UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Regards croisés d'enseignants ordinaires et spécialisés sur leurs rôles et leur collaboration dans une école à visée inclusive

Autrice	**Hannah Gregory**
Superviseur	Xavier Conus
Date	31.08.2026

Introduction

Le canton de Fribourg, comme l'ensemble du système scolaire suisse, s'inscrit depuis plusieurs années dans une politique éducative à visée inclusive. Au niveau du Cycle d'orientation, cette orientation se traduit notamment par la présence, aux côtés des enseignants ordinaires (EO) responsables des classes, d'enseignants spécialisés (ES) chargés d'accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). La réussite de cette collaboration entre EO et ES est aujourd'hui considérée comme une condition centrale de la mise en œuvre concrète de l'école inclusive.

Si les textes institutionnels prescrivent cette collaboration, la manière dont les enseignants eux-mêmes perçoivent leurs rôles respectifs, ceux de leur partenaire et la collaboration qui les lie demeure peu documentée, en particulier au niveau secondaire I. Ce mémoire visait ainsi à mieux comprendre comment les enseignants ordinaires et spécialisés perçoivent leur propre rôle et celui de leur partenaire au sein d'un binôme, ainsi que leur collaboration et à identifier les freins et les leviers qu'ils y repèrent.

Cadre théorique

L'école inclusive se distingue d'un modèle plus ancien, dit intégratif, qui a longtemps dominé la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans une logique intégrative, c'est à l'élève de s'adapter à une école dont le fonctionnement reste inchangé, au besoin à l'aide de mesures de soutien individuelles. La logique inclusive renverse ce principe : ce n'est plus à l'élève de s'ajuster à l'école, mais à l'école de se transformer pour répondre à la diversité de l'ensemble de ses élèves. Ce changement de paradigme, porté au niveau international depuis les années 1990 par l'UNESCO, implique une remise en question profonde de l'organisation scolaire et des pratiques pédagogiques, et non plus seulement l'accueil physique d'élèves différents dans les classes ordinaires.

Ce changement redéfinit également les rôles professionnels des deux enseignants concernés. L'EO demeure responsable de l'ensemble des apprentissages de sa classe et doit répondre aux exigences du programme pour tous les élèves, ce qui rend parfois difficile la conciliation entre cette responsabilité collective et les ajustements individuels requis par certains élèves. L'ES, de son côté, occupait historiquement une fonction de compensation individualisée, centrée sur l'élève et ses difficultés. Ce rôle est aujourd'hui repositionné : l'ES n'est plus seulement chargé de la remédiation, mais devient un acteur à part entière de la transformation inclusive de la classe, ce qui suppose une collaboration étroite avec l'EO plutôt qu'une intervention isolée auprès de l'élève.

Cette collaboration peut prendre plusieurs formes, généralement distinguées en trois modèles. La consultation correspond à une collaboration indirecte : l'ES conseille l'EO sur des stratégies ou des adaptations, sans intervenir lui-même auprès des élèves. La co-intervention implique une présence en classe ou hors classe de l'ES, mais limitée à l'accompagnement des élèves à BEP, sans réelle prise en charge partagée du groupe-classe. Le co-enseignement, enfin, correspond à un véritable travail pédagogique commun : les deux enseignants partagent la responsabilité de l'ensemble de la classe et peuvent alterner leurs rôles selon différentes configurations, allant d'un simple soutien ponctuel à un enseignement conjoint où les deux rôles deviennent difficilement distinguables. La littérature scientifique s'accorde à dire que la réussite de ces formes de collaboration, en particulier du co-enseignement, dépend de plusieurs conditions : du temps disponible pour se concerter et préparer les leçons ensemble, d'une relation de confiance mutuelle, d'une définition claire des rôles de chacun, et d'une reconnaissance réciproque des compétences professionnelles des deux partenaires. Reste que ces modèles et ces conditions demeurent largement théoriques, c'est en interrogeant directement les enseignants ordinaires et spécialisés sur leur propre expérience de collaboration que ce mémoire a cherché à comprendre comment ils se perçoivent sur le terrain.

Méthodologie

Pour saisir cette réciprocité de regards, le choix méthodologique a porté sur le binôme EO/ES comme unité d'analyse, plutôt que sur des enseignants pris isolément. Cinq binômes exerçant auprès d'une même classe, au sein d'un même établissement fribourgeois, ont ainsi été constitués, soit dix personnes interrogées individuellement au moyen d'entretiens semi-directifs.

