

Greta Pelgrims et Coralie Delorme

Formation en enseignement spécialisé à partir des contextes et situations de travail des enseignants : la maîtrise à l'Université de Genève

Résumé

Dans le canton de Genève, le Grand conseil s'est prononcé en faveur de la création, au sein de l'Université de Genève, de l'Institut universitaire de formation des enseignants auquel il a confié la formation des enseignants primaires, secondaires et spécialisés. La Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé, délivrée depuis 2011, est le diplôme de pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé, reconnu par la CDIP. Cette contribution vise à présenter les approches et principes théoriques fondant sa conception, ainsi que les modalités de formation qu'elle privilégie.

Zusammenfassung

Im Kanton Genf hat sich der Grosse Rat für die Gründung eines universitären Instituts ausgesprochen, dem er die Ausbildung von Primar- und Sekundarlehrpersonen sowie Fachpersonen der Schulischen Heilpädagogik anvertraut. Der seit 2011 verliehene Master «Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé» ist das von der EDK anerkannte Diplom in Sonderpädagogik, Fachrichtung Sonderpädagogik. In diesem Beitrag sollen die theoretischen Ansätze und Prinzipien, die seiner Konzeption zugrunde liegen, sowie die Ausbildungsmodalitäten vorgestellt werden.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-12-03

Introduction

La formation des enseignants est assurée par l'Université de Genève depuis 1996 pour l'enseignement primaire, depuis 2009 pour le secondaire, depuis 2011 pour l'enseignement spécialisé (ES). Ces trois programmes sont confiés à l'Institut universitaire de formation des enseignants, institut interfacultaire créé en 2009. Avec la *Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé* (MESP), Genève dispose pour la première fois d'une formation à part entière d'enseignant spécialisé pourvue par une haute école. Étant nouvelle, la formation a pu être conçue, mise en œuvre et régulée en considérant d'emblée les exigences de reconnaissance instituées par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, tout en s'appuyant sur les approches et connaissances actuali-

sées dans le domaine de l'ES et de l'école inclusive. Cet article présente certains apports théoriques fondant la conception du programme et les dispositifs de formation en alternance de la MESP.

1. Une approche de formation centrée sur le travail d'enseignant spécialisé

Dans le domaine de l'ES, les approches théoriques, comme celles de la formation des enseignants spécialisés, sont multiples. Le contexte des années 2010 et le recul sur la littérature nous indiquent combien les approches psychomédicales du handicap et, en corolaire, celles catégorielles et structuralistes de la prise en charge présentent un ensemble de limites. Penser qu'il est possible de créer des groupes d'élèves homogènes sur la

base d'une catégorie diagnostique à laquelle correspondrait un type d'enseignement spécifique, et, enfin, que les pratiques d'enseignement sont effectivement différentes, voire explicitement différenciées, en fonction des groupes d'élèves, sont quelques-uns des postulats fondant l'ES depuis les années 1970 qui sont remis en cause par les approches interactionnistes des *situations* de handicap. À l'opposé, nier le trouble ou la déficience sous prétexte qu'il s'agit de constructions sociales et, partant, supprimer la distinction même d'enseignement *spécialisé* (notamment en formation) est une position axiologique qui concourt à augmenter les risques d'indifférence aux besoins éducatifs particuliers (BEP) et d'exclusion (Kauffman, 1999). Le contexte de pensée interactionniste nous convainc donc que ni le diagnostic psychomédical, ni l'assimilation structurelle dans l'ordinaire ne permettent de définir les pratiques d'enseignement à mettre en œuvre avec des élèves institutionnellement déclarés à BEP et, en corollaire, de fonder une formation d'enseignants capables d'*élever* des enfants et adolescents vers des savoirs et savoir-faire. Nous nous tournons dès lors vers un autre domaine pour concevoir leur formation : celui des connaissances sur ce qu'est enseigner, sur ce qu'est enseigner dans des contextes scolaires d'ES et de soutien à la scolarisation en classe ordinaire, sur les obstacles contextuels et situationnels à l'enseignement qui risquent, en conséquence, d'empêcher l'accessibilité au rôle d'élève et aux savoirs.

