

Mireille Leblanc

Résumé

Dans ce texte, nous posons un regard sur les relations de collaboration entre des enseignants-ressources et des enseignants de classes ordinaires œuvrant dans une perspective inclusive au Nouveau-Brunswick francophone. Plus précisément, nous présentons d'abord nos intérêts à la base de notre recherche doctorale et nous nous attardons brièvement sur le concept de relations de collaboration. Nous faisons état ensuite des représentations des enseignants de notre recherche sur ces relations qui sont davantage vécues que réfléchies et comprises. Nous proposons enfin des pistes d'intervention pour favoriser le temps de réflexion.

Zusammenfassung

In diesem Text werfen wir einen Blick auf die Zusammenarbeit zwischen Stütz- und Regellehrpersonen im Rahmen der integrativen Schulung im französischsprachigen Teil von New Brunswick. Wir legen zunächst dar, was uns zu diesem Forschungsdoktorat bewogen hat, und gehen kurz auf den Begriff der Zusammenarbeitsbeziehungen ein. Anschliessend zeigen wir auf, welche Vorstellungen bei den Lehrpersonen bestehen, die an unserer Befragung teilgenommen haben. Diese Zusammenarbeit wird von den Lehrpersonen meist nicht hinterfragt und genau erfasst, sondern einfach gelebt. Schliesslich schlagen wir verschiedene Ansätze vor, um Reflexion zu fördern.

Genèse de nos intérêts de recherche envers les relations de collaboration

Nos intérêts de recherche envers les relations de collaboration entre les enseignants-ressources et les enseignants de classes ordinaires émergent surtout de notre expérience de travail au sein du système scolaire du Nouveau-Brunswick¹ à titre d'enseignante-ressource et de conseillère pédagogique.

Notre activité de huit années en tant qu'enseignante-ressource s'est révélée une expérience mitigée; satisfaisante à un niveau personnel, mais professionnellement insatisfaisante en ce qui concerne les relations de collaboration vécues avec les enseignantes de classes ordinaires. Ainsi, sans jamais vivre de conflits ou même de confrontations avec nos collègues de classes ordinaires, nous ne percevons pas que ces relations nous apportaient un sentiment de satisfaction, qu'elles permettaient de vraiment répondre aux besoins des élèves et des enseignantes de classes ordinaires et qu'elles favorisaient nécessairement la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. En tant qu'enseignante-ressource, nous avons trop souvent l'impression de travailler isolément, tant sur le plan physique, chacune dans nos classes respectives, que sur le plan

¹ Le Nouveau-Brunswick est l'une des dix provinces du Canada. Elle compte près de 800 000 habitants dont plus du tiers sont francophones. Cette province est reconnue comme une pionnière de l'inclusion scolaire (MacKay, 2006; *Organisation de coopération et de développement économique, OCDE, 1999*). Il n'y existe plus d'école spécialisée ou ségrégative et une majorité des élèves en situation de handicap ou en difficulté sont scolarisés en classe ordinaire.

pédagogique ou même philosophique, chacune restant campée dans ses façons de penser et de répondre aux besoins des élèves. Sans trop analyser et comprendre à l'époque la teneur exacte de notre sentiment d'insatisfaction, nous étions néanmoins consciente de certaines difficultés liées au partage de nos perceptions des problèmes rencontrés, des solutions envisagées et même parfois des besoins des élèves. En fait, nous avons trop souvent l'impression de nous retrouver seule avec la responsabilité des interventions éducatives auprès des élèves en situation de handicap ou en difficulté.

