

Sandra Wirz et Roland Emery

### Résumé

*Cet article présente une partie des résultats d'une recherche menée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise universitaire en enseignement spécialisé. La recherche est issue en premier lieu de l'observation, lors de stages de formation ou de visites dans plusieurs institutions spécialisées, de pratiques multiprofessionnelles d'une forte variabilité. Certains établissements se caractérisent par un travail de collaboration enseignant-éducateur au sein de la classe, alors que d'autres privilégient un partage des tâches plus marqué, où l'enseignant est seul en présence de ses élèves. Nous nous intéressons ici à la manière dont les responsables d'institutions justifient ces différentes formes de collaboration.*

### Zusammenfassung

*In diesem Artikel wird ein Teil der Ergebnisse einer Studie präsentiert, die im Rahmen einer universitären Masterarbeit in Sonderpädagogik durchgeführt wurde. Die Studie entstand hauptsächlich aus der Beobachtung der höchst unterschiedlichen multiprofessionellen Praxis anlässlich von Ausbildungspraktika oder Besuchen in mehreren sonderpädagogischen Institutionen. In einigen Institutionen findet eine Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Betreuungsperson im Klassenzimmer statt, während andere eine stärkere Aufgabenteilung bevorzugen, bei der die Lehrperson mit ihren Schülerinnen und Schülern allein ist. Wir interessieren uns hier für die Frage, wie die Leitungen der Institutionen diese verschiedenen Formen der Zusammenarbeit begründen.*

Les standards internationaux considèrent que la scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP) se réalise dans trois contextes : des contextes inclusifs ou d'intégration, des classes spécialisées intégrées dans des bâtiments scolaires et des écoles spécialisées (OCDE, 2008). La Suisse désigne également, dans l'*Accord cantonal sur la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007), par le terme d'*institution de pédagogie spécialisée*, un autre contexte prestataire d'enseignement spécialisé. L'élément central caractérisant ce type d'établissement est le fait que l'offre de prestation y inclut des soins (CDIP, 2007). A Genève, le *Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés* (RIJBEP, 2011) utilise la terminologie de structure d'enseignement spé-

cialisé de jour ou à caractère résidentiel pour ces écoles et institutions spécialisées. Les prestations dans ces établissements comprennent également « l'encadrement éducatif et les mesures pédo-gogico-thérapeutiques nécessaires » (RIJBEP, 2011, art. 10, al. 5). Ces établissements, que nous désignons ici sous le terme d'*institution spécialisée*, sont ainsi caractérisés par l'articulation de mandats pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques (Emery, 2011; Golse, 2010).

### La collaboration multiprofessionnelle en institution spécialisée

La CDIP (2007) précise que « l'enseignement spécialisé est confié à des pédagogues spécialisés (orientation éducation précoce spécialisée ou orientation enseignement spécialisé), lesquels collaborent avec

le personnel de l'école ordinaire et avec d'autres professionnels aux professions spécifiques » (p. 2). L'enseignant spécialisé y est donc désigné comme acteur central pour la scolarisation des élèves BEP. La *CDIP* ajoute néanmoins que d'autres professions peuvent être amenées à intervenir, sur la base d'un diplôme obtenu dans les HES santé-social-arts. Le *RIJBEP* du canton de Genève précise également que les prestations péda-go-thérapeutiques, telles la logopédie et la psychomotricité, sont incluses dans les structures d'enseignement spécialisé. La collaboration multiprofessionnelle représente donc une caractéristique centrale de l'organisation et du fonctionnement des institutions spécialisées (Emery, 2011 ; Emery, ce numéro). Parmi les professions engagées, nous nous intéressons ici à la collaboration entre l'enseignant et l'éducateur qui constituent, sur le canton de Genève, les professionnels principalement représentés dans les institutions spécialisées pour la prise en charge quotidienne.

En institution, les tâches de l'enseignant spécialisé peuvent s'apparenter à celui de tout enseignant, dans le sens où il doit établir une relation pédagogique et didactique avec les élèves et mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissages. Ce sont les particularités des élèves dont il a la charge et les caractéristiques des contextes dans lesquels il exerce ces tâches qui le distinguent de l'enseignant régulier. En ce sens, il est avant tout « un spécialiste des obstacles aux apprentissages scolaires

(individuels, environnementaux, épistémologiques) et de leur prise en charge » (Pelgrims, Cèbe, & Pilloud, 2010, p. 39). La tâche principale de l'éducateur social consiste à « accompagner en individuel et en groupe et à promouvoir de manière professionnelle l'autonomie de la personne dont l'intégration sociale est difficile, menacée ou impossible » (SPAS & OrTras, 2007, p. 5). Une focalisation est accordée dans le métier aux aspects d'autonomie et de participation sociale des usagers. La démarche se fonde prioritairement sur la rencontre avec l'usager dans les activités quotidiennes<sup>1</sup>. Pour ces deux professions, la composante collaborative du travail est prescrite dans les cahiers des charges et fait partie des compétences à travailler dans les formations initiales (CDIP, 2008 ; SPAS & OrTras, 2007).

