

Lucia Polli

Pourquoi un soutien aux enseignant-e-s de renfort pédagogique ?

Résumé

Etayé par les recherches sur le bien-être professionnel et l'épuisement, cet article traite d'une analyse des problématiques traitées lors des séances d'intervision des enseignant-e-s de renfort pédagogique de l'ECES, et permet de mettre en lumière les bénéfices de cette démarche au sein d'une équipe.

Zusammenfassung

Gestützt auf Untersuchungen zum beruflichen Wohlbefinden und Erschöpfungszuständen, wird eine Analyse der behandelten Problemfelder im Rahmen der Intervisionssitzungen von integrativ arbeitenden Schulischen Heilpädagogen der ECES (Kantonale Sonderschule für hör-behinderte Kinder Waadt) vorgelegt. Der Nutzen eines solchen Vorgehens für ein Team wird aufgezeigt.

Introduction

Depuis quelques années, de nombreux élèves à besoins particuliers sont intégrés dans les classes du canton de Vaud. En août 2009, une nouvelle structure d'aide aux élèves, aux enseignant-e-s titulaires et aux établissements scolaires a été créée, sous le nom de *renfort pédagogique*, structure en évolution et rattachée à l'*Ecole cantonale pour enfants sourds (ECES)*.

L'objet de cet article est l'analyse des questions posées par les enseignant-e-s de renfort pédagogique de l'ECES durant des rencontres d'équipe, appelées interventions. A l'aide de recherches sur le bien-être et l'épuisement professionnel, nous allons expliciter le sens de la démarche d'intervision au sein de l'équipe de renfort pédagogique.

Le renfort pédagogique

Le secteur du renfort pédagogique de l'ECES comprend une cinquantaine d'enseignant-e-s. Leur mandat est de soutenir

l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Elles-ils ont pour consigne de travailler le plus possible dans le cadre de la classe et en co-enseignement. Ceci présente un double avantage : d'une part, l'élève peut jouir d'un accompagnement pédagogique spécialisé tout en restant en milieu ordinaire et, d'autre part, les enseignant-e-s titulaires peuvent bénéficier des ressources de l'enseignement spécialisé. Comme Ramel et Benoît (2011) le soulignent, les aides aux élèves en difficulté scolaire sont trop souvent envisagées hors de la classe, ce qui implique de déléguer les responsabilités vis-à-vis de l'élève et de ses difficultés à un-e spécialiste. L'intervention en collaboration étroite avec l'enseignant-e titulaire vise à rompre cette dynamique. Dans cette perspective, les pratiques préconisées par le renfort pédagogique de l'ECES demandent une transformation du rôle et des actions propres à chacun-e.

L'intervision : un système encadrant...

Les enseignant-e-s de renfort pédagogique travaillent dans un ou plusieurs établissements scolaires d'une région donnée du canton. L'équipe est donc décentralisée. Afin de ne pas se perdre dans des espaces et des appartenances multiples, il était important de créer des frontières, au sens de l'approche systémique. La frontière, selon Curonici et al., est un marqueur d'appartenance à un système qui a une fonction protectrice pour le système, pour ses membres et pour ce qui se passe à l'extérieur. Elle permet la création d'un groupe organisé et un tissu relationnel qui atténue et contient les dysfonctionnements, permet de développer un climat de travail plus favorable et favorise l'émergence d'un sentiment de compétence. Dans le but de favoriser une cohérence et des ressources, nous avons organisé des rencontres d'équipe, nommées *intervisions*. L'intervision est un espace d'analyse de pratiques qui marque l'appartenance au renfort pédagogique de l'ECES en permettant l'instauration de frontières entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécialisé, ainsi que l'action avant et après la réflexion partagée, permettant une réponse collective aux difficultés. L'enseignant-e qui présente une situation en intervention peut être défini-e comme le système encadré, les autres participant-e-s à l'intervision deviennent ainsi le système encadrant. Elles-ils favorisent une réflexion et une position méta, permettant à la personne qui présente de mieux gérer la situation rencontrée, de mieux s'ajuster à la réalité spécifique tout en maintenant les buts et le mandat d'enseignement spécialisé inclusif. Pour être utile, le système encadrant doit permettre au système encadré d'assurer un cadre sé-

curisant et dynamique auprès des élèves et des enseignant-e-s titulaires (Curonici et al., 2006, p. 73-83).

