

Approche située des pratiques scolaires inclusives : enjeux pour la collaboration multiprofessionnelle

Prof. Greta Pelgrims & Dr Roland Emery



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



PACES
Pratiques professionnelles et
apprentissage en contextes
d'enseignement spécialisé et
d'intégration scolaire

Conférence plénière présentée au 12^e Congrès suisse de pédagogie spécialisée « Éducation inclusive – Qu'est-ce qui ne fonctionne pas encore ? », Université de Fribourg, 6-7 septembre 2022.

Plan

1. La collaboration multiprofessionnelle
2. Approche située de l'activité des enseignants spécialisés
3. Quelques enjeux pour la compréhension et le développement de pratiques de collaboration multiprofessionnelle
4. En guise de conclusion...

1. La collaboration multiprofessionnelle

- *Travail en réseau* (p.ex. Dumoulin et al., 2015) : collaboration inter-organisation ou inter-service (Todd, 2014)
- *Travail en équipe: interdisciplinaire* ou *interprofessionnelle* : sous-tend une approche prescriptive, qui vise le *transdisciplinaire*, étant entendu et attendu que les différentes expertises soient symétriquement considérées, partagées, et réintégrées à celle de chacun → apprentissages mutuels et élargissement des rôles de chacun, dépassement de chaque profession (Rapport et al. 2004; Shaw et al. 2008)
- Travail *intermétier* (Thomazet & Mérini, 2014) se répand en francophonie (Allenbach et al., 2021) : idée de «travail se développant à l'intersection de métiers différents et impliquant une reconfiguration de leur métier respectif » (p. 87)
Or, quelle plus value par rapport aux concepts de collaboration interprofessionnelle, pluri- ou multiprofessionnelle, stabilisés dans différents champs de recherche et de pratiques ?
- Collaboration *pluriprofessionnelle*, *multiprofessionnelle* : désigne le travail avec des professionnels de culture et d'expertise différentes que celles de l'enseignant spécialisé → approche neutre et non prescriptive : le travail à plusieurs professionnels, quelles que soient la quantité et la qualité de leurs interactions et leurs appartenances institutionnelles et organisationnelles (Emery, 2016)

1.1 La collaboration multiprofessionnelle : le travail prescrit

Le prescrit au niveau politique et institutionnel :

- « Collaboration, partenariat et travail en équipe sont des approches indispensables pour tous les enseignants... des modèles de travail interdisciplinaire où les enseignants de classes inclusives coopèrent 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, pp. 17-18)
- Éducateurs précoces spécialisés et enseignants spécialisés « collaborent avec le personnel de l'école ordinaire et avec d'autres professionnels aux formations spécifiques » (CDIP, 2007, p. 2)
- Une coordination de l'ensemble des mesures de pédagogie spécialisée est mise en place sous forme de collaboration interdisciplinaire afin de faciliter la prise en charge des élèves.
En outre, les logopédistes et les psychomotriciens travaillent en étroite collaboration avec les parents et les enseignants (Concept cantonal pour la Pédagogie spécialisée à Genève, 2018)

Le prescrit au niveau de la littérature :

(Notamment: Amaré & Martin-Noureaux, 2017; Capul & Lemay, 2009; Fleming & Monda-Amaya, 2001; Malone & Gallager, 2010; Molyneux, 2001; Nancarrow et al., 2013; Pelletier et al., 2005; Robidoux, 2007; Thylefors, 2012; Zaretsky, 2007)

La collaboration entre professionnels est fortement recommandée comme moyen pour répondre aux besoins particuliers des élèves avec des injonctions à des compétences:

- ✓ Déterminer des objectifs communs
- ✓ Travailler en équipe
- ✓ Clarifier les rôles et responsabilités
- ✓ Communiquer et développer un langage commun
- ✓ Exercer un leadership collaboratif
- ✓ Prévenir et résoudre des conflits

Or,

- Est d'actualité mais n'est pas actuel puisque rapporté dans la littérature dès les années 1980 (cf. revue in Emery, 2016)
- Compétences considérées transversales à différents champs (cf. Cadre d'action, WHO/OMS, 2010; cf. Référentiel de compétences pour le domaine du travail social et de la santé, DCCP et CIO-UdeM, 2016), différents secteurs, différents contextes...
- Un allant de soi, une évidence, peu questionné...

1.2 La collaboration multiprofessionnelle : le travail effectif

- Hiérarchisation ou nivellement des cultures professionnelles (Hall, 2005 ; Loubat, 1999 ; Thylefors, 2012)
- Rigidification, chevauchement (Grossen, 2000), élargissement (Utley & Rapport, 2000), confusion des rôles professionnels
- Jargons professionnels (Manor-Binyamini, 2011, 2020 ; Thylefors, 2012) : très spécifiques, contribue à la hiérarchisation des cultures professionnelles

Ainsi,

→ Approches génériques de la collaboration multiprofessionnelle:

- supposent des compétences peu différenciées en fonction des domaines et contextes de pratiques
- 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
- Insuffisamment contextualisées, considérant peu les spécificités des rôles, des enjeux, tâches des différents professionnels dans un contexte donné

