

# Évaluation du projet pilote « Équipes pluridisciplinaires »

---



**Verena Jendoubi, Edith Guilley,  
Marc Brüderlin, Amaranta Cecchini**  
avec la collaboration de Fabienne Benninghoff

**Mars 2017**



# **Évaluation du projet pilote « Équipes pluridisciplinaires »**

---

**Verena Jendoubi, Edith Guilley,  
Marc Brüderlin, Amaranta Cecchini**  
avec la collaboration de Fabienne Benninghoff

**Mars 2017**

Fin des travaux : Février 2017

## Remerciements

Nous remercions vivement l'ensemble des équipes pluridisciplinaires – enseignants réguliers et spécialistes –, les directeurs d'établissement, le chef de projet ainsi que les différents acteurs institutionnels de l'enseignement primaire, de l'enseignement spécialisé et du SSEJ qui ont bien voulu répondre à nos questions et nous faire part de leur expérience avec les nouveaux dispositifs.

L'équipe d'évaluation remercie également Mme Christiane Pouly, bibliothécaire au SRED, pour son aide dans la revue de littérature sur la collaboration pluridisciplinaire, ainsi que M. Narain Jagasia pour les soins apportés à l'édition.

### **Avertissement**

*Lorsqu'une catégorie professionnelle est occupée, dans le cadre du projet pilote Équipes pluridisciplinaires, exclusivement par des femmes (infirmières, coordinatrices pédagogiques), les fonctions sont désignées au féminin. Par ailleurs, pour les personnes vues individuellement, l'emploi du féminin ou du masculin est fonction de leur sexe. Dans les autres cas, seul le masculin est employé et désigne indifféremment les personnes des deux sexes.*

---

### **Compléments d'information :**

Verena Jendoubi  
Tél. +41/0 22 546 71 18  
[verena.jendoubi@etat.ge.ch](mailto:verena.jendoubi@etat.ge.ch)

Edith Guilley  
Tél. +41/0 22 546 71 51  
[edith.guilley@etat.ge.ch](mailto:edith.guilley@etat.ge.ch)

Marc Brüderlin  
Tél. +41/0 22 546 71 50  
[marc.bruderlin@etat.ge.ch](mailto:marc.bruderlin@etat.ge.ch)

Amaranta Cecchini  
Tél. +41/0 22 546 71 23  
[amaranta.cecchini@etat.ge.ch](mailto:amaranta.cecchini@etat.ge.ch)

### **Responsable de l'édition :**

Narain Jagasia  
Tél. +41/0 22 546 71 14  
[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch)

### **Internet :**

<http://www.ge.ch/sred>

### **Diffusion :**

Service de la recherche en éducation (SRED)  
12, quai du Rhône - 1205 Genève  
Tél. +41/0 22 546 71 00  
Fax +41/0 22 546 71 02

Document 17.008

*Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité du Service de la recherche en éducation.*

---

# Table des matières

<b>Glossaire.....</b>	<b>5</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Introduction .....</b>	<b>9</b>
1.1 Contexte .....	9
1.2 Définition du projet pilote .....	10
1.3 Mandat et objectifs d'évaluation .....	10
1.4 Démarche méthodologique et outils d'évaluation .....	11
1.5 Structure du rapport.....	12
<b>2. Missions, défis et mise en œuvre de l'école inclusive .....</b>	<b>13</b>
2.1 L'école inclusive : une réforme majeure de l'institution scolaire .....	13
<b>3. Le projet pilote Équipes pluridisciplinaires.....</b>	<b>17</b>
3.1 Objectifs .....	17
3.2 Groupe cible .....	20
3.3 Acteurs institutionnels .....	21
3.4 Acteurs de terrain .....	21
<b>4. Les trois dispositifs : profil de l'établissement, organisation, fonctionnement, actions .....</b>	<b>23</b>
4.1 Champs-Fréchets/Cointrin.....	23
4.2 Cité-Jonction/Plantaporrêts .....	32
4.3 Bernex .....	39
4.4 Synthèse .....	47
<b>5. Analyse des résultats de l'évaluation.....</b>	<b>51</b>
5.1 Quel est le public cible du projet ?.....	51
5.2 Quels sont les principaux défis organisationnels du projet ?.....	53
5.3 Quelles sont les ressources mobilisées dans le projet pilote ?.....	55
5.4 Quels sont les défis et les difficultés que suppose la collaboration au sein des équipes pluridisciplinaires restreintes ?.....	61
5.5 Le projet pilote a-t-il permis d'instaurer de nouvelles pratiques enseignantes ?.....	68
5.6 Quelle est la satisfaction des acteurs de terrain ? .....	76
5.7 Quels effets le projet pilote a-t-il sur la prise en charge scolaire, sur les élèves et sur les classes des établissements concernés ? .....	78

<b>6. Synthèse et recommandations .....</b>	<b>87</b>
Objectif 1. Développer un modèle de prestation pluridisciplinaire à visée inclusive .....	87
Objectif 2. Adapter l'organisation scolaire aux besoins des élèves, de manière à favoriser leur maintien dans l'enseignement régulier.....	88
Objectif 3. Encourager les innovations pédagogiques permettant d'améliorer et développer la qualité de l'enseignement. ....	88
Recommandations .....	91
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>95</b>
<b>Abréviations .....</b>	<b>99</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>101</b>
Annexe 1 : Mandat .....	102
Annexe 2 : Les acteurs interviewés.....	104
Annexe 3 : Thèmes des entretiens.....	105
Annexe 4 : Les questionnaires.....	106
Annexe 5 : Tableaux de recensement des actions 2015-16.....	114
Annexe 6 : Tableau de synthèse des missions et actions des spécialistes .....	127

## Glossaire

**Équipe pluridisciplinaire** : ensemble des collaborateurs intervenant dans l'encadrement des élèves d'un établissement scolaire primaire (enseignants titulaires de classe régulière, maîtres de disciplines artistiques et sportives, enseignants chargé de soutien pédagogique, titulaires de classe d'accueil (pour les établissements disposant d'une telle structure), coordinatrice pédagogique et assistants à l'intégration scolaire (selon les situations individuelles), enseignant spécialisé, éducateur, logopédiste, psychologue, infirmière)

**Équipe pluridisciplinaire restreinte** : enseignant spécialisé, éducateur, logopédiste, psychologue, infirmière

**Spécialistes** : les membres de l'équipe pluridisciplinaire restreinte

**Dispositif Équipe pluridisciplinaire** : la mise en œuvre du projet pilote dans un établissement





## Résumé

Dans l'optique de poursuivre le développement vers une école inclusive, le canton de Genève a mis en place depuis la rentrée d'août 2015, au niveau de l'enseignement primaire, le projet pilote *Équipes pluridisciplinaires*. Celui-ci prend la forme d'un dispositif implanté dans trois établissements scolaires aux profils différenciés et consiste en l'ajout de nouvelles compétences professionnelles. Prévu initialement sur une année, ce projet a été reconduit pour une deuxième.

Le projet pilote *Équipes pluridisciplinaires* est une réalisation impliquant plusieurs entités du département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) qu'il associe dans la concrétisation de l'école inclusive. Très présente dans la nouvelle loi sur l'instruction publique (LIP), cette dernière tient une place importante dans le programme de législature du DIP. Le projet pilote s'inscrit ainsi dans un cadre plus large composé de différents dispositifs et mesures visant à mettre en œuvre, en tant que politique publique, l'inclusion dans l'enseignement à Genève. Il est mis en place plus directement par le comité de pilotage départemental de l'école inclusive (COPIL EI), réunissant toutes les directions générales du DIP et chargé de la définition ainsi que de la validation des objectifs de cette politique publique.

Concrètement, le projet prend la forme du déploiement, à temps partiel, de cinq professionnels dans trois établissements primaires aux profils contrastés : Cité-Jonction/Plantaporrêts, Champs-Frêchets/Cointrin et Bernex. Les nouvelles ressources métier dont ceux-ci disposent sont détachées de l'office médico-pédagogique (OMP) pour ce qui est de l'enseignant spécialisé, l'éducateur, le logopédiste et le psychologue, ainsi que du service de santé de l'enfance et de la jeunesse (SSEJ) pour l'infirmière scolaire. Ces professions s'ajoutent à celles traditionnellement présentes dans les établissements primaires : enseignants titulaires de classe régulière, maîtres de disciplines artistiques et sportives, enseignants chargés du soutien pédagogique, etc. L'ensemble de ces acteurs constitue l'équipe pluridisciplinaire. Depuis sa mise en place en 2015, le projet pilote a vu ses objectifs spécifiques évoluer, mais le soutien à tous les élèves et la lutte contre l'échec scolaires restent ses objectifs noyaux.

Au printemps 2016, le service de la recherche en éducation (SRED) est mandaté par le secrétariat général du DIP pour évaluer la mise en place du projet pilote *Équipes pluridisciplinaires*. Cette évaluation a pour but d'analyser l'organisation et le fonctionnement des trois dispositifs mis en place et d'apprécier les apports et les difficultés liés à la collaboration interprofessionnelle. Une approche méthodologique à la fois qualitative et quantitative (entretiens semi-directifs et enquête par questionnaire) a été conçue pour la récolte des éléments d'analyse.

L'évaluation montre que l'organisation du projet pilote constitue un véritable défi puisque les équipes pluridisciplinaires réunissent sur le terrain des représentants de trois entités différentes (enseignement obligatoire, OMP, OEJ/SSEJ). De même, le groupe-projet cantonal chargé du suivi et de la mise en œuvre du projet réunit 11 membres provenant de ces trois entités du DIP. La réalisation du projet dans chacun des trois établissements est principalement du ressort des acteurs de terrain, et plus précisément des spécialistes (collaborateurs de l'OMP et du SSEJ, aussi appelés membres de l'équipe pluridisciplinaire restreinte), ceci en étroite collaboration avec les directeurs d'établissement (Dir-E) dont le rôle de coordination, voire de pilotage, est central. L'analyse approfondie du fonctionnement des trois dispositifs pilotes démontre que, malgré l'absence de consignes organisationnelles et la grande marge de manœuvre laissée aux équipes, ces dernières ont organisé leur dispositif respectif de manière similaire, à quelques nuances près. Parmi les points communs, on peut citer les structures de concertation internes, l'organisation des horaires ou encore les canaux d'échanges, tandis que les modalités d'action et l'implication des enseignants diffèrent d'un lieu à l'autre.

Pour ce qui est de l'appréciation du dispositif, une majorité des acteurs interrogés le jugent de manière plutôt positive. Des modalités de travail favorisant l'échange et les réflexions pluridisciplinaires ont

été mises en place dans les établissements, nécessitant de la part des spécialistes de définir eux-mêmes leurs nouveaux rôles professionnels d'intervenants à l'école, au même titre qu'une collaboration formalisée a émergé entre enseignants et spécialistes. Parallèlement, la présence de ces nouvelles compétences métier au sein des établissements a permis une augmentation de la réactivité d'intervention des équipes et la diversification des actions entreprises avec les élèves. Ainsi, de nombreuses prestations d'ordre pédagogique ou psycho-social (p. ex. estime de soi, expression des émotions, prévention des conflits) ont été organisées. Certaines d'entre elles visaient particulièrement un public d'élèves en difficulté, alors que d'autres favorisaient la participation de l'ensemble des élèves d'une classe et l'apprentissage du vivre-ensemble en misant sur un effet préventif. Les premiers effets positifs sur les élèves, en termes notamment de comportement, de motivation face au travail et d'apprentissages, ont pu être observés par une partie des enseignants et les spécialistes. À ceci s'ajoute enfin le rapprochement – à l'échelle des trois établissements pilotes – de deux mondes professionnels distincts, le pédagogique et le thérapeutique, et l'enrichissement mutuel qui en résulte.

Cependant, plusieurs éléments problématiques sont à relever. Ainsi, les débuts du projet pilote n'ont pas donné entière satisfaction aux acteurs de terrain. La constitution tardive des équipes de spécialistes ainsi que le manque de définition du cadre organisationnel et des rôles de chacun ont été des obstacles qui ont compliqué la tâche des acteurs de terrain. La gestion des temps partiels a constitué un autre défi organisationnel et la collaboration interprofessionnelle a été freinée par une culture commune entre acteurs en cours de construction et par le manque d'espaces-temps, ceux-ci étant nécessaires à la co-construction d'actions et à la planification des co-interventions en classe ou des co-enseignements. Finalement, la crainte de n'agir qu'en surface en cas de ressources insuffisantes est présente chez les acteurs de terrain, tandis que les systèmes d'évaluation et les conditions de promotion restent des freins importants dans l'optique d'adapter l'organisation scolaire aux besoins des élèves.

En conclusion, le projet pilote *Équipes pluridisciplinaires* est une expérience positive, notamment grâce à la qualité de l'investissement des acteurs œuvrant sur le terrain. Le déploiement progressif du projet à l'ensemble des établissements du primaire est actuellement envisagé. En perspective de ce processus, le rapport d'évaluation propose des recommandations et pistes d'amélioration.

# 1. Introduction

Dans le canton de Genève, la réalisation de l'école inclusive se fait depuis quelques années au travers de la mise en place de mesures et de différents dispositifs. Ceux-ci ont pour objectif de permettre la scolarisation dans l'enseignement régulier de tous les élèves, quels que soient leur situation et leurs besoins. Parmi eux, le projet pilote *Équipes pluridisciplinaires* prend la forme d'un dispositif<sup>1</sup> instauré dans trois établissements primaires lors de la rentrée d'août 2015. Il introduit des compétences métier complémentaires à celles déjà présentes dans les établissements scolaires primaires en vue d'apporter une palette de soutien plus large pour lutter contre l'échec scolaire et de favoriser des actions de prévention. Afin d'analyser l'organisation et le fonctionnement des trois dispositifs pilotes, ainsi que d'apprécier les apports et difficultés liées à la réalisation du projet pilote, et notamment de la collaboration interprofessionnelle, la directrice administrative et organisationnelle du DIP, qui préside le suivi de l'école inclusive, a mandaté le SRED pour en réaliser l'évaluation au cours de l'année 2016.

## 1.1 Contexte

L'école inclusive est en cours de développement depuis maintenant plusieurs années à Genève. En 2005, la volonté politique d'intégrer les enfants et jeunes à besoins éducatifs particuliers (BEP) et handicapés à l'école ordinaire de l'enseignement public genevois a été inscrite parmi les 13 priorités du DIP. L'entrée en vigueur de la Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP), en 2010, a permis au canton de disposer d'un cadre légal ancrant ce principe d'inclusion. Complétée par son règlement d'application en 2011 (RIJBEP), cette loi se retrouve désormais intégrée à la toute nouvelle Loi sur l'instruction publique (LIP), entrée en vigueur au 1<sup>er</sup> janvier 2016. L'inclusion scolaire a dès lors sa propre place dans la principale base juridique de l'éducation à Genève (LIP : chapitres IV et V).

Au niveau fédéral, le concordat intercantonal sur la pédagogie spécialisée, accord élaboré par la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et signé par le canton de Genève en 2008, constitue une autre impulsion à la poursuite du développement d'une école inclusive. Au-delà d'une visée d'harmonisation des prestations offertes par les cantons en matière de pédagogie spécialisée, ce concordat insiste sur le principe d'intégration des enfants et jeunes à BEP ou handicapés dans l'école ordinaire de leur quartier. Il s'appuie sur une offre de base en pédagogie spécialisée, qui comprend notamment « le conseil et le soutien, l'éducation précoce spécialisée, la logopédie et la psychomotricité [ou encore] des mesures de pédagogie spécialisée dans une école ordinaire [...] » (art. 4, al. 1).

