le suivi du cursus de l'élève et transmettre les informations utiles aux professionnels impliqués.

Concernant la collaboration entre enseignants titulaires et enseignants de renfort pédagogique :

- Afin de remplir les tâches collaboratives exigeantes liées à l'intégration, reconnaître et donner, aux enseignants titulaires comme à ceux de renfort pédagogique, des moyens correspondants, particulièrement en temps, ce que la situation actuelle ne permet que difficilement (moments pris à la dérobée, rencontres sur les pas de porte, etc.)
- Favoriser l'intégration des enseignants de renfort pédagogique dans les équipes enseignantes des établissements, pour qu'ils puissent participer aux séances de travail touchant à leur pratique et qu'ils aient l'occasion de s'informer des nouveautés qui interviennent dans le champ scolaire (par exemple, moyens d'enseignement, plan d'études, législation).
- Dans le cadre de l'élaboration de projets d'établissement, donner une part active aux enseignants de renfort pédagogique pour le développement de la politique intégrative des établissements dans lesquels ils interviennent, afin qu'ils puissent faire bénéficier l'enseignement ordinaire de leurs compétences d'enseignants spécialisés.
- Renforcer, au sein des établissements scolaires, les compétences professionnelles de tout enseignant impliqué dans une situation d'intégration, en offrant des espaces de formation continue, de supervision, d'analyses de pratiques ou encore d'informations à propos du handicap.

A propos des conditions cadres du renfort pédagogique :

- Faire évoluer le dispositif vers un nombre de périodes hebdomadaires qui soit suffisant pour permettre des pratiques professionnelles correspondantes et, partant, améliorer l'efficacité des mesures mises en œuvre. Ce point est d'autant plus important que non seulement les élèves en grande difficulté, mais d'autres aussi sont censés être concernés par ce dispositif.
- Rappeler que le nouveau cadre d'évaluation légitime les adaptations sous forme de programme personnalisé (voir article LEO art. 107, al. 3), et qu'elles sont mises en place par le conseil de direction, en accord avec les parents.
- Profiter de l'introduction de la nouvelle loi sur l'enseignement spécialisé pour informer largement à propos du mandat du renfort pédagogique, ainsi que du périmètre de la prestation (public cible, conditions d'accès et d'application, etc.).

BIBLIOGRAPHIE

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, & Eurydice (2003). *Les besoins éducatifs particuliers en Europe. Publication thématique*. Document électronique disponible sur le site de l'agence : www.european-agency.org
- Assemblée fédérale de la Confédération suisse (2002). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002* (état au 31 juin 2006).
- Benoit, H. (2012). *Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, no 57, pp. 65-78.
- Benoit, V., Angelucci, V. (2011). *Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif*. Education et francophonie, vol. XXXIX : n°2, pp. 105-121. Québec : ACELF.
- Beunard, P. (1997). *Le suivi perçu comme connaissance de l'élève pour aider à la décision*. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes no 17.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (2010). *Avant-projet de loi sur la pédagogie spécialisée. Rapport explicatif et avant-projet de loi*.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Baumberger, B. (2009). *Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ?* In Doudin, P.-A., Ramel, S. *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre*. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, n°9, pp. 11-31.
- Garbo, R., Albanese, O. (2006). *L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignants de soutien en Italie*. In Doudin, P.-A & Lafortune, L. *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Grand Conseil du Canton de Vaud (2011). *Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011*.
- Grand Conseil du Canton de Vaud (1977). *Loi sur l'enseignement spécialisé du 25 mai 1977* (état au 1.1.2007).
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. et Périsset Bagnoud, D. (2007). *Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches*. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (Eds), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-17). Bruxelles : De Boeck.
- Murawski, W.W., & Lochner, W.W. (2011). *Observing co-teaching : what to ask for, look for, listen for ?* *Intervention in School and Clinic*, n° 45, pp. 174-183.
- Plaisance, E. (2007). *Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, no 37, pp. 159-164.
- Raynal, F., Rieunier, A. (2001, 3^e édition). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.

Suchaut, B. (2013). *Plus de maîtres que de classe. Analyse des conditions de l'efficacité du dispositif*. URSP, IREDU.

UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris : ONU.