Ces mêmes préoccupations ont resurgi lorsque nous sommes devenue conseillère pédagogique responsable de la formation offerte aux enseignants-ressources de notre district scolaire. Lors de nos fréquentes visites aux différentes écoles et de nos rencontres avec les enseignants-ressources, nous constatons que plusieurs de ces derniers vivaient à peu près les mêmes insatisfactions que nous vis-à-vis de la qualité des relations collaboratives établies avec certains de leurs collègues des classes ordinaires. Sans trop exactement savoir comment guider ces enseignants vers la construction de relations collaboratives plus satisfaisantes et plus efficaces, sans trop savoir comment endiguer toutes ces critiques et ces frustrations exprimées indirectement envers les enseignants de classes ordinaires, sans trop pouvoir cerner toute la complexité des éléments ou des phénomènes en cause, nous étions néanmoins

convaincue qu'une meilleure compréhension de ce phénomène relationnel de collaboration particulier vécu entre l'enseignant-ressource et l'enseignant de classe ordinaire pourrait contribuer à l'amélioration de nos pratiques en enseignement-ressource.

En nous basant sur notre expérience vécue dans le système scolaire néobrunswickois, c'est aujourd'hui en tant que chercheuse et formatrice que nous tentons de mieux comprendre ce phénomène de la collaboration, non seulement à partir de la littérature, mais aussi à partir du vécu d'enseignants.

« Merci de votre précieuse relation de collaboration »

Combien de fois lisons-nous l'expression « merci de votre précieuse collaboration » au bas d'une lettre ou d'un message transmis par courriel ? Outre l'usage fréquent de cette formule de correspondance, le terme « collaboration » est utilisé dans plusieurs sphères de la société. Les écoles et les systèmes scolaires ne font pas exception et présentent souvent la collaboration comme un incontournable, voire même comme une valeur importante à l'intérieur de leur mission éducative. Tous les groupes qui se rencontrent sont souvent qualifiés d'équipes collaboratives. L'usage fréquent du terme « collaboration » peut laisser croire que tout a été dit sur ce phénomène, mais est-ce vraiment le cas ?

La représentation du phénomène de collaboration varie grandement d'un milieu à l'autre (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006) et il existe peu de définitions claires et précises de ce phénomène (Friend & Cook, 2010). Tout comme Beaumont, Lavoie et Couture (2011), nous considérons toutefois que Friend et Cook (2010) présentent une définition assez complète de ce qu'est la collaboration en milieu scolaire. Pour ces dernières, la collabo-

ration se veut un modèle ou un style d'interactions directes vécu entre au moins deux personnes qui travaillent ensemble vers un but commun et qui, idéalement, sont volontairement engagées dans cette relation. Celle-ci nécessite aussi un partage des rôles, des responsabilités et des expertises. À la lumière de cette définition, nous utilisons précisément l'expression « relations de collaboration » pour bien faire valoir le caractère relationnel de la collaboration.

Notre recherche s'intéresse plus particulièrement à ces relations de collaboration vécues par deux joueurs clés dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire (Dettmer, Thurston, & Dyck, 2005); Leblanc & Vienneau, 2010). Quoique les relations de collaboration entre l'enseignant-ressource et l'enseignant de classe ordinaire soient jugées impératives pour tendre vers l'idéal d'une école plus inclusive (*ibid*, 2005; Porter & AuCoin, 2012), elles demeurent peu comprises.

Pour mieux comprendre ce processus relationnel, nous avons entrepris une étude de cas multiples (Leblanc, 2011) auprès de dix enseignants regroupés en cinq dyades constituées chacune d'un enseignant-ressource et d'un enseignant de classe ordinaire. Deux instruments de collecte de données ont été utilisés : l'entretien semi-dirigé avec chacune des dyades et le carnet réflexif rédigé par chaque participant. Plus précisément, un total de dix entretiens (deux entretiens par dyade), de 45 à 90 minutes chacun, et un total de 16 carnets d'environ 300 mots chacun, ont permis aux participants de s'exprimer sur les relations de collaboration vécues au sein de la dyade et avec d'autres intervenants scolaires. À noter que chaque participant a fait parvenir au moins un carnet réflexif, pour un total de dix carnets, et que trois d'entre eux ont trans-

mis plus d'un carnet pour un total de six carnets additionnels. Dans les sections suivantes, nous présentons les représentations que s'en font ces participants.

