

Collaboration entre enseignant·e·s et logopédistes en contexte scolaire intégratif : état des lieux dans trois arrondissements fribourgeois

Congrès du Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée 2026

01-02 Septembre 2026, Brugg

Ariane Paccaud¹, Marine Hascoët², Isabelle Noël¹, Caroline Pedrosa¹, Gonzague Yerly¹

¹Université de Fribourg

²Haute école pédagogique du canton de Vaud

Contexte de la recherche:

Recherche «Inclusion-Langage (IL)»

Contexte général:

- Mouvement général vers une éducation plus inclusive (p.ex. UNESCO, 2017; Lhand, 2002)
- Nécessité d'une collaboration interprofessionnelle pour une école intégrative efficace (Luder, 2021; Pool Maag & Widmer-Wolf, 2025)
- Fribourg: «Une école intégrative à visée inclusive» (SENOF, 2024)

Projet pilote fribourgeois: «Classes de langage Gruyère»

- 3 arrondissements du canton de Fribourg
- Alternative intégrative aux classes de langage
=> «MAR* intégrative langage»

*MAR = Mesure d'Aide Renforcée de pédagogie spécialisés (verstärkte Massnahme)

Plan de la présentation

1. Cadre théorique et état de la recherche
2. Méthodologie
3. Résultats
 - a. Formes de travail et de collaboration entre EO et ES
 - b. Formes de travail et de collaboration des LOG
4. Résumé et discussion
5. Conclusion

Abréviations utilisées:

TDL = troubles développementaux du langage

EO = enseignant-e-s ordinaires

ES = enseignant-e-s spécialisés

LOG = logopédistes

CI = collaboration interprofessionnelle

1. Cadre théorique et état de la recherche

Scolarisation d'élèves ayant des troubles du développement du langage

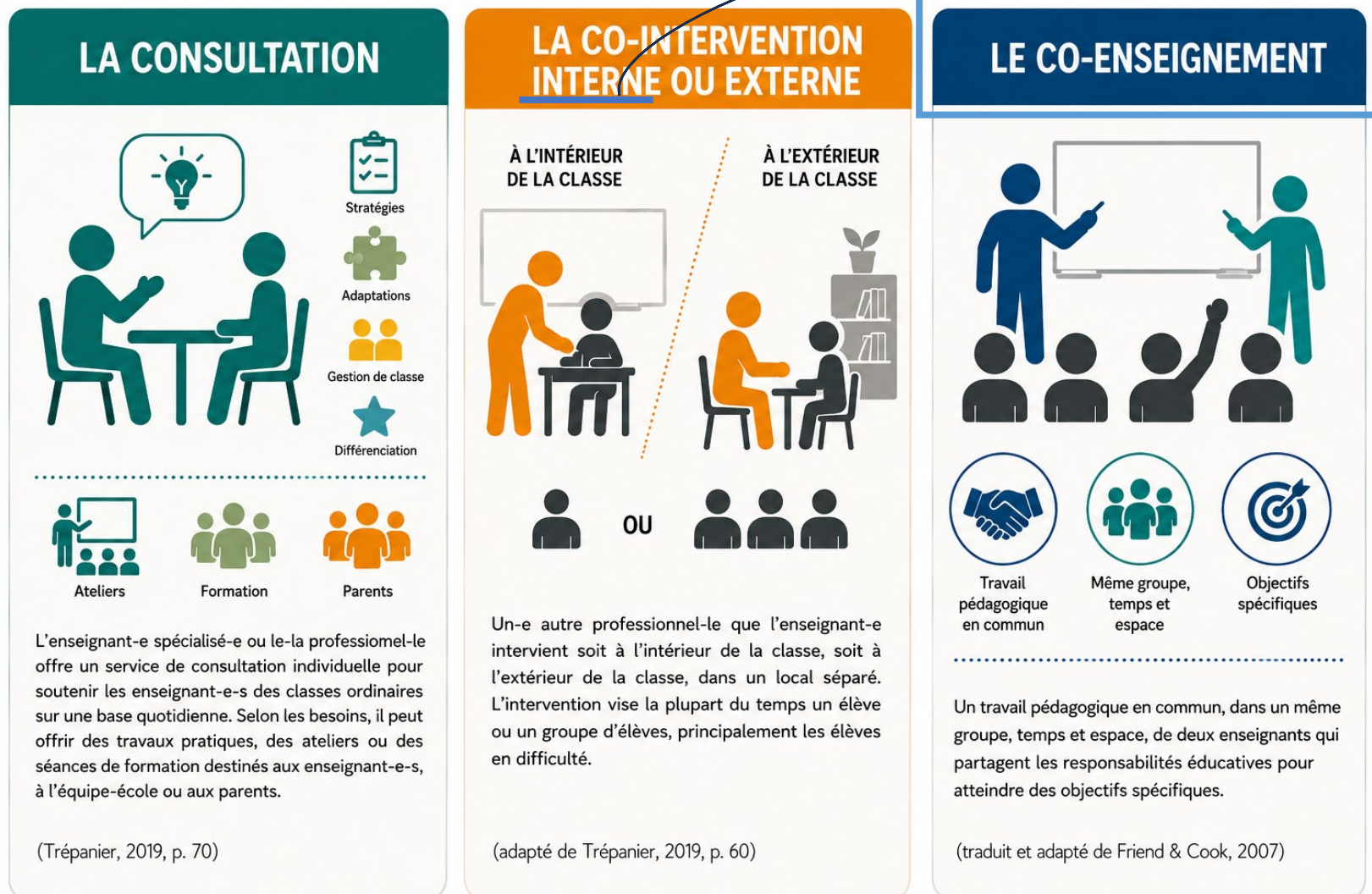
- Avantages de la scolarisation intégrative des élèves ayant des TDL:
 - meilleur développement des compétences communicatives,
 - maintien d'une connexion avec les plans d'études,
 - pour les enseignant·e·s: mieux comprendre les difficultés des élèves et apprendre à y réagir de manière appropriée(p.ex. Baxter et al., 2009 ; Justice et al., 2011; Malhau, 2018)
- Nécessité de faire évoluer les pratiques de collaboration entre enseignant·e·s et logopédistes
(De Chambrier et Ramel, 2021; Maillart, 2022; Till et Kolb, 2024)

Définition

Collaboration interprofessionnelle (CI):

«une activité de travail collectif entre des professionnel·le·s de disciplines différentes, orientée vers des buts déterminés entre eux·elles, qui se traduisent dans des interactions et des fonctions définies conjointement.» (Burns, 2014, cité par Viviers et al., 2023, p.4).

Trois modèles de services pour la CI en contexte intégratif/inclusif



Formes de coenseignement

Un enseigne, l'autre observe



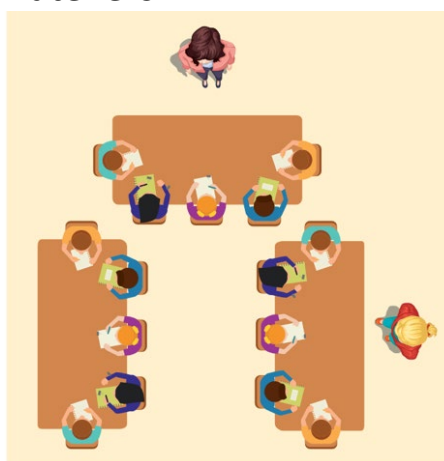
Un enseigne, l'autre soutient



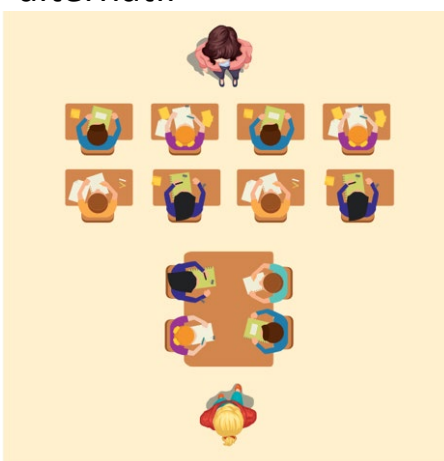
Enseignement parallèle



Enseignement en ateliers



Enseignement alternatif



Enseignement partagé



Formes de coenseignement (entre EO et ES)

Revue de littérature

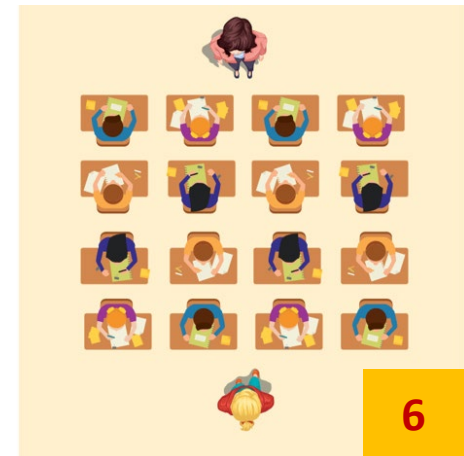
Un enseigne, l'autre observe



Un enseigne, l'autre soutient



Enseignement parallèle



Enseignement en ateliers



Enseignement alternatif



Enseignement partagé



Formes de travail et de collaboration des logopédistes

Les interventions des logopédistes peuvent prendre différentes formes:

Consultation // Co-intervention externe // Co-intervention interne (= coens)

Etat de la recherche concernant ces formes d'intervention:

- Peu d'intervention en classe (Brandel, 2020; McKenna et al., 2021; Pfeiffer et al., 2019; Till, 2025)
- Souhait politique (p.ex. aux USA, au Québec et en Australie) de renforcer les interventions en classe, la collaboration avec les enseignant-e-s (Brandel, 2020; McKenna et al., 2021; Pfeiffer et al., 2019; Till, 2025; Paquette et al., 2023)
- Duos ENS-LOG pratiquant le coenseignement (Chili) => «un enseigne, l'autre soutient» = forme la plus utilisée (Gonzalez-Fernandes et Iturra, 2024)
- Choix concernant la forme et le lieu de l'intervention influencé par la (sur-)charge de travail (Brandel, 2020)
- Représentations concernant les interventions en classe (USA) (Poll et Hofmann, 2024)
 - ENS et LOG en formation:
 - interventions en classe sont positives
 - représentent une charge supplémentaire de travail pour les LOG
 - LOG pensent que les interventions «one-to-one» sont les plus efficace.