Vienneau, R. (1992). *Attitude et croyances des enseignant-e-s face à l'intégration scolaire des élèves en difficulté*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition des enseignants de renfort pédagogique selon les régions scolaires.....	13
Tableau 2 : Formation des enseignants engagés par l'ECES.....	14
Tableau 3 : Prises d'informations auprès des enseignants de renfort pédagogique.....	15
Tableau 4 : Caractéristiques et codes des établissements sélectionnés.....	16
Tableau 5 : Professionnels interrogés.....	17
Tableau 6 : Lieux d'intervention des enseignants de renfort pédagogique, selon les enseignants titulaires.....	23
Tableau 7 : Lieux de prise en charge et fréquences d'utilisation, selon les enseignants de renfort pédagogique (N=18).....	26
Tableau 8 : Fourchette de la répartition des intentions de prise en charge en % du temps de travail, selon les enseignants de renfort pédagogique (N=8).....	30
Tableau 9 : Formes de prise en charge pratiquées par les enseignants de renfort pédagogique (N=18).....	31
Tableau 10 : Destinataires des activités spécifiques proposées par les enseignants de renfort pédagogique et fréquences d'utilisation.....	37
Tableau 11 : Projets pédagogiques élaborés par les enseignants de renfort pédagogique, selon les directeurs et doyens.....	40
Tableau 12 : Projets pédagogiques élaborés par les enseignants de renfort pédagogique, selon les enseignants titulaires.....	41
Tableau 13 : Adaptations pédagogiques réalisées par les enseignants de renfort pédagogique, selon les directions et les enseignants titulaires.....	47
Tableau 14 : Modalités des suivis d'élèves effectués par les enseignants de renfort pédagogique, selon les directeurs et doyens.....	50
Tableau 15 : Modalités des suivis d'élèves effectués par les enseignants de renfort pédagogique, selon les enseignants titulaires.....	52
Tableau 16 : Estimation du temps consacré chaque semaine par les enseignants de renfort pédagogique aux rencontres de suivis des élèves (N=15).....	54
Tableau 17 : Apports des enseignants de renfort pédagogique lors des échanges informels, selon les enseignants titulaires.....	57
Tableau 18 : Incidences de l'introduction du dispositif de renfort pédagogique sur les procédures de demande et d'octroi de la mesure, selon les directeurs et doyens.....	72
Tableau 19 : Incidences de l'introduction du dispositif de renfort pédagogique (RP) sur la gestion interne des ressources d'aide pour les élèves à besoins particuliers, selon les directeurs et doyens.....	73
Tableau 20 : Intégration et implication des enseignants de renfort pédagogique (Erp) dans les établissements scolaires, selon les directeurs et doyens.....	79
Tableau 21 : Informations données à propos du renfort pédagogique, selon les enseignants titulaires.....	80
Tableau 22 : Exemples d'actions envisagées par les enseignants de renfort pédagogique pour s'impliquer dans la vie des établissements scolaires.....	83
Tableau 23 : Difficultés rencontrées par les enseignants de renfort pédagogique pour s'impliquer dans la vie des établissements.....	84

<i>Tableau 24 : Avantages de leur rattachement à l'ECES, selon les enseignants de renfort pédagogique.....</i>	<i>86</i>
<i>Tableau 25 : Inconvénients liés à leur rattachement à l'ECES, selon les enseignants de renfort pédagogique.....</i>	<i>87</i>
<i>Tableau 26 : Aspects favorables ou défavorables de la mesure de renfort pédagogique pour la politique d'intégration, selon les directeurs et doyens</i>	<i>89</i>
<i>Tableau 27 : Politique d'intégration dans les établissements, selon les enseignants de renfort pédagogique.....</i>	<i>92</i>
<i>Tableau 28 : Position des enseignants titulaires à l'égard de l'intégration, selon les enseignants de renfort pédagogique.....</i>	<i>93</i>
<i>Tableau 29 : Mission des enseignants de renfort pédagogique et pratiques mises en oeuvre</i>	<i>94</i>