Des relations de collaboration jugées incontournables

Tous les enseignants de notre recherche s'entendent pour affirmer que les relations de collaboration sont incontournables et essentielles et qu'elles sont de plus en plus présentes dans notre société ainsi que dans le milieu scolaire. Plusieurs enseignants ont fait état des fondements historiques des relations de collaboration vécues entre l'enseignant de classe ordinaire et l'enseignant-ressource (par exemple, la montée de l'inclusion scolaire) pour expliquer l'évolution du système scolaire néobrunswickois vers un système de plus en plus collaboratif. L'implantation récente des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) qui permettent des rencontres entre les enseignants de classes ordinaires a d'ailleurs été fréquemment mentionnée comme une preuve tangible de cette évolution.

Certains enseignants ont également abordé le caractère désormais obligatoire de la collaboration, prescrite par les administrateurs scolaires. L'enseignant-ressource [1]² considère que même les enseignants de classes

² Chaque enseignant s'est vu attribué un numéro.

ordinaires réticents envers la collaboration n'ont pratiquement plus le choix de collaborer puisque cette collaboration est de plus en plus exigée par leur direction d'établissement. Les propos d'un autre enseignant-ressource [2], confèrent une place importante aux relations de collaboration, indissociables selon lui du rôle même de l'enseignant-ressource. « Moi je dirais, qu'après toutes ces années en tant qu'enseignant-ressource, je réalise que je n'ai pas le choix. Je ne peux pas m'enfermer dans mon bureau et travailler seul et recevoir les enseignants de classes ordinaires de temps en temps. Je n'ai pas le choix, je suis continuellement en collaboration ».

Bien qu'une majorité d'enseignants reconnaisse l'importance des relations de collaboration, celles-ci semblent susciter peu de réflexions chez les personnes qui la vivent. Nous sommes donc en présence de relations de collaboration plus vécues spontanément que réfléchies et comprises.

Des relations de collaboration plus vécues spontanément que réfléchies et comprises

Malgré une valeur élevée associée aux relations de collaboration, ce concept apparaît aux participants comme quelque chose de plutôt vague, présent un peu partout dans les rapports entre les différents intervenants scolaires. Pour une majorité de ces enseignants, la présence de conflits, de désaccords ou de relations tendues constitue le critère permettant de conclure à des relations non collaboratives ou non satisfaisantes.

Dans une perspective plus large, neuf enseignants de notre recherche sur dix mentionnent n'avoir jamais vraiment réfléchi au phénomène de collaboration avant leur participation au projet de recherche. Les réflexions portant sur le vécu de collaboration ont rarement été émises sans incitation avant le début de la participation au projet de recherche. Pour la majorité des participants, le manque de temps ne favorise pas la réflexion sur les relations de collaboration vécues. Voici les propos de l'enseignant de classe [1] qui confirme ce peu de réflexions consacrées aux relations de collaboration : « C'est certain que, moi aussi, je ne me suis pas arrêtée à la collaboration pour y penser. [...] je dirais qu'on manque de temps pour réfléchir ».

Le manque de temps ne semble toutefois pas empêcher l'enseignant-ressource [2] de porter une réflexion approfondie sur ces relations de collaboration. Cet enseignant dit avoir beaucoup réfléchi au phénomène de collaboration vécue avec les enseignants de classes ordinaires et avec d'autres intervenants scolaires, et ce avant même le début de sa participation au projet de recherche : « Ça fait 20 ans que je réfléchis à la collaboration sans la nommer ». Il parle abondamment des différents facteurs susceptibles de nuire à la collaboration ou d'en faciliter le maintien. Désirant mieux comprendre ce phénomène afin d'améliorer cet aspect important de son travail, son plan de croissance professionnelle inclut même une composante liée à la collaboration vécue avec les enseignants de classes ordinaires. L'enseignant-ressource [2] dit avoir apprécié sa participation au projet de recherche, car il a ainsi pu poursuivre sa réflexion et prendre davantage conscience des apprentissages réalisés seul dans ce domaine au cours de ses 20

années de pratique en enseignement-ressource. Il ajoute que le fait de vivre de nombreuses relations de collaboration au cours de sa carrière a suscité chez lui une croissance personnelle permettant de mieux se comprendre et de mieux comprendre les autres.