Dans ce contexte favorable à l'élargissement des démarches inclusives de l'école ordinaire, un avant-projet de concept pour une école inclusive<sup>2</sup> a été soumis au Conseil d'État en septembre 2013. Il s'agit d'une charte qui définit sept principes directeurs pour le modèle scolaire genevois et qui détermine le cadre du plan de projet *École inclusive*<sup>3</sup>, validé en juin 2014 par la conseillère d'État du DIP. Adapté en septembre 2016, ce plan de projet comporte désormais quatre axes, chacun représentant un pilier du nouveau modèle scolaire et regroupe les projets ou dispositifs en fonction du public et de l'objectif visés : mesures et dispositifs destinés aux élèves à BEP ou handicapés (tels que définis à l'art 29 de la

---

<sup>1</sup> Par dispositif, nous entendons la mise en œuvre du projet *Équipes pluridisciplinaires* dans chacun des trois établissements pilotes.

<sup>2</sup> DIP (juin 2013), *Avant-projet de concept pour une école inclusive à Genève*.

<sup>3</sup> DIP, Secrétariat général, plan de projet *École inclusive* (version de septembre 2015).

LIP) (axe 1) ; mesures et dispositifs destinés au maintien des élèves en école ordinaire (axe 2) ; mesures et dispositifs en faveur des enfants et des élèves issus de la migration (axe 3) ; mesures et dispositifs en faveur des parcours et soutien des fragilités (axe 4). Le dispositif *Équipes pluridisciplinaires* s'inscrit dans le deuxième axe de cette feuille de route du département.

## 1.2 Définition du projet pilote

L'idée de renforcer la collaboration pluridisciplinaire au sein des établissements scolaires primaires est évoquée dans le cadre du comité de pilotage départemental de l'école inclusive (COPIL EI) en mars 2015. Un mois plus tard, la première esquisse du projet pilote *Équipes pluridisciplinaires* est présenté par le chef de projet de l'axe 2. Sa mise en œuvre est prévue à la rentrée d'août suivante. Officiellement présenté pour la première fois lors de la conférence de presse de la rentrée scolaire du 18 août 2015, ce projet pilote a pour but de tester un dispositif déployé dans trois établissements primaires du canton. Ce dernier vise « à répondre de manière concrète aux besoins de tous les élèves de l'établissement en question et plus spécifiquement parmi eux ceux que finalement l'on sépare de l'école ordinaire pour les prendre en charge dans des structure spécialisée [...] »<sup>4</sup>.

La phase pilote, prévue à l'origine durant une année, prend concrètement la forme du déploiement d'une équipe pluridisciplinaire dans chacun des trois établissements pilotes, soit celui de Cité-Jonction/Plantaporrêts, celui de Champs-Fréchets/Cointrin ainsi que celui de Bernex (école de Lully). En plus des compétences déjà présentes dans les écoles – enseignants titulaires de classe régulière, maîtres de disciplines artistiques et sportives, enseignants chargés du soutien pédagogique, etc. – les établissements pilotes peuvent donc disposer des ressources métier suivantes : enseignant spécialisé, éducateur, psychologue, logopédiste, ainsi qu'une augmentation du taux de présence de l'infirmière scolaire. À l'exception des infirmières scolaires et de l'éducateur déjà présent dans l'établissement du REP, toutes ces compétences sont nouvelles dans les établissements pilotes.

Les établissements pilotes sont choisis en fonction de différents critères parmi lesquels le contexte socio-économique (favorisé / dans la moyenne / REP) et la volonté de leurs directeurs respectifs de prendre part au projet. Les ressources attribuées ne sont néanmoins pas différenciées pour cette phase pilote. Les professionnels au cœur du projet pilote ont carte blanche pour le mettre en œuvre et la concrétisation des trois dispositifs est par conséquent laissée à la charge de ces acteurs de terrain. Le fonctionnement effectif de chacun des dispositifs est décrit en détail dans le chapitre 4 de ce rapport.

## 1.3 Mandat et objectifs d'évaluation

Le mandat d'évaluation confié au SRED a pour but d'apprécier la mise en place du projet pilote dans les établissements et d'apporter des éléments d'aide à la décision dans le cadre d'une possible pérennisation du projet pilote<sup>5</sup>, voire de son extension à d'autres établissements (cf. Annexe 1).

Cette évaluation est dotée de deux objectifs principaux :

### 1. Analyser l'organisation et le fonctionnement des trois dispositifs mis en place

Quel est le public cible ? Quels types de prestations sont offerts ? Quels sont les rôles et responsabilités des différents intervenants ? Quelles sont les modalités de collaboration mises en place ? Quels sont les objectifs poursuivis ?

### 2. Apprécier les apports et les difficultés de la collaboration interprofessionnelle

Les acteurs (les équipes pluridisciplinaires restreintes<sup>6</sup> et les enseignants de l'enseignement régulier)

---

<sup>4</sup> DIP, Secrétariat général, plan de projet *Équipes pluridisciplinaires* (version de septembre 2015).

<sup>5</sup> L'équipe pluridisciplinaire réunit l'ensemble des collaborateurs d'un établissement scolaire.

<sup>6</sup> Dans ce rapport, le terme d'*équipe pluridisciplinaire restreinte* se rapporte aux cinq professionnels suivants : enseignants spécialisés, éducateurs, logopédistes, psychologues et infirmières.

sont interrogés sur les différentes modalités de collaboration mises en place, ainsi que sur leur perception et leur appréciation de ce travail en commun (satisfaction, soutien, enrichissement professionnel, meilleure gestion des problèmes rencontrés, représentation commune, langage commun/culture commune, divergences, conflits, etc.)

## 1.4 Démarche méthodologique et outils d'évaluation

Pour répondre aux objectifs du mandat, l'équipe d'évaluation a développé une méthodologie diversifiée visant à évaluer globalement et spécifiquement la mise en œuvre de chacun des trois dispositifs. Ainsi, plusieurs outils de collectes d'informations ont été développés et appliqués de façon identique et systématique dans les trois établissements.

La nécessité de présenter des résultats à brève échéance n'a pas permis de mesurer l'impact de ces dispositifs sur les élèves, leurs apprentissages et leurs résultats scolaires. L'évaluation s'est centrée sur les acteurs – directeurs, enseignants et spécialistes<sup>7</sup> – et sur leur point de vue concernant le dispositif mis en place dans leur établissement.

Cette évaluation combine des outils de récolte d'information à la fois qualitatifs et quantitatifs :

### 1. *Analyse documentaire*

Un ensemble de documents portant sur les dispositifs sont analysés : plan de projet « École inclusive », plan de projet « Équipes pluridisciplinaires » (V1 et V2), comptes rendus des séances du comité de pilotage « École inclusive » (Copil EI) et du groupe projet cantonal, documents internes produits par les établissements, etc.

### 2. *Entretiens individuels (ou collectifs)*

Trente-quatre entretiens semi-directifs ont été menés avec les acteurs de terrain et les acteurs institutionnels (cf. Annexe 2). Les thèmes abordés lors de ces échanges concernent le fonctionnement des équipes pluridisciplinaires, notamment la répartition des rôles et des responsabilités, de même que la mise en œuvre de la collaboration entre enseignants et spécialistes (cf. Annexe 3). Il s'agit aussi de mettre en évidence le regard que ces différents acteurs portent sur ce projet pilote et sur sa réalisation dans les établissements. La majorité des entretiens ont été menés entre mars et avril 2016. Les entretiens complémentaires avec les directeurs d'établissement se sont quant à eux déroulés en automne de la même année. Tous les entretiens ont été enregistrés et ont fait l'objet d'un compte rendu sous la forme d'une retranscription partielle.

### 3. *Questionnaires individuels*

Deux questionnaires individuels ont été développés : l'un pour les cinq spécialistes de chacune des trois équipes (N=15 spécialistes) et l'autre pour l'ensemble des enseignants ordinaires – y compris les enseignants chargés de soutien pédagogique (ECSP) et les maîtres de disciplines artistiques et sportives (MDAS) – des trois établissements pilotes (N=114 enseignants). La passation en ligne a eu lieu durant le mois d'octobre 2016. Le taux de participation est de 73% chez les enseignants (83 sur 114) et de 100% chez les spécialistes. Ces questionnaires abordent différents thèmes, communs pour la plupart aux deux questionnaires : modalités d'échanges et de collaboration, effets du dispositif, appréciation du dispositif et son évolution. Les différents professionnels sont également amenés à quantifier et à apprécier spécifiquement certains aspects tels que les demandes et la charge de travail pour les enseignants, ainsi que les temps de collaboration et les réunions hors établissement pour les spécialistes (cf. Annexe 4).

---

<sup>7</sup> Dans ce rapport, le terme de *spécialistes* désigne les membres de l'équipe pluridisciplinaire restreinte.

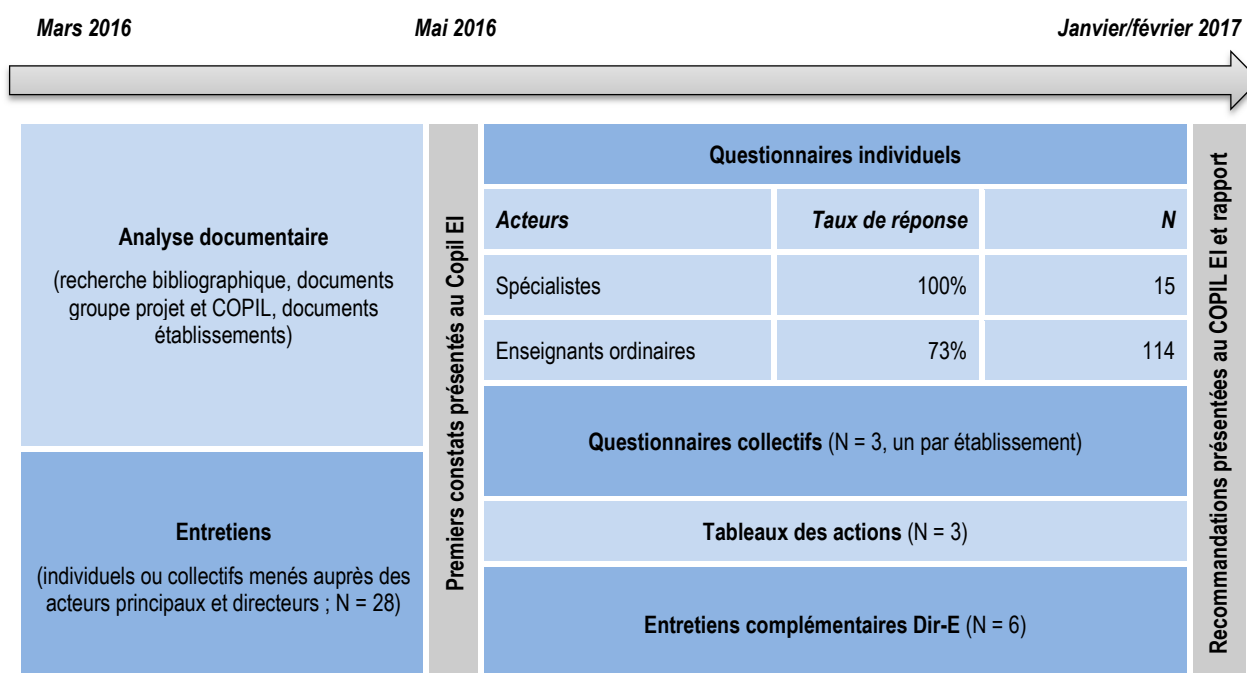
#### 4. Questionnaire collectif

Un questionnaire collectif a été adressé à chacune des trois équipes de spécialistes, l'objectif étant de récolter des informations factuelles, notamment sur le processus de demandes et la nature de ces dernières (cf. Annexe 4).

#### 5. Tableau des actions

Un tableau recense pour chaque établissement les différentes actions menées par les équipes pluridisciplinaires (cf. Annexe 5). Ce document a été élaboré par l'équipe d'évaluation, puis validé et complété par les spécialistes eux-mêmes en septembre 2016. Ces tableaux permettent de mettre en évidence les différentes actions ou interventions mises en place par les équipes dans les trois établissements ; ils détaillent les destinataires, les intervenants, la durée de la prestation, etc.

Figure 1. Phases de l'évaluation et méthodologie



### 1.5 Structure du rapport

Ce rapport présente une brève revue de la littérature sur l'école inclusive et ses enjeux, notamment sur la collaboration inter-métiers afin de contextualiser le projet pilote « Équipes pluridisciplinaires » (*chapitre 2*). Le *chapitre 3* décrit le projet pilote en précisant ses objectifs et les acteurs impliqués. Dans le *chapitre 4* sont analysés l'organisation et le fonctionnement des trois dispositifs. Le *chapitre 5* analyse la mise en œuvre du projet à travers une série de questions d'évaluation qui touchent à ses objectifs, son organisation, son fonctionnement ou encore ses apports. Puis le *chapitre 6* synthétise les résultats en évaluant dans quelle mesure les objectifs du projet pilote ont été atteints. Enfin, les principaux points positifs et problématiques du projet sont mis en évidence et amènent à des recommandations ou pistes de réflexion.

## 2. Missions, défis et mise en œuvre de l'école inclusive

Ce chapitre présente les missions, défis et mise en œuvre de l'école inclusive afin de mieux comprendre le contexte dans lequel le projet pilote s'est mis en place.

### 2.1 L'école inclusive : une réforme majeure de l'institution scolaire

La déclaration de Salamanque et son Cadre d'actions pour l'éducation et les besoins spéciaux a fixé, en 1994, les principes d'une école inclusive (UNESCO, 1994). Elle institue que « chaque enfant doit pouvoir accéder aux écoles ordinaires qui doivent l'intégrer dans un système pédagogique capable de répondre à ses besoins ». Depuis cette déclaration signée par 92 pays, les lois relatives à l'instruction publique des pays signataires, notamment la Suisse (CDIP, 2007), ont été ajustées et obligent les écoles à se « repenser » (Ramel & Bonvin, 2014). L'école inclusive repose sur un principe éthique : « celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire » (Plaisance et al., 2007), celle-ci ayant la « responsabilité d'instruire tous les enfants » (UNESCO, 2005, p. 13) et d'« assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (Ebersold, 2009, p. 79). Le principe qui guide le mouvement d'école inclusive est donc celui d'une « école pour tous » (Doré et al., 1996, cité par Pelgrims, 2016). Le public visé par l'école inclusive est néanmoins, dans les faits, un sujet à controverse. L'école inclusive est encore très souvent pensée comme l'intégration<sup>8</sup> dans l'école régulière d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et non comme une réforme de l'école (Noël, 2016) ; cela entraînant le « risque de confondre l'intégration de quelques élèves avec l'inclusion de tous les élèves » (Ramel et Bonvin, 2014, p. 8).

La mise en œuvre de l'école inclusive dans les établissements scolaires constitue un objet de préoccupation majeure pour les systèmes éducatifs (Belmont, 2003). Elle implique la nécessité pour les systèmes scolaires d'entrer dans une phase d'adaptation à la diversité des élèves et de leurs besoins. « Ce n'est plus l'élève qui doit s'adapter au système éducatif existant, quel qu'il soit, mais le système éducatif qui doit être mis en conformité avec l'intérêt supérieur de l'enfant » (Tomasevski, 2003, p. 14). Cette mise en œuvre correspond à une « réinvention de l'institution scolaire qui bouleverse les grilles de lecture des établissements scolaires » (Ebersold, 2009) ; elle implique une « transformation majeure du système éducatif » (Armstrong, 2001) et doit « transformer à terme et progressivement mais radicalement la perspective des actions et des projets » (DIP, 2015).

La politique d'école inclusive s'appuie sur des valeurs humanistes de respect des différences, sur l'entraide, la coopération et la collaboration au sein de communautés d'apprentissage ; elle est considérée comme l'assise d'un développement social (Vienneau, 2016, p. 21). Ainsi, plusieurs de ses valeurs centrales sont en contradiction avec d'autres orientations actuellement promulguées par l'institution scolaire et basées notamment sur des principes de sélection, véhiculés par les épreuves d'évaluation certificatives qui induisent de « l'exclusion à l'intérieur même de l'école » (Armstrong, 2001, p. 88 ; Gremion, 2016).

---

<sup>8</sup> Le modèle intégratif et le modèle inclusif se distinguent par leur population cible et par l'ampleur des adaptations requises par le système scolaire : faibles dans le cas du modèle intégratif (sa population cible – les élèves à BEP – doit s'adapter au système), majeures dans le cas du modèle inclusif (le système doit s'adapter aux besoins diversifiés de l'ensemble des élèves).