→ **Or**, en contexte d'école inclusive, augmentation et diversification des dispositifs de soutien qui appellent la collaboration (Félix, Saujat & Combes, 2012 ; Paccaud, 2017 ; Paccaud, Luder & Kunz, 2018)

→ Donc, besoin de mieux saisir les obstacles, les leviers, en vue de la formation des professionnels, ici des enseignant-es spécialisé-es

2. Approche située de l'activité des enseignants spécialisés

- A partir du paradigme *écologique* pour étudier des processus d'enseignement (cf. Doyle, 1977; Jackson, 1968; Kounin, 1970; Lundgren, 1972) → l'enseignement comme système d'interactions dans un contexte particulier... → contexte et situation infléchissent actions et interactions

Dès les années 1990 :

- Approche située de l'activité des élèves : *situated cognition* (Brown, Collins & Duguid, 1989), *situated motivation in learning contexts* (Boekaerts, 2001)
- Approche située des pratiques des enseignants (Bayer, 1986; Bayer & Ducrey, 1998), du travail des enseignants (Durand, 1996) et des enseignants spécialisés (Pelgrims, 2001, 2006, 2009, puis travaux PACES)

2.1 Postulats :

- Travail prescrit ≠ travail effectif (réel)
- Activité = ajustement à la situation, aux contingences situationnelles (marge de contrainte et liberté)
- Forme d'ajustement (p. ex., donner des tâches simples aux élèves) se répète au fil des situations de travail et se cristallise en pratique....
- Activité et pratiques des enseignants sont variables selon les paramètres spécifiques à des types de contextes d'enseignement spécialisé

2.2 Étudier les pratiques de collaboration multiprofessionnelle effectives des enseignants spécialisés :

- *Qu'est-ce qu'une école inclusive ?* → positionnement interactionniste

- les conditions permettant à chaque personne, enfant, adolescent, jeune adulte non seulement de vivre mais avant tout de **se sentir exister en tant qu'être humain** (Gardou, 2012) — approche anthropologique
- les conditions permettant à chaque élève **d'accéder aux savoirs disciplinaires** culturellement définis (Assude, Perez, Suau & Tambone, 2015; Assude, Perez, Tambone & Vérillon, 2014) — approche didactique
- les conditions permettant à chaque enfant et adolescent **d'accéder au rôle social d'élève et d'atteindre des objectifs d'apprentissage** attendus au fil des situations dans un contexte scolaire donné (Pelgrims, 2011, 2016, 2019; Pelgrims & Bauquis, 2016; Pelgrims, Delorme & Emery, 2017; Pelgrims, Delorme, Emery & Fera, 2017; Pelgrims, Delorme & Chlostova Muñoz, 2021) — approche éducationnelle située

2.2 Étudier les pratiques de collaboration multiprofessionnelle effectives des enseignants spécialisés :

- *Qu'est-ce qu'une école inclusive ?* → positionnement interactionniste

- ***Qu'est-ce qu'enseigner ?***

Tâches d'enseignement en contexte scolaire (Pelgrims, 2012)

Ordre didactique :

Désigner des objectifs

Planifier l'enseignement

Préparer les séquences

Gérer le déroulement des leçons

Observer, interpréter et réguler
en situation d'action

Validation, institutionnalisation

Évaluer pour différencier,
réguler, certifier, informer,
orienter...

...

Ordre collaboratif :

Collaborer avec enseignants

Co-enseigner

Collaborer avec d'autres professionnels

Collaborer avec les parents

Formation continue et réflexivité...

Ordre pédagogique :

Obtenir l'ordre et la
participation de chacun

Établir des règles, des rituels
de fonctionnement

Créer un collectif classe auquel
chacun se sent appartenir

Créer un climat de classe
positif, une dynamique
relationnelle positive

Observer, écouter, interpréter,
réguler en situation d'action

Prévoir et réguler les projets de
formation

...

(Pelgrims, 2012, 2019 → à partir de nbx
travaux sur processus, pratiques et tâches
d'enseignement (*educational research*), et
revues d'études : Durand, 1996; Good, 2010)

2.3 Hypothèse théorique de l'approche située :

Actualisation des tâches pédagogiques, didactiques et collaboratives, se décline différemment selon les types de contextes et de fonctions d'enseignant spécialisé :

1. Soutien d'ES à
l'intégration en classe
ordinaire

2. Classe spécialisée /
classe intégrée

3. Institution ou école
d'ens. spécialisé

Trois types de contextes professionnels différents selon :

- la fonction occupée (soutien, enseignant titulaire, enseignant ds équipe pluriprofessionnelle)
 - des compétences particulières (p. ex., Assude & Perez, 2014; McLeskey, Waldron, Spooner & Algozzine, 2014; Nes, 2014; Pelgrims & Delorme, 2022, à paraître)
- la particularité des contraintes et libertés avec lesquelles composer les tâches d'enseignement
 - différents obstacles à l'actualisation de tâches pédagogiques, didactiques et collaboratives
 - différents ajustements et dérives possibles