ABRÉVIATIONS / ACRONYMES

AI	Assurance-Invalidité
CDIP-CH	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique / Conférence des directeurs d'instruction publique
CIF	cours intensif(s) de français
CIN	cycle initial [école préobligatoire facultative ; <i>id est</i> 1 à 2 années non obligatoires d'école enfantine vaudoise LS]
CYP 1	premier cycle primaire [2 années d'école obligatoire vaudoise LS]
CYP 2	deuxième cycle primaire [2 années d'école obligatoire vaudoise LS]
CYT	cycle de transition [degrés 5 et 6 secondaires d'école obligatoire vaudoise LS]
DFJC	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (Canton de Vaud)
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire (DFJC)
ECES	Ecole cantonale pour enfants sourds – Ecole d'enseignement spécialisé (Lausanne)
ERP	enseignant de renfort pédagogique
LEO	Loi sur l'enseignement obligatoire (Canton de Vaud)
LES	Loi sur l'enseignement spécialisé (Canton de Vaud)
LPS	[avant-projet de] loi sur la pédagogie spécialisée (Canton de Vaud)
MCDI	maître de classe de développement itinérant
OES	Office de l'enseignement spécialisé (SESAP)
PEV	Plan d'étude(s) vaudois
PPLS	psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire
RP	renfort pédagogique
RPT	Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (Suisse)
SEI	Service éducatif itinérant
SESAP	Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (DFJC)
SPS	soutien pédagogique spécialisé
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1. SITUATION ACTUELLE DE L'ENFANT : *(peut être complétée par un rapport annexé)*

Objectifs fondamentaux selon le degré d'enseignement

Ressources	Difficultés

Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage (domaine cognitif)

Ressources	Difficultés

Attitudes et comportement (domaines affectif, social et relationnel)

Ressources	Difficultés

Autres informations significatives

--

2. OBJECTIFS POURSUIVIS JUSQU'ICI AVEC L'ELEVE :

a) Objectifs

b) Progrès observés

3. PROJET POUR LA POURSUITE DU TRAVAIL AVEC L'ELEVE DANS LE CADRE DE SA CLASSE :

a) Objectifs généraux (attitudes, méthode de travail, ...) :

b) Objectifs spécifiques (en relation avec le programme scolaire, ...) :

4. MESURE OU STRUCTURE PROPOSEE : (à remplir par l'enseignant/e, suite à la réunion de l'équipe pluridisciplinaire)

Possibilité 1

Possibilité 2

Date

Signature(s) : (Enseignant/e titulaire, et/ou enseignant/e de SPS et/ou autre intervenant/e)

Enseignant/e titulaire

Autres enseignant/es de la classe

Enseignant/es SPS/ appui/
Renfort pédagogique/ MCDI

5. PROPOSITION D'UNE MESURE DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE

A) PROPOSITION DE L'EQUIPE PLURIDISCIPLINAIRE OU DU DIRECTEUR

Lieu et date

Le répondant ou la répondante de l'équipe pluridisciplinaire (doyen/ne, directeur/trice ...)

L'enseignant/e

B) AVIS DES PARENTS *(à remplir par les parents)*

Remarques et point de vue des parents

Lieu et date

Signature des parents ou du représentant légal

Les parents autorisent l'inspecteur/trice du SESAF à consulter les résultats de l'évaluation PPLS et/ou de l'examen médical ou autre

Oui

Non

C) ORGANE SPECIALISE AYANT PROCÉDE A L'EVALUATION PPLS ET/OU A L'EXAMEN MEDICAL, PSYCHOLOGIQUE, PSYCHOMOTEUR, LOGOPEDIQUE OU AUTRE

D) AVIS DE L'INSPECTEUR/TRICE DU SESAF *(à remplir par l'inspecteur/trice du SESAF)*

Lieu et date

Signature de l'inspecteur/trice du SESAF

Annexe:

Remarques

- Pour le soutien pédagogique spécialisé, le procès-verbal de la dernière séance de l'équipe pluridisciplinaire ou la participation de l'inspecteur(trice) peuvent remplacer le présent formulaire.
- Le préavis de l'inspecteur(trice) est retourné à la direction DGEO. Pour le soutien pédagogique spécialisé, une réponse sera apportée par la commission régionale SPS.
- Ce formulaire est à disposition sur le site <http://www.dfg.vd.ch/sesaf/>

Annexe 2

Questionnaire à l'intention des enseignant-e-s de renfort pédagogique

1.- *Le projet dans lequel vous êtes engagé-e présente plusieurs aspects innovants, comme le rattachement pédagogique (pour la formation, l'intervision, etc.) et administratif à l'ECES, les nouvelles formes de collaboration avec les enseignant-e-s titulaires, les interventions en classe, l'élaboration d'un projet pédagogique différencié, etc.*

a) Quel est, à votre avis, l'aspect de ce projet le plus important et pourquoi ?