La Suisse (et d'autres pays comme l'Allemagne) adopte deux voies de scolarisation plus ou moins perméables entre elles<sup>9</sup> : elle développe aussi bien l'intégration scolaire dans l'école régulière d'élèves à BEP ou handicapés que l'éducation spécialisée dans des établissements séparés (voir p. ex. Benoit [2012] pour une présentation des différents systèmes de scolarisation). À cet égard, des études suisses et internationales mettent en évidence que les écoles et classes spécialisées sont sujettes à une « discrimination institutionnelle » du fait d'une surreprésentation de jeunes issus de milieux socialement défavorisés ou de la migration (Sahrai, 2015 ; Osgood, 2005, cité par Ramel et Vienneau, 2016).

La mise en œuvre de l'école inclusive appelle à décloisonner ces deux voies de scolarisation et à atténuer les frontières éducatives entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécialisé. En suivant le principe de l'école inclusive, la culture professionnelle doit être celle du partage professionnel (Plaisance, 2010, p. 17) et de la collaboration interprofessionnelle entre enseignement régulier et enseignement spécialisé. La mise en œuvre de l'école inclusive implique donc l'ouverture des écoles régulières à d'autres professionnels, notamment ceux issus du spécialisé ; elle suppose la collaboration entre professionnels d'horizons différents afin de tenir compte de la complexité des besoins des élèves, que ces besoins soient d'ordre éducatif, pédagogique ou thérapeutique. Néanmoins, de forts enjeux existent pour permettre d'articuler ces trois champs d'intervention. Il s'agit en effet d'instaurer un dialogue, des échanges de savoirs et de pratiques entre professionnels sans éliminer les spécificités professionnelles qui fondent les identités de métier (Plaisance, 2009, cité par Noël, 2014) et sans supprimer les « mises en tension », la « dimension conflictuelle » (Grossen, 1999 ; Allenbach, 2010) dont l'absence entrainerait une « pseudo-collaboration » ou un clivage morcelant la prise en charge des élèves, sans permettre aux professionnels de coordonner leurs actions et donc de répondre aux besoins diversifiés des élèves. Il s'agit également d'instaurer entre les différents professionnels une culture commune, un langage commun, une identité de groupe, une cohésion d'équipe, alors que chacun a des savoirs et des compétences qui lui sont propres, une formation et des questionnements qui lui sont spécifiques (voir p. ex. Emery, 2011 ; Benoit, 2012).

La collaboration entre ces professionnels, essentiellement du domaine spécialisé, et les enseignants du système régulier est définie par Marcel et al. (2007) comme une « nouvelle pratique enseignante », tant elle nécessite un changement de paradigme chez les enseignants qui sont notamment amenés à ouvrir leur classe, voire à partager leur enseignement. Les enseignants sont amenés à inscrire leur fonction dans une vision systémique, à « co-construire des stratégies éducatives fondées sur une observation de l'élève en situation » (Ebersold, 2009, p. 78), à « passer du constat d'hétérogénéité de leur classe à la gestion positive des singularités » (Thomazet, 2008). On attend ainsi chez les enseignants le développement de compétences à travailler en partenariat, à collaborer avec d'autres professionnels. De nombreux auteurs (voir p. ex. Noël, 2014, p. 47) estiment que ces compétences sont centrales et devraient être développées dès la formation initiale des enseignants. Les déclarations internationales relatives à l'école inclusive soulignent par ailleurs l'importance de l'impact de la formation des enseignants sur la prise en compte des besoins diversifiés des élèves.

Le partage d'espaces-temps est une condition incontournable à la collaboration interprofessionnelle entre acteurs du terrain, notamment pour planifier ensemble des actions à co-construire, pour trouver ensemble des solutions innovatrices. Par exemple, le co-enseignement n'apportera les effets escomptés auprès des élèves seulement si celui-ci a pu être planifié, co-construit, ce qui nécessite de nombreux échanges entre professionnels ainsi qu'un soutien administratif (Allenbach et al., 2016). À l'inverse, le manque de temps et les contraintes horaires des acteurs de terrain sont parmi les freins à la collaboration interprofessionnelle les plus cités (ibid.).

La collaboration entre différents professionnels est considérée comme le « levier central » (Rousseau, 2009, cité par Noël, 2014, p. 26) pour définir collectivement des innovations pédagogiques visant à améliorer et à développer la qualité de l'enseignement et l'encadrement de tous les élèves (DIP, 2016 ; Ebersold, 2009, p. 77) et pour les mettre en place dans les classes. La généralisation de la différenciation, l'apprentissage coopératif, le co-enseignement « présumés capables de servir

---

<sup>9</sup> Ce système est qualifié de « multi tracks » selon la typologie élaborée par l'Agence européenne pour positionner les politiques éducatives des pays au regard de l'objectif d'éducation inclusive.



l'inclusion de tous les élèves » sont des exemples d'innovations pédagogiques (cf. Thomazet, 2015 ; Pelgrims, 2016). En particulier, les pratiques de différenciation doivent répondre aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves sans morceler leur prise en charge (Allenbach et al., 2016) tout en offrant en classe du soutien à l'apprentissage et à la socialisation de l'ensemble des élèves (Tremblay, 2015, p. 5). Quant au co-enseignement, il doit impliquer que tous les adultes présents dans la salle de classe sont là pour enseigner et soutenir tous les élèves, quelles que soient leurs différences (Armstrong, 2001).

La collaboration ne doit pas se limiter aux acteurs de terrain, elle doit également être étendue aux décideurs. La « collaboration active entre décideurs » est ainsi désignée comme un élément central pour réduire les obstacles à l'inclusion (UNESCO, 2009, cité par Allenbach et al., 2016). Selon Rey (2016, p. 11), « il est stratégique de construire des relations institutionnelles durables pour que celles-ci survivent à l'engagement individuel » des acteurs de terrain. Ces propos rejoignent ceux de Noël (2014) : « la coopération interinstitutionnelle est nécessaire à une approche globale de l'élève ». Pelgrims (2016) va également dans ce sens en précisant que les conditions de mise en œuvre, de déploiement d'innovations pédagogiques dépendent de « la cohérence entre les instances responsables de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé ».



### 3. Le projet pilote *Équipes pluridisciplinaires*

Le projet pilote *Équipes pluridisciplinaires* s'inscrit dans l'axe 2 de la politique d'école inclusive<sup>10</sup>. Mis en place à la rentrée d'août 2015 dans trois établissements de l'enseignement primaire du canton de Genève (Champs-Fréchets/Cointrin, Cité-Jonction/Plantaporrêts, Bernex), il consiste en l'intégration de professionnels dotés de compétences et de ressources spécifiques afin de renforcer les équipes pédagogiques dans la prise en charge d'une plus grande diversité de situations d'élèves. Ces ressources touchent aux domaines cognitif, social et relationnel.

Le projet *Équipes pluridisciplinaires* est évolutif et sa mise en place a été marquée par plusieurs réadaptations successives. Celles-ci touchent, d'une part, à la définition des objectifs et à l'organisation du projet, dont le plan a été reformulé en octobre 2016<sup>11</sup>. Elles touchent aussi à sa temporalité : initialement conçu pour se dérouler sur la seule année scolaire 2015, le projet a été prolongé jusqu'à la fin de l'année scolaire 2016 dans sa phase pilote. En outre, le dispositif ayant été pensé dans une perspective de pérennisation, sa mise en place est guidée par une double approche : il s'agit d'une part de le tester et d'établir des conditions favorables à son inscription plus durable dans le paysage scolaire genevois ; d'autre part, le projet doit déjà faire bénéficier les élèves des compétences et des possibilités de soutien qui découlent de l'intégration des spécialistes dans les établissements.

#### 3.1 Objectifs

Les objectifs du projet *Équipes pluridisciplinaires* doivent être présentés en tenant compte de leur caractère évolutif. Initialement présentés dans la première version du plan de projet (V1, septembre 2015), ils ont été reformulés au cours de la mise en œuvre, sur la base notamment de retours des acteurs de terrain et d'échanges avec l'équipe d'évaluation du SRED. Ces nouveaux objectifs sont exposés dans la deuxième version du plan de projet (V2, octobre 2016). Les changements survenus entre ces deux textes témoignent de la nature itérative du projet, dont les contours et les orientations se précisent à mesure de sa mise en œuvre. Ils dénotent aussi des doutes et des interrogations concrètes que soulève la réalisation de la politique d'école inclusive. Le choix a été fait de détailler les deux versions de ces objectifs, bien que la seconde version soit plus aboutie. Cela permet, d'une part, de présenter ceux en vigueur lors du lancement du projet et durant toute la phase de collecte d'informations réalisée dans le cadre de cette évaluation ; d'autre part, la comparaison entre ces deux séries d'objectifs témoigne des ajustements réalisés lors de la phase pilote et, dès lors, du processus de maturation du projet.

##### Première version

Les objectifs formulés dans la première mouture du plan de projet (V1, version septembre 2015) sont très généraux et définissent les visées qui relèvent non seulement de la prestation au public, mais aussi de l'intégration des équipes pluridisciplinaires dans le cadre scolaire et des conditions favorables à la pérennisation du projet.

---

<sup>10</sup> Axe 2 : mesures et dispositifs destinés au maintien des enfants et des jeunes en institution de la petite enfance, en école et en formation ordinaires, ainsi que les dispositifs destinés à des jeunes à haut potentiel et à des sportifs ou artistes d'élite.

<sup>11</sup> En tant que document de référence pour le projet jusqu'à la fin de l'année 2016, la première version (V1) a servi de base à la rédaction de ce chapitre mais des précisions issues de la seconde version (V2) ont été intégrées afin de faciliter la compréhension du projet.

### **1) Prestation au public**

Les objectifs relevant de la prestation au public découlent directement de l'axe 2 de la politique d'école inclusive, avec pour but de maintenir les élèves dans l'enseignement régulier et de développer le potentiel de tous les élèves. Ils se déclinent en différents axes.

- Le premier axe traite directement de l'institution scolaire, qui doit fournir des conditions d'apprentissage et de développement aussi bonnes que possible à tous les élèves. Il s'agit aussi de définir et de suivre des « parcours scolaires individualisés » (p. 8, V1) et de permettre l'inscription permanente des nouveaux élèves dans l'établissement, « y compris ceux qui ont besoin de mesures spécifiques délivrées par l'équipe pluridisciplinaire » (ibid.), ce qui suggère que celle-ci prend aussi en charge les élèves à BEP. Ce dernier objectif, qui traduit une conception ambitieuse de l'école inclusive, ne figure plus dans la deuxième version du plan de projet.
- Le deuxième axe se réfère à la fonction de l'école comme vecteur d'intégration sociale : le projet doit contribuer à valoriser la diversité parmi les élèves en « éliminant les discriminations liées à l'appartenance culturelle, à la religion, au statut économique, au niveau de langue française, au genre, aux difficultés ou aux handicaps » (ibid.).
- Enfin, le troisième axe vise à renforcer les liens entre l'école et la famille et, plus précisément, à encourager la collaboration entre les membres des équipes pluridisciplinaires (en particulier les spécialistes) et les familles.
- Ainsi, les objectifs relevant de la prestation au public visent à faire de l'école un espace d'intégration et de développement optimal pour tous les élèves indépendamment de leurs besoins éducatifs et à valoriser la différence. Cela implique une flexibilité de prise en charge des élèves, une lutte contre différentes formes de discriminations, ainsi que le renforcement d'une approche globale qui considère les familles comme partenaires de l'école.

### **2) Accompagnement au changement**

Le premier plan de projet intègre également des objectifs d'accompagnement au changement et de pérennisation du dispositif. Ces objectifs s'adressent aux écoles et aux professionnels actifs sur le terrain et visent à procurer les conditions nécessaires à l'intégration des professionnels nouvellement affiliés aux établissements pilotes, tout en garantissant la qualité des prestations destinées aux élèves. Le plan de projet énonce à cet égard des objectifs généraux et précise les moyens de les atteindre.

Les premiers objectifs ont trait aux prestations, dont la qualité doit être maintenue. Il s'agit d'abord d'assurer la qualité des prestations professionnelles en favorisant l'identité métier des spécialistes et en renforçant l'« expertise de tous les acteurs » (p. 8), mais aussi en développant une approche pluridisciplinaire. Ensuite, le projet doit assurer la qualité des prestations locales. Il énonce à cet égard des moyens qui relèvent de la collaboration entre les Dir-E et les hiérarchies des professionnels détachés (OMP et OEJ), notamment pour l'évaluation de ces professionnels et pour le développement de formations continues répondant aux besoins identifiés dans les établissements. En outre, l'organisation spatiale du dispositif doit favoriser une proximité des ressources encourageant « la souplesse, l'immédiateté et la spontanéité des professionnels » (ibid.). Enfin, le suivi de la scolarité des élèves, dont la responsabilité incombe aux Dir-E, suppose que ceux-ci disposent des compétences organisationnelles nécessaires, entre autres de solliciter directement les membres des équipes indépendamment de leur rattachement hiérarchique.

La bonne intégration des spécialistes dans les écoles constitue un des défis centraux du projet. Outre un appel à renforcer la collaboration entre l'enseignement ordinaire et spécialisé, le plan de projet énonce les conditions de cette intégration à différents moments de la mise en place du dispositif. La constitution des équipes doit « maximiser les chances de bonne collaboration entre les nouvelles compétences et les équipes pédagogiques » (ibid.) des établissements, ce qui suppose d'associer les Dir-E au processus de recrutement des membres des équipes par l'OMP et le SSEJ. Les Dir-E sont aussi appelés à développer une dynamique d'équipe et de collaboration avec les équipes pédagogiques et doivent pour cela disposer de compétences organisationnelles adéquates. Enfin, il s'agit de favoriser

un fonctionnement à long terme du dispositif, notamment en offrant aux professionnels un espace de débriefing et de supervision indépendant de leur hiérarchie.

### 3) Pérennisation du dispositif

Lors de la rédaction du plan de projet à la rentrée 2015, ni l'extension de la phase pilote à l'année scolaire 2016-2017 ni la pérennisation du projet n'ont été formellement décidés. La première version évoque donc les conditions nécessaires au développement des dispositifs, en particulier au niveau interinstitutionnel et dans l'organisation de la formation. Il s'agit ainsi d'accompagner le passage de projet pilote vers un « processus géré par les services compétents des directions générales concernées » (p. 9), ce qui suppose de « s'assurer d'un soutien fort des partenaires hors DIP lors de toute la mise en place » (ibid.) et de s'assurer que les objectifs et les risques liés au projet pilote soient connus et pris en compte par les services qui en auront la charge. Le projet ambitionne aussi d'encourager l'évolution des pratiques des enseignants via leur formation, notamment en instaurant un canal de communication avec leurs instances de formation initiale et continue. Par ailleurs, afin de promouvoir des modèles positifs aux élèves, la diversité devrait être valorisée aussi dans les équipes pédagogiques. Enfin, pour « inscrire la démarche pluridisciplinaire dans une logique transversale de scolarité » (ibid.), il s'agirait d'évaluer la pertinence de son extension à tous les degrés de la scolarité obligatoire et au secondaire II.

### Deuxième version

Le second plan de projet (V2, version octobre 2016) est rédigé quand les dispositifs entament leur seconde année pilote et alors que s'affirme plus concrètement la perspective d'un déploiement du projet – avec une augmentation de 5 à 10% par année du nombre d'établissements concernés. Plusieurs enseignements ont été tirés de la première année de mise en œuvre et les objectifs sont précisés et adaptés en fonction des retours du terrain.

Le projet vise désormais un objectif général : soutenir tous les élèves et lutter contre l'échec scolaire « en favorisant les actions de prévention à l'attention notamment des élèves en grande difficulté ou qui pourraient le devenir » (p. 8, V2). Le projet s'adresse à tous les élèves et particulièrement à ceux « en situation de vulnérabilité », ce qui nécessite la mise en place de conditions d'encadrement et de soutien adaptées aux besoins « d'une grande diversité de population » (p. 7). Le projet a une mission inclusive, doublée d'une visée préventive et est destiné à « maximiser les compétences des élèves » (p. 8) par des prestations délivrées dans l'école de leur quartier.

