

## De la diversité des élèves à la diversité professionnelle

### Quels soutiens à l'activité enseignante ?

Delphine Tevaearai, Delphine Protti, Marco Allenbach et Piera Gabola

#### Résumé

*L'école vaudoise demande la mise en place de pratiques collaboratives, notamment de la part du corps enseignant, dont les titulaires de classe. Face à l'augmentation des personnes-ressources au sein d'un contexte à visée inclusive, cette recherche se penche sur les expériences d'enseignantes et enseignants primaires quant aux soutiens à leur activité au travers des relations professionnelles développées dans leur travail. Leurs témoignages permettent de mieux comprendre comment ces relations peuvent contribuer aux soutiens, plutôt qu'au sentiment de surcharge, du personnel enseignant.*

#### Zusammenfassung

*Die Waadtländer Schule fordert die Einführung kooperativer Praktiken, insbesondere seitens des Lehrkörpers, darunter auch der Klassenlehrer. Angesichts der zunehmenden Zahl von Fachkräften in einem auf Inklusion ausgerichteten Umfeld befasst sich diese Studie mit den Erfahrungen von Grundschullehrkräften hinsichtlich der Unterstützung ihrer Tätigkeit durch die beruflichen Beziehungen, die sie im Rahmen ihrer Arbeit aufgebaut haben. Ihre Erfahrungsberichte vermitteln ein besseres Verständnis dafür, wie diese Beziehungen zur Unterstützung des Lehrpersonals beitragen können, anstatt zu einer Überlastung.*

**Keywords:** collaboration, éducation inclusive, santé au travail, soutien à l'activité, soutien social, organisation du travail / Arbeitsorganisation, Gesundheit am Arbeitsplatz, Kollaboration, Inklusive Bildung, soziale Unterstützung, Unterstützung der Berufsausübung

**DOI:** <https://doi.org/10.57161/r2026-01-05>

Revue suisse de pédagogie spécialisée, Vol. 16, 01/2026



### Un environnement complexe

Au fil des dernières décennies, le contexte scolaire vaudois a passablement évolué, notamment, avec l'apparition de plusieurs nouveaux profils professionnels venant renforcer les offres de soutiens aux élèves. Au travers du Concept 360° pour une école à visée inclusive (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC], 2019), chaque établissement scolaire a été invité à inventorier les ressources existantes et analyser celles-ci au regard des besoins éducatifs des élèves. Notre recherche (Tevaearai & Protti, 2025) s'inscrit dans le prolongement de cette démarche et trouve sa motivation dans le constat suivant : malgré l'augmentation importante du nombre de personnes-ressources à l'école, la souffrance au travail subsiste, comme le montre **une enquête récente** menée par les syndicats (SPV, 2023). La tension palpable entre la collaboration prônée par le canton et le mal-être grandissant au sein du personnel de l'éducation soulève des interrogations. Notre recherche tente de comprendre dans quelle mesure et comment les interactions des titulaires de classe avec des collègues et d'autres personnes professionnelles représentent un soutien à leur activité.

*Si la collaboration semble aujourd'hui s'imposer aux [enseignantes et] enseignants, se pose alors la question de l'ampleur de sa mise en œuvre dans la pratique quotidienne et des formes de collaboration pratiquées, en particulier dans le contexte de l'école inclusive. (Lessard et al., 2009, p. 9)*