Besoin d'outils pour investiguer les formes de travail et de collaboration des LOG (McKenna et al., 2021)

Consultation // Co-intervention externe // Co-intervention interne (= coens)

- Peu d'intervention en classe (Brandel et al., 2020)
- Souhait politique (p.ex. aux USA, au Royaume-Uni, en France) : la collaboration avec les enseignants est la forme la plus utilisée (Gonzalez-Fernandez et al., 2019; Till, 2025; Paquette et al., 2025)
- Duos ENS-LOG pratiquant le coenseignement sont la forme la plus utilisée (Gonzalez-Fernandez et al., 2019)
- Choix concernant la forme et le lieu de l'intervention (Brandel, 2020)
- Représentations concernant les interventions
 - ENS et LOG en formation :
 - interventions en classe sont perçues comme une charge
 - représentent une charge cognitive importante
 - LOG pensent que les interventions

Besoin d'outils pour investiguer les f

Et en Suisse? Dans le canton de Fribourg?

- Peu d'informations ou de recommandations claires en Romandie:
 - Souhait de développer une éducation plus inclusive qui inclut le partenariat interprofessionnel
 - Axes stratégiques de l'ARLD 2023–2026: volonté de **renforcer la collaboration, la coordination et les synergies**
- Recherches auprès de LOG en Suisse: peu d'intervention en classe (Till, 2025; Blechschmidt, 2013)

Collaboration interprofessionnelle (CI) en contexte scolaire

CI reconnue comme un élément central d'une école plus inclusive
(Pool Maag & Widmer-Wolf, 2025)

Apports

- enrichissement des pratiques
- innovations dans l'enseignement
- soutien et soulagement
- croisement de regards, meilleur suivi des élèves ayant des BEP
- moins d'isolement des professionnel-le-s
- performances des élèves
- climat scolaire, bien-être des professionnel-le-s

(Burns & Darling-Hammond, 2014; Jeremy et al., 2024; Luder, 2021; Vankriegen, 2015; Pool Maag & Widmer-Wolf, 2025)

Défis et risques

- travail «en silos»
- incompréhensions, malentendus
- manque de temps, surcharge
- évolution des rôles professionnels
=> enjeux identitaires, tensions
- tendance à déléguer les difficultés scolaires aux «expert-e-s»

(Allenbach et al., 2016; Ferrero et al., 2025; Luder, 2021; Pool Maag & Widmer-Wolf, 2025; Thomazet et al., 2011; Widmer-Wolf, 2017; Wintle et al., 2017)

Facteurs influençant la CI et le coenseignement

Facteurs individuels/relationnels

- Sentiment d'efficacité personnelle et collective (Krammer et al., 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Bonvin, 2011; Dubé et al., 2015)
- Représentations vis-à-vis de l'intégration scolaire (Avramidis et Norwich, 2002; Vangrieken et al., 2015; Pool-Maag et Opitz, 2014; Bonvin, 2011; Dubé et al., 2015)
- Connaissances et compréhension du métier de l'autre (Mathers et al., 2024)
- Qualité de la relation, dimension humaine, relationnelle:
 - Communication
 - Confiance
 - Respect mutuel
 (Ferrero et al., 2025; Ricci et Fingon, 2017; Pfeiffer et al., 2019;)

Facteurs structurels/organisationnels

- Temps et espaces à disposition (Gherardi et al., 2022; Jeremy et al., 2024; Garcia-Martinez et al., 2022; Pfeiffer et al., 2019)
- Direction, leadership (Jeremy et al., 2024; Pool Maag & Widmer-Wolf, 2025; Trumpa et al., 2016; Pfeiffer et al., 2019; Till, 2025)
- Formation initiale et continue, formation conjointe, expérience professionnelle (Gherardi et al., 2022; Jeremy et al., 2024; Pfeiffer et al., 2019; Hoffman et Poll, 2026)
- Stabilité au sein de l'équipe (Pancsofar et Petroff, 2016)

Facteurs influençant la CI et le coenseignement

Facteurs individuels/relationnels

- Sentiment d'efficacité personnelle et collective (Krammer et al., 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Bonvin, 2011; Dubé et al., 2015)
- Représentations vis-à-vis de l'intégration scolaire (Avramidis et al., 2002; Norwich, 2002; Vangrieken et al., 2014; Pool-Maag et Opitz, 2014; Bonvin, 2011; Dubé et al., 2015)
- Connaissances et compréhension du métier de l'autre (Mathers et al., 2015)
- Qualité de la relation, dimension humaine, relationnelle:
 - Communication
 - Confiance
 - Respect mutuel
 (Ferrero et al., 2025; Ricci et Fingon, 2019; Pfeiffer et al., 2019;)

Facteurs structurels/organisationnels

- Temps et espaces à disposition (Gherardi et al., 2022; Jeremy et al., 2024; Garcia-Martinez et al., 2022; Pfeiffer et al., 2019)

CI entre EO et ES

⇒ largement étudiée depuis de nombreuses années (p.ex. Scruggs & Mastropieri, 2007)

CI entre enseignant-e-s et logopédistes

⇒ beaucoup moins étudiée (Till & Kolb, 2025; Matters et al., 2024)

⇒ fréquence de collaboration moins élevée

⇒ formes de collaboration moins variées

⇒ rôles plus distincts mais enjeux identitaires (Pfeiffer et al., 2019; Till, 2025; Ferrero et al., 2025; Allenbach et al., 2015; Besozzi et al., soumis)

Questions de recherche

- A quelle fréquence et selon quels modèles de service les enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s et les logopédistes collaborent-iels?
- Quels facteurs individuels ou contextuels (représentations, stress, expérience dans l'enseignement, conditions cadres, nombre d'élèves iBEP dans la classe, etc.) peuvent expliquer les différences observées dans les fréquences et les formes de collaboration des EO, ES et LOG?

2. Méthodologie

Questionnaire en ligne

- Service de l'enseignement obligatoire (SENOF) + Service de l'enseignement spécialisé (SESAM)
- Tous les EO, ES et LOG des trois arrondissements fribourgeois concernés par le projet pilote
- Du 24.03.26 au 07.05.26
- Durée: 30-40 minutes

Instrument – Ensemble des variables du questionnaire

Collaboration (EO, ES, LOG)

Fréquence

Formes

Relation de collaboration (index)

Conditions cadres

Effets perçus de la collaboration

- stress
- professionnalisation

Différenciation pédagogique (EO)

Pratiques de différenciation pédagogique

Ouverture à des pratiques de différenciation de l'évaluation sommative

Sentiment d'efficacité (EO, ES, LOG)

Sentiment d'efficacité collective

Sentiment d'efficacité personnelle en contexte inclusif (TEIP)

Identité professionnelle des logopédistes (LOG)

Représentations (EO, ES, LOG)

concernant la justice scolaire (EO, ES, LOG)

concernant l'intégration scolaire (EO, ES, LOG)

concernant l'évaluation des apprentissages (EO et ES)

Satisfaction / insatisfaction (EO, ES, LOG)

Satisfaction avec la situation professionnelle

Intention de rester dans la profession

Surcharge liée à l'enseignement (open)

Variables démographiques (EO, ES, LOG)

- Genre
- Âge
- Années d'expérience
- Formation
- Pourcentage de travail
- ...
- Expérience préalable avec des élèves iBEP
- FoCo domaine BEP ou collaboration

Formes de travail et de
collaboration

Instruments - Formes de travail et de collaboration entre EO et ES

Sur la base des modèles de service (selon Trépanier, 2019) et des formes de coenseignement (selon Tremblay, 2012)

Consultation et co-intervention externe	Consultation et conseils
	Co-intervention externe individuelle
	Co-intervention externe pour un groupe
Formes de coenseignement (= co-intervention interne)	Un enseigne et l'autre observe en classe
	Un enseigne et l'autre soutient le ou les élèves identifiés comme ayant des BEP
	Un enseigne et l'autre soutient tous les élèves en fonction des besoins
	Enseignement parallèle
	Enseignement en ateliers
	Enseignement alternatif
	Enseignement partagé

Instruments - Formes de travail et de collaboration des logopédistes

Sur la base d'échanges avec des logopédistes fribourgeoises

Interventions auprès des élèves	Interventions <u>en dehors de la classe</u> : avec un élève // un groupe d'élèves
	Interventions <u>en classe</u> : pour un élève // un groupe d'élèves // un projet en particulier
	<u>Observations en classe</u> , en accord avec ou sur demande de l'enseignant.e: tous les élèves // un élève en particulier
Consultation, conseil, soutien indirect	Informations <u>pour toute l'équipe pédagogique</u> lors de séances collectives (par ex. MEAM).
	<u>Soutien indirect</u> (<u>conseils généraux</u> en lien avec le langage) aux enseignant·e·s ordinaires et spécialisé·e·s qui le demandent.
	<u>Soutien indirect</u> ou guidances pour outiller les enseignant·es ordinaire ou spécialisé·es <u>par rapport à un·e élève en particulier</u> .
Collaboration avec les autres spécialistes	Echanges avec d'autres thérapeutes (psychologues, psychomotriciens, logopédistes) concernant l'accompagnement thérapeutique des élèves.
	<u>Co-animation</u> de groupes thérapeutiques avec d'autres <u>thérapeutes</u> .
	<u>Co-animation</u> d'activités avec un·e <u>enseignant·e spécialisé·e</u> pour un ou plusieurs élève·s