Trois sous-objectifs sont formulés (p. 9). Ceux-ci exposent des aspects qui requièrent une vigilance et un investissement particulier lors de la poursuite de la phase pilote. Ils appellent à :

1. « Développer et suivre la conceptualisation d'un modèle de prestation pluridisciplinaire dans le but de réduire, voire de supprimer les obstacles limitant ou excluant l'inclusion des élèves »

Il s'agit en particulier de mieux connaître la population des élèves concernés par le dispositif, c'est-à-dire d'une part de reconnaître et d'identifier les besoins éducatifs spécifiques de tous les élèves, et d'autre part de documenter la situation des élèves à BEP scolarisés dans l'école régulière. Le projet doit aussi mettre en évidence, en les documentant, les apports des équipes pluridisciplinaires auprès des élèves, dont ceux à BEP. Ceci implique notamment de développer les procédures et les outils nécessaires au suivi individualisé des élèves et de créer les conditions favorables à une gestion des dossiers d'élèves compatible avec une démarche pluridisciplinaire mais qui garantisse « un pilotage efficace (...) par la transmission des informations requises à l'autorité scolaire ». En outre, le plan de projet appelle à porter une attention particulière aux modalités de collaboration entre enseignants et spécialistes, qui doivent être identifiées et développées. Les modalités d'intervention des spécialistes doivent aussi être mieux connues et communiquées. Il s'agit donc d'« identifier et mettre en place des modalités de collaboration interdisciplinaires régulières, pilotées par le Dir-E » (p. 9).

2. « Favoriser le maintien des élèves dans l'enseignement régulier en adaptant l'organisation scolaire à leurs besoins »

Ce sous-objectif reprend un point d'attention formulé dans le premier sous-objectif et qui appelle à l'identification des besoins des élèves. Il met cependant l'accent sur les situations d'élèves qui requièrent la mise en place de mesures de pédagogie renforcée et/ou l'orientation vers une prise en charge dans l'enseignement spécialisé. Plus globalement, l'offre scolaire doit répondre aux besoins spécifiques des élèves. Elle doit donc s'adapter en s'appuyant sur une « collaboration interdisciplinaire » (ibid.) qui touche à des aspects qui vont de l'identification des difficultés et des compétences des élèves jusqu'au lien avec les éventuels intervenants thérapeutiques et la famille, ainsi que dans le suivi de la scolarité et les prestations individuelles et collectives.

3. « Favoriser et encourager l'innovation pédagogique visant à améliorer et à développer la qualité de l'enseignement et de l'encadrement de tous les élèves »

La réalisation de ce sous-objectif suppose de fournir les conditions favorables à l'observation et à l'intervention régulière des spécialistes dans les classes. Plus globalement, il s'agit d'encourager l'ouverture de l'établissement au « monde thérapeutique, pédagogique et éducationnel ». Ce sous-objectif appelle enfin à favoriser le dialogue interinstitutionnel dans des buts de formation continue, pour répondre à des « besoins d'aménagement de scolarité/enseignement/évaluation », en cas de besoin de modifier des procédures, des directives voire des règlements, ainsi que pour adapter la dotation en locaux et en matériel.

Cette deuxième mouture des objectifs suscite deux principales observations : d'une part, la mission centrale du projet reste formulée en des termes très globaux qui, bien que les équipes pluridisciplinaires soient mentionnées, ne se réfèrent pas spécifiquement à l'activité de ce dispositif. Celui-ci est donc à comprendre comme un outil parmi d'autres au service de l'école inclusive. De leur côté, les sous-objectifs sont plus précis et s'attachent à clarifier les moyens et les conditions d'une meilleure inclusion via les équipes pluridisciplinaires, mais restent attachés au processus de développement du dispositif. Ces sous-objectifs sont donc à comprendre de façon contextualisée et comme un reflet de certains enjeux et des défis qui marquent la deuxième année de la phase pilote. Dès lors, ils seront appelés à évoluer dans le cadre de la stabilisation du dispositif et de son déploiement à d'autres établissements.

D'autre part, il convient de relever la redéfinition du groupe-cible du projet (cf. points 3.2 et 5.1), qui s'appuie sur une nuance sémantique : il s'agit d'identifier les besoins spécifiques des élèves, mais pas de répondre aux besoins des élèves à BEP. Contrairement à ce qui était mentionné dans la première version du plan de projet, les équipes pluridisciplinaires ne sont donc plus appelées à fournir des mesures spécifiques à tous les élèves qui en auraient besoin, ce qui sous-entendait qu'elles fourniraient des prestations relevant de mesures d'intégration. Ce changement confirme l'absence d'une visée thérapeutique aux activités des spécialistes intégrés dans les établissements.

## 3.2 Groupe cible

Durant la phase pilote, le projet *Équipes pluridisciplinaires* s'adresse aux élèves des trois établissements primaires choisis pour sa mise en œuvre. Ces établissements ont été sélectionnés de manière à rendre compte de la diversité des contextes socio-économiques (favorisé/moyen/établissement appartenant au réseau de l'enseignement prioritaire [REP]) et des différentes configurations des établissements primaires dans le canton, établis sur deux sites ou plus. Le projet devrait se déployer par la suite de manière progressive aux autres établissements, jusqu'à concerner tous les élèves scolarisés dans l'enseignement primaire genevois.

Le projet doit bénéficier aux apprentissages de chaque élève, « quels que soient sa difficulté, son handicap ou sa différence » (p. 5, V1). Il ne s'adresse donc pas à un ou plusieurs groupes d'élèves caractérisés par des difficultés spécifiques mais vise, au contraire, à intégrer la différence, « qu'elle soit d'ordre physique, intellectuel, sensoriel, social ou culturel » (ibid.). Le projet ayant une visée préventive face à l'échec scolaire, les élèves « en situation de vulnérabilité » (p. 7, V2) sont particulièrement concernés. Cependant, il ne vise pas à répondre aux besoins des plus fragiles d'entre

eux. Ainsi, les équipes pluridisciplinaires interviennent dans l'accompagnement des élèves à BEP seulement en ce qui concerne « l'impact éventuel de cette intégration sur le groupe-classe et les enseignants » (ibid.), leur prise en charge relevant de l'engagement d'une ressource externe à l'établissement.

### 3.3 Acteurs institutionnels

Le projet *Équipes pluridisciplinaires* est mis en place sous l'égide du DIP et plus directement par le Comité de pilotage départemental de l'école inclusive (COPIL EI), réunissant toutes les directions générales et chargé de la définition ainsi que de la validation des objectifs de cette politique publique. Le COPIL suit le projet au niveau stratégique. Sa gestion et son pilotage proprement dits relèvent du rôle du chef de projet de l'axe 2 de l'école inclusive, qui est aussi membre invité du COPIL. Celui-ci chapeaute le groupe projet cantonal, constitué :

- des trois Dir-E concernés
- de deux représentants de l'OMP
- de trois représentants de la DGEO
- d'une représentante de la DGESII
- d'un représentant de l'OEJ/SSEJ
- d'une membre invitée (directrice du SRED), à laquelle s'ajoute un second membre invité issu de la DGEO depuis la rentrée 2016.

Depuis septembre 2016, le groupe projet fonctionne également en version élargie, auquel cas s'ajoutent à l'équipe restreinte huit représentants des milieux concernés délégués par la commission consultative de l'école inclusive.

En tant qu'organe de pilotage, le groupe projet cantonal se charge de suivre la mise en œuvre du projet et sa conformité aux objectifs liés au public-cible, ainsi qu'à ceux qui relèvent de l'accompagnement au changement et de la pérennisation du projet.

### 3.4 Acteurs de terrain

Les **Dir-E** assurent la liaison entre le groupe projet cantonal et les acteurs de terrain. Ils créent chacun un groupe de travail interne à son établissement afin de permettre : 1) les régulations propres à chaque établissement ; 2) une bonne communication entre le groupe de projet et les équipes pluridisciplinaires, soit des informations (et directives) destinées aux équipes d'une part, et des informations venant « du terrain » destinées au groupe de projet d'autre part.

Les **équipes pluridisciplinaires** sont composées des équipes pédagogiques et de différents professionnels, pour la plupart nouvellement arrivés dans les établissements, qui les accompagnent dans l'encadrement des élèves. Les **équipes pédagogiques régulières** réunissent enseignants titulaires de classe régulière, maîtres de disciplines artistiques et sportives, enseignants chargé de soutien pédagogique (ECSP), titulaires de classe d'accueil (pour les établissements disposant d'une telle structure), coordinatrice pédagogique et assistants à l'intégration scolaire (selon les situations individuelles).

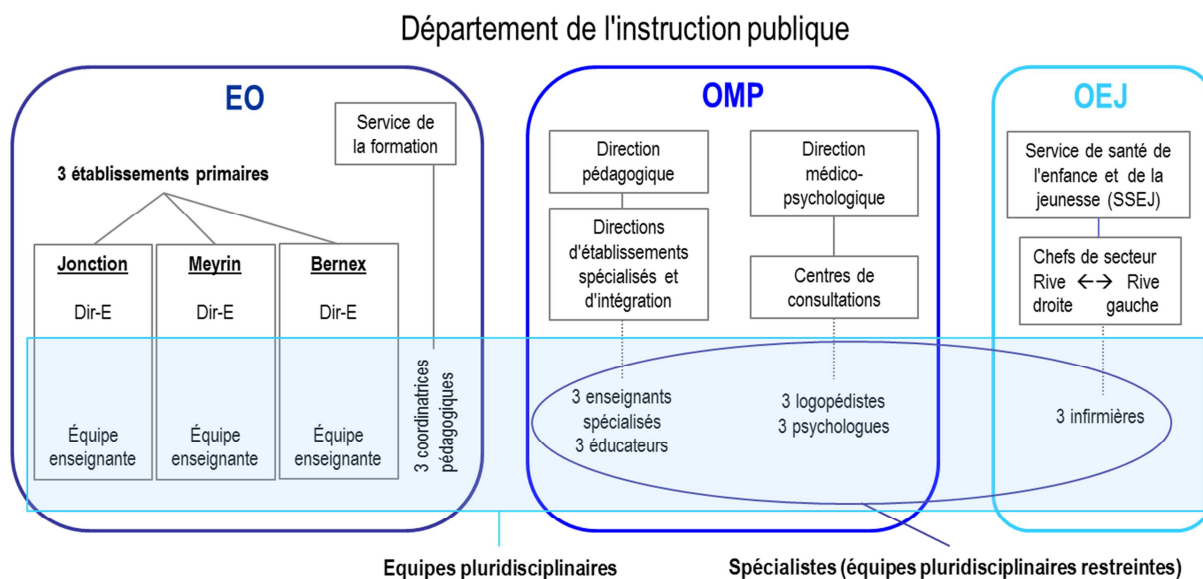
De leur côté, les **équipes pluridisciplinaires restreintes** (dont les membres sont aussi qualifiés de spécialistes) réunissent un logopédiste, un psychologue/psychomotricien<sup>12</sup>, un enseignant spécialisé,

---

<sup>12</sup> Alors que les psychomotriciens étaient pressentis comme pouvant intégrer le projet dans la V1 du plan de projet, ils n'ont pas été retenus lors de sa réalisation.

un éducateur et un infirmier scolaire. Les spécialistes occupent leur poste à 50%, à l'exception des infirmières, déjà présentes dans les trois établissements et qui voient leur taux d'activité passer de 20% à 40% environ, selon les établissements. À noter que l'éducateur travaillant dans l'établissement du REP Cité-Jonction/Plantaporrêts garde son taux d'occupation initial de 100%. Chaque établissement se voit ainsi pourvu de 2.2 ETP supplémentaires<sup>13</sup>. Logopédistes, psychologues, enseignants spécialisés et éducateurs sont des collaborateurs de l'OMP détachés au sein du projet *Équipes pluridisciplinaires* dans les trois établissements scolaires concernés. Les infirmières, quant à elles, sont sous la responsabilité hiérarchique d'un chef de secteur du SSEJ.

Figure 2. Composition et rattachement institutionnel des équipes pluridisciplinaires



Il convient de souligner que si, aujourd'hui, un consensus est établi dans la définition des équipes pluridisciplinaires, cette définition a évolué lors de la conception et de la mise en œuvre du projet pilote. Bien que cette question sémantique puisse paraître anodine, elle a suscité quelques tensions et confusions en raison de décalages entre les différents acteurs. Ainsi, si la compréhension large qui inclut l'ensemble des professionnels présents dans un établissement scolaire était partagée par les concepteurs, les acteurs de terrain utilisaient ce terme dans un sens plus restreint, en se référant aux professionnels issus de l'OMP. Les infirmières scolaires ont été incluses dans un deuxième temps, puis la notion d'équipe pluridisciplinaire a également intégré les coordinatrices pédagogiques. Toutefois la question de leur rôle dans ce projet questionne encore. Pour certains Dir-E, il est difficile de concevoir un rôle actif dans l'équipe pluridisciplinaire restreinte d'une personne ayant un temps de présence dans l'établissement aussi limité que celui des coordinatrices pédagogiques (2h par semaine). Dès lors, afin de lever toute ambiguïté et pour souligner l'implication des enseignants réguliers dans l'approche pluridisciplinaire, les établissements ont introduit une terminologie distinctive pour désigner les cinq spécialistes : « forces supplémentaires » ou « forces complémentaires ». Ces dénominations restent toutefois propres à chaque établissement. Dans sa version 2 daté de septembre 2016, le plan de projet *Équipes pluridisciplinaires* a de son côté aussi apporté une précision sémantique : « L'ensemble des collaborateurs des établissements scolaires – constitué de personnel pédagogique et thérapeutique – forme ce que l'on nomme "équipes pluridisciplinaires" » (p. 6).

<sup>13</sup> À l'exception de Cité-Jonction/Plantaporrêts pour qui l'augmentation correspond à 1.7 ETP.



## 4. Les trois dispositifs : profil de l'établissement, organisation, fonctionnement, actions

Ce chapitre dresse les portraits des trois établissements mettant en œuvre un dispositif d'équipe pluridisciplinaire et décrit l'organisation et le fonctionnement de l'équipe pluridisciplinaire restreinte mis en place dans chacun de ces sites. La présentation de ces dispositifs s'appuie sur les informations issues des différents entretiens, des documents mis à disposition par les établissements ainsi que des divers questionnaires.

Pour inventorier les diverses actions ou prestations menées en 2015-16 par les équipes pluridisciplinaires dans les trois établissements, un tableau de recensement leur a été soumis en septembre 2016. Il est important de préciser que ce recensement des actions donne avant tout un aperçu de la variété des interventions des équipes pluridisciplinaires durant la première année de fonctionnement. Tout en donnant une certaine visibilité au travail mené par les spécialistes, les données récoltées ne permettent pas de quantifier les actions, en particulier les actions individuelles auprès d'élèves et le soutien aux enseignants, aux parents ou aux partenaires de réseau. Elles ne renseignent pas non plus sur l'ampleur de l'investissement en temps et en énergie que les différents acteurs ont été amenés à fournir pour réaliser les actions, ni sur les nombreux moments d'échanges formel et informels entre enseignants et spécialistes nécessaires pour la mise en place d'une collaboration basée sur des relations de confiance.

### 4.1 Champs-Fréchets/Cointrin

#### 4.1.1 Description de l'établissement

L'établissement Champs-Fréchets/Cointrin, situé sur la commune de Meyrin, est composé de deux écoles, Champs-Fréchets et Cointrin qui présentent des caractéristiques bien différentes. Cointrin est une petite école composée de cinq classes qui couvrent les huit degrés de la scolarité primaire grâce à des classes à double degré (quatre sur cinq)<sup>14</sup>. L'école de Champs-Fréchets, plus grande, comporte 14 classes. Le mode de collaboration des enseignants des deux écoles est non seulement imprégné de la taille de l'école, mais aussi d'une culture d'enseignement différente et selon les cycles à Champs-Fréchets. Dans cette école, les enseignants collaborent avant tout au sein de leur cycle, alors que ceux de Cointrin ont l'habitude de travailler tous ensemble.