(Bettini et al., 2016, 2017, 2018; Chlostova Muñoz, 2022; Delorme, 2020; Emery, 2016; Emery et al., 2021; Favre, 2015; Maréchal, 2011; Pelgrims, 2001, 2006, 2009, 2013, 2017, 2018, 2020; Pelgrims & Delorme, 2013; Pelgrims & Groupe d'étude sur les stages en enseignement spécialisé, 2005; Pelgrims, Delorme & Emery, 2015, 2018; Pelgrims, Delorme, Emery & Fera, 2017; Pelgrims, Emery, Haenggeli-Jenni & Danalet, 2018; Troncin, 2013)

2.3 Hypothèse théorique de l'approche située :

Actualisation des tâches pédagogiques, didactiques et collaboratives, se décline différemment selon les types de contextes et de fonctions d'enseignant spécialisé :

1. Soutien d'ES à l'intégration en classe ordinaire

2. Classe spécialisée / classe intégrée

3. Institution ou école d'ens. spécialisé

Trois types de contextes professionnels différents

- la fonction occupée (soutien, enseignement, animation, médiation, équipe pluriprofessionnelle)
 - des compétences particulières (Barnier, 2014; Pelgrims & Delorme, 2014; McLeskey, Waldron, Spooner & Algozzine, 2014; Nes, 2014)
- la particularité des tâches avec lesquelles composer les tâches d'enseignement
 - différentes modalités de réalisation de tâches pédagogiques, didactiques et collaboratives
 - différents contextes et dérives possibles

(Bettini et al., 2016, 2017, 2018; Chlostova Muñoz, 2022; Delorme, 2020; Emery, 2016; Emery et al., 2021; Favre, 2015; Maréchal, 2011; Pelgrims, 2001, 2006, 2009, 2013, 2017, 2018, 2020; Pelgrims & Delorme, 2013; Pelgrims & Groupe d'étude sur les stages en enseignement spécialisé, 2005; Pelgrims, Delorme & Emery, 2015, 2018; Pelgrims, Delorme, Emery & Fera, 2017; Pelgrims, Emery, Haenggeli-Jenni & Danalet, 2018; Troncin, 2013)

Déclinaison multiple des tâches de collaboration :

1. Soutien d'ES à
l'intégration en classe
ordinaire



- Avec enseignants réguliers → co-enseignement
- Avec les équipes péd. établissements réguliers
- Avec réseau de péd. spécialisée
- Avec parents

2. Classe spécialisée /
classe intégrée



- Avec enseignants spécialisés du regroupement
- Avec l'équipe péd. établissement régulier
- Avec enseignants réguliers si intégrations
- Avec réseau péd. spécialisée
- Avec parents

3. Institution ou école
d'ens. spécialisé



- Travail multiprofessionnel au quotidien (en présence et en l'absence des élèves)
- Avec enseignants réguliers si intégrations
- Avec réseau péd. spécialisée
- Avec parents



Tâches et enjeux multiples : Projet d'intégration en classe ordinaire ; PEI ; Orientation ; Organisation ; Réunions TTC ; Synthèses d'élèves ; Tâches didactiques...

1. Soutien d'ES à l'intégration en classe ordinaire

Coenseignement :

ES et EO (p. ex. Assude & Millon-Fauré, 2021; Dupré, 2019; Murawski & Goodwin, 2014; Nédélec-Trohel, 2014, 2015; Tambone, 2003, 2014; Toullec-Théry, 2021; Valls et al., 2021)

Or : complexité du réseau de collaboration (Luckner & Ayantoye, 2013; Lynch et al., 2011; Lynch, McCall et al., 2011) +

Tâches, conditions et pratiques variables selon type de dispositif :

ES Itinérant rattaché à un centre psycho-médical ≠ ES en équipe pluridisciplinaire ≠ Soutien d'ES à partir d'une classe intégrée (Pelgrims, Delorme & Emery, 2015, 2017; Pelgrims, Emery, Haenggeli-Jenni & Danalet, 2018)

2. Classe spécialisée / classe intégrée

Collaboration et coenseignement :

Dilemme : collaborer et coenseigner avec EO (au risque de l'arrêt d'une intégration) ou avec ES (au risque de ne pas «intégrer») ? (Pelgrims, Delorme & Emery, 2017)

Coenseignement entre ES : propice à l'engagement des élèves (Muraswki & Goodwin, 2014; Pelgrims, Deville & Fernandez, 2010) ou non si attentes contradictoires (Chlostova Muñoz, 2022)

Collaborer pour soutenir l'intégration : Double fonction (titulaire et soutien) → dilemmes et ajustements particuliers « Sens sacrificiel de l'ES » pour assurer l'intégration + « soumission didactique » (Pelgrims, Delorme & Emery, 2015, 2017)

3. Institution ou école d'ens. spécialisé

Collaboration multiprofessionnelle :

- Temps < 50% pour enseigner et apprendre et morcellement des séquences didactiques (Favre, 2015; Maréchal, 2011; Savoy, 2007)
- Effacement des cultures professionnelles au profit d'une culture d'équipe qui n'est plus centrée sur élèves, savoirs, conditions dont ils ont besoin → «plus petit langage commun» = «enfant et ses dispositions» (Emery, 2016)
- Séances formelles de coll. servent à institutionnaliser ce que chacun dit et échange par ailleurs de façon informelle → projets «éducatifs» = macro-objectifs et perdent leur sens éducatif, pédagogique et didactique (Emery & Pelgrims, 2015)