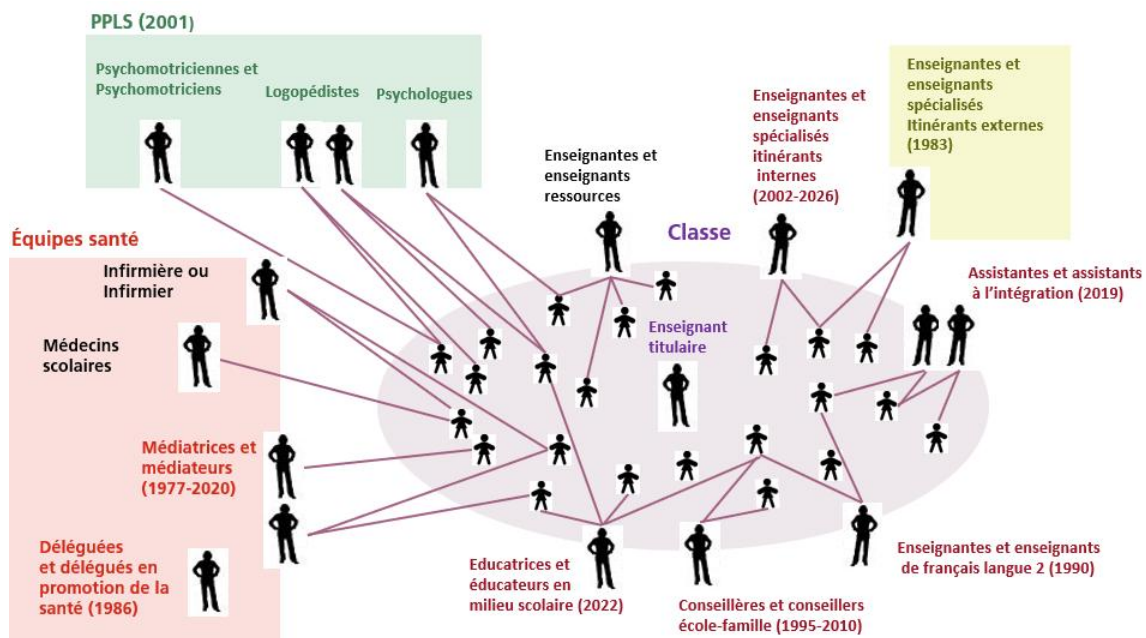
D'une part, le soutien apporté au sein de l'établissement constitue l'un des principaux facteurs de protection contre l'épuisement professionnel des enseignantes et enseignants (Curchod-Ruedi et al., 2009 ; Gabola, 2011). D'autre part,

comme reporté par Achermann et al. (2018), la santé et la réussite scolaire des élèves sont impactées lorsque la santé de la direction d'établissement et du corps enseignant est mise à mal. Dès lors, il nous a semblé important d'interroger le corps enseignant sur les pratiques de développement de relations de collaborations professionnelles afin de comprendre ce qui lui permet de se sentir soutenu.

## Soutiens à l'activité enseignante dans une école à visée inclusive

Enseigner dans une classe ordinaire vaudoise demande de développer des relations professionnelles avec de nombreuses intervenantes et intervenants internes ou externes. Aux enseignantes et enseignants ressources, infirmières, infirmiers et médecins scolaires (personnes présentes avant les années 70), se sont ajoutées au fil des décennies d'autres personnes-ressources (voir Figure 1) : médiatrices et médiateurs scolaires (1977-2020), enseignantes et enseignants spécialisés itinérants externes (1983) ou internes à l'établissement scolaire (2002-2026), déléguées et délégués en promotion de la santé (1986), conseillères et conseillers-école-famille (1995-2010), enseignantes et enseignants de français langue 2 (1990), logopédistes, psychologues, psychomotriciennes et psychomotriciens (PPLS, 2001), assistantes et assistants à l'intégration (2019), éducatrices et éducateurs en milieu scolaire (2022). Cette multiplication des ressources, en orbite autour de la classe, est autant de relations de collaboration à développer et à coordonner pour les titulaires de classe. Dans ce contexte, le corps enseignant peut se sentir pris dans une tension entre les injonctions à collaborer et le manque de moyens perçus pour y parvenir (Beaumont & al., 2010 ; Ducrey & Jendoubi, 2016). En effet, il ne se sent pas suffisamment outillé pour le développement de ces pratiques et évoque un manque de formation, de ressources (en termes de temps et d'espace), de structures scolaires favorables (nombre d'élèves par classe trop élevé), ainsi qu'une trop grande charge de travail (Borgès & Lessard, 2007). La multiplication des ressources ne favorise donc pas pour autant le sentiment de soutien des enseignantes et des enseignants (Allenbach, 2025).