Avec ses 374 élèves, l'établissement est non seulement le plus petit des trois qui participent au projet, il est aussi le plus petit du canton<sup>15</sup>. Quant à la composition sociodémographique de la population d'élèves, on note une mixité sociale qui correspond à la moyenne cantonale.

---

<sup>14</sup> Les données chiffrées apportées dans ce chapitre concernent l'année scolaire 2015-16.

<sup>15</sup> Dès l'année scolaire 2018-19, lorsque la construction du nouveau quartier des Vergers sera terminée, une troisième école viendra agrandir l'établissement.

**Tableau 1. Quelques caractéristiques de l'établissement Champs-Frêchets/Cointrin (année scolaire 2015-16)**

Établissement	Champs-Frêchets/Cointrin
Commune	Meyrin
Localisation	Milieu suburbain
Taille	Petit
Nb d'écoles	2
REP	non
Regroupement de classes spécialisées	non
Classe d'accueil	non

Écoles	Champs-Frêchets	Cointrin	Total	Moyenne cantonale
Nb de classes	14	5	19	
Nb classes à double degré	4	4	8	
Nb d'élèves	278	96	374	
% nationalité suisse	67	65	66	60
% français (première langue parlée)	58	48	55	56
% CSP bas	31	31	31	35
% CSP moyen	53	57	54	45
% CSP supérieur	16	12	15	20
Nb d'enseignants				
Titulaires (en ETP)	14.50	5.14	19.64	
Nb de duos	1	2	3	
Soutien lecture (en ETP)	0.25	0.11	0.36	
ECSP (en ETP)	0.50	0.39	0.89	
MDAS (en ETP)	1.57	0.61	2.18	

Sources : SRED-nBDS (jan. 2016) / SIRH (2015).

La proposition de participer au projet pilote *Équipes pluridisciplinaires*, que l'établissement a reçue au printemps 2015 de la part de la DGEO, a obtenu un accueil positif par les enseignants qui se sont majoritairement prononcés en sa faveur lors d'un vote organisé par le Dir-E. En effet, ce projet reprend des préoccupations que cette équipe enseignante a formulées, sous formes d'objectifs, dans le projet d'établissement 2012-16<sup>16</sup>. Ces objectifs visaient l'intégration « des mesures d'accompagnement et le soutien scolaire dans la pratique quotidienne », de même que le renforcement « des collaborations avec les partenaires extérieurs institutionnels tels que l'OMP, le SSEJ et la commune ». Plusieurs enseignants étaient déjà sensibilisés à la problématique des enfants à BEP et avaient notamment participé à des journées sur l'autisme ou à des formations continues sur les troubles « dys ».

Quant aux parents des élèves de l'établissement, le DIP les avait informés du projet par un courrier officiel au début de l'été 2015. Lors de la soirée de parents en décembre 2015, ces professionnels et leurs rôles leur ont été présentés. Par la suite, seuls les élèves vus individuellement par le psychologue ont fait l'objet d'une information personnelle aux parents concernés.

<sup>16</sup> Projet de l'établissement Champs-Frêchets/Cointrin, 2012-2016 : [http://etablisements-scolaires-meyrin.ch/Frechets/CF-Cointrin\\_PE\\_2012-2016.pdf](http://etablisements-scolaires-meyrin.ch/Frechets/CF-Cointrin_PE_2012-2016.pdf).

## 4.1.2 Organisation du dispositif

### *Composition de l'équipe pluridisciplinaire restreinte*

L'équipe pluridisciplinaire restreinte est au complet depuis début novembre 2015. À l'exception de l'un des membres qui a terminé sa formation peu avant d'intégrer l'équipe, les autres spécialistes sont des professionnels confirmés. Quant à l'infirmière, elle intervenait déjà dans cet établissement auparavant, mais son taux d'activité a été augmenté fin septembre 2015<sup>17</sup> passant de 20% à 35%. Les spécialistes ont par ailleurs un autre engagement professionnel à côté de leur mi-temps dans ce projet, et cela principalement à l'OMP ou au SSEJ. Le psychologue cumule deux autres fonctions à l'OMP.

En 2016-17, la composition de l'équipe change légèrement puisqu'une nouvelle infirmière arrive à la rentrée scolaire pour remplacer la précédente qui a rejoint l'établissement de Bernex.

Il est à relever que les professionnels de cet établissement ont progressivement défendu l'idée d'une définition élargie de l'équipe pluridisciplinaire qui inclut non seulement les cinq spécialistes, mais également tous les enseignants ainsi que la coordinatrice pédagogique (CP). C'est la raison pour laquelle, dans cet établissement, le terme de *forces supplémentaires* a été choisi pour désigner les 5 spécialistes<sup>18</sup>.

### *Logistique*

L'équipe pluridisciplinaire restreinte dispose d'un local à l'école de Champs-Frêchets – une salle de classe inoccupée – qui est destiné à ses diverses activités (réunions, collaborations, accueil d'enseignants, d'élèves ou de tout autre interlocuteur). L'infirmière a gardé le local qu'elle occupait déjà les années précédentes. Quant aux outils informatiques, ils font défaut durant toute la première année de fonctionnement<sup>19</sup>. Les spécialistes étaient alors tributaires de l'ordinateur installé dans la salle des maîtres.

### *Horaire*

Les spécialistes se sont organisés de façon à toujours être au moins deux présents en même temps dans l'établissement durant les jours d'école<sup>20</sup>. Une demi-journée par semaine, l'équipe est au complet afin de participer ensemble aux diverses réunions internes. L'horaire des spécialistes prévoit également quelques plages « libres » en vue de pouvoir répondre aux demandes spontanées et urgentes.

En 2016-17, l'équipe décide d'augmenter la présence simultanée dans l'établissement de l'ensemble des spécialistes à deux demi-journées.

### *La coordinatrice pédagogique*

La coordinatrice pédagogique (CP) actuelle a démarré sa fonction dans cet établissement après la mise en place du projet pilote, suite au départ en congé maternité de la précédente CP. Bien que le rôle des CP n'ait pas été spécifié dans le plan de projet<sup>21</sup> et que ses heures de présence dans l'établissement n'ont pas changé, le Dir-E tient à lui accorder une place active dans le cadre du dispositif considérant qu'elle fait partie intégrante de l'équipe pluridisciplinaire. Elle y accomplit sa mission en apportant son expertise pédagogique en termes d'enseignement et d'évaluation. Ainsi, elle participe à la séance mensuelle du comité de pilotage (cf. *Les structures de concertation internes* ci-après) et intervient dans les réunions de bilan internes qui se penchent sur le fonctionnement du dispositif. Elle a aussi un

---

<sup>17</sup> Il en va de même pour les infirmières des deux autres établissements.

<sup>18</sup> Pour garder la cohérence avec la dénomination utilisée dans les autres établissements, le terme « équipe pluridisciplinaire restreinte » est utilisé dans ce rapport aussi pour l'établissement de Meyrin.

<sup>19</sup> Ils n'ont été mis en place que début novembre 2016.

<sup>20</sup> Pour des raisons de coordination avec l'horaire de sa deuxième activité professionnelle, la logopédiste a été amenée, en 2015-16, à être présente dans l'établissement le mercredi après-midi.

<sup>21</sup> Un projet de mandat spécifique des CP détachés, au sein du projet *Équipes pluridisciplinaires*, dans un des trois établissements concernés, est formulé en décembre 2016.

rôle actif dans l'organisation des deux demi-journées de réflexions organisées par le groupe projet et qui réunissaient les équipes des trois établissements (cf. *Les structures d'échanges externes* ci-après).

### ***Le fonctionnement de l'équipe***

Ayant eu carte blanche quant au dispositif à développer dans l'établissement, l'équipe pluridisciplinaire restreinte décide de prendre comme point de départ les besoins exprimés par les enseignants. Avant de poser les premiers jalons du dispositif, les spécialistes estiment nécessaire de faire connaissance avec l'établissement, les élèves et les enseignants. Par deux, ils rencontrent alors tous les enseignants individuellement, avec pour but de mieux cerner leurs attentes et leurs besoins. Les enseignants sont invités à dresser un portrait des élèves pour lesquels ils ont des préoccupations plus particulières et à décrire la dynamique de la classe. Ces échanges apportent de précieuses informations sur les dynamiques aussi bien entre élèves qu'entre enseignants. Ils guident l'équipe pluridisciplinaire restreinte dans l'élaboration du dispositif et orientent les propositions d'actions et d'interventions. Sur la base de ces informations, l'équipe, en collaboration avec le Dir-E, définissent une ligne de conduite.

Pour organiser les interventions des différents membres de l'équipe pluridisciplinaire restreinte auprès des enseignants et des élèves, les spécialistes décident que les enseignants peuvent s'adresser à n'importe quel membre de l'équipe pluridisciplinaire restreinte pour formuler une demande en vue d'un conseil ou d'une intervention. Ensuite, toutes les demandes doivent être relayées à l'équipe pour être discutées afin de prendre une décision coordonnée quant à la suite à leur donner. Pour la répartition des différentes situations demandant une intervention, les spécialistes tiennent généralement compte des compétences professionnelles requises par la problématique. Les spécialistes constatent toutefois qu'il est parfois difficile de respecter le principe d'une gestion commune des demandes, surtout par manque de temps (p. ex. lorsque leur réunion hebdomadaire doit être annulée) ou en raison de l'urgence de certaines situations.

Pour favoriser les échanges avec les enseignants, l'équipe pluridisciplinaire restreinte propose plusieurs modalités de prise de contact. Premièrement, elle met sur pied des permanences régulières. Elles sont pensées comme un lieu où les enseignants peuvent venir exposer les difficultés rencontrées avec des situations d'élèves ou de groupe d'élèves complexes et faire une demande de soutien. Selon les spécialistes, ces permanences sont toutefois rarement utilisées, les enseignants approchant les spécialistes surtout lors de rencontres spontanées et informelles. La voie écrite (par e-mail adressé à l'équipe et au Dir-E), également préconisée par les spécialistes, est régulièrement utilisée. Les réponses des enseignants au questionnaire confirment cette préférence.

### ***Rôle du Dir-E***

Le Dir-E conçoit son rôle comme le coordinateur qui assure le lien entre les différents acteurs de son établissement et avec les acteurs institutionnels impliqués. Il donne le cadre et fournit les moyens pour le pilotage du projet. Il incarne le rôle de garant du bon fonctionnement du dispositif et se soucie de la bonne transmission des informations entre les acteurs. Pour lui, il est essentiel d'établir des relations basées sur la confiance et d'accorder à l'équipe pluridisciplinaire restreinte la même autonomie qu'aux enseignants. Ainsi, il est informé des actions mises en place par les spécialistes, mais n'intervient pas dans le choix de celles-ci, cette dernière responsabilité revenant à l'équipe pluridisciplinaire restreinte et aux enseignants concernés.

### ***Les structures de concertation internes***

Pour favoriser la communication et la collaboration entre les différents intervenants de l'établissement, que ce soit au sein même de l'équipe pluridisciplinaire restreinte, entre celle-ci et le Dir-E, ainsi qu'avec le corps enseignant et la coordinatrice pédagogique, différentes structures de concertation sont mises en place. Elles constituent autant d'espaces d'échanges et de travail en équipe formalisés (*Tableau 2*). En outre, d'autres structures de collaboration déjà existantes (temps de travail en commun [TTC], conseils des maîtres et demandes de conseil), qui concernent plus particulièrement le suivi des élèves se sont ouvertes à la participation des spécialistes.

Tableau 2. Structures de concertation internes à Champs-Fréchets/Cointrin

Structures	Présidé par	Participants	Fréquence des séances	Objectifs
<b>Colloque de l'équipe pluridisciplinaire</b>		Équipe pluridisciplinaire restreinte Participation du Dir-E 1x par mois Participation trimestrielle de la cheffe de la consultation OMP de Meyrin	1x par semaine (2h)	Clarification des missions de l'équipe et définition du cadre Transmission des informations Analyse des demandes Priorisation des actions Décision et organisation de la suite à donner Répartition des tâches Échanges sur le vécu quotidien
<b>Comité de pilotage</b>	Dir-E	Dir-E + 3 maîtres adjoints (MA) + équipe pluridisciplinaire restreinte <i>En 2016-17 : participation de 2 représentants du GIAP</i>	En 2015-16 : 1x par mois (2h)  <i>En 2016-17 : 1x toutes les 6 semaines</i>	Organisation et fonctionnement Avancement de la mise en œuvre du projet Régulation du projet
<b>Réunions de bilan</b>	Dir-E	Dir-E + tous les enseignants + équipe pluridisciplinaire restreinte + CP	1x par trimestre (matinée)  <i>En 2016-17 : 4x par année (après-midi de 13h30-17h)</i>	Bilan (évolution, difficultés, apports) du projet et réflexion sur d'éventuels moyens de remédiation
<b>Temps de travail en commun (TTC)</b>		Les enseignants (par cycle à Champs-Fréchets, tous à Cointrin). En 2015-16 : participation sporadique (selon besoins) d'un des spécialistes <i>En 2016-17 : participation régulière d'un des spécialistes</i>		Sujet selon les besoins
<b>Conseils des maîtres</b>		Participation d'au moins un des spécialistes	1x par trimestre (3 conseils des maîtres : 1 à Cointrin et 2 à Champs-Fréchets)	Suivi du parcours scolaire et analyse de la progression ou des difficultés d'apprentissage des élèves
<b>Demande de conseils</b>	Dir-E	Dir-E + titulaire de classe concerné + membres de l'équipe pluridisciplinaire restreinte + DESI	Selon besoins	Pour des situations d'élèves en très grande difficulté pour qui un passage dans l'enseignement spécialisé est évoqué, le Dir-E peut faire une demande auprès de l'OMP pour en discuter avec le directeur de l'enseignement spécialisé et de l'intégration (DESI) en charge du secteur de l'établissement

\* Cette augmentation de la fréquence en utilisant plutôt les après-midis que les matinées a permis de respecter le nombre de douze périodes d'enseignement prévues à cet effet, la dernière heure étant effectuée hors temps d'enseignement.

Sources : documents Champs-Fréchets/Cointrin.

### Les structures d'échanges externes

Le Dir-E est impliqué dans les réflexions menées mensuellement par le groupe projet cantonal qui suit la mise en place du projet sur le plan organisationnel. Au cours de l'année 2015-16, ce dernier organise deux demi-journées de réflexion impliquant les comités ou groupes de pilotage des trois établissements (Dir-E, MA, ECSP dans le cas de Bernex, équipes pluridisciplinaires restreintes, CP). Animés par le chef de projet et des intervenants externes, ces rencontres ont pour but de favoriser l'échange entre les trois établissements sur leurs expériences respectives, les difficultés rencontrées et les moyens d'y remédier.

Par ailleurs, les quatre membres de l'équipe pluridisciplinaire restreinte détachés de l'OMP participent, en 2015-16, à des séances (une dizaine) organisées par leur filière hiérarchique. Certaines réunissent les professionnels par filière métier – logopédiste/psychologue d'une part et enseignante

spécialisée/éducateur d'autre part – alors que d'autres sont communes aux quatre. Ces réunions constituent un lieu d'échanges avec les responsables de cet office impliqués dans le projet *Équipes pluridisciplinaires*, tout en conservant une fonction de suivi métier, une pratique habituelle à l'OMP.

Du côté du SSEJ, l'infirmière n'a pas de suivi hiérarchique spécifique lié à son activité au sein de l'équipe pluridisciplinaire restreinte.

### ***Les demandes des enseignants***

La comptabilisation des demandes des enseignants est considérée par l'équipe pluridisciplinaire restreinte, comme un moyen pour mieux cerner les attentes de l'équipe enseignante. Seuls les premiers mois de fonctionnement du dispositif font l'objet d'un tel recueil. Le chiffre de 71 demandes recensées jusqu'à fin décembre 2015<sup>22</sup> n'est, par conséquent, qu'un indice des besoins de soutien exprimés par les enseignants. On peut toutefois noter que cela correspond à près d'un élève sur cinq. Selon les réponses des enseignants au questionnaire, chaque enseignant a formulé, durant 2015-16, en moyenne 3.7 demandes.