3. Quelques enjeux pour la compréhension et le développement de pratiques de collaboration multiprofessionnelle

- Poursuivre la compréhension de ce qui fait obstacle en situation de collaboration au regard des fonctions, des contingences et des objectifs dans des types de contextes professionnels
- Défaire, dépasser le « plus petit langage commun » centré sur dispositions génériques de l'enfant ou sur « besoins éducatifs particuliers » (Warnock, 1978), confondu avec le trouble, la déficience → pas de pertinence pour guider le travail de chaque professionnel avec les élèves en contexte scolaire
→ Déclinaison en fonction de chaque profession : analyser les tâches, le travail, les outils de pensée et d'action de chaque profession en vue de définir les besoins auxquels chacune peut répondre, en vertu de sa propre expertise (Pelgrims, 2012, 2019) :

Dans un contexte scolaire donné, quel est le rôle social attendu, les objectifs d'apprentissage visés, les tâches à accomplir ?

*De quelles **conditions** les enfants et adolescents ont-ils besoin pour assumer leur rôle social d'élève, atteindre les objectifs, accomplir les tâches ?*

Besoins éducatifs ?

Besoins thérapeutiques ?

Besoins pédagogiques ?

Besoins didactiques ?

Le développement de pratiques collaboratives en formation :

1. Dispositifs de formation articulant :

- des apports théoriques (compréhension de phénomènes et obstacles, outils de pensée et d'action, liés à la collaboration et au coenseignement dans chaque type de fonction et de contexte d'ES)
- des séances d'étude centrées sur les outils de pensée et d'action de différents professionnels (dispositifs polyphoniques)

L'action déclinée en enseignement spécialisé

F4E40303

Voix multiples à propos de signes et de besoins particuliers

F4E40202

Regards multiples sur la norme et la situation de handicap

F4E40101

COURS

PLANS D'ÉTUDES

Niveau d'études

Enseignement et apprentissages en contextes scolaires inclusifs

Identité professionnels de l'enseignant spécialisé

Travail en réseau, collaboration multiprofessionnelle et liens avec les familles en enseignement spécialisé

F4E40301

Horaire
cours, automne
Me 8-10, salle

Structures, parcours et transitions scolaires en enseignement spécialisé

F4E40302

Horaire
cours, printemps
Me 16-18, salle

UC

Le développement de pratiques collaboratives en formation :

1. Des approches génériques de la collaboration aux dispositifs de formation articulant :
- des apports théoriques (compréhension de phénomènes et obstacles, outils de pensée et d'action liés à la collaboration et au coenseignement dans chaque type de fonction et de contexte d'ES)
 - des séances d'étude centrées sur les outils de pensée et d'action de différents professionnels (dispositifs polyphoniques)
 - le déploiement de l'activité de collaboration dans chaque type de contexte (3 stages de la MESP, Unige)
 - l'analyse et la régulation de cette activité (séminaires accompagnant chacun des 3 stages)

Maitrise universitaire en enseignement spécialisé			
→			
<div>1. Objectifs généraux des stages de la MESP</div> <div>1. Développer et exercer les compétences pédagogiques, communicationnelles de la fonction d'enseignant spécialisé dans les contextes institutionnels de l'enseignement spécialisé.</div> <div>2. Développer et exercer les différentes modalités de collaboration avec les partenaires professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé.</div> <div>3. Apprendre à planifier, mettre en œuvre et réguler l'enseignement dans les contextes d'intégration scolaire.</div> <div>4. Savoir travailler en équipe et en réseau.</div> <div>5. Développer l'autonomie et la responsabilité de l'enseignant spécialisé.</div>	2. Compétences dans les tâches collaboratives de l'enseignement	xx	xx
	2.1 Comprendre les rôles des différents partenaires dans les projets d'intégration des élèves	xx	
	2.2 Interagir selon différents modes de collaboration avec les différents partenaires intervenant dans la planification et le suivi du projet d'intégration scolaire d'un-e élève	xx	
	2.3 Planifier, proposer et mettre en place des conditions de soutien pédagogique et didactique favorables à l'intégration scolaire de l'élève en l'absence et/ou en présence des élèves	xx	
	2.4 Gérer son temps dans l'exercice de la fonction d'appui à l'intégration scolaire	xx	
3. Compétences dans les tâches pédagogiques et didactiques de l'enseignement		xx	xx
EVALUATION CERTIFICATIVE		STAGE "ENSEIGNER EN CLASSE SPECIALISEE (F4E40605)"	
II. Compétences dans les tâches collaboratives de l'enseignement		xx	xx
2.1 Intégrer son activité d'enseignant-e spécialisé-e au fonctionnement institutionnel selon ses spécificités		xx	
2.2 Interagir selon divers modes de collaboration avec le/la FT, les différents partenaires des classes d'enseignement spécialisé et de l'établissement scolaire		xx	
2.3 Se sensibiliser aux modes de collaboration famille-école en vigueur dans les classes d'enseignement spécialisé ainsi qu'aux moyens de communication et d'évaluation mis en place		xx	
2.4 Participer au travail de réflexion et de régulation multi-professionnelle lors des dispositifs d'enseignement spécialisé et de l'établissement scolaire prévus à cet effet		xx	
III. Compétences dans les tâches pédagogiques et didactiques de l'enseignement		xx	xx