Autres variables/échelles

Instruments – EO, ES et LOG

Fréquence de la collaboration	«Parmi les professionnel·le·s suivant·e·s, indiquez avec qui vous collaborez et à quelle fréquence»		
	Catégories de professionnel-le-s: -enseignant-e-s ordinaires (EO) -enseignant-e-s spécialisé-e-s (ES) -Logopédistes (LOG)		Echelle (Till et al., 2025): 0 = Jamais 1 = 1-2 fois par année 2 = 1-2 fois par mois 3 = 1-2 fois par semaine 4 = tous les jours ou presque
Relation de collaboration (Jeremy et al., 2025)	Dimension	Fiabilité	Exemple d'items
	Interdépendance (9)	α entre .553 et .905	Nous avons des attentes appropriées concernant les rôles de chacun·e dans le soutien aux élèves
	Nouvelles activités (4)	α entre .678 et .865	Nos interventions auprès des élèves prennent de nouvelles formes grâce à notre collaboration
	Flexibilité (5)	α entre .680 et .862	Nous collaborons de nombreuses façons
	Collaboration (5)	α entre .717 et .830	Nous prenons conjointement les décisions concernant la meilleure façon de soutenir les élèves.
	Echelle complète (23)	α entre .791 et .959	-

Instruments – EO, ES et LOG

Echelle (nombre d'items)		Fiabilité EOES	Fiabilité LOG	Exemple d'items
Stress lié à la collaboration (5) (Maag Merki, Kunz, Werner & Luder, 2010)		.80	.79	Du fait de ma collaboration dans le cadre des mesures d'aide (MAO, MAR, thérapies), ... mon emploi du temps est trop chargé.
Satisfaction avec la situation professionnelle (7) (Till, 2025, inspiré de Blechschmidt et al., 2013)		.79	.78	Je suis satisfait·e de mon rôle au sein de l'équipe.
Représentation vis-à-vis de l'intégration scolaire (11) (Kunz, Luder & Moretti, 2010)		.86	.78	Il est possible d'adapter la plupart des leçons et du matériel de l'enseignement ordinaire pour répondre aux besoins des élèves iBEP.
Conditions cadres de la collaboration (Till, 2025, inspiré de Drossel, 2015)	Echelle complète	.87	.86	-
	Direction	.84	.90	La collaboration et le travail en équipe au sein de l'école sont valorisés par la direction.
	Structures	.75	.73	Des temps formels dédiés à la collaboration entre professionnel·le·s sont prévus.

Instruments – EO et ES

Echelle (nbre items)		Fiabilité EOES	Exemple d'items
Efficacité personnelle en contexte inclusif (TEIP-short) (Lozano et al., 2022 et Valls, Benoit et Hascoët, 2024*)	Echelle complète (9)	.87	-
	Instruction (3)	.65	Je suis capable de fournir une explication alternative ou un autre exemple lorsque les élèves sont confus ou perdus
	Collaboration (3)	.75	J'ai confiance en ma capacité à impliquer les parents dans les activités scolaires de leurs enfants ayant des besoins éducatifs particuliers
	Gestion des comporte- ments (3)	.84	J'ai confiance en ma capacité à prévenir les comportements perturbateurs en classe avant qu'ils ne se produisent
Sentiment d'efficacité collective (PCTE) (7) (Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S., 2007)		.88	Les enseignant·e·s de cette école agissent efficacement pour prévenir le harcèlement entre élèves.

*pour la version française

Instruments – Sentiment d'efficacité personnelle des logopédistes

Sur la base des travaux de Pasupathy & Bogschutz (2013) et McBride (2022)

	Fiabilité	Items («Je suis capable de....»)
Echelle complète (32)	.948	...collecter des informations auprès des professionnel·le·s (domaine scolaire, médical, ...thérapeutique) et/ou de la famille du·de la patient·e. ...adapter le rythme de la séance ou de l'activité aux besoins du·de la patient·e. ...tenir à jour les dossiers cliniques. ...collaborer efficacement avec d'autres professionnel·le·s et/ou collègues. ...établir une communication agréable et efficace avec le·la patient·e et sa famille ...fournir des conseils pertinents aux parents, proches ou partenaires professionnels.

Instruments – Identité professionnelle des logopédistes

Sur la base du questionnaire de Lamash et Fogel (2021)

Dimensions	Fiabilité	Exemples d'items
«travail thérapeutique» (3)	.683	L'aspect thérapeutique de ma profession apporte une contribution significative au développement des enfants avec lesquels je travaille.
«relations avec les parents» (3)	.709	Les parents des enfants avec lesquels je travaille reçoivent de ma part des conseils pour favoriser le développement de leur enfant.
«relations avec l'école» (7)	.759	La plupart des enseignant·e·s de l'école me connaissent.

2.2 Echantillon

Fonction	Nombre de répondant-e-s	Total des professionnel-le-s pour les 3 arrondissements	Taux de retour
Enseignant-e-s ordinaires du primaire	318* (297 + 21*)	586	54.26 %* (50.68 %)
Enseignant-e-s spécialisé-e-s du primaire	43* (36 + 7*)	79	54.23 %* (45.56 %)
Logopédistes	31	32	96.87 %

* En tenant compte des personnes qui ont répondu à au moins 8 des 13 pages du questionnaire

Analyses

Programme:

- Jamovi

Analyses:

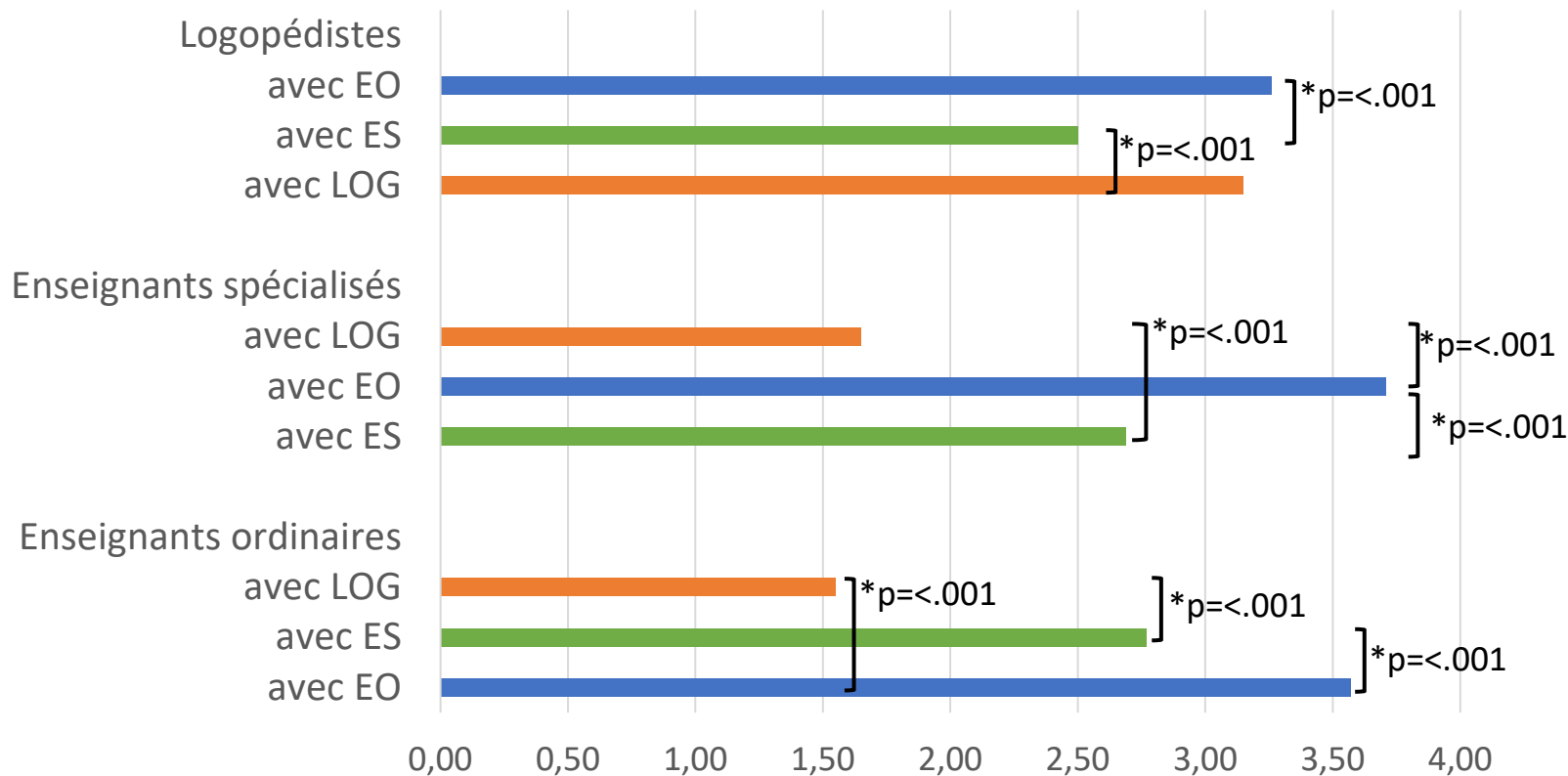
- Corrélations:
 - Rho de Spearman
- Tests de différence:
 - Wilcoxon pour échantillons appariés
 - Test-t pour échantillons indépendants

3. Résultats

- a) Fréquence de collaboration
- b) Formes de travail et de collaboration des EO et ES
 - a) Echelle «coenseignement»
 - b) Interventions internes et externes des ES
- c) Formes de travail et de collaboration des logopédistes