... pour éviter l'épuisement professionnel et maintenir le bien-être et le plaisir au travail

L'existence du système encadrant nous semble d'autant plus importante que le secteur du renfort pédagogique est nouveau, et que tout-e-s les enseignant-e-s ne disposent pas forcément d'expérience dans les classes ordinaires et en coenseignement.

En outre, comme Ramel et Benoît le soulignent (2011, p. 213), les enseignant-e-s peuvent être soumis-es à un stress important, étant donné que la volonté d'intégrer un plus grand nombre d'élèves en situation de handicap et la collaboration étroite avec d'autres professionnel-le-s de l'enseignement provoquent un changement de la nature de la profession et donc de l'identité professionnelle. Sans vouloir approfondir le débat, nous soulignons que l'école, tout en désirant intégrer tous les élèves, ne renonce pas à orienter et à sélectionner : les enseignant-e-s sont soumis-es à des injonctions paradoxales. Il est donc important de rappeler que « les enseignant-e-s qui ont une perception positive de l'inclusion et des aspirations élevées pour leurs élèves, sans avoir le sentiment de pouvoir les réaliser, sont celles-ceux qui expérimentent le plus grand degré d'épuisement. » (Ramel & Benoît, 2011, p. 213). Plusieurs études ont montré que l'enseignement est une activité professionnelle dans laquelle les risques de burn-out sont élevés, surtout chez les enseignant-e-s favorables à l'intégration des élèves en situation de handicap et les enseignant-e-s des classes spécialisées (Curchod-Ruedi & Doudin, 2009) : le groupe du renfort pédagogique est, par définition, su-

jet au risque de burn-out. Le soutien social constituant un facteur de protection contre l'épuisement professionnel, ces mêmes auteurs proposent de poser un cadre de soutien de type instrumental (aide technique, réflexions, conseils). Il est donc primordial et précieux que l'enseignant-e confronté-e à des difficultés puisse demander de l'aide à une personne-ressource. Sachant que « lorsque l'individu est en burn-out, il peut éprouver des difficultés à solliciter un soutien social et à le percevoir comme satisfaisant » et que « le soutien social s'avère un facteur de protection essentiel » (Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011, p. 29-30), les interventions sont obligatoires et prévues dès le début de l'année scolaire.

Lafortune, Lafortune et Marion (2011) nous aident à aller un peu plus loin dans la réflexion en montrant que le soutien social, associé à un travail en équipe de collègues, est à la fois un facteur de prévention du burn-out et source de bien-être professionnel : « les difficultés vécues dans le milieu professionnel, lorsqu'elles se soldent par leur résolution, apportent un sentiment de réussite et de confirmation de ses compétences » (p. 237). Ces auteurs proposent de créer des groupes d'analyse de pratiques puisque « le contact et les relations entre collègues sont souvent reconnus comme sources de plaisir et de protection » (p. 246). Nous ne pouvons que confirmer ces affirmations. En effet, plusieurs membres du renfort pédagogique ont signifié l'utilité de l'intervision. Des commentaires de satisfaction ont été faits lors d'entretien d'évaluation mais aussi dans des moments informels : certain-e-s disent que ces réunions sont utiles, que ce soit pour maintenir les spécificités de l'enseignement spécialisé ou pour maintenir une bonne distance ; d'autres indiquent l'importance d'avoir une

équipe qui vit des choses semblables et disent se sentir moins seul-e-s ; plusieurs témoignent de l'excellent climat de travail ou de la valeur des apports des collègues. Toute-s semblent ressentir un bénéfice à participer à ces moments de réflexion et de partage.

De quoi parle-t-on dans le cadre des interventions ?