En formation initiale et continue :

Dispositif de formation-recherche → autoconfrontation et confrontation mutuelle à l'activité de collaboration, avec analyse simple et analyse croisée (Assude, Perez, Suau & Tambone, 2018 ; Chanier, en préparation ; Delorme, 2020, 2021 ; Perez, 2018)

4. En guise de conclusion

- Perspectives génériques, souvent représentationnelles, pour comprendre la collaboration multiprofessionnelle : apports importants mais limités en particulier pour comprendre ce qui résiste à l'activité de collaboration effective et effectivement au profit de la progression scolaire et de l'intégration de tout élève
- Comprendre à partir de la profession d'enseignant spécialisé et, surtout, de la diversité des contextes et des fonctions professionnels dans lesquels l'ES doit composer des tâches pédagogiques, didactiques et collaboratives → fournit matériaux pour la formation initiale et continue
- Appelle encore de nombreuses études, notamment dispositifs de recherche-formation
- Collaboration entre parents et équipe multiprofessionnelle : pas abordée car phénomènes et enjeux différents (Chatenoud et al., 2016 ; Emery et al., 2021 ; Pelgrims et al., 2022 ; Ruel & Moreau, 2021)

Certes, 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 laissent à voir un «*inter*»-disciplinaire, un «*inter*»-professionnel, 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 conditions dont des enfants et adolescents ont particulièrement besoin pour être *élèves*....

... dès lors, il reste du chemin à parcourir pour assurer la compréhension et le développement de pratiques professionnelles et de collaboration multiprofessionnelle qui, en contexte scolaire, sont propices à l'intégration du rôle d'*élève*...

... sont capables de susciter l'apprentissage de savoirs culturellement définis (PER, ou autre référentiel institué) et la construction de compétences nécessaires à l'appartenance et à la participation en tant qu'*élève* à un collectif de classe.

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2012). *Formation des enseignants pour l'inclusion : profil des enseignants inclusifs*. Auteurs. Accès: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_fr.pdf
- Amaré, S. & Martin-Noureaux, P. (2017). *Enseignants et éducateurs face au handicap : d'un mariage forcé à une union librement consentie*. Érès.
- Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C., & Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92, 87-104.
- Assude, T. & Millon-Fauré, K. (2021). Mise en œuvre d'un dispositif d'aide «préventif»: quelles fonctions et transformations ? In G. Pelgrims, T. Assude & J.-M. Perez (Ed.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (pp. 151-167). Bern: Editions CSPS.
- Assude, T. & Perez, J.-M. (Eds.). (2014). Savoirs professionnels et pratiques inclusives (Dossier thématique). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(65).
- Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., & Tambone, J. (2015). Conditions d'accessibilité aux savoirs. In J. Zaffran (Ed.), *Accessibilité et handicap* (pp. 209-224). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., & Tambone, J. (2018). Effets d'un dispositif de recherche sur la co-production de praxéologies inclusives en milieu scolaire ordinaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, 44(1), 105–137.
- Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., Tambone, J. & Vérillon, A. (2014). Accessibilité didactique et dynamique topogénétique. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 34(1), 33-57.
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible ? In M. Crahay & D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 484-507). Bruxelles : Labor.
- Bayer, E. & Ducrey, F. (1998). Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives N° 1/2, pp. 243-276). Bruxelles : De Boeck.
- Bettini, E., Crockett, J.B., Brownell, M.T., & Merrill, K.L. (2016). Relationships between working conditions and Special Educator's instruction. *The Journal of Special Education*, 50(3), 178-190.
- Bettini, E., Jones, N., Brownell, M.T., Conroy, M., Park, Y., Leite, W. Crockett, J., & Benedict, A. (2107). Workload manageability among novice Special and General Educators Relationships with Emotional Exhaustion and Career Intentions. *Remedial and Special Education*, 38(4), 246-256.
- Bettini, E.-A., Jones, N.D., Brownell, M.T., Conroy, M.A. & Leite, W.T. (2018). Relationship Between Novice Teachers' Social Resources and Workload Manageability. *The Journal of Special Education*, 52(2), 113-126.
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 17-31). Amsterdam : Elsevier.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 6-42.
- Capul, M. & Lemay, M. (2009). *De l'éducation spécialisée*. Erès.
- Chatenoud, C., Horvais, J. & Odier-Guedj, D. (2016). Comprendre les points de vue des parents sur la scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme. In G. Pelgrims & J.-M. Perez (Ed.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (Coll. Recherches, pp. 163-177). Paris : Ed. INSHEA.
- Chlostova Muñoz, M. (2022). *Engagement et autorégulation dans les apprentissages des élèves en classes d'enseignement spécialisé intégrées au secondaire 1 : Rôle des appréciations que font les élèves des situations, de la discipline et des pratiques d'enseignement en mathématiques*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP). (2007). *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée adoptée par la CDIP le 25 octobre 2007 sur la base de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Auteur. Accès: <https://www.edk.ch/fr/themes/pedagogie-specialisee>
- DCPP & CIO-UdeM. (2016). *Référentiel de compétences de la pratique collaborative et du partenariat*. Université de Montréal.
- 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>
- Delorme, C. (2021). Construction d'une culture professionnelle d'enseignant spécialisé au fil des dispositifs de formation en alternance : entre routines et transformations. In G. Pelgrims, T. Assude & J.-M. Perez (Eds.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (pp. 223-255). Ed. CSPS.