*1a

b) Quel est, à votre avis, l'aspect de ce projet le plus difficile à mettre en œuvre et pourquoi ?

*1b

c) D'une manière générale, quel(s) avantage(s) voyez-vous dans ce dispositif ?

*1c

d) D'une manière générale, quel(s) inconvénient(s) voyez-vous dans ce dispositif ?

*1d

2.- *La collaboration avec les enseignant-e-s titulaires est un aspect essentiel de la pratique du renfort pédagogique.*

a) Quelle(s) sorte(s) de soutien souhaitez-vous apporter aux enseignant-e-s titulaires ?
Donnez des exemples concrets.

*2a

b) Avec quels autres intervenants (ou partenaires) pensez-vous établir une collaboration ?

*2b

c) Sous quelles formes envisagez-vous de collaborer avec ces personnes ?

*2c

d) En quoi les formes de collaboration que vous avez décrites constituent-elles des innovations ?

*2d

3.- *L'aide que vous dispensez peut être individuelle ou/et collective. Le rôle de l'enseignant-e de renfort pédagogique auprès de l'élève signalé et auprès des autres élèves de la classe est ainsi modifié par le projet.*

a) Quelle part de votre enseignement pensez-vous consacrer à l'élève signalé (aux élèves signalés) en classe et hors de la classe ?

*3a

b) Quelle part prendra votre enseignement en individuel, en groupes et en collectif ?

*3b

c) Dans le cadre du renfort pédagogique, quels types d'activité envisagez-vous de développer auprès de l'élève (des élèves) signalé(s) ?

*3c

d) Dans le cadre du renfort pédagogique, quels types d'activité souhaitez-vous proposer aux autres élèves de la classe ?

*3d

e) En quoi les interventions que vous avez décrites présentent-elles des aspects innovants ?

*3e

4.- *Le renfort pédagogique veut être une prestation de proximité, où l'enseignant-e qui la dispense s'ancre progressivement dans la culture de l'établissement.*

a) De quelle manière pensez-vous vous impliquer dans la vie de l'établissement ?

*4a

b) Le fait d'être impliqué-e dans plusieurs établissements peut-il poser des problèmes ? Si oui, lesquels ?

*4b

Annexe 3

2^e questionnaire à l'intention des enseignant-e-s de renfort pédagogique de l'ECES	
Nom de l'enseignant-e : _____	Date : _____

1.- Activité de renfort pédagogique

- 1a) Depuis le début de l'année scolaire, pour combien d'élèves avez-vous été mandatés par l'ECES ? _____ élèves
- 1b) Vos interventions se déroulent dans _____ classes, situées dans _____ collèges différents qui appartiennent à _____ établissement(s) distinct(s)
- 1c) Les mesures RP que vous dispensez concernent _____ enseignant-e-s titulaires de classe, _____ duettistes et / ou _____ enseignant-e-s spécialistes.
- 1d) Si d'autres intervenants sont concernés par vos interventions, mentionnez de qui il s'agit (par exemple, vous intervenez avec une logopédiste 1 fois par mois) _____

2. Modalités d'intervention pratiquées

2-1 Les interventions en classe

- 2-1a) Pratiquez-vous des **interventions en classe** ? **oui** **non**
Si c'est le cas, à quelle fréquence ?
- souvent (tous les jours) régulièrement (plusieurs fois par semaine)
 rarement (une à deux fois par semaine) exceptionnellement (une à deux fois par mois)
- 2-1b) Dans combien de classes pratiquez-vous des *interventions en classe* ?
_____ classes
- 2-1c) A quels élèves vos *interventions en classe* sont-elles destinées ? (plusieurs réponses possibles)
- l'élève SESAF en individuel un autre élève en individuel
 un groupe d'élèves avec l'élève SESAF un groupe d'élèves sans l'élève SESAF
 tous les élèves de la classe (autre, précisez) _____

2-1d) Décrivez une activité que vous proposez lors d'une *intervention en classe*

2-1e) Quels avantages voyez-vous à cette forme d'intervention ?