La profession d'enseignant spécialisé

Concevoir une formation à partir des connaissances produites sur le travail d'enseignement en contextes d'ES nous conduit à clarifier ce que signifie enseignant *spécialisé*. Certains éléments de définition issus de

prescriptions institutionnelles concernent « la prise en charge scolaire », « le soutien », « l'individualisation », d'autres expriment la notion de « spécialiste scolaire du handicap », l'idée de « pédagogie adaptée aux besoins éducatifs particuliers ». Ces facettes soulignent pourtant peu la spécificité de la profession d'enseignant, manquement qui nous paraît essentiel de combler si l'on veut assurer le droit pour *tous* les élèves à BEP d'accéder, non pas à de l'éducation, mais bien à de *l'enseignement de savoirs* et aux conditions leur permettant *d'être élève et d'apprendre au sein d'un collectif classe* (même à effectif réduit). Nous posons donc que l'enseignant spécialisé assume la profession d'enseignant (et non de préceptorat ni d'éducateur ni de thérapeute) impliquant l'accomplissement de tâches professionnelles d'enseignant (Bateman et al., 2015). Il est *spécialisé*, car il sait actualiser les tâches professionnelles d'enseignant en considérant les objectifs d'enseignement et d'apprentissage, les besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves de 4 à 20 ans, ainsi que les particularités (contingences, obstacles, dilemmes) des différents contextes professionnels d'enseignement spécialisé.

Nous posons donc que l'enseignant spécialisé assume la profession d'enseignant (et non de préceptorat ni d'éducateur ni de thérapeute).

Cette approche de la profession appelle une seconde clarification, celle des tâches qu'un futur enseignant spécialisé doit savoir accomplir. Une revue de la littérature internationale sur l'enseignement nous autorise à énoncer un référentiel de tâches qui relèvent de trois ordres interdépendants : didactiques, pédagogiques et collaboratives (Pelgrims, 2019).

- *L'ordre didactique* concerne toutes les tâches liées aux intentions d'enseignement et la régulation des apprentissages (p. ex., désigner les savoirs à enseigner, planifier, gérer et réguler l'enseignement, institutionnaliser un savoir) ;
- *L'ordre pédagogique* regroupe les tâches permettant de maintenir l'ordre en classe et d'obtenir la participation de chacun (p. ex., créer un collectif de classe auquel chacun se sent appartenir, instaurer un climat de classe positif, gérer les différents niveaux de transitions, etc.) ;
- *L'ordre collaboratif* comprend les tâches à réaliser avec différents partenaires et selon différentes modalités de travail plus ou moins conjoint (p. ex., co-enseigner, collaborer avec les parents, etc.).

L'actualisation de toutes les tâches appelle de multiples compétences professionnelles didactiques, pédagogiques et collaboratives qui forment autant d'objectifs de formation de la MESP.

2. Des particularités de fonctions et de contextes d'enseignement spécialisé

À l'instar d'autres systèmes, les cantons suisses prévoient trois types génériques de contextes professionnels d'ES. Or, les recherches s'intéressant au travail des enseignants spécialisés montrent combien les fonctions et les pratiques se déclinent différemment selon ces trois types de contextes professionnels. Il ressort en effet que la façon de pouvoir mener à bien les tâches d'enseignement diffère selon que l'enseignant spécialisé doit fonctionner comme *soutien à l'intégration en classe régulière*, comme *titulaire d'une classe spécialisée* ou comme *membre d'une équipe pluriprofessionnelle* au sein d'une institution ou école spécialisée.

Lorsqu'il est *responsable du soutien à l'intégration*, souvent *itinérant*, la particularité de la fonction est de savoir composer les tâches professionnelles en gérant plusieurs projets d'intégration différents et en tenant compte de l'étendue des écoles et des classes de la 1^{re} à 8^e primaire, voire fin du secondaire I. Cette fonction requiert donc un ensemble de compétences particulières (Nes, 2014), dont celles consistant à mobiliser la diversité des champs notionnels des disciplines scolaires, ainsi qu'à se référer à l'étendue des programmes d'études et aux moyens d'enseignement, tout en sachant conseiller et mettre en place les conditions et les gestes répondant aux besoins des élèves à intégrer (Assude & Perez, 2014). Elle exige des compétences de conseil et de co-enseignement avec des enseignants réguliers, ainsi que des compétences de collaboration multiprofessionnelle. Or, confronté à la charge et à l'hétérogénéité des projets à soutenir, à la complexité du réseau de collaborations, aux programmes et aux cultures multiples, le risque pour l'enseignant de soutien est de s'ajuster en intervenant de façon individualisée, sans articuler ses choix pédagogiques et didactiques à l'activité de chaque classe régulière impliquée.