### **Des rôles professionnels à clarifier ou élargir ?**

Si, comme nous l'avons vu plus haut, les textes de loi, les règlements et les cahiers des charges prescrivent le travail collaboratif multiprofessionnel, la littérature scientifique tend également à considérer cela comme une évidence. Il s'agirait alors de mettre en synergie des expertises pointues pour optimiser la prise en charge (Pelletier, Tétreault, & Vincent, 2005). Or, comme le souligne Emery dans ce numéro, les cultures professionnelles ne sont pas *a priori* dans une logique de complémentarité. Certaines de ces professions se sont développées historiquement dans des logiques d'opposition et de confrontation de territoires professionnels. C'est le cas en France entre les deux professions d'enseignant et d'éducateur (Chauvière & Fablet, 2001). Ainsi, les

<sup>1</sup> Selon le descriptif de la profession d' « éducateur social » sous [www.orientation.ch](http://www.orientation.ch)

frontières professionnelles et les rôles s'y référant ne sont pas si clairement délimités. Des zones de chevauchement (Grossen, 1999) ou zones grises (D'Amour, Sicotte, & Lévy, 1999) caractérisent la réalité de l'activité collaborative quotidienne. Pourtant, certains auteurs insistent sur la nécessité de bien délimiter et clarifier les rôles professionnels (Fleming & Monda-Amaya, 2001), alors que d'autres insistent sur la nécessité d'élargir ces rôles (Rapport, McWilliam, & Smith, 2004). Selon Grossen (1999), la multiprofessionnalité nécessite justement une négociation régulière et un dépassement des frontières professionnelles.

### Approche méthodologique

Notre recherche a comme premier but de mettre en évidence les principaux modes de collaboration dans les équipes multiprofessionnelles tels que déclarés par les responsables d'institutions. Elle questionne ensuite plus spécifiquement la manière dont s'articulent les interventions des différents professionnels au quotidien et les temps de collaboration entre enseignants et éducateurs qui peuvent exister au sein de la classe. Nous nous intéressons au partage des tâches, aux rôles de chacun, ainsi qu'aux intentions qui conduisent ces deux corps de métier à agir conjointement face aux élèves.

Notre recherche est avant tout descriptive et compréhensive, s'attachant à relever, pour chaque institution approchée, dans quelle mesure cette collaboration en classe est présente ou non et comment elle se justifie; puis elle est comparative dans le but de mettre en évidence des différences ou des similitudes entre les institutions. Pour cela, nous avons récolté des documents (planning des activités) et mené des entretiens semi-directifs avec les responsables pédagogiques de huit institutions.

### Résultats

Pour les responsables interviewés, le travail en équipe multiprofessionnelle favorise une prise en charge dans les dimensions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques, apportant une pluralité des regards sur l'enfant et sur tout ce qui touche aux problématiques de ses apprentissages. Cette articulation nécessite une bonne collaboration parmi les membres de l'équipe, ainsi qu'une synergie collective entre les compétences de chaque professionnel. En conséquence, les interventions ne sont parfois pas spécifiquement pédagogiques, éducatives ou thérapeutiques, mais plutôt une *combinaison* des trois. De ce fait, les professionnels témoignent de rôles qui s'enchevêtrent, se superposent, se complètent, confirmant l'existence de *zones grises* (D'Amour, Sicotte, & Lévy, *Ibid.*). Les responsables reconnaissent que les enseignants et éducateurs fournissent un travail qui dépasse les frontières de leur métier.