Quant aux raisons ayant incité les enseignants à formuler une demande, les réponses aux questionnaires montrent qu'elles concernent principalement des problèmes d'apprentissage, d'attitude face au travail scolaire ainsi que des problèmes de comportement (p. ex. respect des règles, interaction avec les camarades/les adultes, gestion des émotions). Les enseignants mentionnent encore les problèmes de communication de certains élèves comme origine d'une demande. L'équipe pluridisciplinaire restreinte note encore que la logopédiste et le psychologue sont également souvent approchés pour apporter leur expertise concernant d'éventuels besoins thérapeutiques pour des élèves en particulier.

### ***Les actions***

Pour répondre aux missions globales du projet, l'équipe pluridisciplinaire restreinte met en place, durant l'année 2015-16, une large palette d'actions<sup>23</sup> (cf. Annexe 5) visant à répondre aux besoins des élèves et à apporter un soutien aux enseignants. Quelques-unes des actions mises en place ont principalement une visée de prévention notamment en matière de comportement et de gestion de l'agressivité.

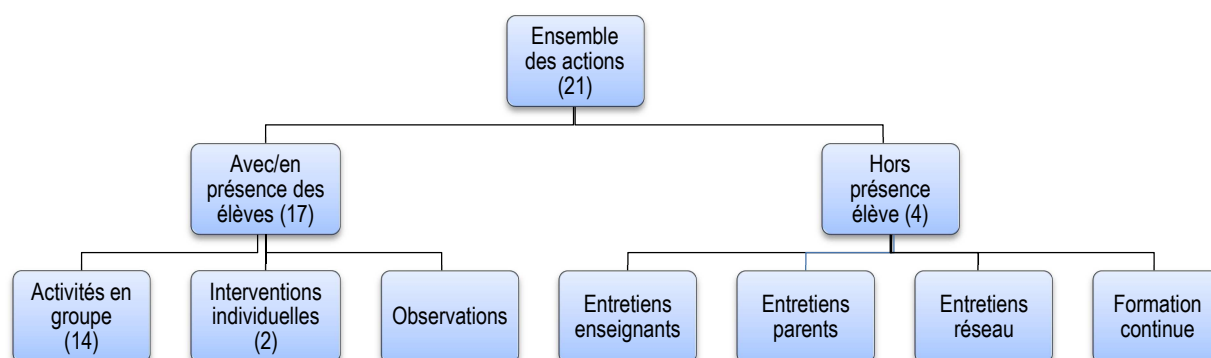
Parmi les sept types d'actions proposées par l'équipe pluridisciplinaire restreinte au cours de l'année 2015-16, on peut distinguer deux modalités différentes selon le périmètre d'intervention : 1) les actions menées avec les élèves ou en leur présence et 2) celles réalisées hors présence des élèves (*Figure 3*).

---

<sup>22</sup> Source : relevé de l'équipe pluridisciplinaire. Dans le questionnaire adressé aux enseignants, rempli par 71% d'entre eux, les enseignants font part de 66 demandes sur l'année 2015-16.

<sup>23</sup> Pour des raisons de calendrier, ne sont relevées ici que les actions mises en place durant l'année 2015-16. Elles ont été recensées dans un tableau rempli par l'équipe pluridisciplinaire en septembre 2016.

Figure 3. Typologie des actions dans l'établissement Champs-Frêchets/Cointrin (2015-16)



Source : SRED (2016).

### 1. Les actions ou interventions menées avec les élèves ou en leur présence

#### Actions en groupe

La majorité des activités menées avec ou en présence des élèves (14 sur 17) se déroulent en groupe hors de la classe : soit en petit groupe de 5-8 élèves, soit avec l'ensemble des élèves d'une classe.

La plupart de ces actions répondent à des situations d'élèves qui questionnent leurs enseignants et/ou les spécialistes, principalement pour des difficultés dans le domaine du langage ou dans l'apprentissage de la lecture de même que pour des problèmes de comportement. Ainsi, quatre des 14 actions collectives ont des visées pédagogiques. *Groupe expression orale*, *Groupe langage oral*, *Groupe son* ou *Atelier Lettres* sont des activités destinées à quelques élèves n'osant pas prendre la parole en classe, ayant des difficultés plus ou moins importantes en expression orale, au niveau de la construction du langage ou encore en matière d'apprentissage des lettres et des sons. Tous au cycle élémentaire, ces enfants travaillent en petit groupe soit avec la logopédiste, soit avec l'enseignante spécialisée.

D'autres activités effectuées en petits groupes comme p. ex. le *Groupe élèves introvertis* ou l'*Atelier Bulle*, dont l'animation est pris en charge par la logopédiste et le psychologue ou par l'éducateur et l'infirmière, visent des élèves trop effacés, s'exprimant très peu à l'école ou à l'opposé, trop agissants ou manifestant un comportement dérangeant.

Trois actions se déroulent avec l'ensemble des élèves d'une classe. Il s'agit notamment d'activités abordant la question du comportement en groupe et la gestion des conflits (p. ex. *Groupe Boimare* ou *Jeu des trois figures*). Elles ont pour but d'améliorer la dynamique de certaines classes en amenant les élèves à prendre conscience de leur comportement. Pour l'organisation et la gestion de ces actions, les titulaires concernés sont étroitement associés (co-animation avec psychologue et/ou éducateur). Par ailleurs, un certain nombre de situations de harcèlement font l'objet d'interventions de la part de l'infirmière et de l'éducateur dans des classes du cycle moyen.

En dehors de ces actions, ayant pour objectif l'amélioration de situations difficiles du point de vue des apprentissages ou du comportement et qui constituent généralement une réponse aux demandes formulées par les enseignants, l'équipe pluridisciplinaire restreinte a également proposé deux actions ayant davantage une visée préventive. Ainsi, l'action appelée *Groupe socialisation* à laquelle ont participé tous les élèves de 1P et de 2P de l'école de Champs-Frêchets a pour but de créer, sinon de renforcer les liens entre les élèves les plus jeunes de l'école et d'instaurer dans ces classes un climat de confiance afin d'éviter, à plus long terme, des conflits, bagarres ou autres manifestations de violence. L'activité *Ni hérisson, ni paillason* (une exposition suivie d'échanges en classe), un projet transversal

auquel tous les élèves de l'établissement ont participé, constitue un autre moyen d'amener les élèves à questionner leurs comportements face à la violence.

#### *Interventions individuelles*

Une autre forme d'actions déployées par l'équipe pluridisciplinaire restreinte concerne les interventions individuelles qui se rapportent toujours à des situations d'élèves qui préoccupent les enseignants. Parmi ce type d'intervention, on trouve notamment l'accompagnement individualisé sous forme de *soutien en classe* à un élève par la logopédiste ou l'enseignante spécialisée. Dans le cas de quelques élèves avec d'importantes difficultés de comportement ou traversant une période de crise, un *entretien individuel* avec le psychologue, l'éducateur ou l'infirmière est privilégié.

#### *Observations*

En dehors des observations menées par les spécialistes au début de la mise en place du dispositif dans toutes les classes, les *observations* d'un élève ou d'un groupe d'élèves, correspondent souvent à une première réponse suite à la demande d'un enseignant. Ainsi, ces observations en classe permettent au spécialiste de voir l'enfant fonctionner dans ce contexte-là et de mieux évaluer l'importance de ses difficultés. Sur cette base et suite à un échange avec le titulaire concerné, les mesures sont envisagées de façon conjointe.

## **2. Les actions hors présence d'élèves**

Quatre actions, dont les premiers bénéficiaires sont des adultes, peuvent être distinguées.

#### *Entretiens avec des enseignants*

Si le travail auprès des élèves constitue un des aspects du travail des spécialistes, la collaboration avec les enseignants autour de situations complexes et la co-construction de solutions constituent une autre facette de leur mission. Ainsi, ces derniers ont mené de nombreux entretiens avec des enseignants autour de situations questionnantes. En fonction de la problématique, ces entretiens peuvent amener à envisager et concevoir ensuite des mesures ou des actions adaptées aux besoins des élèves.

#### *Entretiens avec des parents*

Lorsqu'un enseignant exprime le besoin d'être soutenu dans les démarches auprès de parents d'élèves, un des spécialistes l'aide dans la préparation des entretiens, y participe ou encore les assume seul. En 2015-16, les spécialistes accompagnent ainsi une quarantaine d'entretiens de parents.

#### *Entretiens réseau*

En fonction des besoins, des contacts avec d'autres partenaires (thérapeutes, partenaires de réseaux, service sociaux, etc.), externes à l'établissement, mais intervenants dans certaines situations d'élèves sont assumés par des spécialistes.

#### *Formation continue*

Logopédiste et coordinatrice pédagogique ont assuré, en 2015-16, une formation continue destinée aux enseignants du cycle élémentaire sur les difficultés d'apprentissages de la lecture.

### ***En résumé, les actions 2015-16 à Champs-Fréchets/Cointrin***

#### *Toutes les classes bénéficient de l'intervention de spécialistes*

De manière générale, on constate que les écoles de Champs-Fréchets et Cointrin sont toutes les deux concernées par les actions mises en place par l'équipe pluridisciplinaire restreinte au cours de l'année 2015-16 : sur les 14 activités menées en groupe, six sont organisées uniquement à Champs-Fréchets, trois seulement à Cointrin et cinq autres dans les deux écoles. L'ensemble des degrés bénéficient d'actions collectives, ceux du cycle élémentaire légèrement plus souvent que ceux du cycle moyen. Les actions individuelles tout comme les actions hors présence élève ont également concerné tous les degrés, mais les données récoltées ne permettent pas d'apprécier leur amplitude.



### *Différentiation des spécialistes*

Globalement, chaque spécialiste intervient seul ou en duo dans plus de la moitié des différentes actions. La logopédiste et l'enseignante spécialisée prennent plus particulièrement en charge les activités en lien avec le langage ou les autres difficultés scolaires. Elles assument aussi les soutiens individuels en classe. Quant à l'éducateur et le psychologue, et en partie aussi l'infirmière, ils interviennent avant tout dans les actions portant sur le comportement, la dynamique de groupe et l'estime de soi. S'ils n'apportent jamais de soutien individuel en classe, ils pratiquent des entretiens individuels avec des élèves hors de la classe – des entretiens qui constituent toujours des interventions ponctuelles. Les cinq spécialistes sont autant impliqués dans des actions visant le CE que le CM.

### *Durée plus longue des actions en groupe*

La majorité des actions dites groupales sont menées hors de la classe avec de petits groupes d'élèves. Il s'agit généralement d'activités se déroulant sur quatre séances et plus. Les actions ponctuelles caractérisent davantage les interventions individuelles. Du fait que les actions en groupe se déroulent avant tout hors de la classe, on observe peu de co-animations avec les enseignants titulaires ou les ECSP.

### *Bon nombre des actions portent sur le vivre ensemble*

En ce qui concerne les objectifs des actions impliquant directement les élèves, ils visent essentiellement l'apport d'un soutien à des élèves au comportement problématique, des élèves en difficulté ou encore en cas de dynamiques de classe difficiles. Deux actions peuvent être considérées comme ayant pour but premier la prévention.

### *Évolution vers davantage de collaboration avec les ECSP*

Pour l'année 2016-17, l'équipe pluridisciplinaire restreinte a pu s'appuyer sur les expériences faites durant la première année du dispositif afin de planifier les actions de la deuxième année de fonctionnement. Ainsi, plusieurs actions en petits groupes se poursuivent en particulier celles portant sur le langage et la lecture. Par ailleurs, une collaboration plus étroite avec les ECSP s'est développée.

## **4.1.3 L'accueil d'élèves à BEP**

En 2015-16, l'établissement accueille un élève en 1P qui manifeste un trouble du spectre autistique (TSA). Cet élève est accompagné à 100% par un professionnel du Centre d'intervention précoce en autisme (CIPA). Pour l'instant, l'équipe pluridisciplinaire restreinte n'a pas été vraiment sollicitée pour cette situation, mais à plus long terme, cela pourrait être le cas notamment lorsque cet accompagnement pourra être progressivement réduit. Depuis la rentrée 2016, un deuxième élève avec un trouble du spectre autistique au bénéfice du même type d'accompagnement a rejoint l'établissement en 1P. Par ailleurs, un élève malentendant est également scolarisé dans l'établissement.

## **4.1.4 Les demandes de conseils**

Au cours de l'année 2015-16, deux situations d'élève amènent le Dir-E à faire une demande de conseil auprès de l'OMP. L'une d'elle aboutit à la décision d'un passage à l'enseignement spécialisé, l'autre au maintien dans la classe régulière, accompagné d'un projet individuel prévoyant différents appuis en classe et en dehors, avec l'aide de l'équipe pluridisciplinaire restreinte. Des mesures extra-scolaires telles qu'un suivi par un thérapeute de l'OMP et le soutien d'un répétiteur sont également mises en place. Un bilan réalisé à la fin du premier trimestre (novembre 2016) montre que les mesures mises en place portent leurs fruits (source : Dir-E).

Suite à la mise en place du dispositif, le Dir-E adapte la procédure de demande de conseil : si habituellement, c'est le Dir-E seul qui rencontre la DESI pour réfléchir sur l'orientation d'élèves en très grande difficulté, le Dir-E de Champs-Fréchets/Cointrin souhaite impliquer les enseignants réguliers et l'équipe pluridisciplinaire restreinte dans cette séance. La DESI a répondu favorablement à

ce souhait. Cet élargissement donne lieu non seulement à une décision concertée, mais aussi à une responsabilité collective.

## 4.2 Cité-Jonction/Plantaporrêts

### 4.2.1 Description de l'établissement

Situé en ville de Genève, dans le quartier de la Jonction, l'établissement Cité-Jonction/Plantaporrêts, de taille moyenne (422 élèves au 31.12.2015), réunit deux écoles, situées à proximité : Cité-Jonction, la plus grande, comporte 16 classes alors que Plantaporrêts ne compte que 5 classes (de 1P à 5P). Les 24 classes de cet établissement sont toutes à degré unique et il n'y a pas d'enseignants titulaires de classe travaillant en duo. De nouvelles constructions sur l'ancien site d'Artamis, le Carré vert, ont (et auront) un impact sur l'arrivée de nouveaux élèves dans l'établissement. En décembre 2016, l'établissement compte 461 élèves et 24 classes (17 à Cité-Jonction et 7 à Plantaporrêts).

En raison du contexte socio-économique plutôt défavorisé – plus de moitié des familles d'élèves appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle la plus faible et 64% des élèves sont allophones -, l'établissement fait partie du Réseau d'éducation prioritaire (REP). Dès lors, l'établissement bénéficie de la présence d'un éducateur à 100% depuis 2007.

**Tableau 3. Quelques caractéristiques de l'établissement Cité-Jonction/Plantaporrêts (année scolaire 2015-16)**

Établissement	Cité-Jonction/Plantaporrêts
Commune	Genève
Localisation	Milieu urbain
Taille	Moyenne
Nb d'écoles	2
REP	oui
Regroupement de classes spécialisées	non
Classe d'accueil	non

Écoles	Cité-Jonction	Plantaporrêts	Total	Moyenne cantonale
Nb de classes	16	5	21	
Nb classes à double degré	-	-	-	
Nb d'élèves	324	98	422	
% nationalité suisse	46	46	46	60
% français (première langue parlée)	45	50	46	56
% CSP bas	55	50	54	35
% CSP moyen	31	31	31	45
% CSP supérieur	14	16	15	20
Nb d'enseignants				
Titulaires (en ETP)	16.46	5.07	21.54	
Nb de duos	-	-	-	
Soutien lecture (en ETP)	0.29	0.14	0.43	
ECSP (en ETP)	3.64	0.61	4.25	
MDAS (en ETP)	1.96	0.39	2.36	

Sources : SRED-nBDS (jan.2016) – SIRH (2015).