En tant que *titulaire d'une classe spécialisée*, la fonction a pour particularités de savoir créer un collectif de classe avec un groupe d'élèves, tout en menant l'ensemble des tâches didactiques propices à la progression scolaire de chaque élève. Or, confronté à la forte hétérogénéité (sur le plan des parcours et des compétences scolaires acquises dans chaque discipline), au manque de culture et de mémoire pédagogique et didactiques entre les élèves, ou encore au contrat implicite d'assistance et les aides revendiquées de façon excessive, l'enseignant de classe spécialisée risque de

s'ajuster et de cristalliser des pratiques peu propices à l'apprentissage (Delorme, 2020 ; Pelgrims, 2009) : en vertu de la liberté de programme et de rendement dont il jouit, privilégier des activités collectives permettant de réunir les élèves, mais s'écartant d'activités didactiques en français et en mathématiques ; craindre les comportements réactionnels des élèves et l'éventuel désordre en classe en évitant d'enseigner des savoirs nouveaux ou difficiles ; planifier des tâches souvent maîtrisées ou du travail individuel avec de nombreuses aides risquant d'induire la démobilité des élèves.

Dans une école d'enseignement spécialisé, l'enseignant est membre d'une équipe multiprofessionnelle avec laquelle il compose ses tâches au fil du quotidien scolaire. Les compétences de collaboration participent au maintien de la posture et des outils pédagogiques et didactiques d'enseignant, tout en considérant les apports d'autres professionnels. Or, confrontés à l'organisation du travail dans une institution ayant différents mandats, parfois avec des enfants ou adolescents appelant des conditions pédagogiques et didactiques particulières pour apprendre, le risque est d'oublier les outils professionnels d'enseignant et de glisser vers des objectifs et des praxéologies d'ordre éducatif, voire thérapeutique, de contourner les situations didactiques en jouant, mais en mettant à mal l'activité des élèves, de morceler les séquences d'enseignement empêchant les élèves d'accéder au sens et à la valeur des savoirs.

En référence à l'approche située de l'activité des enseignants (Delorme, 2020 ; Pelgrims, 2009), nous comprenons ces pratiques observées avec régularité comme des ajustements en situation de travail de la

part des enseignants à des obstacles ou contingences spécifiques à chaque type de fonction et contexte. Cette approche nous conduit à travailler en formation les risques d'ajustement aux obstacles et la cristallisation de pratiques peu propices, tout en suscitant chez les étudiants le développement de compétences pédagogiques, didactiques et collaboratives capables de créer un collectif d'élèves au sein duquel chaque élève rencontre les conditions dont il a particulièrement besoin pour apprendre. Ce travail de formation est réalisé dans le cadre des dispositifs en alternance.

3. La formation en alternance dans trois contextes d'enseignement spécialisé

Les dispositifs de formation en alternance sont conçus afin de garantir au mieux des conditions de formation propices au développement de compétences pédagogiques, didactiques et collaboratives, ainsi qu'une prise de conscience des obstacles et des contingences spécifiques, pour s'y ajuster sans dériver des intentions et des tâches d'enseignement. La MESP comprend trois dispositifs en alternance, chacun correspondant au travail d'enseignant spécialisé dans un contexte différent : « Enseigner et soutenir en contextes scolaires inclusifs », « Enseigner en classe spécialisée » et « Enseigner en institution spécialisée ». Chacun des dispositifs articule :

- *l'activité de formation au fil d'un stage* de plusieurs semaines, incluant des séances d'analyse et de régulation de l'activité du stagiaire sur le lieu de stage ;
- *un séminaire d'apports théoriques* relatifs aux questions d'enseignement, d'apprentissage et de collaboration spécifiques au contexte du stage concerné ;