2-1f) Quelles difficultés avez-vous rencontrées lors de vos *interventions en classe* ?

2-2 Le co-enseignement

2-2a) Pratiquez-vous du **co-enseignement** ? **oui** **non**

2-2b) Si c'est le cas, à quelle fréquence ?

- souvent (tous les jours) régulièrement (plusieurs fois par semaine)
 rarement (une à deux fois par semaine) exceptionnellement (une à deux fois par mois)

2-2c) Avec combien d'enseignant-e-s pratiquez-vous du *co-enseignement* ?

_____ enseignant-e-s

2-2d) Lorsque vous pratiquez du *co-enseignement*, vos interventions concernent (plusieurs réponses possibles)

- un groupe de besoin (élèves en difficulté) un groupe d'élèves hétérogène
 tous les élèves de la classe (autre, précisez) _____

2-2e) Décrivez une activité de *co-enseignement* que vous proposez et qui vous paraît profitable

2-2f) Quels avantages voyez-vous au *co-enseignement* ?

2-2g) Quelles difficultés avez-vous rencontrées en pratiquant le *co-enseignement* ?

2-3 Les interventions hors de la classe

2-3a) Pratiquez-vous des **interventions hors de la classe** ? **oui** **non**

2-3b) Si c'est le cas, à quelle fréquence ?

- souvent (tous les jours) régulièrement (plusieurs fois par semaine)
 rarement (une à deux fois par semaine) exceptionnellement (une à deux fois par mois)

2-3c) A combien de maître-sse-s proposez-vous des *interventions hors de la classe* ?

2-3d) A quels élèves vos *interventions hors de la classe* sont-elles destinées ? (plusieurs réponses possibles)

- à l'élève SESAF en individuel un autre élève en individuel
 un groupe d'élèves avec l'élève SESAF un groupe d'élèves sans l'élève SESAF

2-3e) Pour quelles raisons pratiquez-vous (ou ne pratiquez pas) cette modalité d'intervention ? _____

2-4 Autres modalités d'intervention

2-4a) Proposez-vous d'autres modalités d'intervention ? oui non

2-4b) Si c'est le cas, dites de quelle(s) autre(s) modalité(s) il s'agit _____

3 – Mise en œuvre de la différenciation

3-1 Les projets pédagogiques

3-1a) Avez-vous élaboré **des projets pédagogiques** pour les élèves que vous suivez ?

- oui pour tous oui pour quelques uns non

3-1b) Si c'est le cas, expliquez comment s'élaborent ces *projets pédagogiques* (plusieurs réponses possibles)

- Je les construis seul-e
 Les enseignant-e-s titulaires et moi-même les élaborons ensemble
 Je les construis puis je les présente aux enseignant-e-s titulaires
 Ils sont élaborés par l'équipe pluridisciplinaire
 (autre, précisez) _____

3-1c) Sans entrer dans trop de détails, donnez un exemple du contenu d'un *projet pédagogique* _____

3-2 Les activités spécifiques

3-2a) Avez-vous proposé des **activités spécifiques**, en lien avec des difficultés particulières :

- à des élèves SESAF à d'autres élèves individuellement
 à des groupes d'élèves à toute la classe

5 – Fonction de l'ERP

5a) En fonction de ce premier semestre, quels sont les aspects positifs et/ou les aspects négatifs dans *les relations* que vous avez établies avec les enseignant-e-s titulaires ?

5b) A votre avis, à quelle(s) condition(s) peut-on établir une *collaboration* fructueuse ?

5c) Selon votre expérience, quels sont les points forts et/ou les points faibles des diverses formes d'aide que vous apportez ?

5e) A votre avis, quels éléments rendent le soutien dispensé profitable ?

5f) Actuellement, quels avantages et/ou inconvénients voyez-vous dans votre *rattachement institutionnel à l'ECES* ?

5g) Quelles modifications proposeriez-vous pour optimiser *le fonctionnement du RP* ?