Figure 1 : Personnes-ressources présentes avant les années 70 et dates d'apparition de nouvelles personnes-ressources



Selon Beaumont et al. (2010, p. 16), « les [enseignantes et] enseignants se sentant soutenus sont généralement plus engagés et montrent plus de persévérance face aux difficultés rencontrées par leurs élèves. [Elles et] ils chercheraient davantage des stratégies pour répondre aux besoins de leur classe ». Le soutien à l'activité enseignante apparaît ainsi non seulement comme un vecteur de santé au travail, mais aussi comme un facteur de réussite de l'école inclusive (Curchod-Ruedi & Doudin, 2012). Il est donc essentiel de comprendre de quelle manière le corps enseignant se sent soutenu.

Notre recherche s'est intéressée aux réels soutiens à l'activité professionnelle, c'est-à-dire « aux soutiens quels qu'ils soient, du moment où ils sont perçus comme soutenant » (Allenbach et al., 2023, p. 95). Elle s'est ainsi concentrée sur les sources de soutien provenant du milieu professionnel plutôt que privé, prodigué par des individus ou par des collectifs. Le soutien est considéré comme un « processus par lequel l'individu se sent reconnu, valorisé et relié » (Curchod-Ruedi & Doudin, 2012, p. 235). Plus précisément, c'est un processus de co-construction de relations professionnelles soutenantes.

*Les soutiens perçus et les soutiens attendus sont des représentations qui se transforment lors de négociations de sens, tandis que les négociations de rôles permettent d'ajuster les soutiens prodigués. Identifier et adapter les soutiens aux besoins implique donc une activité de négociation tant pour le pourvoyeur que pour le destinataire des soutiens, tout en sachant que, souvent, les soutiens sont réciproques. (Allenbach et al., 2023, p. 105)*

## Méthodologie hybride : récolter les avis et interroger l'expérience

La récolte de données a eu lieu dans deux établissements primaires vaudois et s'est déclinée en deux temps : premièrement, à l'aide d'un questionnaire soumis à l'ensemble du corps enseignant ( $n = 177$ ), dont 135 personnes y ont répondu ; puis de deux groupes d'échange formés de six, et respectivement trois, titulaires de classe volontaires.

Dans un premier temps, un questionnaire inspiré de l'enquête sur l'école à visée inclusive (SPV, 2023) a été soumis pour établir un état des lieux, notamment quant au niveau de satisfaction par rapport aux ressources proposées dans les classes. Moins tranchées que les résultats de l'enquête initiale, ces premières données ont montré des opinions partagées. Dans les deux établissements, la moitié des personnes interrogées considère que les ressources attribuées suffisent à répondre aux besoins de leur classe, tandis que l'autre moitié estime que cela n'est pas le cas. Les ressources sont reconnues, mais la perception des soutiens est divisée. L'expérience est alors intéressante à questionner pour identifier ce qui favorise ces liens entre les soutiens distribués et les soutiens perçus, car « c'est la perception subjective qu'une personne peut avoir des soutiens reçus qui va s'avérer déterminante (Vaux, 1992) » (Allenbach et al., 2023, p. 100).

La méthode de récolte de données a consisté en deux entretiens collectifs successifs de 90 minutes, menés avec chaque groupe. Elle s'est inspirée du *focus group* (Leclerc et al., 2011) sans s'y limiter cependant, afin de permettre un partage d'expériences approfondi en partant du vécu de chaque membre des deux groupes. Ceux-ci étaient invités à présenter, à l'aide d'une ligne du temps, une situation pour laquelle d'autres personnes étaient intervenues. Les axes de réflexion collective se situaient autour de la mobilisation des soutiens, de la construction des interactions et du développement des pratiques collaboratives en questionnant comment celles-ci avaient été soutenantes ou, le cas échéant, comment elles auraient pu l'être davantage.

*Les ressources sont reconnues, mais la perception des soutiens est divisée.  
L'expérience est alors intéressante à questionner pour identifier ce qui favorise  
ces liens entre les soutiens distribués et les soutiens perçus.*

Enfin, les témoignages ont été traduits en récits phénoménologiques (Paillé & Muchielli, 2021) et transmis aux personnes concernées, leur permettant ainsi de valider la compréhension de leur expérience telle qu'expérimentée au fil des échanges. Ces textes ainsi que la transcription des séances enregistrées ont constitué la base de données pour identifier des récurrences phénoménologiques. L'analyse des défis et enjeux des soutiens au sein des relations professionnelles a mis en avant trois phénomènes qui sont détaillés ci-après et illustrés par des *verbatim* des *focus groups* référencés par le code « GE1 » pour le premier groupe et par le code « GE2 » pour le deuxième groupe.