- *un séminaire d'apports didactiques* visant, pour le contexte du stage, la désignation d'objectifs, la planification et préparation de séquences, l'analyse a priori, la mise en œuvre durant le stage, l'analyse a posteriori et la régulation de l'activité didactique ;
- *un séminaire d'analyse et de régulation de l'activité professionnelle* déployée durant le stage, incluant la réflexion et la mobilisation conjointes de connaissances, d'outils de pensée et d'action permettant à chaque étudiant de mener à bien le travail dans son contexte particulier de stage.

Grâce à l'articulation de chaque stage à des cours et séminaires spécifiques, et à l'analyse et aux régulations proactives, continues et rétroactives de l'activité tout au long du stage, ces trois dispositifs en alternance contribuent à guider l'activité novice des étudiants-stagiaires au fil du travail quotidien dans chaque contexte d'ES. Ils participent à la prise de conscience des contingences contextuelles particulières qui infléchissent voire empêchent l'accomplissement de certaines tâches d'enseigne-

ment, et, partant, à éviter que, confrontés à différents obstacles, ils ne s'ajustent et cristallisent des pratiques peu compatibles avec ce qui est attendu d'un enseignant.

4. Des compétences professionnelles centrales et des apports contributifs essentiels

Le programme de la MESP est structuré en quatre domaines de compétences et connaissances (voir Figure 1). L'ensemble des compétences professionnelles pédagogiques, didactiques et collaboratives évoquées ci-dessus forment le *quatrième domaine*. Outre des cours, séminaires et dispositifs polyphoniques¹, il comprend les trois dispositifs de formation en alternance dont les principes de guidage, d'analyse et de régulation continues sont illustrés par la double flèche. Ce domaine participe aussi au développement de connaissances relatives à l'activité d'apprentissage, sociale et socio-affective des élèves déclarés à BEP en raison de difficultés, de troubles, de

¹ Convoquant différentes voix professionnelles sur un même objet.

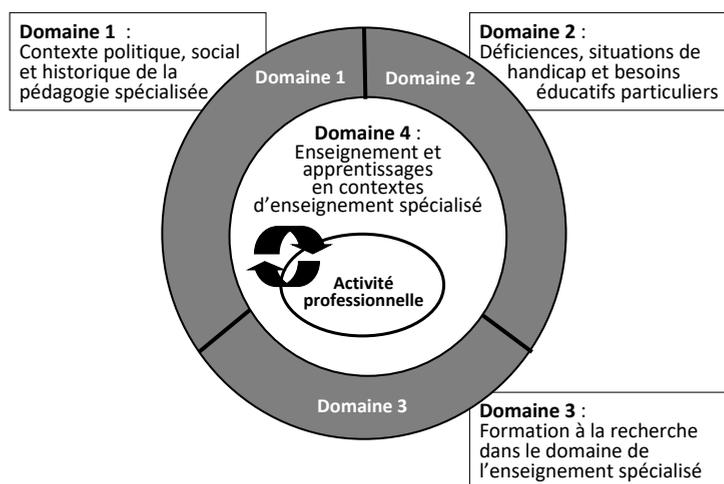


Figure 1 : Structure du programme de formation de la MESP

déficiences, ainsi qu'aux compétences de collaboration, de gestion des trajectoires et transitions scolaires.