5h) Autres remarques ou suggestions

Merci d'avoir complété ce questionnaire.

Annexe 4

Grille d'entretien avec les directeurs d'établissements et leurs doyens en charge des dossiers d'élèves bénéficiant de mesures RP

1	Dans l'établissement, nombre d'élèves bénéficiant de renfort pédagogique, nombre d'enseignants de renfort pédagogique et d'enseignants titulaires concernés.
2	Gestion de l'enclassement et de la répartition des élèves à besoins particuliers dans les classes. Critères de placement (p. ex., si plusieurs enfants, sont-ils regroupés dans une seule classe?) Critères pour le choix de l'enseignant hôte (expérience professionnelle, volontariat, contraintes géographiques, etc.) Conditions particulières proposées par l'établissement (décharge horaire, allègement de l'effectif, plus de soutien, etc.)
3	Administrativement, quelles incidences la nouvelle manière de gérer le renfort pédagogique par l'ECES a-t-elle eu sur votre propre fonctionnement en matière de mesures d'enseignement spécialisé ? Sur les procédures de demandes de mesures, la nature des demandes, la quantité des mesures demandées/attribuées/non attribuées, par l'intervention d'enseignants extérieurs à l'établissement pour offrir cette prestation, etc...
4	Quels sont les effets du nouveau projet de renfort pédagogique sur le plan pédagogique ? Sur les pratiques d'enseignement, modalités de prise en charge des élèves, planification des apprentissages, modalités d'évaluation, etc.
5	Comment les enseignants de renfort pédagogique s'impliquent-ils dans le suivi des élèves ? Participation aux rencontres avec les parents, aux réseaux pluridisciplinaires, à des décisions, élaboration d'un projet pédagogique personnalisé, etc.
6	Comment se déroule la collaboration entre les enseignants titulaires et les enseignants de renfort pédagogique ? et avec les autres intervenants ? Concertations, planification commune d'activités, partage de responsabilité sur le plan de l'évaluation ou de la prise en charge des élèves, etc.
7	Comment les enseignants de renfort pédagogique s'impliquent-ils dans la vie de votre établissement ? Participation à un projet de collège, aux conférences des maîtres, aux journées de formation, etc.

8	Par rapport à l'ancienne formule du renfort pédagogique, quels sont les avantages / inconvénients du nouveau dispositif ? Octroi de la mesure, délai de mise en place de la mesure, qualité des interventions, collaboration entre enseignants, etc.
9	En quoi le nouveau dispositif de l'ECES paraît-il favorable/défavorable à l'intégration des élèves dans un cursus ordinaire ?
10	Quelles propositions d'amélioration pouvez-vous faire ?

Annexe 5

Script d'animation pour les groupes d'enseignants de renfort pédagogique

16.30 – 16.35	Remerciements aux participant-e-s Présentation de Marc et Patricia Rôle de chacun	Animation en alternance Accord à demander pour enregistrement
16.35 – 16.40	Rappel du mandat	Le suivi du projet sur le renfort pédagogique ECES cherche à connaître l'évolution de la mise en place de cette prestation à partir de la rentrée 2009-2010. 2 questionnaires ont été proposés aux ERP. Des entretiens avec des directeurs, des doyens et des enseignants titulaires ont eu lieu le mois passé. Les groupes de discussion par régionales constituent la 3e prise d'informations auprès des ERP.
16.40 – 16.45	Déroulement de la rencontre : 1- Partie introductive 2 - Thématiques de discussion 3 - Conclusion	Le groupe de discussion doit permettre des échanges spontanés (sans recherche de consensus) entre les participants. Elle permet à chacun-e de se présenter brièvement en évoquant par exemple : - nom, formation(s), expérience(s) professionnelle(s), notamment dans l'enseignement - nombre d'élèves suivis, degrés, événement. type de difficultés - nombre de périodes hebdomadaire, nombre de mois d'engagement dans le projet La discussion s'articule autour de 3 thématiques situées à 3 niveaux différents : au niveau des enseignants, la collaboration au niveau des élèves, leur suivi au moyen des interventions de l'ERP au niveau institutionnel, les conditions cadre de fonctionnement du RP La partie conclusive vise à récolter l'avis des ERP à propos de la concordance entre les attentes institutionnelles à l'égard du projet et leurs propres attentes.