- DIP, Genève. (2018). *Concept cantonal pour la Pédagogie spécialisée à Genève*. <https://www.ge.ch/document/concept-cantonal-pedagogie-specialisee-geneve>
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, 51-55.
- Dumoulin, P., Dumont, R., Bross, N., & Masclet, G. (2015). *Travailler en réseau : méthodes et pratiques en intervention sociale*. Dunod.
- Dupré, F. (2019). *Pratiques inclusives en mathématiques dans le second degré: études de cas en ULIS Collège*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Aix-Marseille.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- 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. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88570>
- Emery, R., Bacquélé, V., & Pelgrims, G. (2021). La collaboration parents-professionnels en contexte scolaire dit inclusif au prisme des expériences parentales : des difficultés rencontrées au pouvoir d'agir. *Nouvelle revue – Éducation et Société inclusives*, 92, 105-121.
- Emery, R., Haenggeli-Jenni, B., Danalet, M.-L., & Sollberger, K. (2021). Enseignant spécialisé en équipes pluridisciplinaires dans des établissements scolaires ordinaires : travail collaboratif et identité réinterrogés. In G. Pelgrims, T. Assude & J.-M. Perez (Eds), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (pp. 205-221). Ed. CSPS.
- Emery, R. & Pelgrims, G. (2015). Collaboration multiprofessionnelle dans un contexte d'enseignement spécialisé : activité déployée pour la conception et la régulation d'un projet d'élève. *Recherches en éducation, Hors-série no7*, 43-53.
- Favre, J.-M. (2015). Investissements de savoirs et interactions de connaissances dans un centre de formation professionnelle et sociale : une contribution à l'étude des mathématiques et de leur fonctionnement dans le contexte de la formation professionnelle spécialisée. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76939>
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches en éducation*, hors-série 4. <https://doi.org/10.4000/ree.9014>
- Fleming, J. L. & Monda-Amaya, L. E. (2001). Process variables critical for team effectiveness. *Remedial and Special Education*, 22(3), 158-171.
- Gardou, C. (2012). *Société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Erès.
- Good, T. L. (2010). Forty years of research on teaching 1968-2008 : What do we know now that we didn't know then. In R. J. Marzano (Ed.), *On Excellence in Teaching*. Bloomington, IN : Solution Tree Press.
- Grossen, M. (2000). Collaboration en équipes, relation intervenant-usager et travail social. Un point de vue psychosocial. In S. Rossini (Ed.), *Le social en mouvement* (pp. 81-103). Edi. Réalités Sociales.
- Hall, P. (2005). Interprofessional teamwork: professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care*, 1, 188-196.
- Jackson, P. (1968). *Life in the classrooms*. New York: Rinehart & Winston.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York : Rinehart and Winston.
- Loubat, J.-R. (1999). *Résoudre les conflits dans les établissements sanitaires et sociaux : théories, cas, réponses*. Dunod.
- Luckner, J.L. & Ayantoye, C. (2013). Itinerant teachers of students who are deaf or hard of hearing: Practices and preparation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20, 409-423. DOI:10.1093/deafed/ent015
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process*. Stockholm: Elinquist & Wiksell.
- Lynch, P., McCall, S., Douglas, G., McLinden, M., & Bayo, A. (2011). Inclusive educational practices in Uganda: Evidencing practice of itinerant teachers who work with children with visual impairment in local mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(10), 1119-1134, DOI: 10.1080/13603116.2011.555070.
- Lynch, P., et al. (2011). Inclusive educational practices in Kenya: Evidencing practice of itinerant teachers who work with children with visual impairment in local mainstream schools. *International Journal of Educational Development*, 31, 478-488. DOI:10.1016/j.ijedudev.2010.08.006
- Malone, D. & Gallagher, P. A. (2010). Special Education Teachers' Attitudes and Perceptions of Teamwork. *Remedial and Special Education*, 31(5), 330-342.
- Manor-Binyamini, I. (2011). A model of ethnographic discourse analysis for an interdisciplinary team. *Journal of Pragmatics*, 43(7), 1997-2011.
- Manor-Binyamini, I. (2020). The structure of participation in an interdisciplinary team in a special education school - A socio-linguistic analysis. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 21. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2020.100378>
- Maréchal, C. (2011). *Pratiques enseignantes dans l'enseignement spécialisé*. Saarbrücken : Éditions universitaires européennes.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F., & Algozzine, B. (2014). *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*. New York: Routledge.
- Molyneux, J. (2001). Interprofessional teamworking: what makes teams work well ? *Journal of Interprofessional Care*, 15(1), 29-35.

