

Greta Pelgrims et Roland Emery

Approche située des pratiques d'enseignement inclusives : enjeux pour la collaboration multiprofessionnelle

Cet article reprend des éléments de la conférence présentée lors du 12^e Congrès de pédagogie spécialisée (06-07.09.2022, à Fribourg). Les références sont téléchargeables à l'adresse suivante : www.csps.ch → congrès → congrès 2022 → Présentations

Résumé

L'école inclusive s'accompagne de multiples recommandations, dont la collaboration entre enseignants et autres professionnels qui impliquerait un ensemble de dispositions et de compétences individuelles. En adoptant une approche située de l'activité des enseignants et des pratiques inclusives, cette contribution vise à montrer la pertinence, pour la recherche et la formation, d'appréhender les pratiques de collaboration au regard des spécificités des contextes et des fonctions dans lesquels les enseignants spécialisés sont appelés à travailler avec des collègues de différentes cultures professionnelles.

Zusammenfassung

Die inklusive Schule wird von zahlreichen Empfehlungen begleitet; unter anderem zur Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und anderen Fachpersonen, die wiederum eine Reihe von individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen voraussetzt. Dieser Beitrag geht von inklusiven Praktiken aus, die Lehrpersonen in einem situierten Ansatz verrichten. Es soll gezeigt werden, wie relevant es für Forschung und Ausbildung ist, Praktiken der Zusammenarbeit im Hinblick auf die Besonderheiten der Kontexte und Funktionen zu verstehen, in denen Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit Kollegen aus verschiedenen Berufskulturen zusammenarbeiten müssen.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-12-07

Introduction

À l'instar du mouvement de l'intégration scolaire des années 70, celui de l'école inclusive insiste dès les années 90 sur la collaboration entre collègues de différentes professions afin de « répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves ». Une première partie de cette contribution rapporte différents constats de la littérature sur la collaboration, nous conduisant à proposer, dans la seconde partie, de considérer les pratiques de collaboration multiprofessionnelle au service de l'école inclusive sous l'angle d'une approche située de l'activité des enseignants. Tout en pointant des conditions contextuelles et situationnelles

risquant de générer des obstacles et dilemmes éloignant les collaborations effectives de pratiques inclusives, nous évoquons quelques enjeux pour susciter plus de pratiques de collaboration propices à l'école inclusive et aux apprentissages des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP).

1. La collaboration multiprofessionnelle : quelques apports et constats

Au niveau politique et institutionnel, la collaboration est préconisée comme levier pour la scolarisation des élèves déclarés à BEP.

Les recommandations aux pratiques de « collaboration, partenariat et *travail en équipe* » se montrent pressantes. Les enseignants des classes se doivent de « coopérer avec d'autres experts et personnels issus de différentes disciplines » (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012, p. 17). Outre le travail en réseau (Dumoulin et al., 2015), la littérature propose plusieurs termes pour désigner la collaboration entre différents professionnels : *inter-* ou *trans-disciplinaire* (Shaw et al., 2008), *interprofessionnel* ou *intermétier* (Thomazet & Mérini, 2014), où le préfixe *inter* exprime ce qui est souhaité et prescrit, à savoir des modalités de travail qui reconfigurent chaque expertise professionnelle grâce à l'intégration de celle des autres professions, et qui, de ce fait donnerait lieu à des pratiques plus inclusives.

Une hiérarchisation des cultures professionnelles s'opère, souvent implicitement, malgré les intentions de complémentarité affichées par les professionnels.

Pourtant, un ensemble d'études des pratiques de collaboration effectives laissent à voir de façon répétée et confirmée certains phénomènes entravant le prescrit et l'idéal d'une collaboration « symétrique » qui serait véritablement au service des élèves. Une hiérarchisation des cultures professionnelles s'opère, souvent implicitement, malgré les intentions de complémentarité affichées par les professionnels (Thylefors, 2012). L'injonction à clarifier les rôles professionnels réciproques n'empêche pas leur chevauchement, conduisant parfois à les rendre rigides ou, *a contrario*, confus

(Grossen, 2000). L'appel à développer un langage commun se heurte aux multiples jargons professionnels (Manor-Binyami, 2020). Si le langage peut certes servir à exercer son pouvoir, il tend aussi à devenir « commun » et perdre de sa substance, afin de répondre à la nécessité de se comprendre réciproquement.