La volonté de l'enseignant-ressource [2] de préserver sa santé mentale et physique, de vivre une collaboration satisfaisante et équilibrée, en évitant de tout prendre sur ses épaules et de se donner un rôle de *sauveur du monde*, son désir de développer et de partager ses compétences pour exercer un leadership positif auprès de l'enseignant de classe ordinaire, semblent l'avoir motivé à réfléchir aux relations de collaboration, à se questionner sur les façons de les améliorer, tout particulièrement en présence d'autres personnes non engagées et non motivées à initier de telles relations collaboratives.

Le temps d'arrêt offert par la participation à la présente recherche est toutefois apparu nécessaire à la majorité des autres enseignants pour amorcer une réflexion à propos des relations de collaboration vécues. Le thème central exploité lors des entrevues de cueillette de données étant la collaboration vécue entre l'enseignant-ressource et l'enseignant titulaire, les participants n'avaient d'autres choix que de parler de cette collaboration et d'effectuer une certaine analyse réflexive sur les pratiques vécues. Ces propos de l'enseignant de classe ordinaire [2] témoignent de son appréciation de cet exercice : « J'ai trouvé que ça m'avait amené à réfléchir sur l'importance de travailler en équipe ». Un autre enseignant de classe ordinaire [3] mentionne aussi qu'il a aimé sa participation à la recherche : « J'ai aimé le fait qu'on a réalisé que l'on collaborait bien ». Il ajoute : « On

s'est expliqué pourquoi on collaborait bien et l'on ne l'avait jamais vraiment fait avant ». La participation au projet de recherche les a ainsi amenés à prendre conscience qu'ils collaboraient déjà « bien » et des principales raisons favorisant ces relations jugées satisfaisantes, essentiellement basées sur la flexibilité, l'écoute de l'autre et l'absence de conflits et de désaccords. Enfin, les réflexions inhabituelles effectuées lors des entrevues ont favorisé une autre prise de conscience de l'enseignant-ressource [3] à propos des relations de collaboration jugées plus difficiles.

« Je n'ai jamais porté une réflexion comme telle sur la collaboration, mais j'ai vécu des frustrations et je ne m'étais jamais questionné sur le pourquoi de mes frustrations. Qu'est-ce que je peux faire pour améliorer la collaboration ? J'allais voir les membres de la direction de l'établissement pour savoir quoi faire [3] ».

Que faire alors lorsque « ça ne clique pas », pour employer une autre expression abondamment utilisée par les participants à la recherche ? Les enseignants semblent éprouver certaines difficultés à vivre des relations interpersonnelles lorsqu'il y a des désaccords ou des conflits. On semble faire preuve d'une attitude passive, choisir de se taire, de s'isoler et l'on résiste passivement en gardant pour soi sa frustration.

Bien qu'une majorité d'enseignants reconnaisse l'importance des relations de collaboration, l'enseignant-ressource [2] semble le seul participant à avoir développé une pratique réflexive sur ses relations de collaboration vécues avec les enseignants de

classes ordinaires. Une pratique lui permettant de réfléchir à l'efficacité de son action et au caractère dynamique et relationnel de la collaboration. Un caractère dynamique et relationnel que nous ne percevions pas vraiment lors de notre expérience de travail à titre d'enseignante-ressource et de conseillère pédagogique. À bien y penser, tout allait vite, il fallait répondre à l'urgence du moment et nous percevions surtout qu'il y avait mieux à faire que de réfléchir à nos pratiques collaboratives.

Comment encourager le temps de réflexion sur les relations de collaboration ?