Les caractéristiques de la population scolaire de cet établissement ont incité les enseignants, il y a déjà plusieurs années, à réfléchir aux moyens à mettre en place pour favoriser la réussite des élèves en grande difficulté. Dans le projet d'établissement 2009-2011, ce souci s'est traduit par des objectifs ciblant la maîtrise du français et différentes mesures ont alors été développées. Des collaborations étroites (parfois sous forme de co-enseignement) entre titulaires et ECSP ont été mises en place. Le dernier projet d'établissement (2012-2016) s'attelait notamment au développement d'outils pédagogiques permettant aux enseignants « *de prévenir et limiter les perturbations scolaires* »<sup>24</sup>. Au vu de ces préoccupations et des demandes récurrentes de ressources supplémentaires associées, le Dir-E a estimé que le projet pilote constitue une réponse intéressante, l'incitant à décider la participation de l'établissement au projet. L'équipe enseignante accueille favorablement cette proposition non sans exprimer quelques craintes concernant la charge de travail supplémentaire que cela implique, le possible impact sur les pratiques et l'hypothèse de devoir accueillir davantage d'élèves en grande difficulté ou à BEP.

#### **4.2.2 Organisation du dispositif**

##### ***Composition de l'équipe pluridisciplinaire restreinte***

Comme dans les autres établissements, l'équipe pluridisciplinaire restreinte est au complet à la fin du mois d'octobre 2015 avec l'arrivée de l'enseignante spécialisée. L'éducateur, déjà présent dans l'établissement en tant qu'éducateur REP, y est resté et son taux de travail est demeuré à 100%. Les quatre autres membres de l'équipe sont nouveaux, y compris l'actuelle infirmière. En effet, l'infirmière engagée à la rentrée scolaire 2015 doit rapidement être remplacée en raison de son congé maternité ; un remplacement temporaire qui prend du temps à s'organiser et qui se transforme, par la suite, en un remplacement définitif. Les spécialistes disposent d'une expérience professionnelle allant de trois à sept ans ; seul l'un d'entre eux a terminé sa formation peu avant son recrutement. Quant à l'infirmière, active depuis plusieurs années aux HUG, elle n'a pas l'habitude de travailler dans le cadre scolaire.

En ce qui concerne les autres activités professionnelles des spécialistes, à l'exception de l'éducateur engagé à 100% dans l'établissement, seule l'enseignante spécialisée n'a pas d'autre engagement. La psychologue et le logopédiste occupent chacun un mi-temps dans une consultation OMP. Quant à l'infirmière, elle continue à travailler à 60% aux HUG.

En 2016-17, l'équipe pluridisciplinaire restreinte se renouvelle partiellement suite aux départs de l'enseignante spécialisée (congé sabbatique) et du logopédiste qui, au grand regret de l'établissement, ne peut plus continuer son activité dans le cadre du projet du fait qu'il quitte son poste à la consultation OMP. Concernant les deux nouveaux professionnels rejoignant l'équipe pluridisciplinaire restreinte fin août 2016, cela constitue le premier engagement pour la logopédiste, alors que l'enseignant spécialisé arrive avec une expérience professionnelle de trois ans.

##### ***Logistique***

En ce qui concerne le local de travail et de réunion, le Dir-E a difficilement pu en libérer un dans l'école de Cité-Jonction, cette dernière souffrant de manière générale d'un manque de locaux. L'infirmière et l'éducateur y ont gardé, par ailleurs, leur propre bureau. L'équipe pluridisciplinaire restreinte n'est équipée en outils informatiques que depuis novembre 2016, ce qui n'a pas facilité la communication entre les différents acteurs de l'établissement, ni la gestion des aspects administratifs.

##### ***Horaire***

Pour organiser leur présence dans l'établissement en fonction de leurs temps partiels, les spécialistes ont fixé une matinée par semaine où tous sont présents pour participer aux différentes réunions

---

<sup>24</sup> Projet de l'établissement Cité-Jonction/Plantaporêts, 2012-16 : [http://icp.ge.ch/ep/etidep/IMG/pdf/projet\\_de\\_l\\_etablissement\\_cite-jonction-plantaporrets\\_valide\\_le\\_25\\_mars\\_2013.pdf](http://icp.ge.ch/ep/etidep/IMG/pdf/projet_de_l_etablissement_cite-jonction-plantaporrets_valide_le_25_mars_2013.pdf).

internes. Les autres jours, l'équipe est organisée de façon à garantir la présence d'au moins un de ses membres.

### ***La coordinatrice pédagogique***

En dehors de sa mission générale auprès des enseignants et du Dir-E, la coordinatrice pédagogique intervenant dans cet établissement participe plus particulièrement aux bilans trimestriels et assure l'animation de ces séances.

### ***Le fonctionnement de l'équipe***

Pour définir le cadre du dispositif à mettre en place dans cet établissement, l'équipe pluridisciplinaire restreinte travaille en étroite collaboration avec le Dir-E qui a souhaité une rapide mise en place d'actions concrètes. À cette fin, l'équipe rencontre individuellement tous les enseignants afin de cerner leurs besoins. Lors de ces échanges entre un enseignant et deux des spécialistes, chaque situation d'élève est discutée. Sur la base de ces informations, l'équipe dégage un cadre d'intervention et propose différentes actions.

L'équipe pluridisciplinaire restreinte s'est donné comme objectif d'axer les actions sur l'entrée dans les apprentissages.

Les enseignants peuvent adresser leur demande d'intervention ou de conseil à l'équipe en utilisant les différents moyens de communication, tout en informant le Dir-E. Dans les faits, les demandes se font souvent de manière informelle (près de la moitié des réponses des enseignants au questionnaire vont dans ce sens, un tiers disent avoir adressé une demande par e-mail à un spécialiste et/ou au Dir-E). En vue de formaliser davantage les demandes et de garder une trace écrite, une fiche de demande est conçue pour la deuxième année de fonctionnement.

Chaque demande fait l'objet d'une discussion lors de la réunion hebdomadaire de l'équipe pluridisciplinaire restreinte et du Dir-E, afin de décider ensemble de la suite à donner ainsi que du spécialiste pressenti pour l'intervention en fonction des compétences requises. En raison de l'urgence de certaines demandes, cette procédure ne peut pas toujours être appliquée. Dans de tels cas, il s'agit de partager l'information des démarches déjà entreprises. Afin de pouvoir suivre les différentes interventions menées par les spécialistes et donner une visibilité au travail de l'équipe pluridisciplinaire restreinte, un tableau de bord est conçu.

### ***Le rôle du Dir-E***

Le Dir-E de l'établissement Cité-Jonction/Plantaporrêts tient un rôle central dans la mise en place du dispositif et de son fonctionnement. Durant la première année, il participe à toutes les réunions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte. Selon lui, il assume en effet non seulement le rôle de coordinateur gérant les interactions entre les différents acteurs et instances institutionnelles – rôle prévu dans le plan de projet *Équipes pluridisciplinaires* – mais il assure aussi celui de leadership pédagogique, faute d'avoir pu déléguer ce rôle à un membre de l'équipe. Toutes les décisions concernant les actions et les interventions des spécialistes sont prises en commun avec lui.

Lors de la deuxième année du dispositif, le Dir-E est un peu moins présent dans les réunions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte, mais il reste informé des décisions prises lors de ces séances.

### ***Les structures de concertation internes***

Pour assurer le bon fonctionnement de l'équipe et la communication entre les différents acteurs de l'établissement, des réunions régulières sont organisées. En dehors de ces structures de concertation dont certaines sont mises en place suite au lancement du projet (réunion de l'équipe pluridisciplinaire restreinte et bilan trimestriel), d'autres structures de collaboration déjà existantes et concernant plus particulièrement le suivi d'élèves (conseil de direction, suivi des élèves, TTC et demandes de conseil) se sont ouvertes à la participation des spécialistes (*Tableau 4*).

**Tableau 4. Structures de concertation internes à Cité-Jonction/Plantaporrêts**

Structures	Présidé par	Participants	Fréquence des séances	Objectifs
Réunion de l'équipe pluridisciplinaire	Dir-E	Équipe pluridisciplinaire + Dir-E En 2016-17, le Dir-E participe une fois sur deux	1x par semaine (2h)	Définition du cadre du dispositif Transmission des informations Analyse des demandes, des situations d'élèves, de classes ou de familles Priorisation et organisation des actions Répartition des tâches
Conseil de direction	Dir-E	Dir-E + équipe pluridisciplinaire + MA (2MA-CE, 1MA-CM)	1x par mois (2h)	Gestion des aspects d'organisation et de fonctionnement général en lien avec le dispositif, régulation du dispositif
Bilan trimestriel	Dir-E + CP	Dir-E + équipe pluridisciplinaire + tous les enseignants + CP	1x par trimestre (1/2 journée)	Bilan et remédiation du projet
Bilan de suivi des élèves trimestriel	Dir-E	Dir-E + équipe pluridisciplinaire + tous les enseignants de chaque filière : CE et CM de Cité-Jonction et Plantaporrêts + Dir-E	1x par trimestre (1h1/2 par degré)	Évaluation / suivi des élèves, mesures d'accompagnement et perspectives d'action
TTC		Groupe d'enseignants + un ou plusieurs membres de l'équipe pluridisciplinaire restreinte		
Demande de conseils	Dir-E	Dir-E + DESI  Si le Dir-E assume seul l'échange avec le directeur de l'enseignement spécialisé et de l'intégration (DESI), il s'appuie cependant sur les avis du titulaire concerné ainsi sur celui du ou des spécialistes impliqués	Selon besoin	Dans des situations d'élèves en très grande difficulté pour lesquels un passage à l'enseignement spécialisé est évoqué, le Dir-E peut faire une demande auprès de l'OMP pour en discuter avec le DESI en charge du secteur de l'établissement

Sources : documents Cité-Jonction/Plantaporrêts.

### ***Les structures d'échanges externes***

À l'image des deux autres établissements, le conseil de direction de Cité-Jonction/Plantaporrêts a participé durant l'année 2015-16 aux deux demi-journées de réflexion ayant réuni les groupes de suivi du projet des trois établissements concernés.

De son côté, le Dir-E participe aux réunions mensuelles du groupe projet cantonal.

Quant aux spécialistes détachés de l'OMP, ils ont assisté, tout comme leurs collègues des deux autres établissements, à une dizaine de séances organisées par leurs responsables hiérarchiques dans ce cadre du suivi du projet<sup>25</sup> et de leur formation continue. En ce qui concerne l'éducateur qui détient un rôle plus large en tant qu'éducateur en REP, il est en plus concerné par des séances régulières avec ses collègues des autres établissements en REP. Par ailleurs, tout comme le Dir-E, il participe aussi au comité de pilotage de l'école des mamans, une structure présente dans le quartier de la Jonction concernant les mamans des Institutions de la petite enfance (IPE), de l'établissement Cité-Jonction/Plantaporrêts et de celui du Mail/Carl-Vogt.

<sup>25</sup> Cf. *Les structures d'échanges externes* de l'établissement Champs-Fréchets/Cointrin, p. 27.

### Les demandes des enseignants

Entre février et juin 2016, l'équipe pluridisciplinaire restreinte a répondu à 94 demandes de la part des enseignants<sup>26</sup>, parmi lesquelles ne sont pas comptabilisées les demandes des parents. Il s'agit donc d'une information partielle, qui ne peut donc être retenue qu'à titre indicatif. Il est néanmoins intéressant de relever que sur cette période-là, un enfant sur 5 a fait l'objet d'une demande auprès de l'équipe pluridisciplinaire. Les réponses des enseignants au questionnaire montrent qu'en moyenne, chacun d'entre eux a formulé 3.4 demandes.

Entre fin août et mi-octobre 2016, l'équipe pluridisciplinaire restreinte répertorie 72 demandes formulées à la fois par les enseignants et les parents.

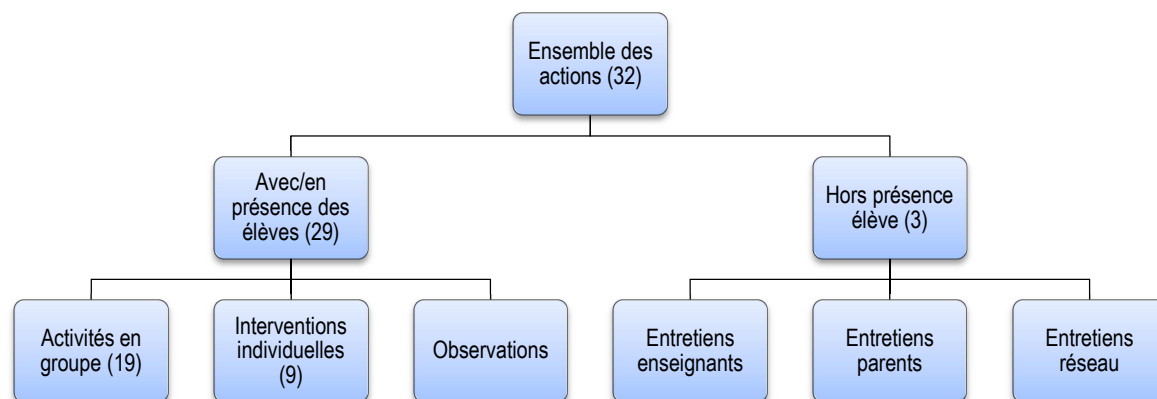
Selon les membres de l'équipe pluridisciplinaire restreinte et les enseignants<sup>27</sup>, les principales raisons ayant amené les enseignants à formuler une demande concernent des problèmes d'apprentissage ou de performances scolaires, des difficultés au niveau de l'attitude face au travail scolaire, des troubles de comportement et des problèmes de communication (p. ex. compréhension de la langue et expression). Des difficultés de communication de certains élèves (compréhension langue et expression) ainsi que des situations familiales compliquées sont aussi relativement souvent mentionnées dans cet établissement.

### Les actions

L'équipe pluridisciplinaire restreinte est rapidement amenée à mettre en place des actions, la demande dans cet établissement REP – situé dans un quartier populaire du centre-ville – s'est en effet avérée forte dès le début de la mise en œuvre du dispositif. La diversité d'actions (cf. tableau d'actions, Annexe 5) est ainsi relativement grande et la proportion d'actions faisant suite à une demande est forte, ce qui pourrait suggérer qu'il n'y a eu que peu de place pour la prévention.

Dans cet établissement, 32 actions distinctes sont construites par l'équipe pluridisciplinaire restreinte (Figure 4). À côté des activités de groupe, on observe qu'un certain nombre d'interventions se font de manière individuelle.

Figure 4. Typologie des actions dans l'établissement Cité-Jonction/Plantaporrêts (2015-16)



Source : SRED (2016).

<sup>26</sup> Source : questionnaire collectif rempli par l'équipe pluridisciplinaire. Les enseignants ayant répondu au questionnaire (taux de réponse : 76% à Champs-Fréchets/Cointrin) font part de 78 demandes effectuées au cours de l'année scolaire 2015-16.

<sup>27</sup> Résultats issus des questionnaires adressés aux spécialistes et aux enseignants.

## 1. Les actions ou interventions menées avec les élèves ou en leur présence

### Actions en groupe

Près deux tiers des actions impliquant des élèves se déroulent dans le cadre d'activités de groupe (19 sur 32). En dehors des 8P, l'ensemble des degrés et des classes sont concernés. On observe également qu'une majorité d'actions sont mises en place simultanément dans les deux écoles de l'établissement.

La gestion de la dynamique de classe est l'objet de plusieurs de ces activités de groupe. Elle est au centre d'animations mises en place dans différents degrés, par exemple, une action de *Co-animation (accueil, salle de jeu)* en 1P, l'*Atelier Noël* avec une classe de 2P, les *Jeux coopératifs* avec les 3P-4P-5P, ou encore le *Soutien dynamique de classe* avec les 7P. Ces actions visent, entre autres, à favoriser la socialisation, ainsi qu'à renforcer l'identité du groupe et la collaboration entre élèves. Elles impliquent toutes l'éducateur seul, se tiennent toutes à l'intérieur de la classe et concernent l'ensemble des élèves de celle-ci. À cet égard, elles peuvent être considérées comme des exceptions dans le fonctionnement du dispositif de cet établissement.