Cette approche compréhensive et qualitative a permis de mettre en lumière aussi bien des asymétries de perception au sein d'un même binôme que des représentations partagées, ce qu'une approche centrée sur des enseignants isolés n'aurait pas permis de voir. Les entretiens ont été intégralement transcrits puis analysés au moyen d'une catégorisation thématique, permettant de dégager les récurrences et les divergences entre les dix témoignages recueillis.

Résultats

Premièrement, les enseignants interrogés adhèrent globalement à la visée inclusive de l'école, mais expriment des doutes quant à la possibilité, voire à la souhaitabilité, d'une inclusion complète de tous les élèves dans tous les contextes. Du côté des EO, les pratiques rapportées restent souvent organisées autour de l'adaptation de l'élève à un enseignement dont l'organisation générale demeure inchangée. Du côté des ES, cette réserve quant à la possibilité d'inclusion prend plutôt la forme d'une lecture individualisée des besoins. En effets, plusieurs estiment que certains élèves seraient mieux accompagnés dans un cadre spécialisé qu'en classe ordinaire. L'un d'eux relève qu'une inclusion pleinement aboutie rendrait, à terme, l'enseignement spécialisé superflu. Ce résultat met en évidence une ambivalence récurrente entre une logique intégrative, centrée sur l'adaptation individuelle de l'élève à un cadre scolaire qui reste inchangé, et une logique réellement inclusive, qui supposerait de transformer collectivement l'enseignement lui-même. Cette ambivalence ne relève pas d'un manque de conviction personnelle, mais s'explique en bonne partie, aux dires des participants, par la façon dont le système lui-même organise le soutien aux élèves à BEP, en l'attachant à des élèves nommément désignés plutôt qu'à une transformation de la classe dans son ensemble. Les participants eux-mêmes ne partagent d'ailleurs pas nécessairement une définition commune de ce que recouvre une école inclusive. Certains la conçoivent comme un idéal difficilement atteignable, d'autres comme un processus progressif, d'autres encore l'associent avant tout aux moyens dont ils disposent pour la mettre en œuvre.

Deuxièmement, l'analyse des cinq binômes fait apparaître un large éventail de manières de collaborer plutôt que des catégories nettement tranchées. À une extrémité, certains binômes limitent leur collaboration à une présence de l'ES en appui hors de la classe. À l'autre extrémité, un binôme a développé une véritable co-titularité, où les deux enseignants partagent de façon quasi interchangeable la conduite de la classe. Entre ces deux pôles, plusieurs binômes illustrent des formes hybrides, où la répartition des rôles s'est négociée et affinée progressivement au fil du temps. Cette diversité ne s'explique pas seulement par des contraintes structurelles comme le nombre d'heures partagées ou le type de mesure dont bénéficie l'élève accompagné. Elle dépend aussi de la qualité de la relation entre les deux partenaires, de facteurs individuels comme l'expérience professionnelle, ainsi que du partage ou non de valeurs communes sur l'enseignement et l'inclusion. Si certaines formes de collaboration sont davantage imprégnées d'une logique inclusive, il est important de souligner qu'elles semblent répondre avant tout à des conditions de terrain qui les rendent possibles.

Troisièmement, le rôle de l'enseignant spécialisé ne découle pas simplement d'un cahier des charges institutionnel. Il se construit et se négocie en continu dans la relation avec l'enseignant ordinaire, dont la marge de manœuvre accordée détermine largement ce que l'ES est autorisé à faire, parfois jusque dans des domaines sensibles comme la gestion du comportement en classe. Cette construction relationnelle touche les deux rôles, mais de manière asymétrique. L'ES doit régulièrement faire preuve de flexibilité et s'adapter aux attentes de chaque enseignant avec lequel il travaille, tandis que la responsabilité institutionnelle de la classe et des contenus disciplinaires reste du côté de l'EO. Un ES interrogé exprime ainsi un sentiment de légitimité qui n'est pas acquis d'emblée, mais accordé par la relation avec son partenaire. Un autre se définit spontanément comme étant « au service » de l'EO. Cette dépendance relationnelle, bien qu'elle ne s'exprime pas avec la même intensité chez tous les participants, traverse l'ensemble du corpus.