### *Une collaboration en absence des élèves reconnue par tous les responsables*

Une part importante de la collaboration multiprofessionnelle se déroule dans le cadre des *temps de travail en commun* formels (*TTC*), tels que les colloques et synthèses. Ces temps d'échanges sont décrits comme essentiels pour la dynamique d'équipe et pour une collaboration réussie. Ces réunions formelles revêtent une importance à plusieurs niveaux: elles présentent des bénéfices aussi bien pour les enfants (re-

gard pluridisciplinaire), pour l'équipe multi-professionnelle (partage de valeurs, mise à distance réflexive, co-construction de sens, élaboration de pistes de compréhension et d'actions, construction d'une culture commune) que pour chaque professionnel (décentration, réflexions). Le *débriefing* a été présenté comme un temps de collaboration à de nombreuses reprises: il fait lui aussi partie des temps d'échange entre professionnels, mais de manière plus informelle, permettant un échange « à chaud », une cohésion d'équipe, une rétroaction rapide, et une libération des tensions avant de quitter le lieu professionnel. Les professionnels interrogés notent également une collaboration autour de la rédaction de certains rapports tels que le *Projet Educatif Individualisé*: l'intention est de conjuguer les regards, issus de champs professionnels proches mais distincts, pour mieux comprendre les difficultés des enfants et adolescents accueillis et pour leur offrir la réponse la plus adaptée et la plus complète possible.

### *Des divergences par rapport à la collaboration éducateur-enseignant face aux élèves*

L'activité conjointe face aux élèves se réalise entre les différents corps de métiers. Ce type de collaboration existe dans toutes les institutions. C'est principalement dans les temps d'accueil des élèves que l'on déclare le plus de collaboration, mais elle existe également au sein de la classe, dans les ateliers, dans les espaces communs (repas, créations). Les raisons motivant ces formes d'action commune sont issues de la volonté

de considérer la population accueillie de manière globale, d'offrir un regard pluridisciplinaire, et de conjuguer les forces et compétences de chacun.

Mais la collaboration entre éducateur et enseignant en classe est une question qui divise les responsables d'institution. Six institutions présentent des temps de collaboration entre enseignant et éducateur en classe, face aux élèves. Plusieurs formes de partage des tâches ont été repérées dans ces six institutions. La collaboration prend parfois l'allure d'un co-enseignement (Pelgrims, 2010; Tremblay, 2013). Les tâches et rôles sont partagés entre l'enseignant et l'éducateur tant dans les moments de préparation des activités que dans la réalisation de ces activités face aux élèves. A d'autres moments, les deux professionnels travaillent ensemble au sein de la classe, mais tout en gardant leurs spécificités: l'enseignant planifie, mène et régule l'activité, alors que l'éducateur intervient au niveau des régulations socio-affectives auprès des élèves. Les discours de ces six responsables mettent en évidence les intérêts de cette collaboration en classe. Au niveau de l'élève, elle permet un soutien, une régulation de l'attention, une aide individualisée, une identification des difficultés et une réponse plus rapide que si l'enseignant était seul. Au niveau du groupe, cette collaboration favorise la réponse à certains besoins spécifiques sans que soit perturbé le bon déroulement de la leçon. Elle favorise l'apport d'un double-regard sur la situation, une décentration liée aux outils professionnels de chacun. Au niveau personnel enfin, les professionnels interviewés insistent sur le soutien mutuel qu'elle favorise et le relai qu'elle autorise. La présence d'un deuxième professionnel en situation de classe permet de prendre du recul, de se décentrer, d'éviter de

se retrouver dans une impasse, de saisir l'enfant dans sa globalité et donc de mieux équilibrer les interventions éducatives et pédagogiques. En ce sens, pour les six responsables d'institution, la collaboration favoriserait un enseignement plus adapté aux élèves.

A *contrario* deux responsables pédagogiques estiment que ce travail conjoint dans la classe n'est pas bénéfique, qu'elle induit du flou chez les élèves, et qu'il est préférable que les rôles des uns et des autres soient clairement différenciés et exercés de manière distincte. La collaboration en classe, face aux élèves, est évitée dans leur institution. Le glissement des rôles conduirait par exemple l'éducateur à remplacer l'enseignant lorsqu'il est absent, ce qui empêcherait les élèves de travailler, selon les propos d'un responsable d'institution, sur l'« absence et la frustration qu'elle engendre ». Pour ces deux responsables, le partage des tâches dans le même espace de travail entraîne une confusion des rôles qui serait néfaste également vis-à-vis du partenariat avec les parents des élèves.