Comment former des enseignants à la pratique réflexive ? Comment améliorer les pratiques collaboratives entre l'enseignant-ressource et l'enseignant de classe ordinaire ? Ces questions soulèvent des défis et des questionnements sur notre rôle de formatrice des enseignants-ressources qui doivent travailler en étroite collaboration avec l'enseignant de classe ordinaire. Dans un contexte où les enseignants ont l'impression de manquer de temps, où ils se sentent souvent débordés, comment promouvoir et valoriser le temps de réflexion sur les relations de collaboration ?

Outre le fait que nous devons nous-même valoriser ce temps de réflexion sur notre rôle de formatrice, exercé tant dans les cours universitaires que dans les forma-

tions en cours d'emploi, nous utilisons par exemple la méthode de l'analyse de pratiques orientée vers la composante relationnelle de la collaboration. Nous animons des groupes de pratique réflexive qui offrent aux enseignants ce temps de réflexion et de discussions des défis rencontrés, des situations désirées et surtout des solutions trouvées ou des bonnes pratiques.

Avant tout, au-delà des méthodes et des stratégies utilisées dans nos formations, nous tentons d'éviter de nous donner un rôle de *sauveur du monde*, pour reprendre l'expression de l'enseignant-ressource [2]. Au lieu de prendre une posture « d'experte » qui prêche une plus grande pratique collaborative et réflexive, nous adoptons une posture d'accompagnatrice et reconnaissons surtout que les enseignants sont des experts dans leur propre milieu.

Conclusion

À la lumière de nos expériences passées en tant qu'enseignante-ressource et conseillère pédagogique et aujourd'hui en tant que formatrice et chercheuse, nous reconnaissons que la valeur de la pratique réflexive doit être suffisamment élevée pour percevoir les avantages d'une telle pratique dans son milieu de travail. La pertinence de développer une pratique réflexive chez les professionnels de l'éducation ne fait pas de doute (Lafortune & Deaudelin, 2002). Guidée par cette assertion, nous poursuivons notre réflexion sur notre posture de formatrice et sur les façons de former à cette pratique réflexive dans l'ensemble des pratiques professionnelles en éducation tant dans les écoles qu'en cours de formation aux relations de collaboration.

Références

- Beaumont, Lavoie, & Couture (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Université Laval, Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Dettmer, P., Thurston, L.P., & Dyck, J.D. (2005). *Consultation, Collaboration and Teamwork for Students with Special Needs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Friend, M. & Cook, L. (2010). *Interactions Collaboration Skills for School Professionals* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Lafortune, L. & Deaudelin, C. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste pour s'approprier une réforme en éducation*. Ste-Foy: Presse de l'université du Québec.
- Leblanc, M. & Vienneau, R. (2010). Le modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone. In N. Trépanier et M. Paré (Ed.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 161-188). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leblanc, M. (2011). *Les relations de collaboration vécues entre l'enseignant-ressource et l'enseignant de classe ordinaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone*. Thèse de doctorat non-publiée. Université de Moncton, Nouveau-Brunswick.
- MacKay, W. A. (2006). *Relier le soin et les défis: utiliser notre potentiel humain. L'inclusion scolaire: étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Halifax, NE: AWM Legal Consulting. Repéré à <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-f.asp>.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles de comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (1999). *L'inclusion scolaire des handicapés: des établissements pour tous*. Paris: OCDE
- Porter, G.L., AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles*. Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Fredericton: Gouvernement du Nouveau-Brunswick. Repéré à <http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/LInclusion.pdf>.

Ph. D. Mireille Leblanc
 Professeure au département
 d'enseignement au primaire et
 de psychopédagogie (DEPP)
 Membre du Laboratoire international sur
 l'inclusion scolaire (LISIS)
 Faculté des sciences de l'éducation
 Université de Moncton
 18, avenue Antonine-Maillet
 Moncton (Nouveau-Brunswick) E1A 3E9
mireille.leblanc@umoncton.ca
www.umoncton.ca
www.lisis.ch