## Compréhension des phénomènes de surcharge ou de soutiens

### Effets d'une juxtaposition des mesures de soutien

Plusieurs témoignages déplorent une forme d'amoncèlement des ressources autour des élèves. « *Je deviens un peu fatiguée de la collaboration... J'ai 11 [intervenantes et] intervenants qui viennent dans la classe* » (GE1). Cela conduit la ou le titulaire de classe à des sentiments de surcharge et de fatigue supplémentaires, alors que leur travail est déjà rendu plus complexe par l'évolution du système et des moyens d'enseignement. « *La charge par rapport à ces aides, aux discussions [...] Ça ajoute une charge de travail, une charge mentale, alors que tu es déjà débordée* » (GE2). La responsabilité individuelle liée à la fonction de titulaire est importante, mais plusieurs enseignantes et enseignants décrivent un renforcement de leur sentiment de solitude lorsque les interactions professionnelles sont nombreuses et disparates. En effet, à force de sollicitations et de conseils éparpillés, les tâches et les rôles sont rendus flous. La ou le titulaire de classe, qui se trouve souvent au centre des échanges, risque de perdre en sentiment de compétences.

### Travail de négociation peu formalisé

Des enseignantes et enseignants qui ont participé à notre récolte de données ont relaté des expériences où les interactions professionnelles se sont avérées multiples et peu, voire pas du tout, construites en termes de collaboration et de soutiens. Néanmoins, d'autres récits d'expériences ont montré que les relations professionnelles se sont révélées soutenantes lorsque le dialogue, le partage de compétences et la confiance avaient pu s'établir. « *C'est vraiment quelque chose qui se construit* » (GE2). Dans nos données, les exemples de pratiques soutenantes sont apparus dans des relations duales et des groupes professionnels qui offraient des moments consacrés à la discussion pour réfléchir et décider du travail à se répartir et à entreprendre communément. La charge de travail est présente, mais elle est vécue cette fois comme un apport qui favorise la motivation et l'implication de l'enseignante ou l'enseignant : « *Mais ça n'a pas été lourd... parce qu'il y a eu une négociation, un projet* » (GE1).

*La construction des relations avec les personnes-ressources ne semble pas être considérée comme une activité en soi et repose encore trop souvent sur les bonnes intentions des individus ainsi que sur des valeurs partagées.*

Les témoignages démontrent l'importance du travail de négociation, qui est une étape majeure dans le développement de relations soutenantes. « *C'est au travers des négociations successives concernant les formes d'aménagements scolaires, les accompagnements éducatifs et thérapeutiques que l'école inclusive prend sens* » (Thomazet et al., 2014, p. 10). Toutefois, les récits n'indiquent que très peu d'aspects formels relatifs à ce travail. La construction des relations avec les personnes-ressources ne semble pas être considérée comme une activité en soi et repose encore trop souvent sur les bonnes intentions des individus ainsi que sur des valeurs partagées.

### Nuances et liens entre soulagement et soutien

Un dernier résultat nous a interpellés quant à la dimension de développement des pratiques professionnelles. En effet, au départ de notre recherche, nous voulions comprendre les défis et les enjeux liés aux soutiens à l'activité professionnelle et par quels moyens le corps enseignant pouvait stimuler ses pratiques. En ce sens, nous faisons la distinction entre les soutiens à l'activité et le soulagement que nous identifions davantage à des formes de délégation de la tâche. Cependant, nous avons été amenés à nous interroger sur les liens existants entre soutien et soulagement.

En effet, l'écoute et l'analyse des récits nous ont permis d'observer l'ampleur de la complexité du métier d'enseignant qui coordonne autant qu'il construit des relations professionnelles, avec des moyens techniques et humains parfois réduits, manquant de cohérence et peu valorisés. Des participantes et participants ont témoigné de situations où elles et ils n'étaient plus à même d'entrer dans des relations collaboratives : « *Je ne voulais plus d'aide [...] C'était trop. Ça m'avait pris trop d'énergie* » (GE2). Les personnes-ressources servent alors davantage de relais que de leviers pédagogiques.

