

Greta Pelgrims, Roland Emery, Béatrice Haenggeli-Jenni et Marie-Laure Danalet

Le soutien à partir d'équipes pluridisciplinaires en établissement scolaire ordinaire : dilemmes d'enseignants spécialisés

Résumé

Les politiques d'école inclusive conduisent à la diversification de dispositifs dont le mandat est de soutenir l'intégration en classe ordinaire d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. Si la plupart de ces dispositifs impliquent des enseignants spécialisés, certains s'étendent à d'autres professionnels ; c'est le cas des équipes pluridisciplinaires mises en place dans des établissements de l'école primaire genevoise. L'étude rapportée ici contribue à repérer les dilemmes que des enseignants spécialisés rencontrent dans leur activité de soutien dans ces nouveaux contextes.

Zusammenfassung

Mit der Politik der inklusiven Schule hat sich eine grosse Vielfalt an Modellen herausgebildet, welche die Integration von Schülerinnen und Schülern, denen besondere Bildungsbedürfnisse attestiert werden, in Regelklassen unterstützen sollen. Auch wenn bei der Mehrzahl dieser Modelle vorwiegend Lehrpersonen mitarbeiten, werden bei anderen auch Fachpersonen aus anderen Disziplinen einbezogen; so etwa im Fall der sogenannten «équipes pluridisciplinaires». Dabei handelt es sich um multidisziplinäre Teams, die in den Primarschulen des Kantons Genf eingesetzt werden. Die hier vorgestellte Studie zeigt verschiedene Schwierigkeiten auf, mit denen Sonderschullehrerinnen und -lehrer bei ihrer Arbeit in diesen neuen Kontexten konfrontiert sein können.

1. Introduction

Sous l'effet de politiques d'école dite inclusive, nous assistons à la diversification de dispositifs mis en place au sein d'établissements scolaires ordinaires, qui ont pour mandat de soutenir le maintien ou l'intégration en classe ordinaire d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. La plupart impliquent pour les enseignants titulaires des classes ordinaires de collaborer, selon différents modes, avec des enseignants spécialisés. Mais, comme le montre l'étude de Paccaud (cf. dans ce dossier), plus rares sont les dispositifs de soutien institués dans des établissements scolaires ordinaires qui impliquent pour les enseignants de collaborer non seulement avec des enseignants spécialisés, mais aussi avec des professionnels des cultures socio-éducatives et thérapeutiques. Le Département de l'instruction publique (DIP) du canton de Genève met en

place de tels dispositifs dits *Équipes pluridisciplinaires*, d'abord en 2015 à titre pilote dans trois établissements de l'école primaire, puis en 2017 et en 2018 dans respectivement six et sept autres établissements. Cet article rapporte les résultats d'une étude exploratoire qui met en évidence, durant la phase de mise en place de ce nouveau dispositif, les dilemmes professionnels qu'éprouvent des enseignants spécialisés lorsqu'ils tentent d'actualiser leur rôle et leurs tâches de soutien aux apprentissages des élèves des classes ordinaires.

2. Le dispositif *Équipe pluridisciplinaire*

Le dispositif *Équipe pluridisciplinaire* réunit au sein d'un même établissement scolaire primaire différents professionnels, relevant de la culture enseignante (enseignants régulier et spécialisé), socio-éducative (éduca-

teur), thérapeutique (logopédiste, psychomotricien, psychologue) et de la santé (infirmière). Dans l'enseignement primaire genevois, un établissement est dirigé par un directeur et comprend d'une à six écoles. Ces équipes ont deux objectifs : « apporter un soutien aux élèves en intégrant au sein des écoles des compétences professionnelles complémentaires au métier d'enseignant ; lutter contre l'échec scolaire en favorisant les actions de prévention »¹. En outre, « les actions [...] doivent bénéficier à l'ensemble des élèves d'un groupe, d'une classe, d'une école voire d'un établissement. En ce sens, elles sont à la fois distinctes et complémentaires aux mesures de soutien renforcées destinées aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap »¹. Le dispositif vise donc des actions de prévention et de soutien pour l'ensemble des élèves, et des actions complémentaires à d'autres mesures de pédagogie spécialisée. L'organisation du travail et des modalités de collaboration entre professionnels est peu prescrite. La fréquence et la nature des réunions, la participation des membres de l'équipe aux réunions de travail de l'école sont négociées avec le directeur de chaque établissement qui coordonne la mise en place de l'équipe. Dans les faits, les équipes se réunissent chaque semaine et délèguent des membres pour participer aux temps de travail des enseignants et aux conseils de direction de l'établissement. Les membres d'une équipe participent aux séances de formation avec l'ensemble des enseignants de l'établissement et bénéficient d'un accompagnement spécifique à leur secteur d'affiliation (pédagogique, médico-thérapeutique, santé).