Fréquence de la collaboration entre
EO, ES et LOG

Fréquence de la collaboration entre professionnel-le-s

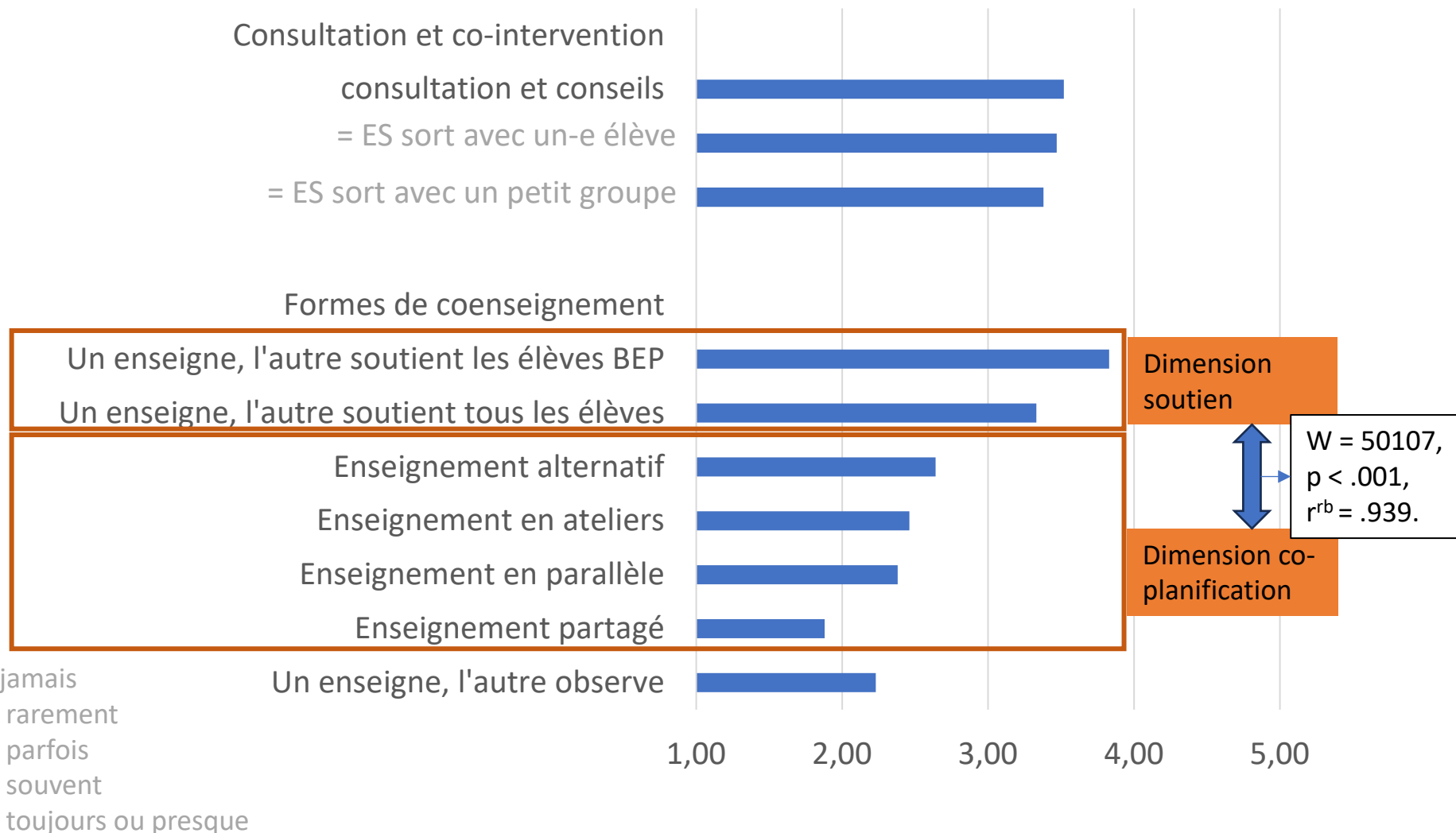


Anova à mesures répétées non paramétrique
(Friedman, comparaison Durbin-Conover)

Echelle:
 0 = jamais
 1 = 1-2x par an
 2 = 1-2x par mois
 3 = 1-2x par semaine
 4 = tous les jours

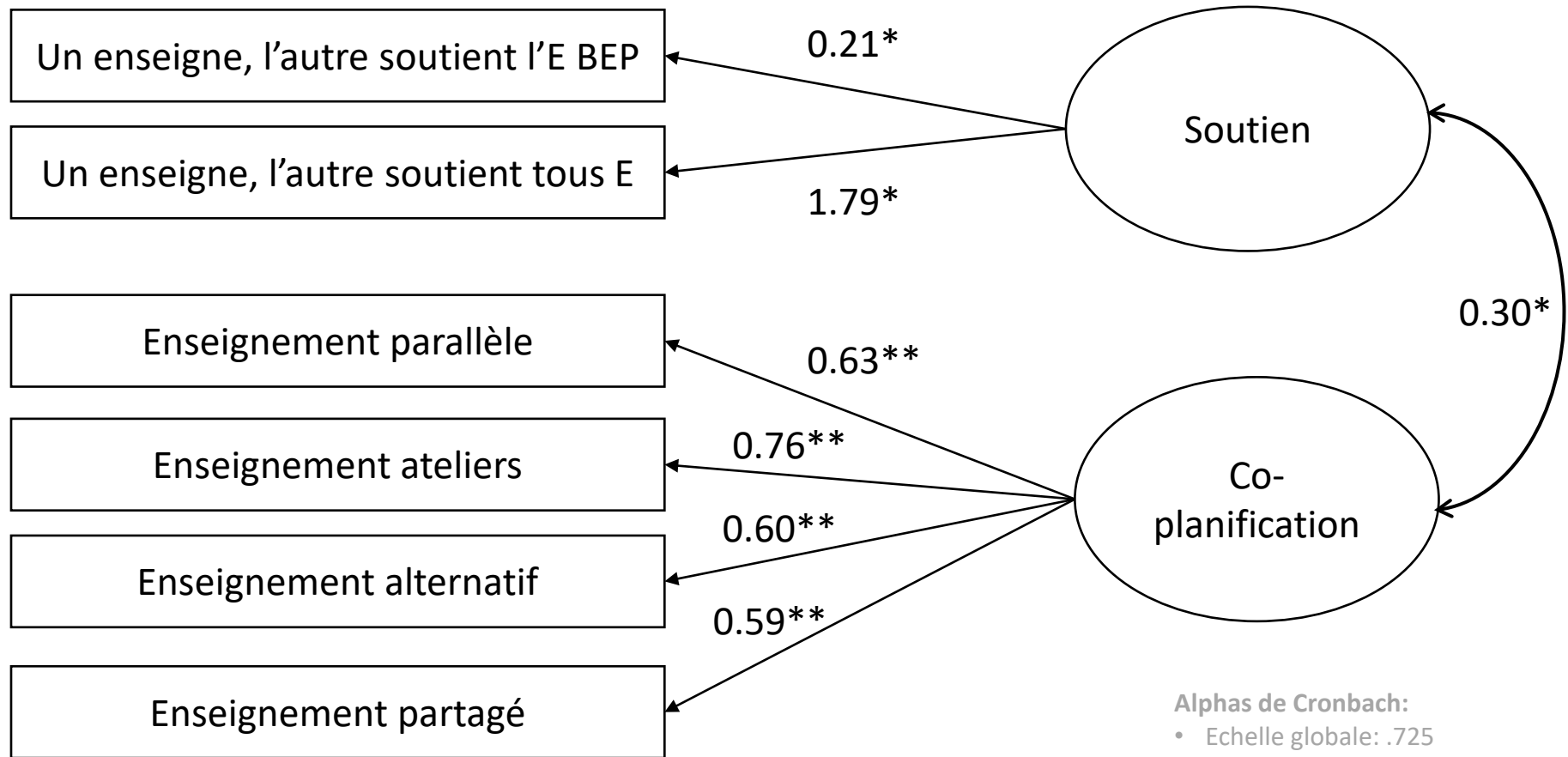
Formes de travail et collaboration entre
enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s

Formes de travail et collaboration entre EO et ES



Echelle «coenseignement»

Analyse factorielle confirmatoire



Alphas de Cronbach:

- Echelle globale: .725
- Dimension soutien: .537
- Dimension co-planification: .730

$\chi^2/df = 1.7$, CFI = 0.99, TLI = 0.97, SRMR = 0.03, RMSEA = 0.05 IC_{95%} (0.00; 0.09)