Toutefois, force est de constater que cela peut constituer une étape favorisant la collaboration ultérieure. En effet, les témoignages décrivent des formes d'aides ponctuelles dans les activités quotidiennes où les imprévus demandent de s'adapter et de réguler des situations. Celles-ci représentent des opportunités d'interactions à travers lesquelles peuvent se co-construire des relations davantage soutenantes. Le soulagement apparaît ainsi parfois comme un prérequis à des soutiens vecteurs de développement professionnel.

## Apports de cette démarche de recherche

En s'attachant à comprendre finement les phénomènes à travers lesquels se construisent les soutiens à l'activité, cette recherche nous amène à trois constats, qui semblent transposables à l'ensemble des établissements scolaires.

Premièrement, nous avons constaté qu'il est parfois difficile pour l'enseignante ou l'enseignant de classe d'exprimer ses besoins sans se référer à ceux de ses élèves. La distinction semble délicate, car les besoins des élèves font aussi partie des préoccupations du corps enseignant. Or, si les mesures sont majoritairement pensées pour les élèves individuellement, elles surchargent l'activité enseignante. Prendre en compte les besoins de l'ensemble de la classe apparaît comme une phase intermédiaire possible pour passer des besoins des élèves à l'identification des soutiens nécessaires à l'activité enseignante.

Deuxièmement, les groupes d'échange ont été considérés par les participantes et participants à la recherche comme des soutiens à leur activité, ce qui rejoint les constats d'Arcidiacono et Gabola (2025) dans des contextes interprofessionnels. Ces échanges permettent de réfléchir ensemble à la compréhension des situations vécues, alors que la plupart des réunions professionnelles sont focalisées sur la recherche de solutions à des problèmes. Dans les interactions interprofessionnelles, il semblerait donc pertinent de ne pas mettre systématiquement l'accent sur la résolution de problèmes, mais aussi sur l'élucidation des situations.

*Un travail en collectif peut servir de catalyseur s'il permet un changement de focale pour passer du modèle médical (centré sur les besoins de l'élève) à l'identification des besoins de soutiens à l'activité enseignante et qu'il favorise également un travail d'élucidation des situations en faisant émerger l'intelligence collective.*

Troisièmement, selon Allenbach et al. (2023), le développement de relations soutenantes passe par la construction d'un sens partagé, la reconnaissance des compétences réciproques, ainsi que la construction de relations de confiance. Or, ces relations semblent ici reposer sur les aptitudes individuelles, sans pouvoir s'appuyer sur des modalités d'encadrement et d'accompagnement. Un travail en collectif peut servir de catalyseur s'il permet un changement de focale pour passer du modèle médical, centré sur les besoins de l'élève, à l'identification des besoins de soutiens à l'activité enseignante et qu'il favorise également un travail d'élucidation des situations en faisant émerger l'intelligence collective. Pour soutenir ces pratiques d'accompagnement, le message institutionnel est nécessaire afin de développer le travail de négociation et valoriser le travail de construction de relations collaboratives.

Ces trois constats montrent l'intérêt de penser les collaborations professionnelles en termes de soutiens et nous invitent à de nouvelles démarches de recherche-accompagnements visant à développer la capacité des établissements scolaires à soutenir l'activité enseignante, tout en étudiant les conditions de transférabilité de ces résultats dans divers contextes.

## Autrices et auteur



Delphine Tevaearai  
Enseignante, Coach diplômée  
Étudiante MASPE  
HEP Vaud

[delphine.tevaearai@edu-vd.ch](mailto:delphine.tevaearai@edu-vd.ch)



Delphine Protti  
Enseignante, Coach diplômée  
Étudiante MASPE  
HEP Vaud

[delphine.protti@edu-vd.ch](mailto:delphine.protti@edu-vd.ch)



Marco Allenbach  
Professeur associé  
HEP Vaud

[marco.allenbach@hepl.ch](mailto:marco.allenbach@hepl.ch)



Piera Gabola  
Professeure associée  
HEP Vaud

[piera.gabola@hepl.ch](mailto:piera.gabola@hepl.ch)

## Références

Achermann, F. E., Roger, K., & Gabola, P. (2018) *Impact de la santé des directions d'établissement et du corps enseignant sur la santé et la réussite scolaire des élèves*. Pädagogische Hochschule Zürich & Haute école pédagogique Vaud.