3. Soutenir à partir d'un dispositif pluriprofessionnel : apports et problématique

Le travail pluriprofessionnel : activité conjointe sous quelle forme ?

L'idée d'instituer au sein d'une école ordinaire une équipe pluriprofessionnelle n'est pas nouvelle. Dès les années 1980, la littérature internationale témoigne d'implémentations de tels dispositifs (*Consulting teams*, *Prereferral teams*, Équipe coopérative, etc.) pour prévenir l'échec scolaire, réduire les inégalités de chances de réussite, soutenir l'intégration d'élèves. Ces dispositifs, impliquant enseignants réguliers, spécialisés et autres spécialistes (éducateurs spécialisés, logopédistes, conseillers, etc.), réduisent les échecs et le taux de signalement vers des mesures d'enseignement spécialisé externes aux classes ordinaires (p. ex., Safran & Safran, 1996). Mais ce qui caractérise ces expériences positives est que l'activité conjointe des différents professionnels est organisée sous forme de séances hebdomadaires d'étude de situations en l'absence des élèves. Ces séances visent l'analyse de situations scolaires faisant problème, la proposition de stratégies d'enseignement à mettre en œuvre, l'analyse a posteriori des effets produits, la proposition de nouvelles régulations, etc. En outre, les rôles sont définis : les enseignants assument leurs tâches d'enseignement en l'absence et en présence des élèves, et alimentent les séances pluriprofessionnelles de leurs expériences et expertises.

Le travail pluriprofessionnel : des prescriptions à l'activité conjointe effective

La clarification des formes d'organisation du travail, des modalités de collaboration, des rôles et tâches de chaque partenaire est

¹ Site du département, consulté le 16 août 2018. www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/equipes-pluridisciplinaires-16-etablissements-primaires-rentree-2018

d'ailleurs fortement préconisée par la littérature prescriptive sur la collaboration multiprofessionnelle en général, aux marges de l'école ordinaire (Edwards & Downes, 2013) et dans les institutions de type médico-pédagogique (cf. Emery, 2016). Mais l'étude de Emery (*Ibid.*) montre combien l'activité des différents professionnels, conjointement déployée au fil de séances liées à la définition et mise en œuvre de projets éducatifs individualisés, s'écarte du prescrit.

Le travail multiprofessionnel est affaire d'outils de pensée et d'action propres à chaque culture professionnelle souvent peu partagés ou partageables, entraînant des ajustements au fil du quotidien pouvant faire obstacle au projet scolaire qu'il sert.

Il ressort que le travail se fait essentiellement en coulisse des réunions d'équipe formelles; le temps de ces dernières est alors réservé à remettre au collectif les informations recueillies lors d'échanges informels, ou encore à évoquer des caractéristiques générales des « enfants ». Le manque d'outils de pensée, de langage et d'action partageables entre professionnels de différentes cultures, combiné au besoin des enseignants de faire part d'informations obtenues informellement, contribue à mieux comprendre pourquoi les objectifs d'enseignement, les savoirs et les apprentissages sont peu évoqués en réunions multiprofessionnelles et dans des documents qui en émanent. Outre les besoins de clarification, le travail multiprofessionnel est affaire d'outils de pensée et d'action propres à chaque culture professionnelle souvent peu partagés ou partageables, entraînant des

ajustements au fil du quotidien pouvant faire obstacle au projet scolaire qu'il sert, à savoir les apprentissages des élèves.

L'activité de soutien d'enseignants spécialisés à l'intégration en classe ordinaire: dilemmes

Les dispositifs impliquant un enseignant de classe ordinaire et un enseignant de soutien datent des années 1970. Dès les années 2000, des travaux révèlent l'efficacité toute relative de ces mesures dans leur forme originale, à savoir un soutien individualisé, centré sur l'élève désigné, pourvu de façon séparée du groupe classe. Les observations indiquent que l'enseignant ajuste fréquemment ses choix et son activité à ses propres conditions de travail en s'écartant des attentes, des objectifs d'enseignement, des conditions d'apprentissage qui prévalent dans la classe régulière (cf. Pelgrims, Dolorme, Emery, & Fera, 2017). En outre, le temps didactique durant le soutien est en décalage avec l'avancement des objets d'enseignement et d'apprentissage de la classe régulière (Leutenegger, 2009). Le manque d'articulation pédagogique et didactique entre les deux contextes assignés à un élève en difficulté est pourtant incompatible avec les besoins d'environnement stable et d'enseignement explicite.