Une part importante de la littérature attribue l'écart entre la collaboration prescrite et celle effective, à des facteurs individuels. Il en ressort une liste de compétences dont le développement, sous l'effet d'une formation, serait propice à l'émergence de pratiques de collaboration inclusives (Edwards & Downes, 2013). Il s'agit notamment de savoir déterminer des objectifs communs, être convaincu des valeurs de la collaboration, apprendre à travailler en équipe, savoir clarifier les rôles et responsabilités de chacun, apprendre à communiquer en faisant preuve de respect et de confiance réciproques, développer un langage commun ... Or, si ces compétences sont en soi louables, elles sont considérées comme transversales à différents champs de pratiques (p. ex., WHO, 2010) et peu différenciées en fonction des multiples contextes dans lesquels les enseignants sont incités à collaborer avec d'autres professionnels.

Il ressort donc que l'idéal du travail *inter-disciplinaire*, *inter-professionnel* ou encore *inter-métiers* couvre des pratiques et des phénomènes que la seule question de dispositions et compétences individuelles semble peu à même de modifier. En outre, la *collaboration multiprofessionnelle* demeure en majorité étudiée et prescrite de façon générique et insuffisamment contextualisée, considérant peu les spécificités des contextes scolaires dans lesquels les profes-

sionnels doivent assumer leurs rôles et tâches respectifs tout en collaborant. Or, avec les politiques inclusives s'observe une forte augmentation et diversification des dispositifs de soutien qui appellent la collaboration (Félix et al., 2012 ; Paccaud, 2017). Afin de contribuer à mieux comprendre comment se déclinent les pratiques de collaboration, les enjeux, les obstacles et les leviers en fonction des différents types de contextes scolaires, et, partant de mieux former les enseignants spécialisés (ES) à actualiser leurs tâches de collaboration, nous nous inscrivons dans l'approche située de l'activité des enseignants et des élèves (Pelgrims, 2001, 2006, 2019). En cohérence avec cette approche non prescriptive, nous adoptons le concept de collaboration multiprofessionnelle qui désigne le travail entre plusieurs professionnels de cultures et expertises différentes, ceci quelles que soient la quantité et la qualité de leurs interactions et leurs appartenances institutionnelles (Emery, 2016).

2. Approche située de l'activité et des pratiques des enseignants spécialisés

L'approche située de l'activité et des pratiques d'enseignement s'enracine dans le paradigme dit écologique des processus d'enseignement (Doyle, 1977 ; Lundgren, 1972). Elle a pour objectif de comprendre pourquoi l'enseignement se déroule tel qu'il se déroule sans juger de son adéquation ou non au prescrit. Cette approche connaît un essor dans les années 90. Elle vise à analyser le travail *effectif* ou *réel* des enseignants réguliers (Durand, 1996) et à saisir comment les situations infléchissent leurs actions et interactions (Bayer & Ducrey, 1998). Nous l'avons adaptée afin de mieux saisir le

Avec les politiques inclusives s'observe une forte augmentation et diversification des dispositifs de soutien qui appellent la collaboration.

sens des pratiques des ES observées avec régularité alors qu'elles s'écartent non seulement du prescrit, mais aussi de leurs intentions (Delorme, 2020 ; Pelgrims, 2001, 2006, 2009, 2018) ou encore le sens de leurs pratiques de collaboration multiprofessionnelle (Emery, 2016). Nous postulons que l'activité est un ajustement à la situation dans laquelle elle se déploie. En outre, les enseignants s'ajustent de certaines façons selon les marges de *libertés* dont ils disposent et les *contraintes* avec lesquelles ils composent pour réaliser une tâche professionnelle qu'elle est d'ordres didactiques, pédagogiques ou collaboratifs (Pelgrims, 2012, 2019). Ainsi, un ES, dont l'intention est de désigner des savoirs à enseigner, s'ajuste, en séance d'équipe, au déroulement et à la teneur des interactions multiprofessionnelles tels qu'il les interprète, en consentant par exemple à l'énonciation collective d'un objectif centré sur l'autonomie plutôt que sur le champ notionnel d'une discipline. Étant contraint de collaborer avec d'autres cultures professionnelles pour désigner des objectifs, cette façon de s'ajuster lui permet d'être conciliant avec l'équipe sans pour autant risquer de conséquences en tant qu'ES étant donné la liberté de programme et de rendement dont il dispose. En revanche, le risque est bien réel pour l'élève lorsque les formes d'ajustement, cristallisées en pratique, s'écartent de pratiques de collaboration inclusives, au sens de guider la mise en place de conditions permettant à chaque enfant et adolescent d'accéder au *rôle social d'élève* et aux