<p>16.45 – 17.05</p>	<p>Comment éviter une collaboration et des relations professionnelles problématiques et les améliorer ?</p> <p>Synthèse : Conditions favorables/défavorables à la collaboration</p>	<p>Dimensions de collaboration évoquées par les ERP dans leurs réponses au 2e questionnaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - échanges de point de vue sur l'élève - échanges sur les pratiques - réflexion avec les titulaires sur des pistes d'action - conseils, explications aux titulaires à propos de l'élève - expression des attentes réciproques - préparation d'entretiens, de réseaux avec les titulaires - planification, organisation d'activités d'enseignement avec les titulaires - co-construction d'un projet pédagogique spécifique - partage des tâches et des responsabilités (évaluation, prise en charge d'autres élèves) ...
<p>17.05 – 17.25</p>	<p>Comment rendre plus efficaces les interventions de renfort pédagogique auprès des élèves ?</p> <p>Synthèse : Bénéfices des interventions pour l'élève, pour les titulaires</p>	<p>mensions des suivis d'élèves évoquées par les ERP dans leurs réponses au 2e questionnaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - identification des besoins particuliers des élèves - choix des modalités d'intervention - propositions d'activités spécifiques - utilisation d'un autre matériel, d'une autre approche - mise en œuvre et évaluation du projet pédagogique - bilan des apprentissages et régulations - apports spécifiques de l'enseignement spécialisé ...

17.25 – 17.45	<p>Quels aménagements du cadre institutionnel pour assurer un fonctionnement optimal au renfort pédagogique ?</p> <p>Améliorations proposées</p>	<p>Aspects institutionnels évoqués par les ERP dans leurs réponses au 2e questionnaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rattachement à l'ECES - engagement dans plusieurs établissements (déplacements, implication) - contacts avec d'autres intervenants ou partenaires (PPLS, parents, spécialistes) - identification des élèves à profil RP, types de problématiques - informations données aux titulaires (mission et rôle du RP) - pertinence des mesures octroyées, besoins exprimés par les titulaires ...
17.45 – 18.00	<p>Conclusion :</p> <p>Vos attentes personnelles concorderaient-elles avec les attentes institutionnelles et la politique d'intégration voulue par le DFJC ?</p>	<p>Concordance entre : attentes institutionnelles/personnelles politique d'intégration et RP</p>

Annexe 6

Script d'animation pour les groupes d'enseignants titulaires

16.30 – 16.35	Remerciements aux participant-e-s Présentation de Marc et Patricia Rôle de chacun	Animation en alternance Accord à demander pour enregistrement
16.35 – 16.40	Rappel du mandat	Le suivi du projet sur le renfort pédagogique ECES cherche à connaître l'évolution de la mise en place de cette prestation à partir de la rentrée 2009-2010. 2 questionnaires ont été proposés aux ERP. Des entretiens avec des directeurs, des doyens et des enseignants titulaires ont eu lieu le mois passé. Les enseignants de renfort pédagogique sont rencontrés par régionale (4 groupes). Six groupes de discussion sont prévus avec les enseignants titulaires.
16.40 – 16.45	Déroulement de la rencontre : 1- Partie introductive 2 - Thématiques de discussion 3 - Conclusion	Le groupe de discussion doit permettre des échanges spontanés (sans recherche de consensus) entre les participants. Elle permet à chacun-e de se présenter brièvement en évoquant par exemple : - nom, formation(s), expérience(s) professionnelle(s), notamment dans l'enseignement - nombre d'élèves suivis, degrés, événement. type de difficultés - nombre de périodes hebdomadaire, nombre de mois d'engagement dans le projet La discussion s'articule autour de 3 thématiques situées à 3 niveaux différents : - au niveau des enseignants, la collaboration - au niveau des élèves, leur suivi au moyen des interventions de l'ERP - au niveau institutionnel, les conditions cadre de fonctionnement du RP La partie conclusive vise à récolter un avis plus général des enseignants titulaires à propos de la mission du renfort pédagogique dans les situations d'intégration.