Variables liées aux formes de travail et de collaboration entre EO et ES

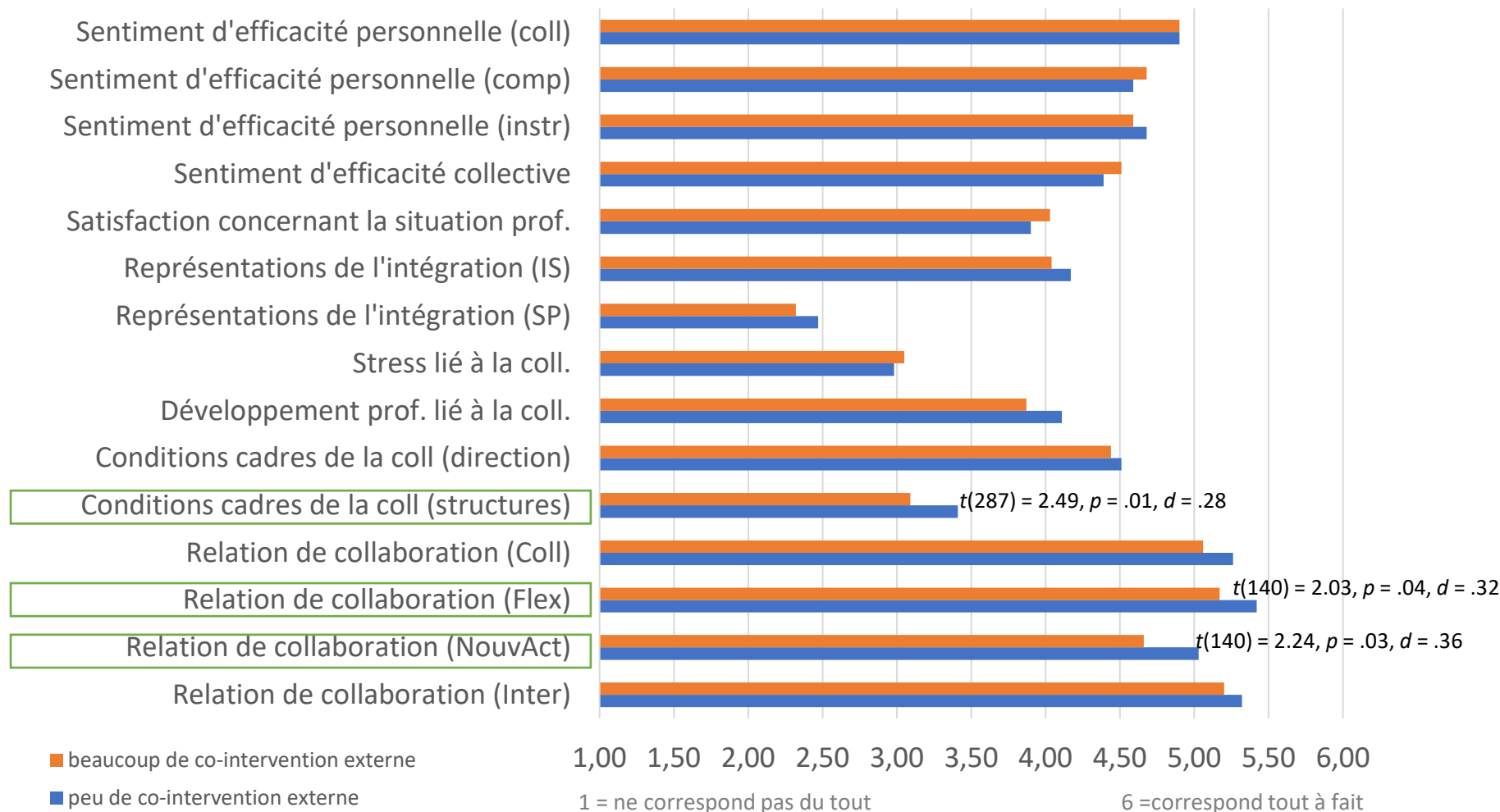
Variables dépendantes:

- Coenseignement (échelle globale) = soutien au sein de la classe
 - Peu de coenseignement = 1 à 2.99 / 5 (N= 191)
 - Beaucoup de coenseignement = 3 à 5 / 5 (N= 150)
- Co-intervention externe (item) = soutiens en dehors de la classe
 - Peu de co-intervention externe = 1 à 3 (N= 162)
 - Beaucoup de co-intervention externe = 4 à 5 (N= 183)

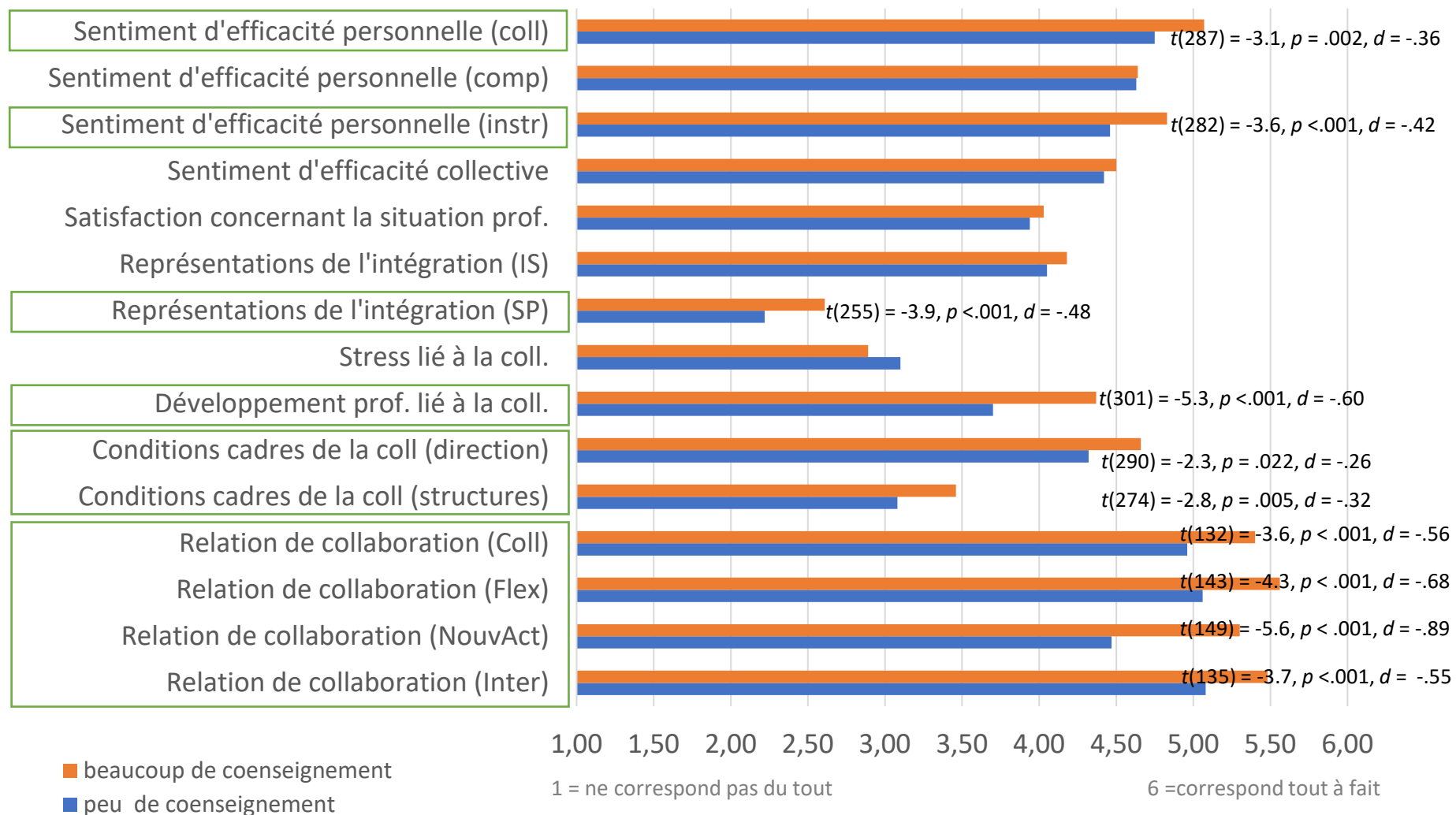
Plusieurs variables indépendantes:

- Sentiment d'efficacité
- Satisfaction
- Représentations
- Conditions cadres
- Relations de collaboration
- Stress

Variables liées à la fréquence de co-intervention externe (= soutien de l'ES en dehors de la classe)



Variables liées à la fréquence de coenseignement (= soutien de l'ES en classe)



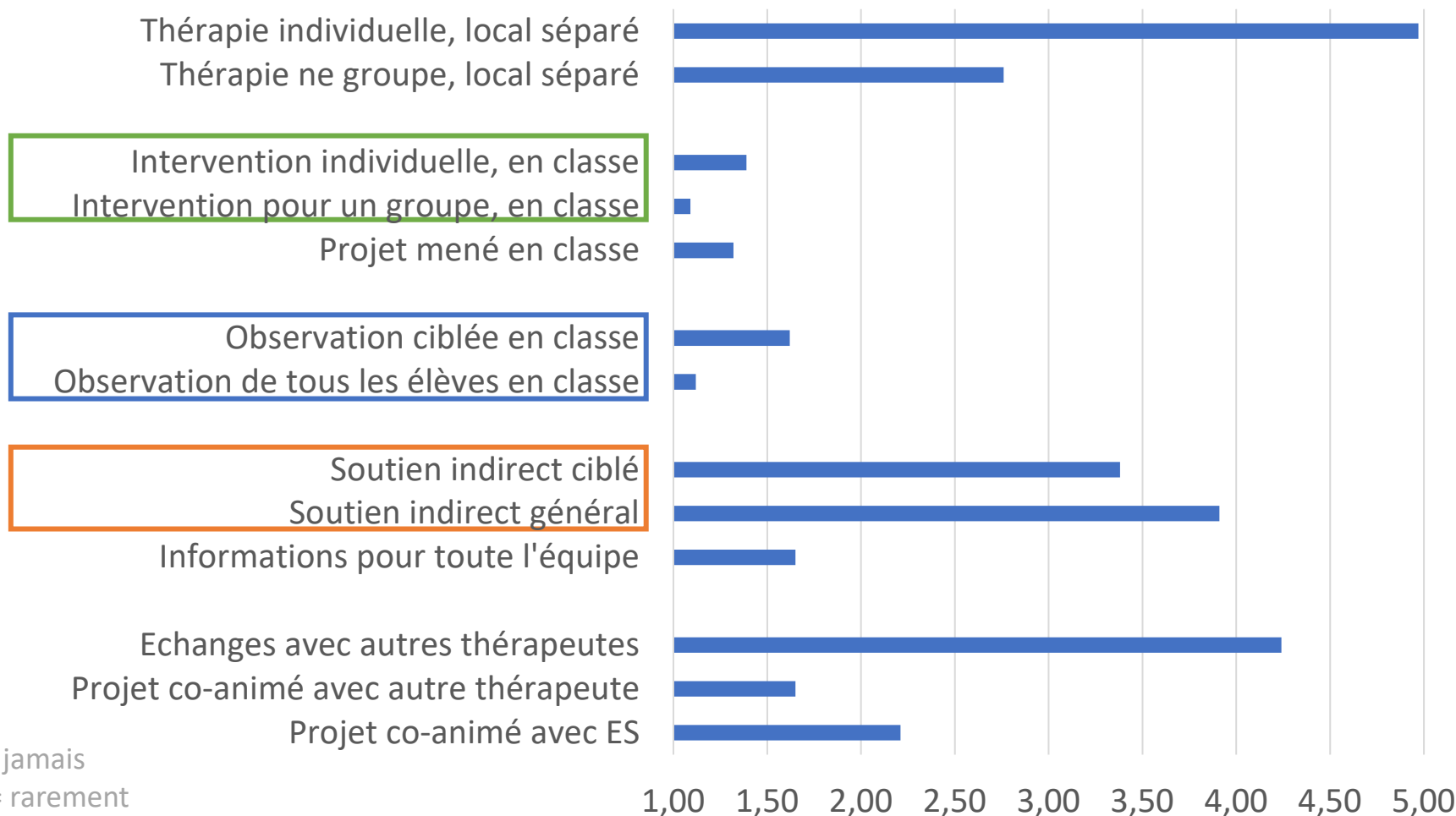
Variables liées à la fréquence de pratique du coenseignement et de la co-intervention externe chez les EO et ES