Mais le soutien d'enseignement spécialisé à l'intégration d'élèves en classe ordinaire a d'autres formes. Nos travaux contribuent à saisir comment se décline cette activité, quels obstacles et dilemmes professionnels sont éprouvés et comment les enseignants s'ajustent. Pour les enseignants spécialisés devant fournir le soutien à l'intégration partielle de leurs élèves dans plusieurs classes ordinaires tout en étant titulaires d'une classe *spécialisée* ou *intégrée*, l'activité de

soutien est particulièrement contraignante et les dilemmes concernent des tâches administratives, collaboratives, pédagogiques et didactiques (*Ibid.*, 2017). Par contre, des enseignants qui soutiennent l'intégration de façon itinérante dans plusieurs écoles et à partir d'un centre médico-pédagogique déclinent différemment leur fonction (Pelgrims, Delorme, & Emery, 2018). Ils sont plus nombreux à agir en vertu d'une conception psycho-médicale de leur rôle, de l'élève à soutenir (vu sous l'angle du trouble, de la déficience), des aménagements à mettre en place (considérés spécifiques au diagnostic et à l'élève). Le dilemme pour ces enseignants est de faire le pas vers l'enseignant ordinaire et d'articuler leurs interventions au collectif classe, au risque de se séparer de la culture psycho-médicale prédominante dans le centre dont ils relèvent.

Dans le prolongement de ces résultats, nous cherchons à comprendre l'activité de soutien des enseignants spécialisés à partir des *Équipes pluridisciplinaires*. Ils impliquent la collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés qui, malgré leur culture enseignante commune, peut faire émerger des obstacles et des ajustements professionnels susceptibles de s'écarter des intentions de soutien et de mise en place de conditions d'accessibilité aux savoirs. Mais ils impliquent aussi la collaboration avec des partenaires d'autres cultures professionnelles, laquelle peut générer d'autres obstacles et dilemmes s'écarter aussi de la voie de l'enseignement et du soutien aux apprentissages. Ces dispositifs étant en phase d'implémentation, il s'agit d'une première exploration guidée par la question suivante : Quels dilemmes des enseignants spécialisés, travaillant en équipe pluridisciplinaire, éprouvent-ils en lien avec leur activité de

soutien aux apprentissages des élèves en classe ordinaire ?

4. Éléments méthodologiques

Cette étude a bénéficié des besoins de réflexion de deux enseignantes spécialisées dans des équipes pluridisciplinaires, et d'une coordinatrice pédagogique associée à un établissement disposant d'un tel dispositif. Nous avons donc tenu une série de huit séances collectives. Les deux premières visaient à saisir les cadres institutionnels et laisser évoquer des questionnements librement. La teneur a permis d'orienter la suite des séances avec des consignes plus précises. Guidés par une approche située de l'activité et des pratiques d'enseignement, nous invitons chaque enseignante à préparer et à relater le déroulement de son activité à partir d'une situation emblématique. Ces six séances collectives (durée entre 60 et 90 minutes) sont intégralement retranscrites. Les verbatim sont soumis à une analyse de contenu sémantique, d'abord sur les axes thématiques relatifs à la collaboration (Emery, Danalet, Haenggeli-Jenni, & Sollberger, 2018), puis aux dilemmes éprouvés en lien avec l'activité de soutien aux apprentissages des élèves.

5. Dilemmes et ajustements : quelques résultats

Nous rapportons ici deux dilemmes que des enseignants spécialisés éprouvent dans leur activité visant à soutenir, directement ou indirectement, les apprentissages des élèves.

5.1 Intervention individualisée séparée versus collective intégrée...

Des extraits de verbatim révèlent que les enseignants spécialisés sont sollicités par des enseignants ordinaires pour intervenir de façon individualisée auprès d'un élève, à l'écart

du groupe classe. Ils sont dès lors confrontés à deux alternatives incompatibles :

- 1) répondre à de telles demandes pour s'assurer dans l'immédiat que l'élève soit bien en condition d'apprendre, en couvrant le risque qu'une telle réponse soit moins adéquate que la mise en place de conditions, certes différenciées, au sein même du collectif classe ;
- 2) ne pas répondre aux demandes d'individualisation séparée afin d'éviter les micro-ruptures dans l'activité d'apprentissage de l'élève, mais en couvrant le risque de provoquer l'insatisfaction chez l'enseignante, voire une micro-rupture dans la collaboration, ou encore de donner l'impression de laisser pour compte un élève.