Quatrièmement, la préparation commune des cours et les échanges entre EO et ES se déroulent, dans la grande majorité des cas, en dehors de tout temps institutionnalisé : entre deux portes, dans les couloirs, à la salle des maîtres ou par messagerie, faute d'horaires qui coïncident. Plusieurs binômes ne co-préparent aucune leçon, même le binôme de co-titulariat décrit une planification qualifiée de très aléatoire. Les participants expliquent cette informalité en partie par l'absence de plages horaires

dédiées à la concertation, mais elle correspond aussi, pour certains EO, à une manière de collaborer qu'ils préfèrent, car plus souple et moins contraignante. Elle relève ainsi d'une double détermination : à la fois d'une contrainte structurelle subie et, pour une partie des participants, d'un choix pédagogique assumé. Ce résultat rejoint ce que d'autres recherches observent également sur le terrain : le manque de temps institutionnalisé pour la concertation n'est pas une singularité de ce corpus, mais une réalité récurrente de la collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés.

Enfin, trois éléments sont identifiés par les participants eux-mêmes comme déterminants pour une collaboration réussie : la qualité de la relation humaine entre les deux enseignants, le volontariat des personnes engagées dans le binôme et l'appartenance institutionnelle de l'ES à l'établissement, plus particulièrement le fait, pour l'ES, d'être rattaché durablement à une seule école plutôt que partagé entre plusieurs structures. Ces leviers apparaissent toutefois comme des conditions nécessaires mais non suffisantes. Aux yeux des participants, ils ne peuvent, à eux seuls, compenser l'absence de conditions structurelles telles que du temps institutionnalisé de concertation. On se doit en outre de nuancer l'aspect due volontariat. S'il facilite indéniablement la collaboration lorsqu'il est présent, la littérature scientifique souligne qu'une école véritablement inclusive ne peut reposer durablement sur la seule bonne volonté individuelle des enseignants, la collaboration devant être reconnue comme une composante à part entière de leur professionnalité plutôt que comme une option laissée à leur discrétion.

Conclusion

Ces résultats invitent à considérer la collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés non pas comme une simple question d'affinités interpersonnelles ou de bonne volonté individuelle, mais comme une compétence professionnelle à part entière, qui gagnerait à être davantage soutenue institutionnellement par du temps dédié à la concertation, par une clarification des rôles respectifs et par une stabilité de l'affectation des enseignants spécialisés au sein d'un même établissement.

Ce travail ne prétend pas à une généralisation à l'ensemble des établissements du canton : il porte sur cinq binômes d'un seul établissement et ses résultats doivent être lus comme des pistes de compréhension plutôt que comme des conclusions statistiques. De plus, l'ensemble des participants s'étant portés volontaires pour cette recherche, elle a probablement donné accès à des collaborations plutôt fonctionnelles, sans permettre d'analyser des situations plus conflictuelles ou défaillantes. Il offre néanmoins un éclairage qualitatif approfondi sur une réalité professionnelle encore peu documentée à ce niveau de la scolarité, et je remercie sincèrement la direction de l'établissement ainsi que l'ensemble des enseignants ayant accepté de participer pour la qualité et la richesse de leurs témoignages.

Bibliographie sélective

Benoit, V., & Angelucci, V. (2012). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 105-121.

DICS. (2015). *Concept de pédagogie spécialisée dans le canton de Fribourg.* https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/osso/_www/files/pdf73/fr_concept_pedagogie_specialisee_2015.pdf?v=1525603155

Frangieh, B., Mérini, C., & Thomazet, S. (2014). Comment les enseignants spécialisés en-visagent-ils leur place dans l'école inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 34-41. https://www.csps.ch/bausteine.net/f/50911/Frangieh_Merini_Thoma-zet_140434.pdf

Gouttefarde, A. (2023). Relation de collaboration et de pouvoir entre enseignant·e·s spé-cialisé·e·s et enseignant·e·s ordinaires au sein de l'école inclusive. *Swiss Journal of Educational Research*, *45*(3), 242-252. https://doi.org/10.24452/sjer.45.3.2

Gremion, L., & Gremion, F. (2024). L'intégration, un frein à l'inclusion ? In C. Monney, M-P Matthey, L. Gremion & F. Gremion (Eds), *Inclusion scolaire et inégalités : Perspectives plurielles et bilan sur les défis* (p. 61-81). HEP-BEJUNE.

Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? : Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la sco-larisation*, *37*(1), 159. https://doi.org/10.3917/nras.037.0159

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement et l'inclusion scolaire : pertinence et pratiques enseignantes [Communication]. CNAM 2015-Coopérer, Paris, France. https://shs.hal.science/halshs-01183008/

UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous.*