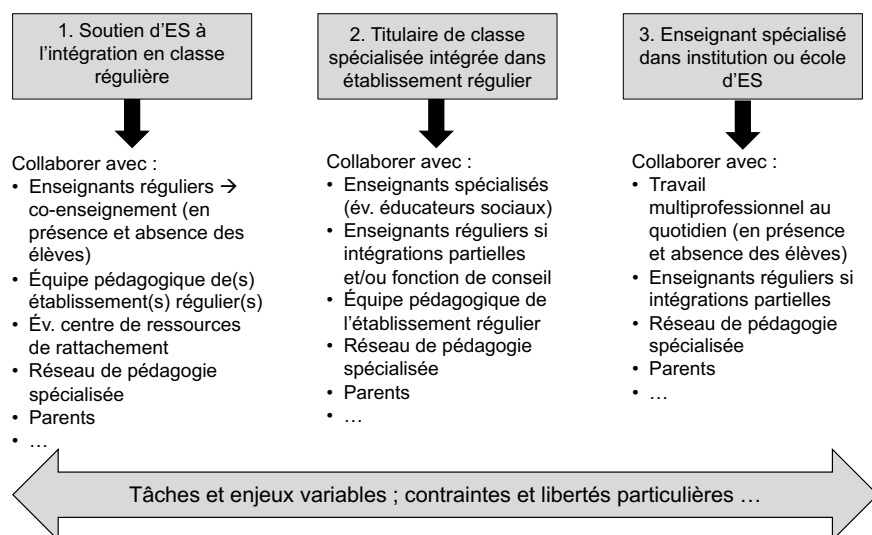


Figure 1 : Déclinaison multiple des tâches de collaboration

savoirs attendus au fil des situations dans un contexte scolaire donné (Pelgrims, 2012, 2016).

Les tâches de collaboration que les ES doivent assumer sont différentes selon les trois types de contextes et de fonctions d'enseignement spécialisé (Figure 1) : 1. Fonction de soutien d'enseignement spécialisé à l'intégration d'élèves en classe régulière ; 2. Titulaire d'une classe spécialisée intégrée dans une école régulière ; 3. Fonction d'enseignant dans une institution ou école d'enseignement spécialisé.

En sus, les contraintes et libertés étant spécifiques, la façon d'actualiser les tâches collaboratives (comme celles pédagogiques et didactiques) se décline aussi différemment selon ces trois types de fonctions et de contextes.

2.1 Collaborer comme enseignant spécialisé de soutien à l'intégration en classe régulière

En tant qu'ES en charge du soutien à l'intégration d'élèves déclarés à BEP en classe or-

динаire, la collaboration concerne principalement celle avec les enseignants titulaires des classes régulières. Il est en outre attendu que cette collaboration se décline sous forme de co-enseignement afin d'assurer des pratiques inclusives (Friend & Cook, 2007 ; Villa et al., 2013). Les travaux sont d'ailleurs nombreux (p. ex., Murawski & Goodwin, 2014 ; Nédélec-Trohel, 2014, 2015 ; Tambone, 2014 ; Valls et al., 2021) à examiner sous différents angles les pratiques de co-enseignement, lesquelles semblent encore peu effectives sinon peu différenciées par rapport à toutes les démarches possibles. Cherchant à comprendre avec quelles libertés et contraintes les enseignants tentent d'actualiser des tâches de collaboration, nos résultats (Pelgrims et al., 2015a, 2017, à paraître) montrent combien la *charge de projets à soutenir* (nombre, types et objectifs) et la *complexité du réseau de collaboration* (nombre de classes régulières, d'équipes et de réseaux impliqués) contraignent des ES de soutien à faire des choix. Ils sont en effet dans l'impossibi-

lité de mener à bien, pour chaque projet, des démarches différenciées de co-enseignement véritablement inclusives, au sens d'assurer, par le travail en absence et en présence des élèves, l'articulation didactique ou pédagogique de l'activité de soutien et celle de l'élève à BEP à l'activité collective de la classe régulière.