Les séances d'intervision de l'*ECES* ont lieu sept fois par année scolaire. Elles regroupent les mêmes enseignant-e-s de renfort pédagogique (10-12 personnes). Elles sont animées par une cheffe de file qui est une enseignante formée, expérimentée et désignée par la direction. A partir des procès-verbaux des séances de 2009 à 2011, nous allons nous centrer sur les principaux sujets abordés durant les interventions.

Composition de l'équipe

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau 1, environ la moitié des personnes (25/52) ayant participé aux interventions avait une formation d'enseignant-e spécialisé-e et une expérience professionnelle d'au moins 3 ans (Seniors) ; une personne terminait sa formation à plein temps lorsqu'elle a été engagée et n'avait pas beaucoup d'expérience ; 19 personnes bénéficiaient d'expériences dans l'enseignement et une formation dans un *métier voisin* (Juniors) ; 5 personnes suivaient la formation en enseignement spécialisé ; et 2 personnes étaient enseignant-e-s primaires expérimentées mais n'avaient pas de formation en pédagogie spécialisée. Les enseignant-e-s spécialisé-e-s formé-e-s et expérimenté-e-s ont posé 76 questions alors que leurs collègues jeunes et non formé-e-s en ont posé 42 ; la seule enseignante jeune et formée a posé 4 questions ; les enseignant-

e-s en formation en ont posé 10; et les deux enseignantes titulaires d'un brevet d'enseignement d'école régulière ont posé un total de 7 questions durant cette même période (voir tableau 1).

Quelles questions se posent les enseignant-e-s?

Durant les deux premières années de fonctionnement, 139 questions relatives à une situation particulière et vécue ont été posées. Elles peuvent être regroupées selon trois catégories :

1. Les questions liées à des aspects métier, à la pédagogie spécialisée, et liées à la connaissance de handicaps particuliers et diagnostiqués (méthodes spécifiques, techniques d'apprentissage, connaissance des conséquences d'un handicap précis sur le fonctionnement de l'élève). Exemples : « Comment préparer l'entrée en école spécialisée ? », « Avez-vous des pistes de travail pour faire baisser les angoisses de mon élève durant les tests et les examens ? », « Comment aider cet élève à mémoriser ? », « Où trouver un clavier d'ordinateur avec des touches géantes ? », « Comment présenter aux pairs la différence de cet enfant ? ».
2. Les questionnements relatifs aux représentations de la tâche d'enseignant-e de renfort pédagogique, aux relations avec les partenaires, à la définition du rôle et de la place de chaque intervenant ainsi que ceux touchant au sens de l'intervention du renfort pédagogique. Dans ce groupe de questions, nous différencions les problématiques liées :
 - *Aux élèves*, par exemple : « Jusqu'où impliquer les autres élèves dans le soutien d'une élève dysphasique ? », « Comment accompagner un élève jusqu'à la fin de l'année, alors qu'il a

déjà un projet d'école spécialisée ? », « Comment se présenter à la classe ? », « Dois-je parler et travailler les émotions en individuel, faute de thérapeute ? » ;

- *Aux enseignant-e-s réguliers-ères* : « Comment aborder les problèmes de collaboration avec l'enseignante titulaire ? », « Comment gérer lorsqu'il y a une forte demande d'aide des enseignants mais qu'il n'y a pas les ressources humaines ni le temps ? », « Comment faire avec une enseignante qui pense que l'enfant souffre mais qu'elle ne peut rien pour lui ? », « Comment passer de l'appui (hors classe) au coenseignement ? » ;
- *Aux familles* : « Comment collaborer avec des parents qui évitent de rencontrer l'équipe ? », « Comment répondre à des parents qui refusent que j'intervienne en classe et en co-enseignement ? », « Comment parler, trouver les bons mots avec les parents pour qu'un suivi psychologique puisse se mettre en place ? » ;
- *Au réseau*, y compris aux directions d'établissement : « Comment se situer parmi l'ensemble des professionnels ? », « Comment rassurer les intervenants ? », « Comment continuer avec cette situation qui fait souffrir tout le monde ? », « Comment faire quand l'enfant a un handicap invisible (pour les professionnels non spécialisés) ? » ;
- *Aux valeurs personnelles et au sens de l'intervention* : « Peut-on orienter un élève en école spécialisée ? », « Quel est le sens de mon intervention ? », « Quelles sont les attentes vis-à-vis du renfort pédagogique ? », « Comment remplir une mission inclusive ? », « Jusqu'où soutenir l'inclusion ? ».