Pas de différences significatives en fonction:

- Du pourcentage de travail
- Des cycles auxquels la personne travaille
- De l'âge de la personne
- De l'expérience avec des élèves ayant des MAO ou MAR
- Du nombre d'élèves actuellement suivis ayant des MAO ou MAR

Formes de travail et de collaboration des logopédistes

Formes de travail et de collaboration des logopédistes



1= jamais

2 = rarement

3 = parfois

4 = souvent

5 = toujours ou presque

Facteurs liés aux formes de travail et de collaboration des logopédistes

Formes de travail des logopédistes (après regroupement):

- Interventions en classe
- Observer en classe pour conseiller
- Projets en classe
- Soutien indirect
 - Informations à l'équipe (MEAM)
 - Echanges avec d'autres thérapeutes
 - Co-animation avec ES
 - Co-animation avec autres thérapeutes

Variables liées aux formes de travail des logopédistes

(N=31 / rho de Spearman)

En classe, liens avec EO

Dimension indirecte, externe

Co-animation

	Interven- tions en classe	Observer pour conseiller	Projet en classe	Soutien indirect	Echanges avec autres thérapeutes	Information à l'équipe (MEAM)	Co- animation avec ES	Co- animation avec autres thérapeutes
Conditions cadres de la collaboration	0.52**	0.28	-0.05	-0.12	-0.17	0.26	0.05	0.41*
Dév. prof. lié à la coll.	0.56***	0.42*	-0.02	-0.17	-0.10	0.14	0.15	0.46**
Stress lié à la coll.	0.39*	0.54***	0.29	-0.14	0.10	0.12	0.40*	0.49**
Représentations vis-à-vis de l'intégration	0.39*	0.37*	0.09	-0.14	-0.29	-0.01	-0.03	0.20
Satisfaction concernant la situation prof.	0.40*	0.11	0.14	0.26	-0.10	0.45*	0.29	0.31
Sentiment d'efficacité perso	-0.09	-0.10	-0.05	0.36*	0.29	0.20	0.09	-0.10
Identité professionnelle (IP)	0.094	0.13	-0.16	0.47**	0.48**	0.35	0.26	0.28
<i>IP dimension école</i>	0.27	0.31	-0.11	0.23	0.31	0.21	0.14	0.34*
<i>IP dimension parents</i>	-0.06	-0.04	-0.33	0.39*	0.39*	0.21	0.38*	0.05
<i>IP dimension thérapeutique</i>	-0.06	-0.32	-0.05	0.42*	0.50**	0.22	-0.17	-0.05
Nombre d'années d'expérience	0.202	0.093	0.061	0.116	0.305	0.136	0.461*	0.370

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Variables liées aux formes de travail et de collaboration des logopédistes

Pas de corrélation avec les variables suivantes:

- pourcentage de travail
- cycles auxquels la personne travaille
- âge de la personne
- expérience avec des élèves ayant des MAO ou MAR
- nombre d'élèves actuellement suivis ayant des MAO ou MAR

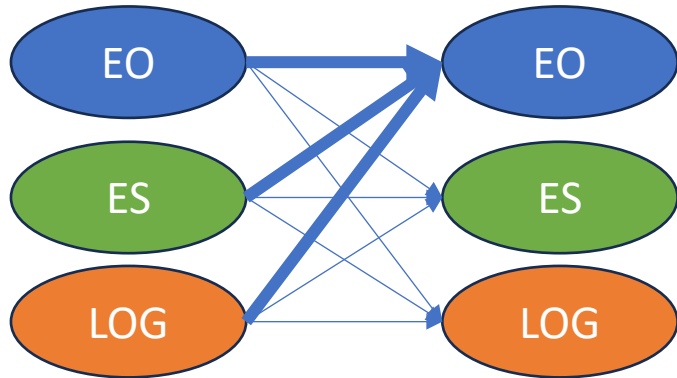
- relations de collaboration

Résumé et discussion des résultats

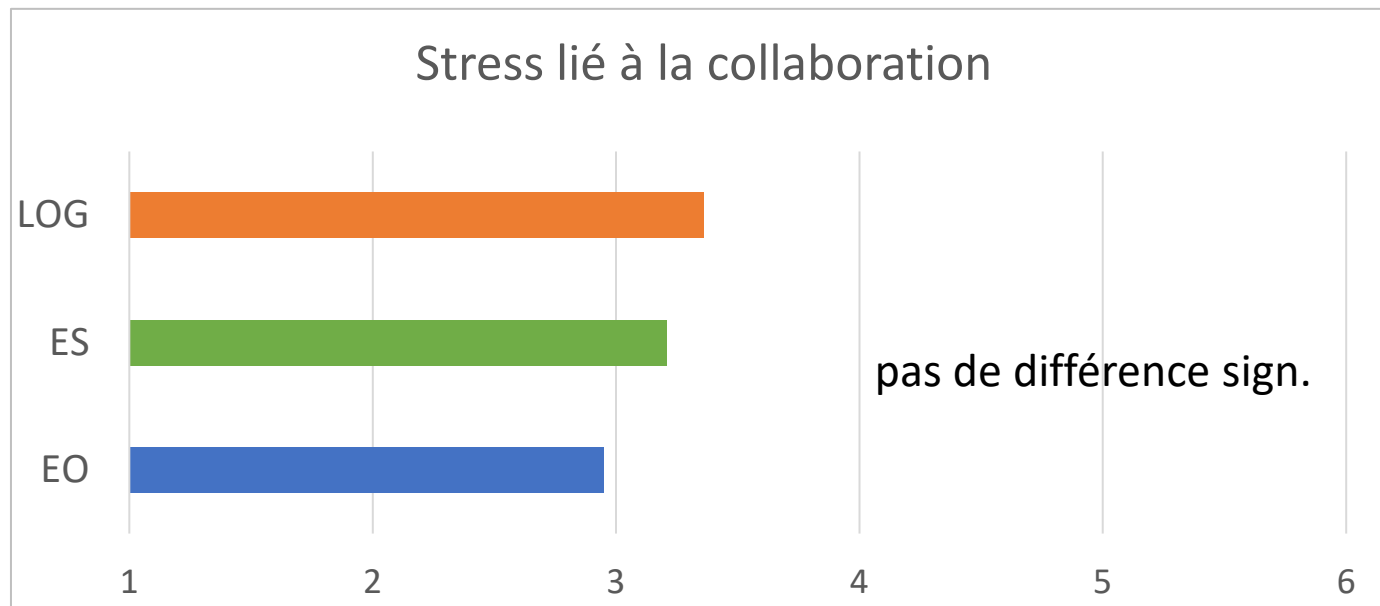
Limites

- Résultats exploratoires
 - Développement/adaptation d'outils
 - Petits échantillons (LOG et ES)
- Self-report ➔ désirabilité sociale?
- Bug informatique concernant la variable «relation de collaboration» => réduction de l'échantillon
- Nombre de variables (less could be more?)