L'enjeu ne se limite pas à réduire cette complexité structurelle. En effet, les tâches que les ES de soutien ont à assumer, ainsi que les marges de libertés et de contraintes avec lesquelles ils doivent composer, varient en fonction du type de dispositif de soutien. Les ES itinérants n'ont pas à initier des projets d'intégration, contrairement à leurs collègues titulaires de classes spécialisées. En outre, lorsqu'ils sont rattachés à un centre de ressource psychomédical, ces ES sont confrontés à des dilemmes : devant choisir entre privilégier le soutien individuel dans un local séparé selon les aménagements émanant du centre (au risque d'exclure l'élève de l'activité collective de la classe) et co-enseigner (au risque de s'écarter de la culture du centre et de ne pas répondre aux besoins individuels de l'élève tels qu'il les interprète). La première option apparaît la plus fréquente, tant ils sont contraints par les attentes du centre de ressources de rattachement. Ces différences de cultures contraignent aussi, bien que différemment, les ES travaillant dans une équipe pluridisciplinaire assignée à un établissement scolaire régulier. Ici, la culture psychomédicale émane sous forme d'attentes de sens commun manifestées par les enseignants réguliers à leur égard, mettant en péril leur identité d'ES et leurs intentions pédagogiques et didactiques (Pelgrims et al., 2018). L'enjeu consiste à transformer la culture psychomédicale (centrée sur la déficience et les aménagements spécifiques et

exclusifs) en une culture partagée d'enseignement centrée sur la diversité et la flexibilité des conditions dont les élèves ont besoin pour acquérir un savoir.

L'enjeu consiste à transformer la culture psychomédicale en une culture partagée d'enseignement centrée sur la diversité et la flexibilité des conditions.

2.2 Collaborer en tant que titulaire d'une classe spécialisée intégrée en école régulière

La fonction de titulaire d'une classe spécialisée dans un établissement régulier consiste, notamment, à mener l'ensemble des tâches pédagogiques et didactiques dans l'objectif de faire progresser l'enseignement et les apprentissages de tous les élèves tout en créant un collectif de classe à laquelle chacun se sente appartenir. Cependant, il peut aussi être appelé à assumer une fonction de soutien à l'intégration partielle d'élèves dans différentes classes régulières, voire une fonction de conseil auprès de l'équipe pédagogique de l'établissement. Cette double, voire triple, fonctions le confronte à deux options (Pelgrims et al., 2015a, 2017, à paraître) : collaborer avec des ES afin, par exemple, de mieux mettre en place les conditions propices au progrès de tous les élèves de classes spécialisées (au détriment de projets d'intégration en classe régulière) ou collaborer avec des classes régulières pour soutenir des projets d'intégration partielle d'élèves (au risque de ne plus assurer de collectif et de continuité en classe spécialisée). Nos résultats révèlent que la 2^e option est plus fréquente, bien qu'elle ne soit pas exempte de difficultés. En effet, les ES se sentent contraints d'obtenir l'accord pour initier et poursuivre des

projets d'intégration et sont, à cet effet, prêts à sacrifier leurs propres ressources pour décharger le travail de collègues réguliers. En outre, sur le plan pédagogique et didactique, ils se soumettent aux choix des titulaires des classes régulières, avec le risque que leur propre classe ne fonctionne plus comme un collectif à part entière pour les quelques élèves qui n'ont pas de projets d'intégration ou pour lesquels l'arrêt d'un projet d'intégration, toujours possible, est déclaré. Outre les moyens diminuant le refus ou l'arrêt d'un projet d'intégration, l'enjeu pour des pratiques de collaboration plus inclusives consiste à transformer la culture d'établissement et à prévoir des formes de regroupements de classes spécialisées : la fusion de deux classes avec deux enseignants spécialisés en co-enseignement peut permettre à la fois de créer un collectif de classe, de mettre en place des conditions dont certains élèves ont besoin pour suivre en classe régulière et encore de libérer un enseignant pour des démarches de co-enseignement en classe régulière (Pelgrims et al., 2010).