La thématique du rôle de l'enseignant-e du renfort pédagogique est transversale à toutes ces sous-catégories. En outre, la relation est très influencée par les représentations que chacun-e se fait de son rôle et de celui des partenaires. Il en résulte qu'une tâche importante a été d'explicitier le rôle des enseignant-e-s du renfort pédagogique et le négocier avec l'enseignant-e titulaire, les directions d'établissement et parfois le réseau.

3. Les problématiques soulevées en lien avec le système scolaire, les lois, les droits et les devoirs de et à l'école ainsi que les valeurs inscrites dans les textes

officiels. Voilà quelques exemples : « Peut-on maintenir le renfort pédagogique et orienter l'élève en Voie secondaire de baccalauréat ? », « Comment créer des liens alors qu'on se déplace dans plusieurs écoles et établissements ? », « Pourquoi des mesures de renfort pédagogique alors que l'élève est orienté en institution ? », « Quelle est l'utilité des observations recueillies ? », « Qui sont mes supérieurs ? », « Quelles directives donne la Direction générale de l'enseignement obligatoire pour l'évaluation de nos élèves (qui ont un programme adapté) ? ».

	Nombre de personnes	Quest. liées à la pédagogie spécialisée	Quest. sur les relations et rôles	Quest. sur le système scolaire	Tot. de quest.
Juniors	19	17	18	7	42
Enseignant-e-s primaires	2	3	3	1	7
En formation MAS ES	5	3	4	3	10
Jeune ES	1		4		4
Formé-e-s et Seniors	25	15	42	19	76
Totaux	52	38	71	30	139

Tableau 1 : Nombre et type des questions posées selon le niveau de formation et d'expérience professionnelle

Questions liées aux relations et rôles

Comme nous le voyons dans le tableau 1, la moitié des questionnements des enseignant-e-s de renfort pédagogique (71/139) concerne les relations interpersonnelles et les rôles tenus par les différent-e-s acteurs et actrices.

Questions sur la relation et le rôle avec:	
Les élèves	18
Les enseignant-e-s	27
Les familles	8
Le réseau	8
Les valeurs, le sens de l'intervention	10
Total	71

Tableau 2 : Nombre de questions en lien avec les relations, les définitions et les négociations des rôles en lien avec les élèves, les enseignantes, les familles, le réseau ou en lien avec le sens de l'intervention

Les données rapportées dans le tableau 2 nous permettent d'affirmer que les enseignant-e-s ressentent le besoin d'échanger sur les difficultés de collaboration entre enseignant-e titulaire et enseignant-e spécialisé-e. Nous pouvons supposer que la plupart des difficultés relationnelles entre professionnel-le-s sont dues aux écarts entre ce que les différentes personnes pensent être la bonne manière d'enseigner et de collaborer et aux écarts entre les attentes de chacun-e vis-à-vis de l'autre. En considérant les données recueillies, il apparaît que l'intervision à l'ECES répond en premier lieu au besoin de faire face à des incompréhensions ou difficultés relationnelles dues au changement implicite de rôle dans cette nouvelle situation de partage des responsabilités. Lorsqu'il est délicat de parler à *chaud* et directement avec les personnes concernées des difficultés de collaboration, l'intervision représente alors un espace de réflexion précieux pour élaborer des actions utiles à mettre en place dans un deuxième temps avec les partenaires les plus proches, les enseignant-e titulaires.

En plus, les données nous portent à dire que l'intervision est un lieu où les enseignant-e-s se préoccupent de l'adéquation de leurs interventions auprès des élèves et de la relation instaurée avec eux.