Les trois autres domaines concernent des apports contributifs essentiels à la culture professionnelle de l'enseignant spécialisé. Le *premier domaine* regroupe les connaissances développées sous l'angle de l'histoire, de la sociologie, et de la psychologie sociale qui sont liées aux mécanismes de décision et aux orientations politiques de l'ES, tout en en saisissant leur évolution dans l'histoire, ainsi que les enjeux sociétaux et mécanismes psychosociaux à l'œuvre dans la prise en charge et la scolarisation des élèves que l'institution déclare « différents ». Le *second domaine* comprend les connaissances psycho-médicales, issues de la psychologie clinique et cognitive, de la psychopathologie, de la logopédie, qui sont liées aux différents troubles et déficiences spécifiques, en soulignant les répercussions sur l'activité d'apprentissage et les implications pour les conditions dont les élèves ont besoin. Le *troisième domaine*, qui concerne la formation à la recherche dans le domaine de l'ES, comprend le développement de compétences d'analyse et de prise de distance critique nécessaires aux deux finalités de la MESP : former à l'exercice de la profession d'enseignant spécialisé et former à l'exercice même novice de la recherche. Pour les futurs enseignants spécialisés, il participe en effet à la formation d'une posture réflexive capable de déjouer un ensemble de préjugés et de praxéologies particulièrement robustes sur les terrains professionnels (Bateman et al., 2015 ; Heward, 2003). En outre, la formation à la recherche se déroule en filigrane de tous les apports fondés sur des recherches réalisées

dans une variété de disciplines, de perspectives théoriques et de démarches méthodologiques. Mais le troisième domaine du programme comprend des dispositifs explicitement conçus à la formation aux compétences de chercheur : séminaires centrés sur la méthodologie de recherche dans ses différentes étapes, sur l'élaboration d'un projet de recherche, sur des démarches quantitatives et qualitatives de recueil et d'analyse de données. Ces apports sont notamment approfondis dans le cadre d'un séminaire de recherche annuel et dans la réalisation du mémoire de master qui contribue obligatoirement à clarifier, grâce à une démarche de recherche explicitée, une problématique d'actualité dans le domaine de l'ES.

Conclusion

En fondant la formation sur le travail d'enseignant spécialisé tel qu'il se déploie dans différents types de contextes, nous ne privilégions aucune fonction professionnelle sous prétexte qu'il serait préférable aujourd'hui de viser avant tout des compétences d'enseignement avec des élèves scolarisés en classe régulière. Contrairement à une approche structuraliste, nous considérons que l'école inclusive concerne la mise en place de conditions permettant à chaque enfant et adolescent d'accéder au rôle d'élève et aux savoirs. Ainsi, les pratiques professionnelles auxquelles sont formés les futurs enseignants spécialisés doivent contribuer à garantir ces conditions non

L'école inclusive concerne la mise en place de conditions permettant à chaque enfant et adolescent d'accéder au rôle d'élève et aux savoirs.

seulement en contextes de soutien à l'intégration en classe régulière, mais aussi dans ceux de classes et d'écoles spécialisées toujours ouvertes à ce jour. Cette position inscrit au cœur de la formation la compétence des futurs enseignants spécialisés à comprendre l'activité de tout élève en interaction continue avec les situations d'enseignement-apprentissage, les pratiques d'enseignement et les contextes scolaires dans lesquels ils sont appelés à apprendre.

Références

Assude, T. & Perez, J.-M. (Éds.). (2014). Savoirs professionnels et pratiques inclusives [Dossier]. *La nouvelle revue*, 65. <https://www.inshea.fr/fr/content/savoirs-professionnels-et-pratiques-inclusives>

Bateman, B., Lloyd, J. W. & Tankersley, M. (Éds.). (2015). *Enduring issues in special education*. Routledge.

Delorme, C. (2020). *Étudiants-stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé : conditions de formation, analyse de l'activité et contingences situationnelles au travail en stage*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation]. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:136730>

Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *The Journal of Special Education*, 36(4), 186-205. <https://doi.org/10.1177/002246690303600401>

Kauffman, J. M. (1999). Commentary: Today's special education and its message for tomorrow. *The Journal of Special Education*, 32(4), 244-254. <https://doi.org/10.1177/002246699903200405>

Nes, K. (2014). The professional knowledge of inclusive special educators. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of Special Education* (2e ed., Vol. 2, pp. 859-872). Sage.

Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre des mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92288/ATTACHMENT01>

Pelgrims, G. (2019). Des « élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers » : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue*, 86, 43-63. <https://www.inshea.fr/fr/content/recherche-en-education-et-pratiques-inclusives>



Coralie Delorme
Chargée d'enseignement
Université de Genève
coralie.delorme@unige.ch



Greta Pelgrims
Professeure associée
Université de Genève
greta.pelgrims@unige.ch