## Conclusion

La collaboration entre enseignant et éducateur dans les institutions spécialisées se réalise à travers différentes pratiques. C'est cette variabilité, entre des institutions où la collaboration en classe est cherchée et valorisée et des institutions qui évitent le travail conjoint face aux élèves que nous pouvons spécifiquement pointer. Ainsi, la question d'un partage clair des rôles divise les responsables d'institutions. Entre une volonté de délimitation et clarification des espaces, des tâches et des rôles (Fleming & Monda-Amaya, 2001) ou d'élargissement de ceux-ci (Rapport, McWilliam, & Smith, 2004), en particulier dans le travail conjoint face aux élèves, les choix des institutions apparaissent

polarisés. Les zones grises (D'Amour, Sicotte & Lévy, *Ibid.*) sont perçues de différentes manières : pour les uns, elles sont vécues positivement voir même revendiquées et c'est là une des spécificités du travail en institution. Pour les autres, elles ne sont pas perçues positivement et de ce fait évitées : le risque est de ne plus savoir qui fait quoi. Ce choix des formes de collaboration est laissé aux institutions spécialisées et nous rappelle que dans ces contextes, la répartition des espaces de travail, l'organisation des programmes et surtout les projets des élèves font l'objet de transactions constantes entre professionnels, tant dans les temps de travail en commun que dans l'activité informelle (Emery & Pelgrims, sous presse). L'activité multiprofessionnelle se réalise selon des modes d'une forte variabilité, les établissements et les équipes discutant, négociant et décidant, dans un processus continu, de leur organisation et fonctionnement institutionnel.

## Bibliographie

- Chauvière, M. & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie*, 134, 71-85.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2008). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée (orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé) du 12 juin 2008*. Berne : CDIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007. Commentaires des dispositions*. Berne : CDIP.
- D'Amour, D., Sicotte, C., & Lévy, R. (1999). L'action collective au sein d'équipes inter-

professionnelles dans les services de santé. *Sciences sociales et santé*, 17(3), 67-94. doi: 10.3406/sosan.1999.1468

Emery, R. (2011). L'équipe interprofessionnelle comme outil privilégié de l'accompagnement des enfants et adolescent-es présentant des besoins particuliers (version électronique). *Pédagogie spécialisée*. Repéré à <http://edudoc.ch/record/102523/files/Emery.2011.pdf>

Emery, R. & Pelgrims, G. (sous presse). *Collaboration multiprofessionnelle dans un contexte d'enseignement spécialisé: activité déployée pour la conception, la mise en œuvre et la régulation d'un projet d'élève*. Recherches en éducation.

Fleming, J. L. & Monda-Amaya, L. E. (2001). Process variables critical for team effectiveness. *Remedial and Special Education*, 22(3), 158-171. doi: 10.1177/074193250102200304

Golse, B. (2010). L'autisme infantile entre neurosciences et psychanalyse. *Enfances & Psy*, 46, 30-42.

Grossen, M. (1999). Collaboration et travail pluridisciplinaire. *Actualités psychologiques*, 6, 53-76.

Organisation pour la Coopération et Développement Economique (OCDE). (2008). *Elèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux: Politiques, statistiques et indicateurs*. Paris: OCDE.

Pelgrims, G. (2010). *Des pratiques d'individualisation aux pratiques d'intégration sociale en contextes scolaires hétérogènes*. Conférence présentée à la journée de formation continue « Projets pédagogiques inclusifs et pratiques de co-enseignement » organisée par la HEPL et l'ECES. Université de Lausanne, 18 août 2010.

Pelgrims, G., Cèbe, S., & Pilloud, J. (2010). Former des enseignants spécialisés répondant aux besoins scolaires particuliers des élèves. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(1), 37-42.

Pelletier, M.E., Tétéault, S., & Vincent, S. (2005). Transdisciplinarité, enfance et déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 16, 75-95.

Plateforme suisse des formations dans le domaine social (SPAS) & Organisation faîtière suisse du monde du travail du domaine social (OrTras) (2007). *Plan d'étude cadre. Educateur social*. Berne: SPAS & OrTras.

Rapport, M. J. K., McWilliam, R. A., & Smith, B. J. (2004). Practices across disciplines in early intervention: *The research base*. *Infants & Young Children*, 17(1), 32.

Règlement sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (RIJBEP) (Législation genevoise du 21 septembre 2011). Repéré à [http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg\\_c1\\_12p01.html](http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_12p01.html)

Tremblay, P. (2013). Le co-enseignement en inclusion scolaire: un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 26-33.



*Roland Emery*  
Chargé d'enseignement  
Equipe PACES: Pratiques professionnelles  
et apprentissages en contextes  
d'enseignement spécialisé  
Université de Genève  
Boulevard du Pont-d'Arve 40, 1205 Genève  
[roland.emery@unige.ch](mailto:roland.emery@unige.ch)



*Sandra Wirz*  
Enseignante spécialisée  
Office médico-pédagogique  
Ecole de Peschier  
Avenue Dumas 28, 1206 Genève  
[sandra.wirz@edu.ge.ch](mailto:sandra.wirz@edu.ge.ch)