- Murawski, W. W. & Goodwin, V. A. (2014). Effective inclusive schools and the co-teaching conundrum. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 292-305). New York: Routledge.
- Nédélec-Trohel, I. (2014). Classe ordinaire-regroupement d'adaptation, modes articulatoires et collaborations entre professeur spécialisé et professeur ordinaire. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66, 113-126.
- Nédélec-Trohel, I. (2015). Dispositif d'aide à l'inclusion : collaboration entre coordinatrice d'Ulis et professeur de géographie en 4e de collège. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70/71, 93-105.
- Nancarrow, S. A., Booth, A., Ariss, S., Smith, T., Enderby, P., & Roots, A. (2013). Ten principles of good interdisciplinary team work. *Human Resources for Health*, 11, 1-11.
- Nes, K. (2014). The professional knowledge of inclusive special educators. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of Special Education* (Vol. 2, pp. 859-872). London : Sage.
- Paccaud, A. (2017). *Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire: entre adaptations nécessaires et accès au curriculum*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg. Accès: <http://doc.rero.ch/record/305003/files/PaccaudA.pdf>
- Paccaud, A., Luder, R. & Kunz, P. (2018). Dispositifs de soutien aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap à l'école primaire ordinaire : aperçu de l'offre dans cinq cantons romands. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 7-17.
- Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée: des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, 134, 147-165.
- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:150132>
- 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.
- Pelgrims, G. (2011). Que nous révèlent les perceptions des élèves sur les pratiques d'intégration scolaire ? *Pages Romandes : Revue d'information sur le handicap mental et la pédagogie spécialisée*, 3, 8-9.
- Pelgrims, G. (2012). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ?* (Actes du 82e séminaire de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires, pp. 5-14). Martigny : CROTCEs. Accès: https://www.claceso.ch/fr/wp-content/uploads/2015/03/Mise_bienne-macolin.pdf
- Pelgrims, G. (2012). *La prise en charge scolaire des élèves en difficulté : un effort collectif ! Synthèse et perspectives* (Actes du 82e séminaire de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires, pp. 32-37). Martigny : CROTCEs. Accès: https://www.claceso.ch/fr/wp-content/uploads/2015/03/Mise_bienne-macolin.pdf
- Pelgrims, G. (2013). L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés d'apprentissage en classes spécialisées : des processus nécessaires parfois empêchés. In J.-L. Berger & F. Büchel (Ed.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications* (pp. 257-291). Nice : Ovadia.
- Pelgrims, G. (2013). Savoir et pouvoir agir en tant qu'enseignant spécialisé pour garantir le droit à l'école obligatoire. *Éducateur*, 7, 10-12.
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-29.
- Pelgrims, G. (2017). *Dossier de reconnaissance du diplôme dans le domaine de la pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé*. Université de Genève, IUFE.
- Pelgrims, G. (2018, février). *Enseignement spécialisé : des pratiques professionnelles soumises à des contraintes et libertés peu explicites*. Conférence invitée au Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF), ESPE, Université des Antilles, Académie de la Guadeloupe, 15 février 2018.
- 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 – Education et Société inclusives*, 86, 43-63.
- Pelgrims, G. (2020). *Special education teachers supporting the inclusion of SEN students: Professional conditions and dilemmas*. Invited Conference at the International Symposium « Pathways to inclusive and equitable quality education for people with disabilities – Cross context conversations and mutual learning », Cambridge Network for Disability and Education Research (CaNDER), University of Göteborg, 12-13th February 2020.
- Pelgrims, G. & Bauquis, C. (2016). Des « élèves à BEP » à la notion de besoins pédagogiques et didactiques particuliers pour apprendre des savoirs en classe ordinaire. In G. Pelgrims & J.-M. Perez (Ed.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (Coll. Recherches, pp. 73-96). Paris : Ed. INSHEA.
- Pelgrims, G. & Delorme, C. (2013, avril). *Formation des enseignants spécialisés aux mesures d'appui à l'intégration : conceptions et questions*. Texte présenté au Colloque international « De l'intégration à l'inclusion scolaire: regards croisés sur les défis actuels de l'école », HEP-BEJUNE, 8-10 avril 2013.