Questions liées à la pratique et aux techniques d'enseignement spécialisé ainsi qu' au système scolaire

L'autre moitié des interrogations posées lors des interventions (cf. tableau 1) se partage entre ce qui a trait à la pratique et aux techniques d'enseignement spécialisé et ce qui a trait au système scolaire, avec une légèreté dominante pour les questions en lien avec la pédagogie spécialisée. Il semble en

outre se dégager le fait que les Seniors ont plus de questions que les jeunes enseignant-e-s concernant le système scolaire dans son ensemble, alors que les Juniors semblent avoir besoin en premier lieu de mieux maîtriser les techniques d'enseignement spécialisé.

Notre hypothèse est que les enseignant-e-s formé-e-s et expérimenté-e-s, maîtrisant mieux les connaissances liées à l'enseignement en pédagogie spécialisée, se soucient davantage de la cohérence de leur action dans le système scolaire global. Alors que les jeunes enseignant-e-s semblent avoir surtout besoin de conseils et de partage de connaissances pour mieux agir dans les situations concrètes et complexes d'élèves en situation de handicap.

Conclusions

La pédagogie spécialisée s'adresse à des élèves pour lesquels les moyens de l'école régulière sont insuffisants. Les élèves suivis par le renfort pédagogique étant extraordinaires, des solutions innovatives doivent régulièrement être recherchées. Grâce à l'apport des collègues, l'intervision permet à chaque enseignant-e spécialisé-e d'augmenter ses savoirs et de mieux répondre aux besoins particuliers des élèves.

La structure du renfort pédagogique est nouvelle et les fonctionnements et les rôles de chacun sont encore partiellement à définir et à construire. L'intervention d'enseignant-e-s spécialisé-e-s dans les classes régulières demande à tou-t-es les professionnel-le-s un changement de posture. Passer d'un rôle de maîtrise à un rôle de partage demande un changement des représentations de ce qu'est un-e *bon-ne enseignant-e* et ce qu'est *enseigner*. Il faut du

temps et des négociations pour que les prérequis, les images, les routines, les préjugés puissent être remaniés. Il en ressort alors que les enseignant-e-s spécialisé-e-s du renfort pédagogique de l'ECES perçoivent des difficultés liées à ces changements de rôle qui sont source de difficultés relationnelles.

Le secteur du renfort pédagogique étant constitué en 2009, il était important de créer un lieu symbolisant le fait d'être enseignant-e spécialisé-e et signifiant l'attitude inclusive. L'intervision est devenue un espace identitaire symbolisant l'appartenance à une structure particulière du système scolaire vaudois, permettant ainsi de construire une image collective du rôle de renfort pédagogique de l'ECES.

Sans prétendre apporter une solution à toute problématique et en rappelant que d'autres espaces collectifs ou individuels existent et sont nécessaires, l'intervision encourage la recherche de solutions par les enseignant-e eux-mêmes, favorise l'échange et le développement de compétences, participant ainsi à procurer du plaisir au travail, source de bien-être professionnel. De par nos expériences, nous pouvons affirmer que c'est un espace de prévention contre le sentiment de solitude et le risque d'épuisement professionnel inhérent au métier complexe d'enseignant-e.

Bibliographie

- Curonici, C. et al. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*. Paris : De Boeck.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A. (2009). *Leadership et émotions à l'école. La fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire*, In B. Gendron et L. Lafortune (Eds). *Leadership et compétences émotionnelles* (pp. 121-145). Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Moreau, J. (2011). *Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants*. In P.-A. Doudin et al. (Eds.). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 11-37). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Lafortune, D., Marion, C. (2011). *Le bien-être dans la profession enseignante. Une analyse des pratiques en équipe de collègues*. In P.-A. Doudin et al. (Eds.). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 227-250). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ramel S., Benoît V. (2011). Intégration et inclusion scolaire. Quelles conséquences pour le personnel enseignant ? In P.-A. Doudin et al. (Eds.). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 203-223). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lucia Polli
Doyenne du renfort pédagogique
de l'ECES
Rue Cité-Devant 11
1014 Lausanne
lucia.polli@vd.ch
www.vd.ch/eces