16.45 – 17.05	<p>Comment éviter une collaboration et des relations professionnelles problématiques et les améliorer ?</p> <p>Synthèse : Conditions favorables/défavorables à la collaboration</p>	<p>Dimensions de collaboration évoquées par les ERP dans leurs réponses au 2e questionnaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - échanges de point de vue sur l'élève - échanges sur les pratiques - réflexion avec les titulaires sur des pistes d'action - conseils, explications aux titulaires à propos de l'élève - expression des attentes réciproques - préparation d'entretiens, de réseaux avec les titulaires - planification, organisation d'activités d'enseignement avec les titulaires - coconstruction d'un projet pédagogique spécifique - partage des tâches et des responsabilités (évaluation, prise en charge d'autres élèves) ...
17.05 – 17.25	<p>Comment rendre plus efficaces les interventions de renfort pédagogique auprès des élèves ?</p> <p>Synthèse : Bénéfices des interventions pour l'élève, pour les titulaires</p>	<p>Dimensions des suivis d'élèves évoquées par les ERP dans leurs réponses au 2e questionnaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - identification des besoins particuliers des élèves - choix des modalités d'intervention - propositions d'activités spécifiques - utilisation d'un autre matériel, d'une autre approche - mise en œuvre et évaluation du projet pédagogique - bilan des apprentissages et régulations - apports spécifiques de l'enseignement spécialisé ...

<p>17.25 – 17.45</p>	<p>Quels aménagements du cadre institutionnel pour assurer un fonctionnement optimal au renfort pédagogique ?</p> <p>Améliorations proposées</p>	<p>Aspects institutionnels évoqués par les ERP dans leurs réponses au 2e questionnaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rattachement à l'ECES - engagement dans plusieurs établissements (déplacements, implication) - contacts avec d'autres intervenants ou partenaires (PLS, parents, spécialistes) - identification des élèves à profil RP, types de problématiques - informations données aux titulaires (mission et rôle du RP) - pertinence des mesures octroyées, besoins exprimés par les titulaires <p>...</p>
--------------------------	---	--

Annexe 7



**Département de la formation, de la
jeunesse et de la culture
Service de l'enseignement spécialisé et de
l'appui à la formation**

ECES
Av. de Collonges 2
1004 Lausanne

PROJET PEDAGOGIQUE

LIEU :

DATE :

Nom :	Prénom :
Né-e le :	Etablissement scolaire :
Ecole	Cycle :
Période de RP par semaine :	Enseignant Spécialisé RP :
Enseignant-s titulaire-s :	
Intervenants :	
Autres :	

Situation de l'élève

Projet

Compétences / Objectifs

Moyens proposés

Moyens d'évaluation

Collaboration avec les parents

Prénom Nom

Prénom Nom

Enseignant-e titulaire

Enseignant de Renfort pédagogique

Copie à :

Parents
Intervenants
Inspecteur-trice OES
Doyen-ne établissement
Doyen-ne RP ECES

Annexe 8



Département de la formation, de la
jeunesse et de la culture
Service de l'enseignement spécialisé et de
l'appui à la formation

ECES
Av. de Collonges 2
1004 Lausanne

RAPPORT D'OBSERVATION PEDAGOGIQUE

LIEU :

DATE :

Nom :	Prénom :
Né-e le :	Etablissement scolaire :
Ecole	Cycle :
Période de RP par semaine :	Enseignant Spécialisé RP :
Enseignant-s titulaire-s :	
Intervenants :	
Autres :	

Facteurs personnels

Situation de l'élève et programme suivi

Intérêts personnels

Contexte favorable à l'apprentissage

Stratégies d'apprentissage de l'élève

Relations sociales

Réussites/ ressources

Difficultés

Participation des parents

Facteurs du contexte scolaire

Accessibilité (moyens auxiliaires, adaptations, aménagements)

Ressource du contexte

Difficultés du contexte

Co-enseignement, style de collaboration entre les enseignant-e-s et apport du RP

Conclusions

Aide apportée à l'élève par cette mesure

Adaptation de la mesure

Prénom Nom

Prénom Nom

Enseignant-e titulaire

Enseignant de Renfort pédagogique

Copie à :
Parents
Intervenants
Inspecteur-trice OES
Doyen-ne établissement
Doyen-ne RP ECES