Fréquence de la collaboration

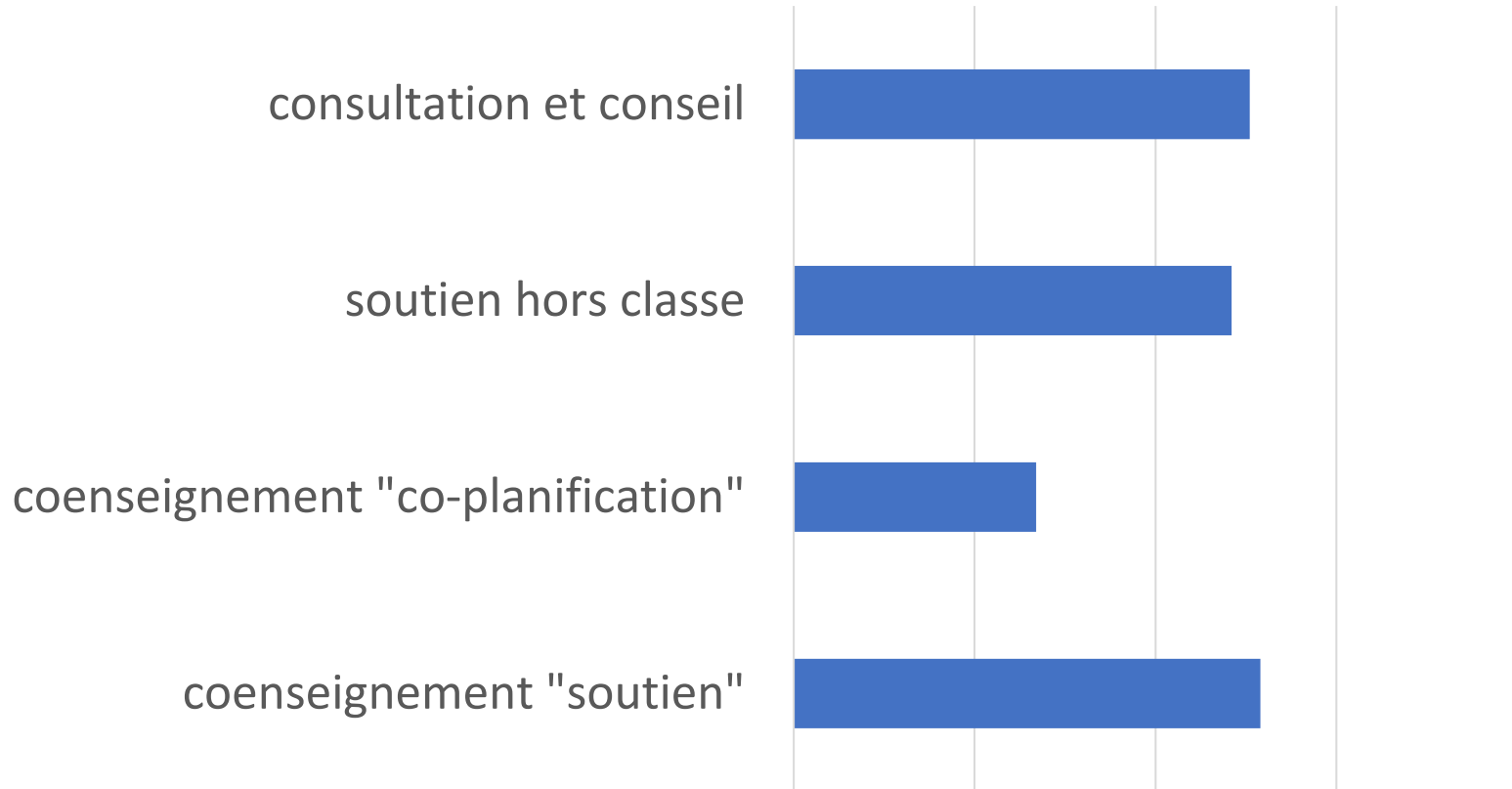


→ poids de la collaboration pour les EO?



(Luder, 2018; Vankriegen et al., 2015)

Formes de collaboration entre EO et ES



- ➔ Formes plus «inclusives» encore assez rares
- ➔ Cela correspond à l'état de la recherche sur le sujet (Janin et al., 2021; Gremion et Carron, 2021; Tremblay et Granger, 2020; Till, 2025)

Variables liées aux formes de collaboration entre EO et ES

	beaucoup de coenseignement =	beaucoup de co-intervention externe =
Relation de collaboration (interdépendance)	+	x
Relation de collaboration (nouvelles activités)	+	-
Relation de collaboration (flexibilité)	+	-
Relation de collaboration (collaboration)	+	x
Conditions cadres de la coll (structures)	+	-
Conditions cadres de la coll (direction)	+	x
Développement professionnel lié à la collaboration	+	x
Stress lié à la collaboration	x	x
Représentations de l'intégration (soutien péd.)	+	x
Représentations de l'intégration (intégration soc.)	x	x
Satisfaction concernant la situation professionnelle	x	x
Sentiment d'efficacité collective	x	x
Sentiment d'efficacité personnelle (instruction)	+	x
Sentiment d'efficacité personnelle (comportement)	x	x
Sentiment d'efficacité personnelle (collaboration)	plus	x

Variables liées aux formes de collaboration entre EO et ES

	beaucoup de coenseignement =	beaucoup de co-intervention externe =
Relation de collaboration (interdépendance)	+	x
Relation de collaboration (nouvelles activités)	+	-
Relation de collaboration (flexibilité)	+	-
Relation de collaboration (collaboration)	+	x
Conditions cadres de la coll (structures)	+	-
Conditions cadres de la coll (direction)	+	x
Développement professionnel lié à la collaboration	+	x
Stress lié à la collaboration	x	x
Représentations de l'intégration (soutien péd.)	+	x
Représentations de l'intégration (intégration soc.)	x	x

- ➔ Interprétation des différences entre «plus de coens» et «plus de co-int.» ?
 - ➔ Enjeux autour des conditions cadres et de la relation de collaboration
- ➔ Importance des représentations vis-à-vis de l'intégration et du sentiment d'efficacité personnelle pour la pratique du coenseignement (Bonvin, 2011; Dubé et al., 2015)
- ➔ «Développement professionnel», «représentations» et «sentiment d'efficacité» = conséquences ou conditions pour plus de coenseignement ?

Formes de travail et de collaboration des logopédistes

Formes	Fréquence
• Thérapie individuelle, local séparé • Echanges avec autres thérapeutes • Soutien indirect • Thérapie en groupe, local séparé	Parfois à tous les jours ou presque (2.76 à 4.97)
• Projet en co-animation avec ES ou thérapeute • Informations pour toute l'équipe • Observation ciblée en classe • Interventions en classe • Observation de tous les élèves en classe	Jamais à rarement (1.12 à 1.93)

- ➔ Interventions principalement en individuel et hors de la classe
- ➔ Soutien indirect (apporter un expertise externe) => aussi important
- ➔ Cela correspond à l'état de la recherche sur le sujet (Brandel, 2020; McKenna et al., 2021; Pfeiffer et al., 2019; Till, 2025)

Liens entre formes de travail et de collaboration des logopédistes et autres variables

	Formes internes à la classe (interventions ou observations)	Co-animation (avec ES ou autres thérapeutes)	Formes plus externes à la classe (informations, soutien indirect)
Conditions cadres de la collaboration	+++	++	
Développement professionnel	+++	++	
Stress lié à la collaboration	+++	++	
Représentations vis-à-vis de l'intégration scolaire	++		
Satisfaction professionnelle	++		++
Sentiment d'efficacité personnelle			++
Identité professionnelle		++ (dimension école)	++ (dimensions thérapie et parents)

Liens entre formes de travail des logopédistes et autres variables

	Formes internes à la classe (interventions ou observations)	Co-animation (avec ES ou autres thérapeutes)	Formes plus externes à la classe (soutien indirect, échanges thér.)
Conditions cadres de la collaboration	➔ Lien entre identité professionnelle et interventions externes à la classe => ancrage thérapeutique fort chez ces logopédistes? (Poll et Hofmann, 2024) voir aussi: ➔ résultats qualitatifs du projet Inclusion-Langage ➔ Besozzi et al. (2026): identité professionnelle des LOG ➔ Noël et al. (2026): enjeux autour du terme «pédago-thérapeutique» ➔ Pratiques plus proches de la classe: ➔ importance des conditions cadres (Brandel, 2020) ➔ importance des représentations concernant l'intégration scolaire (Bonvin, 2011; Dubé et al., 2015) ➔ risque de surcharge/stress (Brandel, 2020)		
Développement professionnel			
Stress lié à la collaboration			
Représentations vis-à-vis de l'intégration scolaire			
Satisfaction professionnelle			
Sentiment d'efficacité personnelle			
Identité professionnelle			

4. Conclusion

Conclusion (1)

- Collaborations fréquentes, sous différentes formes, mais encore assez «traditionnelles»
- Formes de travail et de collaboration «au sein de la classe» liées... :
 - **aux représentations vis-à-vis de l'intégration scolaire (LOG et ENS)**
 - **aux conditions cadres de la collaboration (LOG et ENS)**
 - **au développement professionnel (LOG et ENS)**
 - au sentiment d'efficacité personnelle (ENS)
 - aux relations de collaboration (ENS)
 - au stress lié à la collaboration (LOG)
 - à la satisfaction professionnelle (LOG)

Conclusion (2)

- Souhait politique d'aller vers des pratiques plus inclusives
 - ⇒ pratiques plus inclusives = interventions en classe?
 - ⇒ quid du soutien indirect? est-il aussi «inclusif»? Quelle efficacité?
 - EO-ES:
 - ⇒ p.ex. fonction de «personne-ressource» peu investie par les ES en Valais (Vianin et Aschilier, 2022)
 - ⇒ Soutien indirect recommandé mais effets pas/peu étudiés (Paulsrud et Nilholm, 2023).
 - LOG:
 - ⇒ recension d'études au Québec: pas de modèle préféré ou plus efficace, tout dépend de nombreux facteurs individuels et contextuels => mais souhait de viser soutien à l'éducation inclusive (Paquette et al., 2023)
- Comment faire évoluer les choses?
 - ⇒ travailler sur les **représentations** vis-à-vis de l'intégration/inclusion scolaire? comment?
 - ⇒ que faudrait-il changer au niveau des **conditions cadres** de la collaboration?
- Formation = solution potentielle ?
 - Formation à la collaboration
 - Formation conjointe/interprofessionnelle ?

Implications et perspectives

Implications pour la pratique:

- Planifier la «recherche-action»
 - Penser l'évolution des pratiques de collaboration interprofessionnelle:
 - Entre EO et ES
 - Entre enseignant-e-s et thérapeutes
- ➔ Impliquer les professionnel-le-s (EO, ES, LOG) dans ces réflexions

La suite?

- Analyse plus approfondies => p.ex. «soutien indirect»
- Aggrandir l'échantillon? t2?
- Analyse des données qualitatives
 - questionnaire quantitatif
 - entretiens menés avec une quinzaine de logopédistes

Merci pour votre attention!
Danke für Ihre Aufmerksamkeit!

Questions?
Fragen?

Pour poursuivre la discussion...

- Interventions «en classe» VS. «hors classe» => opposition? complémentarité? flexibilité?
- Comment impliquer les professionnel-le-s dans les réflexions sur l'évolution des pratiques de collaboration interprofessionnelle (CI)?
- Quels dispositifs de formation développer pour renforcer la CI? Pour qui? Où?