[https://www.radix.ch/media/cxdnrrqj/alliance\\_pse\\_bases\\_scientifiques\\_argumentaire.pdf](https://www.radix.ch/media/cxdnrrqj/alliance_pse_bases_scientifiques_argumentaire.pdf)

Allenbach, M., Gabola, P., Leblanc, M., & Rebetez, F. (2023). Quels soutiens au développement de pratiques inclusives? *Éducation et société inclusives*, 1(95), 91-109. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0091>

Allenbach, M. (2025). Les différentes facettes de l'inclusion scolaire In : Rougemont, H. et Ducrey Monnier, M., *Faire avec ? Une recherche inclusive pour et par les enseignant e s*, Alphil, 388 – 404.

<https://www.alphil.com/livres/1445-faire-avec-.html>

Arcidiacono, F., & Gabola, P. (2025, 1-2 mai). *Les groupes de discussion comme outils pour mobiliser la réflexion et améliorer le bien-être des nouvelles générations d'enseignant-e-s en surcharge de travail*. Communication présentée au 12<sup>e</sup> Colloque International en Éducation, Montréal, Canada. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/8352>

Beaumont, C., Lavoie J., & Couture C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : Cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire [CRIRES]. [https://crires.ula-val.ca/guide\\_sec\\_nouvelle\\_version.pdf](https://crires.ula-val.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf)

Borgès, C., & Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? In J. F. Marcel, V. Dupriez, D. P. Bagnoud & M. Tardif (Eds), *Coordonner, collaborer, coopérer* (pp. 61-74). De Boeck Supérieur.

<https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0061>

- Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P.A. (2012). Le soutien social aux enseignants : un facteur de réussite de la démarche inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60(4), 229-244.  
<https://doi.org/10.3917/nras.060.0229>
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P. A., & Peter, V. (2009). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants. *Prismes, revue pédagogique HEP Vaud*, (10), 55-58. <https://iris.unil.ch/handle/iris/146527>
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC]. (2019). *Concept 360°, Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*, Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF) Service de protection de la jeunesse (SPJ). [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers\\_pdf/concept360/Concept\\_360.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf)
- Ducrey, F., & Jendoubi, V. (2016). *La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire : Résultats d'une enquête auprès d'enseignants genevois*. Genève : SRED.  
[https://edudoc.ch/record/121883/files/fns\\_collaboration\\_enseignants\\_inclusion.pdf](https://edudoc.ch/record/121883/files/fns_collaboration_enseignants_inclusion.pdf)
- Gabola, P. (2011). Il benessere degli insegnanti: rassegna di studi. *Psicologia dell'Educazione*, 5(3), 377-390.  
[https://www.researchgate.net/publication/244995720\\_Il\\_benessere\\_degli\\_insegnanti\\_rassegna\\_di\\_studi](https://www.researchgate.net/publication/244995720_Il_benessere_degli_insegnanti_rassegna_di_studi)
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches Qualitatives*, 29(3), 145-167. <https://doi.org/10.7202/1085877ar>
- Lessard, C., Canisuis Kamanzi, P., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 23(1), 59-77.  
<https://doi.org/10.3917/es.023.0059>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Société pédagogique vaudoise (SPV). (2023). Qu'en pense le terrain ? Résultats bruts de l'enquête SPV-SSP-SVMS relative à l'école à visée inclusive. [https://spv-vd.ch/docs/Resultats\\_Ecole\\_visee\\_inclusive\\_VF.pdf](https://spv-vd.ch/docs/Resultats_Ecole_visee_inclusive_VF.pdf)
- Tevaearai, D., & Protti, D. (2025). *Représentation des enseignants quant au soutien à leur activité professionnelle en lien avec les différentes relations de travail*. [Travail de Master non publié]. HEP Vaud.
- Thomazet, S., Merini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves, Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 69-80. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0069>.