« Quel est le sens de ce projet [soutien en mathématiques] quand on envoie un enfant par-ci deux fois, trois fois... Quel est le sens ? Quelle continuité ? Alors évidemment, j'ai dit : ouais non... je vous jette pas la pierre, je dis : je réfléchis au sens que ça a. »

Des enseignants spécialisés semblent faire un choix et s'ajuster en fonction de leurs propres expertises et conceptions qui en émanent :

« On retombe sur la problématique où c'est à l'enfant en difficulté à qui l'on donne le moins de continuité, le plus de morcellement... Et dans le lien au savoir, pour un enfant en difficulté, ce morcellement-là, il est questionnant... en quoi on leur apporte des choses en plus ? Alors qu'on les voit une ou deux fois 45 minutes, puis qu'après ils sont remis dans leur classe. »

Certains ont suffisamment fait l'expérience de stratégies permettant de répondre à des besoins particuliers en maintenant l'élève dans l'activité collective, stratégies qu'ils tentent alors de transmettre :

« Bien sûr que je vais faire attention au collectif... je vais mettre en avant tout ce qui fait évoluer l'élève au mieux au sein d'un collectif... J'ai ramené des idées d'activités, des choses de l'éducation nouvelle... des adaptations de moyens d'enseignement... » « On a proposé de mélanger deux classes, de faire des décroisements de sciences... de faire plus en co-enseignement ».

5.2 Centration sur l'élève versus sur les objets de savoir et conditions d'apprentissage...

Des extraits révèlent que des enseignants spécialisés assistent, au fil de situations d'échanges avec des enseignants ordinaires, à des regards focalisés sur l'élève et sur ses dispositions, au détriment des objectifs d'enseignement, des savoirs acquis et à acquérir, des pratiques et des conditions propices à leur apprentissage. Ces enseignants spécialisés sont alors confrontés au dilemme suivant :

- 1) se sentir attendu comme un spécialiste du « trouble », de la « difficulté » inhérente à l'élève, tenter d'y répondre alors que c'est contraire à la conception de son propre rôle, tout en craignant d'être associé aux cultures professionnelles thérapeutiques ;
- 2) répondre en préservant son identité d'enseignant dont l'expertise concerne les difficultés inhérentes aux objets de savoir, les pratiques d'enseignement et

conditions pouvant faire obstacle et celles facilitant l'apprentissage, mais en courant le risque de ne pas être entendus par les enseignants réguliers et de laisser des spécialistes non professionnels de l'enseignement donner des conseils sur ce qu'il faut faire en classe.

Ce dilemme paraît exacerbé par des éléments de culture et pratiques instituées dans l'établissement. En effet, la façon dont l'équipe pluridisciplinaire est introduite par la direction aux enseignants peut induire l'idée que les autres expertises professionnelles concernent tout autant l'enseignement, risquant d'affecter et de dévaluer celle des enseignants :

« Elles [enseignantes] disaient : nous on nous a imposé cette équipe... la direction nous a dit «voilà, vous aurez une équipe pluridisciplinaire l'année prochaine, ce sont des experts», voilà comment elle l'a dit, «ce sont des experts qui sont là pour vous, pour vous soutenir». »

« Et puis elle me disait l'autre jour : c'est pas possible, ils sont tous dyslexiques... dès qu'ils arrivent pas à apprendre à lire, on les envoie chez le logo. »

« Elles me disent : Mais c'est quoi ces spécialistes qui viennent nous dire comment faire ? ... Le logopédiste, j'aimerais alors qu'il me fasse pas une formation sur mon travail mais qu'il m'explique de manière plus précise les conditions pour certains élèves. »

En outre, dans certains établissements, des institutions telles que le conseil des maîtres attendent la centration sur les « cas d'élèves à problème », pensant participer à la prévention :

« Parce que là, on nous interpelle surtout en conseil des maîtres sur des situations..., enfin des situations compliquées, mais individuelles, mais on s'enfile dedans chaque fois... »

« ...pour le conseil, il y a des directeurs qui disent : vous présentez trois élèves maximum » ou encore « vous avez dix minutes pour présenter chaque cas d'élève. »

« j'ai l'impression qu'il y a une sorte de focalisation sur l'individu, enfin une sorte de médicalisation aussi du problème... »

En guise d'ajustement, des enseignants ordinaires et spécialisés ont réclamé des séances de travail clairement centrées sur les pratiques d'enseignement et les conditions à mettre en place pour répondre aux besoins d'élèves, et non plus sur les dispositions psychologiques des enfants :

« Elles étaient mécontentes du fonctionnement... elles avaient dit à la direction qu'elles voulaient un autre conseil des maîtres qui porte beaucoup plus sur ce qu'on peut faire à l'école et donc sur les pratiques et non pas sur prendre contact avec les psychologues, etc. »