2.3 Collaborer en institution ou école d'enseignement spécialisé

La collaboration en contexte d'école ou d'institution spécialisée se décline principalement au prisme de *l'équipe multiprofessionnelle*. Le travail conjoint entre enseignants, éducateurs et thérapeutes y est quotidien, tant en présence qu'en absence des élèves. L'organisation et le fonctionnement de l'établissement, ainsi que les projets des élèves, sont discutés, négociés et décidés à l'aune des multiples expertises professionnelles, chacun réclamant plus ou moins ouvertement sa part dans *l'arène professionnelle* (Grossen, 1999). Il n'est dès

lors pas étonnant d'observer des institutions dans lesquelles moins de 50% du temps scolaire officiel est dévolu à l'enseignement et l'apprentissage, avec en sus un fort morcellement des séquences didactiques (Favre, 2015 ; Maréchal, 2011) et une instabilité des groupes d'élèves auxquelles celles-ci s'adressent. L'enjeu pour l'ES est ici avant tout de savoir affirmer et maintenir son identité professionnelle d'enseignant tout en s'engageant dans le travail en équipe. En effet, le risque majeur en contexte d'école et institution spécialisée est l'effacement des cultures professionnelles au profit d'une culture d'équipe qui ne serait plus centrée sur les savoirs et les conditions dont les enfants et adolescents ont besoin pour accéder à leur rôle d'élève et aux savoirs. La plus-value a priori accordée à la complémentarité des expertises professionnelles semble souvent se déliter pour laisser place au *plus petit langage commun* ou à la désignation de macro-objets perdant leur sens éducatif, pédagogique et didactique et leur pertinence praxéologique pour tous les professionnels concernés (Emery, 2016 ; Emery & Pelgrims, 2015). De plus, la multiplicité des professionnels impliqués induit de nombreuses interactions informelles, lors desquelles se jouent des micro-négociations et micro-décisions entre quelques collègues. Si ceux-ci semblent en majorité se plaindre de ne pas avoir suffisamment de temps de collaboration formelle (Malone & Gallager, 2010), c'est que les séances formelles servent essentiellement à institutionnaliser ce que chacun dit et échange de façon informelle, au détriment des échanges et décisions à propos des élèves et des conditions dont ils ont besoin (Emery, 2016 ; Emery & Pelgrims, 2015).

En guise de conclusion

Ces quelques constats contribuent à indiquer combien des spécificités contextuelles infléchissent les pratiques de collaboration entre différents professionnels et combien certaines façons de s'ajuster peuvent s'écarter de pratiques non seulement collaboratives, mais aussi pédagogiques et didactiques, qui répondraient aux conditions propices au rôle d'élève et aux savoirs. L'approche située contribue à repérer, en fonction des types de contextes, la spécificité des conditions, des libertés, des contraintes et des dilemmes auxquels les ES sont confrontés pour accomplir leurs tâches d'ordre collaboratif. Partant d'une compréhension du travail et de ses difficultés en situation, il nous est paru primordial, dans le cadre de la Maîtrise universitaire en enseignement spécialisé (cf. Pelgrims & Delorme, dans ce numéro), de former les étudiants aux enjeux, aux connaissances et aux compétences de la collaboration multiprofessionnelle en les déclinant selon les types de fonctions et de contextes professionnels.

Le mouvement de l'intégration scolaire, puis celui de l'école inclusive recommandent aux enseignants de s'appuyer sur la collaboration entre acteurs de cultures professionnelles différentes. Certes, les pratiques donnent à voir un *inter*-disciplinaire, un *inter*-professionnel et un *inter*-métiers. Mais l'étude du travail effectif indique que cet *inter* couvre encore des phénomènes trop lointains des intentions de départ : *agir ensemble pour mieux répondre aux besoins particuliers des élèves*. Dès lors, il reste du chemin à parcourir pour assurer la compréhension et le développement de pratiques de collaboration multiprofessionnelle qui, en contexte scolaire, sont capables de sus-

citer l'apprentissage de savoirs institutionnellement définis, tout comme la construction de compétences requises par l'appartenance et la participation à un collectif de classe en tant qu'élève.

Le mouvement de l'intégration scolaire, puis celui de l'école inclusive recommandent aux enseignants de s'appuyer sur la collaboration entre acteurs de cultures professionnelles différentes.



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



Roland Emery
Chargé d'enseignement
Université de Genève
roland.emery@unige.ch