- Pelgrims, G. & Delorme, C. (2022/à paraître). *Conceptions de l'école inclusive – conceptions de la formation aux pratiques inclusives : Tensions, paradoxes et perspectives*. Conférence invitée au Xe Colloque International de l'OPHRIS, Université de Nancy, 8-9 juin 2022. A paraître in J.-M. Perez & G. Suau (Eds.), *Formation aux pratiques inclusives : tension(s) entre reproduction et innovation*. Editions de l'Université de Lorraine (Coll. EDUL).
- Pelgrims, G., Delorme, C., & Chlostova Muñoz, M. (2021). Pratiques d'enseignement faisant obstacle à l'autorégulation d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Quelques conditions pour leur permettre d'être autrement capables. *Nouvelle revue – Éducation et Société inclusives*, 92, 37-55.
- Pelgrims, G., Delorme, C. & Emery, R. (2015). Former des enseignants spécialisés aux mesures d'appui à l'intégration en contextes scolaires ordinaires : quelles contingences contextuelles considérer dans l'activité de formation professionnelle ? In N. Trépanier, M. Paré, C. Chatenoud, A. Gombert & S. Ramel (Org. Symposium), *De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous : nouveaux paradigmes pour la formation*, REF 2015, Université de Montréal.
- Pelgrims, G., Delorme, C. & Emery, R. (2015). *Enseigner en contexte d'appui à l'intégration : document d'accompagnement* (MESP, Brochure du stage « Enseigner en contexte d'appui à l'intégration »). Université de Genève, Section des sciences de l'éducation et Institution universitaire de formation des enseignants.
- Pelgrims, G., Delorme, C. & Emery, R. (2018). *Fonction de soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire : variations de conditions et de dilemmes professionnels selon les contextes*. Communication à la Journée d'étude du Réseau Recherche en pédagogie spécialisée, Université de Fribourg, 22 mars 2018.
- 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.
- Pelgrims, G., Deville, C. & Fernandez, A. (2010). Le co-enseignement au service de l'intégration scolaire d'élèves déclarés en difficulté: Une expérience à Genève. In E. Berger, P. Bonvin, A. Kummer & G. Pelgrims (Eds), *La collaboration entre enseignants au service de l'intégration scolaire de tous* (Rapporto N°6 della Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, pp. 36-44). Bellinzona, Ticino: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.
- Pelgrims, G., Emery, R. & Bacquelé, V. (2022). *Dilemmes et ajustements de parents en situation de réunion multiprofessionnelle en lien avec la scolarité inclusive de leurs enfants déclarés à besoins éducatifs particuliers*. Communication présentée au Congrès 2022 de la SSRE dans le cadre de la « Semaine internationale de l'éducation et de la formation », Université de Lausanne, 12-13 septembre 2022.
- Pelgrims, G., Emery, R., Haenggeli-Jenni, B. & Danalet, M.-L. (2018). Le soutien à partir d'équipes pluridisciplinaires en établissement scolaire ordinaire : dilemmes d'enseignants spécialisés. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 26-33.
- Pelgrims, G. & Groupe d'étude sur les stages en enseignement spécialisé (2005). *Obstacles auxquels sont confrontés des stagiaires en contextes d'enseignement spécialisé* (Synthèse). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Pelletier, M. E., Tétreault, S., & Vincent, S. (2005). Transdisciplinarité, enfance et déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 16, 75-95.
- Perez, J.-M. (2018). *Éducation et pratiques inclusives : la pratique du travail en groupe et le chercheur-apprenant*. Habilité à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, Université de Lorraine.
- 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), 32-44.
- Robidoux, M. (2007). *Cadre de référence: collaboration interprofessionnelle*. Accès : <http://www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/cadre-reference-collaboration.pdf>
- Ruel, J. & Moreau, A. C. (2021). Pour une transition vers la maternelle de qualité des enfants ayant des besoins particuliers. In G. Pelgrims, T. Assude & J.-M. Perez (Eds), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (pp. 259-274). Ed. CSPS.
- Savoy, B. (2007). (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, N° 113, pp. 5-7). Genève : Université de Genève. *L'énigme du temps didactique... Observation comparée de cinq leçons de mathématique dans deux classes d'enseignement spécialisé*
- Shaw, L., Walker, R., & Hogue, A. (2008). The art and science of teamwork: enacting a transdisciplinary approach in work rehabilitation. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 30(3), 297-306.
- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire: le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2(47), 51-71.
- Tambone, J. & Mercier, A. (2003). L'articulation entre classe et groupe d'adaptation de l'aide à dominante pédagogique, en France, pose questions sur la notion de système didactique. In G. Chatelanat & G. Pelgrims (Ed.), *Education et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations* (Raisons éducatives, pp. 195-214). Bruxelles: De Boeck.
- Thomazet, S. & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive? Questions vives. *Recherches en éducation*, 21, 1-18.
- Thylefors, I. (2012). All professionals are equal but some professionals are more equal than others? Dominance, status and efficiency in Swedish interprofessional teams. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 26(3), 505-512.

- Toullec-Théry, M. (2021). *École et scolarisation « inclusives » : comment les énoncés réglementaires façonnent-ils les conceptions et les pratiques professorales ?* Habilité à diriger des recherches en sciences de l'éducation, Université de Bretagne Occidentale.
- Troncin, T. (2013). Se professionnaliser dans un dispositif de formation spécialisée. *Phronesis*, 2(4), 70-80.
- Utley, B. & Rapport, M. J. (2000). Exploring role release in the multidisciplinary team. *Physical Disabilities: Education Related Services*, 18(2), 89-119.
- Valls, M., Schürch, V. & Bonvin, P. (2021). Le co-enseignement : modalités et effets sur la performance scolaire d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et de leurs pairs. In G. Pelgrims, T. Assude & J.-M. Perez (Ed.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (pp. 95-109). Bern: Editions CSPS.
- World Health Organization (2010). *Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice*. Accès: http://www.who.int/hrh/nursing_midwifery/en
- Zaretsky, L. (2007). A transdisciplinary team approach to achieving moral agency across regular and special education in K-12 schools. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 496-513.

Merci pour votre attention !

Greta.Pelgrims@unige.ch

Roland.Emery@unige.ch



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



Pratiques professionnelles et
apprentissage en contextes
d'enseignement spécialisé et
d'intégration scolaire