L'accent est alors mis sur les outils de pensée et d'action d'enseignant, laissant les questions de troubles et de pathologie aux professionnels thérapeutiques spécifiquement formés et experts dans ce domaine. Surmonter ce dilemme paraît aussi plus aisé pour les enseignants spécialisés qui conçoivent leur identité professionnelle en termes d'accès aux savoirs et tâches d'enseignement :

« Le savoir, c'est ça qui distingue fondamentalement à mon avis l'enseignant des autres spécialistes... mais alors la question c'est de se dire : ils [spécialistes], c'est à quel niveau qu'ils vont intervenir ? »

« Tu vois ils [spécialistes] proposent d'aller, d'emmenner les enfants par exemple au marché ... Oui mais chaque fois je reviens à: qu'est-ce qu'on en fait en classe? Qu'est-ce qu'on fait en amont? Qu'est-ce qu'on vise? ... »

Conclusions

Les enseignants spécialisés semblent éprouver des dilemmes dans leur activité de soutien aux apprentissages qui procèdent d'oppositions entre l'approche structurale et psycho-médicale du handicap et de la prise en charge typique du mouvement de l'intégration des années 1970, et les approches interactionnistes centrées sur les conditions d'accessibilité aux tâches et au rôle social d'élève attendus, typique du mouvement de l'école inclusive. En ce sens, la phase d'implémentation des équipes pluridisciplinaires semble exacerber à la fois l'existence et l'incompatibilité des deux approches. Les enseignants spécialisés semblent convaincus de soutenir les apprentissages en agissant sur les conditions d'accès aux savoirs et en articulant leur activité et celle des élèves à celle de l'enseignant ordinaire et du collectif classe; mais leurs convictions et expertises sont mises à mal par des demandes d'individualisation renforcées par des cultures et pratiques ciblant les dispositions inhérentes aux élèves.

La façon dont les professionnels s'ajustent face aux dilemmes peut rapidement se cristalliser en pratiques régulières, lesquelles répondront plus ou moins aux intentions de

prévention et de soutien effectif aux apprentissages. Des dispositifs de formation en établissement centrés, à l'aide de différentes démarches, sur l'analyse et la régulation de l'activité déployée, combinés avec des apports sur les gestes éducatifs, thérapeutiques, pédagogiques et didactiques dont des élèves ont besoin, devraient contribuer à maintenir le travail des équipes au service de l'intégration et de la progression scolaire de tous les élèves.

Références

- Edwards, A. & Downes, P. (2013). *Alliances for Inclusion: Cross-sector policy synergies and interprofessional collaboration in and around schools*. European Commission, Education and Culture. Récupéré de www.nesetweb.eu
- Emery, R. (2016). *La collaboration multiprofessionnelle dans les institutions spécialisées en lien avec les projets éducatifs individualisés des élèves: perceptions, pratiques déclarées et activité située*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève. Récupéré de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88570>
- Emery, R., Danalet, M.-L., Haenggeli-Jenni, B., & Sollberger, K. (2018). *Collaboration entre professions différentes en établissement scolaire régulier*. Texte présenté au 8^e Colloque international de l'OPHRIS, Université de Genève, Valais Campus, 28-29 août.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire: approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne: Peter Lang.

Pelgrims, Delorme, C., & Emery, R. (2018). *Fonction de soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire: variations de dilemmes professionnels en fonction de contextes*. Texte présenté à la journée d'étude du Réseau Recherche en pédagogie spécialisée, Université de Fribourg, 22 mars.

Pelgrims, G., Delorme, C., Emery, R., & Fera, X. (2017). Soutien à l'intégration d'élèves

en classe ordinaire: dilemmes auxquels des enseignants spécialisés sont confrontés dans leur travail. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22-29.

Safran, S. P. & Safran, J. S. (1996). Intervention assistance programs and prereferral teams: Directions for the twenty-first century. *Remedial and Special Education*, 17(6), 363-369.



Prof. Dr. Greta Pelgrims
Équipe «Pratiques professionnelles et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé (PACES)»
Université de Genève
Greta.Pelgrims@unige.ch



Dr. Roland Emery
Chargé d'enseignement, équipe PACES
Université de Genève
Roland.Emery@unige.ch



Dr. Béatrice Haenggeli-Jenni
Chargée d'enseignement, équipe PACES
Université de Genève
beatrice.haenggeli-jenni@unige.ch



Marie-Laure Danalet
Chargée d'enseignement suppléante,
équipe PACES
Université de Genève
Marie-Laure.Danalet@unige.ch