Bibliographie (1)

- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : Les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 22-28.
- Allenbach, M., Kalubi, J.-C., & Gremion, L. (2015). Diversité des pratiques et construction des rôles des intervenants à l'école. In *Intégration / Inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (p. 103-126). Editions Nouvelles AMS.
- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : Croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>
- Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C., & Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers: *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 87-104. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0087>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion : A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Besozzi, R., Noël, I. & Paccaud, A. (soumis). Rôles et identité professionnelle des logopédistes en contexte scolaire : évolutions et enjeux dans le cadre de l'éducation inclusive. *Alter - European Journal of Disability Research*
- Boily, É., Isabelle, C., Couture, C., & Lessard, A. (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>
- Bonvin, P. (2011). Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire. *Education et francophonie*, 39 (2), 250-271.
- Burns, D., & Darling-Hammond, L. (2014). Teaching around the world: What can TALIS tell us. Retrieved from <https://edpolicy.stanford.edu/library/publication/pubs/1295>
- Ciavaldini-Cartaut, S., Guille, E., Jenoubi, V., & Dutrévis, M. (2021). Collaboration interprofessionnelle et travail collectif dans une classe mixte genevoise : Un environnement capacitant d'inclusion scolaire éclairé par les théories de l'activité. *Revue internationale du CRIRES*, 5(1). [10.51657/ric.v5i1.41068](https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41068)
- Confédération suisse. (2002). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand) du 13 décembre 2002 (RS 151.3, état au 1er juillet 2020)*. Recueil systématique du droit fédéral. [Fedlex](https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/02/356_1_1)

Bibliographie (2)

- Diamond, K. E. (2001). Relationship among young children's ideas, emotional understanding and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.
- Drossel, K. (2015). Motivationale Bedingungen von Lehrerkooperation. Eine empirische Analyse der Zusammenarbeit im Projekt "Ganz In". Münster: Waxmann
- Dubé, F., Paviel, M.-J., & Dufour, F. (2019). *Quelques pistes pour expérimenter le coenseignement en classe*. Université du Québec à Montréal. <https://ozp.fr/spip.php?article1167>
- Dubé, F., Ouellet, C. et Moldoveanu, M. (2015). Modèles d'organisation des services qui favorisent l'accès, la persévérance et la réussite scolaires des apprenants en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux. Synthèse des connaissances déposée au Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Emery, R. (2011). *L'équipe interprofessionnelle comme outil privilégié de l'accompagnement des enfants et adolescent-e-s présentant des besoins particuliers*. Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée. <https://www.csps.ch/bausteine.net/file/showfile.aspx?downaid=8551&guid=01268ff2-76e7-49e1-a39b-f4c721130a7a&fd=0>
- Ferrero, L., Kolb, J., Duschletta, T., & Till, C. (2025). Multiprofessionelle Kooperation in der Sprachunterstützung – Chancen und Herausforderungen : Fokusgruppeninterviews mit Regellehrpersonen, Logopäd:innen und Schulischen Heilpädagog:innen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 31(01), 28-33. <https://doi.org/10.57161/z2025-01-05>
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions : Collaboration skills for school professionals* (5e éd.). New York, NY : Pearson Education.
- García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., & Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 631-649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1925700>
- Gherardi, S. A., Knox, K., Stoner, A., & Garling-Spychala, B. (2022). Perceptions and Practices in School Social Worker-Teacher Interprofessional Collaboration. *International Journal of School Social Work*, 8(1). <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1085>

Bibliographie (3)

- Gremion, F., & Carron, P. (2021). Coenseigner en milieu de formation initiale pour former aux pratiques collaboratives. *Éducation et francophonie*, 48(2), 180-199. <https://doi.org/10.7202/1075041ar>
- Hoffman, T. K., & Poll, G. H. (2026). Is collaborative service delivery a choice or a professional obligation? Perspectives of preservice teachers and speech and language pathologists on interprofessional practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 47(1), 290-312. <https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2473739>
- Janin, M., Moreau, G., & Toullec-Théry, M. (2021). Le coenseignement dans une classe hétérogène promeut-il une différenciation pédagogique ? : Scolarisation d'élèves de SEGPA dans une classe ordinaire de collège. *Éducation et socialisation*, 60. <https://doi.org/10.4000/edso.14674>
- Krammer, M., Gastager, A., Lisa, P., Gasteiger-Klicpera, B., & Rossmann, P. (2018). Collective self-efficacy expectations in Co-teaching teams – what are the influencing factors? *Educational Studies*, 44(1), 99-114. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347489>
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2(3), 83-94. <https://doi.org/10.25656/01:9350>
- Lamash, L., & Fogel, Y. (2021). Role Perception and Professional Identity of Occupational Therapists Working in Education Systems : Perception du rôle et identité professionnelle des ergothérapeutes qui travaillent dans les systèmes scolaires. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 88(2), 163-172. <https://doi.org/10.1177/00084174211005898>
- Maag Merki, K.; Kunz, A.; Werner, S. und Luder, R. (2010). *Professionelle Zusammenarbeit in Schulen. Schlussbericht*. Zürich: Universität Zürich: Institut für Erziehungswissenschaften und Pädagogische Hochschule Zürich.
- Mahlau, K. (2018). Kinder mit Sprachauffälligkeiten. Förderung in inklusiven Schulklassen. Kohlhammer.
- Maillart, C. (2022). Introduction. Le trouble développemental du langage : enjeux actuels. *Enfance*, 1(1), 5-23. <https://doi.org/10.3917/enf2.221.0005>.
- Mathers, A., Botting, N., Moss, R., & Spicer-Cain, H. (2024). Collaborative working between speech and language therapists and teaching staff in mainstream UK primary schools : A scoping review. *Child Language Teaching and Therapy*, 40(2), 120-138. <https://doi.org/10.1177/02656590241232613>
- Mathers, A., Botting, N., Moss, R., & Spicer-Cain, H. (2024). Collaborative working between speech and language therapists and teaching staff in mainstream UK primary schools : A scoping review. *Child Language Teaching and Therapy*, 40(2), 120-138. <https://doi.org/10.1177/02656590241232613>

Bibliographie (4)

- McBride, E. (2022). The Development of Clinical Self-Efficacy in Speech-Language Pathology Graduate Training : A Longitudinal Study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(2), 770-789. https://doi.org/10.1044/2021_AJSLP-21-00134
- Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz : Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz*. [Universität de Fribourg]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10246092>
- Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Baumli, N., Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2023). Development and validation of a short form of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP-SF). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(4), 375-388. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12607>
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Paquette, M.-C., Bruneau, J., & Lambert-Bonin, É. (2023). *Guide de pratique en orthophonie scolaire*. Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. <https://www.oaaq.qc.ca/espace-membres/contenus-professionnels/guide-pratique-orthophonie-scolaire/>
- Pasupathy, R., & Bogschutz, R. J. (2013). An Investigation of Graduate Speech-Language Pathology Students' SLP Clinical Self-Efficacy. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 40(Fall), 151-159. https://doi.org/10.1044/cicsd_40_F_151
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Pool Maag, S., & Opitz, E. M. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 133–149.
- Pool Maag, S. & Widmer-Wolf, P. (2025). *Multiprofessionelle Teams stärken*. hep Verlag. <https://doi.org/10.36933/9783035527346>

Bibliographie (5)

- Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90.
- Schnepel S., Krähenmann H., Sermier Dessemontet, R. & Moser Opitz, E. (2020). The mathematical progress of students with an intellectual disability in inclusive classrooms: results of a longitudinal study. *Mathematics Education Research Journal*, 32(1), 103–119.
- Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SENOF). (2024). *Priorités du Service : Perspectives 2024/25*. https://eduetatfr.sharepoint.com/sites/Fritic-Friportail-Friportal/_layouts/15/search.aspx/siteall?q=%C3%A9cole%20inclusive
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptativen Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout : A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Thomazet, S., Ponté, P., & Mérini, C. (2011). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : Un métier en (re)construction. *Recherches en éducation*, 11. <https://doi.org/10.4000/ree.4988>
- Till, C. (2025). Sprachunterstützende Massnahmen im Teamteaching : Kooperative Praktiken von Regellehrpersonen, Schulischen Heilpädagog:innen und Logopäd:innen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 31(02), 14-22. <https://doi.org/10.57161/z2025-02-03>
- Till, C., & Kolb, J. (2024). Die Rollen verschiedener Fachpersonen in der Unterstützung sprachauffälliger Kinder. Eine Fragebogenstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 16(2), 103-121. <https://doi.org/10.2440/003-0023>
- Tremblay, P. (2012). Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques. Bruxelles : De Boeck.
- Tremblay, P., & Granger, N. (2020). Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : Quels services pour quels élèves? *Formation et profession*, 28(1), 37. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.521>

Bibliographie (6)

- Trépanier, N. (2019). Une typologie de modèles de service d'orthopédagogie pour soutenir les élèves en situation de handicap. In *Des modèles de service d'orthopédagogie*. Les Éditions JFD.
- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108 (1), 80–92.
- UNESCO (2017). *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Valls, M., Benoit, V. & et Hascoët, M. Sentiment d'auto-efficacité et perception d'efficacité collective des enseignant-e-s en contexte inclusif : quels liens avec l'engagement et l'intention de quitter la profession ? Congrès annuel de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE), 2-4 juillet 2025, Lucerne.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/8478>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration : A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vianin, P., & Aschilier, H. (2022). Soutien / appui pédagogique : Analyse des démarches d'aide proposées aux élèves en difficulté. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 2022(2), 48-54.
- Viviers, S., Dionne, P., Roy-Lafrenière, J., Bourassa, B., & Picard, F. (2024). La collaboration interprofessionnelle chez les conseiller-ère-s d'orientation : entre désir et réalité. *Revue des sciences de l'éducation*, 50(1), 1-21.
- Widmer-Wolf, P. (2017). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. WagnerWilli (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–314). Budrich.
- Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N., & Franek, M. (2022). Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 118-130.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853971>
- Wintle, J., Krupa, T., Cramm, H., & DeLuca, C. (2017). A scoping review of the tensions in OT–teacher collaborations. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 10(4), 327–345.
<https://doi.org/10.1080/19411243.2017.1359134>