Dix des actions mises en place avec les élèves ont des objectifs clairement pédagogiques. Plusieurs d'entre elles concernent la lecture et, pour les trois classes de 1P, la prélecture. Chez ces derniers, une action est mise en place au travers le *CATEGO*. Elle vise à soutenir l'entrée dans la lecture, par le biais de la maîtrise de la catégorisation. Les 4P et des 5P ont eux aussi bénéficié d'activités de groupe visant à favoriser l'apprentissage de la lecture : *Lecture décodage* pour les premiers et *Fluence en lecture* pour les seconds. Dans les trois cas, c'est le logopédiste qui représente l'équipe pluridisciplinaire restreinte. Il est accompagné d'un ECSP et du titulaire de classe. L'expression orale fait également l'objet d'actions ciblées, par exemple celle appelée *Langage oral + pré-requis à l'entrée dans l'écrit* destinée plus particulièrement aux élèves allophones de 2P, ou encore le *Groupe Photolangage* qui vise une classe de 1P, une de 4P et une de 7P. Ce dernier sert de support à la parole pour des jeunes qui rencontrent des difficultés à s'exprimer et à parler en groupe en leur permettant d'échanger sur leurs expériences diverses.

On peut aussi relever la mise en place régulière du *Groupe Mime – socialisation*. Ici, l'accent est porté sur une dimension socio-éducative, en travaillant sur le respect des règles et des consignes, et sur le jeu symbolique que représente le mime. Deux groupes d'enfants d'âges différents sont concernés (une classe de 2P et une de 4P) ce qui permet à certains enfants de faire l'expérience de nouvelles postures en se responsabilisant face à des plus jeunes.

La majorité des actions collectives sont menées avec quelques élèves et sont par conséquent rarement mises en place avec l'ensemble d'une classe.

### Interventions individuelles

Les interventions individuelles constituent l'autre principale modalité d'actions déployées par l'équipe pluridisciplinaire restreinte dans l'établissement de Cité-Jonction/Plantaporrêts. Elles visent des élèves dont la situation est considérée comme problématique du point de vue de ses apprentissages, se déroulent en classe ou en dehors de celle-ci, et surtout ne concernent qu'un seul élève. Dans cet établissement REP, neuf actions de ce type ont été recensées, parmi lesquelles, le *Bureau de coaching*. Ce dispositif animé par l'enseignant titulaire et l'éducateur vise le renforcement du métier d'élève en fonction d'objectifs individualisés. Ce travail se fait également en collaboration avec les parents de l'élève concerné.

L'équipe déploie aussi, pour les élèves en difficulté, des *soutiens scolaires* pris en charge par l'enseignante spécialisée. L'éducateur se charge des *soutiens éducatifs*. Dans quelques situations, des *entretiens* sont menés avec un élève.

### Observations

Les observations en classe prennent également une place prépondérante dans cet établissement. Ces moments permettent aux spécialistes impliqués, ici souvent la psychologue, de voir comment

fonctionne l'enfant dans le contexte classe. Ils font par la suite régulièrement l'objet d'entretiens avec l'enseignant titulaire, voire avec les parents.

## **2. Les actions hors présence d'élèves**

Les entretiens constituent l'essentiel des actions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte menées sans la présence des élèves.

### *Entretiens avec des enseignants*

La plupart des entretiens ont lieu avec les enseignants titulaires de l'établissement, la collaboration entre professionnels étant l'un des points centraux de ce projet pilote. Ainsi, les membres de l'équipe pluridisciplinaire restreinte mènent de nombreux entretiens ponctuels avec le corps enseignant, avec pour objectif de soutenir et d'analyser en commun des situations d'élèves. Ces entretiens sont souvent précédés d'observations de la part d'un des spécialistes. À noter que la psychologue est l'intervenante la plus concernée par cette pratique.

### *Entretiens avec des parents*

Les parents sont également impliqués dans quelques actions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte au travers d'entretiens dont certains ont lieu sans la présence de l'élève, et souvent sans celle du titulaire. On peut citer l'exemple de discussions portant sur les structures scolaires spécialisées.

### *Entretiens réseau*

Dans certaines situations, l'équipe collabore avec des partenaires externes à l'école, par exemple avec le service de protection des mineur-e-s (SPMi) ou encore un logopédiste privé.

## ***En résumé, les actions 2015-16 à Cité-Jonction/Plantaporrêts***

### *Le cycle élémentaire plus largement concerné par les prestations des spécialistes*

On observe que les actions déployées durant l'année scolaire 2015-16 concernent les deux écoles de l'établissement, selon la répartition suivante : sur les 19 activités menées en groupe, onze sont organisées seulement à Cité-Jonction, cinq uniquement à Plantaporrêts et trois dans les deux écoles simultanément. Les interventions individuelles et celles hors présence d'élève sont également mises en place dans les deux écoles. Au final, l'ensemble des cinq classes de Plantaporrêts ont bénéficié des actions de l'équipe, tandis que pour Cité-Jonction ce chiffre est de 14 sur 16. Néanmoins, la répartition des interventions de l'équipe dans les classes est inégale. Proportionnellement, les classes du cycle élémentaire ont davantage bénéficié du dispositif : en moyenne, il y a deux fois plus d'actions au CE par rapport au CM, qu'elles soient en groupe ou individuelles.

### *Forte implication de la psychologue, du logopédiste et de l'éducateur dans les actions*

En ce qui concerne les spécialistes, on remarque une large présence du logopédiste, de l'éducateur et de la psychologue. Celle-ci est d'ailleurs seule concernée par la majorité des observations d'élève et des entretiens qui en découlent avec les enseignants. A contrario, l'enseignante spécialisée et l'infirmière apparaissent nettement moins souvent dans la liste des actions de l'équipe<sup>28</sup>. Le logopédiste a pris en charge les actions portant sur le langage et la lecture et enseignante spécialisée le soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage. L'éducateur a investi les actions autour de la dynamique de classe ainsi que le bureau de coaching. La plupart des actions ont impliqué un seul spécialiste à la fois, mais on peut également relever l'implication fréquente d'un ECSP et/ou d'un enseignant, notamment dans les actions menées en groupe – les actions sous forme d'entretien avec l'enseignant les concernent d'office.

---

<sup>28</sup> Il faut préciser qu'au moment du recensement des actions, l'enseignante spécialisée n'est plus en activité.



*Des actions ciblant majoritairement soit un seul élève, soit un petit groupe d'élèves*

Dans l'ensemble, peu d'actions mentionnées par les spécialistes comme étant préventives sont déployées par l'équipe (5 sur 32), les actions répondant souvent à une urgence, du moins lors de la première année du dispositif. Cela n'empêche pas que les actions sont pensées de façon à apporter un changement durable, notamment en intervenant principalement auprès des jeunes élèves. On observe aussi une majorité d'interventions qui concernent un ou quelques enfants (par le biais d'actions individuelles ou auprès d'enseignants et/ou parents), mais plus rarement l'ensemble des élèves de la classe, quand bien même ces actions s'y déroulent. On peut encore ajouter que les actions ponctuelles concernent essentiellement les interventions individuelles alors que la plupart des actions menées en groupe se déploient sur un temps plus long.

#### **4.2.3 Accueil d'élèves à BEP**

Les élèves à BEP scolarisés dans l'établissement ne sont pas pris en charge par l'équipe. Ces enfants bénéficient de soutien requis par leur situation (enseignante spécialisée, AIS). Pour les élèves « dys » qui ne bénéficient pas de mesure officielle, ce sont tout d'abord les enseignants qui interviennent auprès d'eux. En cas de besoin, ils peuvent être soutenus par le logopédiste.

#### **4.2.4 Demandes de conseils et passages à l'enseignement spécialisé**

Durant l'année 2015-16, il y a eu une dizaine de demandes de conseil<sup>29</sup> et quatre élèves ont rejoint l'enseignement spécialisé. Dans le cadre du suivi des élèves, les enseignants, le Dir-E et l'équipe pluridisciplinaire restreinte décident ensemble de la pertinence de telle ou telle orientation scolaire.

### **4.3 Bernex**

#### **4.3.1 Description de l'établissement**

L'établissement de Bernex regroupe trois écoles de taille identique, éloignées géographiquement (2.5 km à vol d'oiseau Lully et Luchepelet) et ayant chacune des histoires et dynamiques différentes. L'actuelle configuration de cet établissement date de la rentrée scolaire 2015-16. Auparavant, Robert-Hainard et Luchepelet constituaient un établissement et l'école de Lully était rattachée à celle de Laconnex et de Soral. Avec ses 677 élèves (au 31.12.2015), l'établissement fait partie des plus grands du canton et est également le plus grands des trois établissements participant au projet pilote, cela aussi bien du point de vue du nombre d'élèves que celui du nombre d'écoles.

Situé en périphérie de la ville, voire dans un cadre rural pour ce qui est de l'école de Lully, l'établissement réunit une population d'élèves pouvant être considérée comme favorisée. La part de familles appartenant à la catégorie socio-professionnelle la plus faible est nettement en-dessous de la moyenne cantonale. On observe également une surreprésentation des élèves de nationalité suisse et des francophones.

---

<sup>29</sup> Les demandes de conseil visent à évaluer la nécessité de mise en place de mesures de pédagogies renforcées ou la nécessité d'une orientation vers l'enseignement spécialisé.

**Tableau 5. Quelques caractéristiques de l'établissement de Bernex**

Établissement	Bernex
Commune	Bernex
Localisation	Milieu suburbain et rural pour Lully
Taille	Grand
Nb d'écoles	3
REP	non
Regroupement de classes spécialisées	non
Classe d'accueil	oui (à Robert-Hainard)

Écoles	Lully	Robert-Hainard	Luchepelet	Total	Moyenne cant.
Nb de classes	10	10	11	31	
Nb classes à double degré	8	6	5	19	
Nb d'élèves	223	211	243	677	
% nationalité suisse	86	82	77	82	60
% français (première langue parlée)	81	77	79	79	56
% CSP bas	21	22	23	22	35
% CSP moyen	54	50	54	54	45
% CSP supérieur	25	28	23	24	20
Nb d'enseignants					
Titulaires (en ETP)	10.43	10.43	11.50	32.36	
Nb de duos	3	3	5	11	
ECSP (en ETP)	0.71	0.36	0.79	1.86*	
MDAS (en ETP)	1.15	1.18	1.46	3.79	
Classe d'accueil (en ETP)	-	0.50	-	0.50	

\* Parmi les ECSP, 5 assument aussi partiellement la fonction de titulaire de classe et 1 est aussi enseignant de classe d'accueil.

Sources : SRED-nBDS (jan.2016) / SIRH (2015).

En raison de la récente reconfiguration de l'établissement, seule l'école de Lully participe au projet dès le début étant donné qu'elle seule répondait à la condition du DIP qui voulait que le Dir-E connaisse bien son équipe enseignante. Si dès janvier 2016, les écoles de Luchepelet et de Robert-Hainard entrent également dans le projet, l'investissement majeur de l'équipe pluridisciplinaire restreinte durant l'année 2015-16 se limite à Lully, considéré comme le « laboratoire ». Après y avoir testé différentes actions durant cette première année, le dispositif est élargi aux deux autres écoles dès l'année 2016-17.

Bien que les projets d'établissement 2012-16 respectifs<sup>30</sup> des deux précédents établissements comportent chacun un ou deux objectifs rejoignant les préoccupations du projet *Équipes pluridisciplinaires*, la participation à ce projet pilote a reçu un accueil mitigé de la part des enseignants. Ce sont surtout des craintes en lien avec une absence de budget supplémentaire au niveau établissement (en dehors des ETP des membres de l'équipe pluridisciplinaire restreinte) qui sont à l'origine d'une certaine réticence. Cela n'a pas empêché les enseignants de Lully de réserver un accueil positif à l'équipe pluridisciplinaire restreinte.

<sup>30</sup> Projets d'établissement 2012-16 des établissements Lully/Laconnex/Soral d'une part, et de Luchepelet/Robert-Hainard d'autre part ([http://lapeb.ch/assets/plan\\_de\\_projet\\_rhl\\_-\\_pde\\_2012-2013\\_v28.02.13-2.pdf](http://lapeb.ch/assets/plan_de_projet_rhl_-_pde_2012-2013_v28.02.13-2.pdf)).

Pour compléter l'information que les parents d'élèves ont reçue par courrier du DIP en été 2015, une soirée de parents a été organisée en début de l'année scolaire à l'école de Lully et quelques mois plus tard dans les deux autres écoles, permettant à l'équipe pluridisciplinaire restreinte de se présenter.

### **4.3.2 Organisation du dispositif**

#### ***Composition de l'équipe pluridisciplinaire restreinte***

L'équipe pluridisciplinaire restreinte de Bernex est majoritairement féminine (un seul représentant masculin). À l'exception de l'infirmière, déjà présente dans l'établissement depuis plusieurs années, les autres membres de l'équipe arrivent fin août 2015, voire fin octobre en ce qui concerne l'enseignante spécialisée. Tous sont des professionnels confirmés avec plusieurs années d'expérience dans leur métier. En dehors de leur activité dans l'équipe pluridisciplinaire restreinte, trois des spécialistes ont un autre engagement professionnel : dans une consultation OMP et un CMP pour le psychologue, dans un cabinet privé pour la logopédiste, alors que l'infirmière intervient également dans cinq autres écoles.

À l'image des autres équipes pluridisciplinaires restreintes, les cinq spécialistes impliqués dans l'établissement tiennent à élargir la notion d'équipe pluridisciplinaire en y impliquant l'ensemble des acteurs de l'établissement. Dès lors, le terme de « forces complémentaires » est utilisé pour désigner les cinq spécialistes.

En 2016-17, l'infirmière travaillant précédemment dans l'établissement Champs-Fréchet/Cointrin rejoint l'équipe de Bernex ; elle remplace sa collègue de Bernex ayant souhaité se retirer du projet à la fin de la première année.

#### ***Logistique***

Durant sa première année, l'équipe pluridisciplinaire restreinte dispose d'un bureau dans le bâtiment du cycle élémentaire de l'école de Lully, l'infirmière ayant le sien dans le bâtiment du cycle moyen, tout comme dans chacune des deux autres écoles. Dès la deuxième année de fonctionnement, chacune des écoles réserve un local aux spécialistes. Quant aux outils informatiques, ce n'est que depuis début novembre 2016 que l'équipe dispose de son propre ordinateur.

#### ***Horaire***

En 2015-16, les spécialistes organisent une matinée de présence commune à l'école de Lully afin de pouvoir y tenir les réunions internes. Les autres jours (à l'exception du vendredi après-midi), au moins un des spécialistes est présent.

Pour permettre l'extension du dispositif en 2016-17 à l'ensemble des écoles de l'établissement, les spécialistes se coordonnent de façon à proposer une présence durant deux demi-journées à Luchepelet et à Robert-Hainard et trois à Lully. Quant aux deux demi-journées restantes, l'une reste prioritairement réservée aux réunions internes, tandis que l'autre peut être utilisée en fonction des besoins ou urgences. Cet horaire, à titre indicatif, doit pouvoir être adapté en fonction des demandes.

#### ***La coordinatrice pédagogique***

Comme dans les deux autres établissements, la coordinatrice pédagogique assume cette fonction à Bernex uniquement depuis l'arrivée de l'équipe. Si elle y a la même mission que dans les établissements ne participant pas au projet, selon le Dir-E elle est de surcroît une personne ressource importante à l'interface entre les enseignants et l'équipe pluridisciplinaire restreinte. Elle ne participe pas systématiquement au groupe pilote. Son rôle dans le cadre de ce dispositif consiste davantage à être le garant de la pédagogie, en réfléchissant avec les enseignants à la manière dont certaines propositions apportées par les spécialistes peuvent être mises en œuvre en classe.

### ***Le fonctionnement de l'équipe pluridisciplinaire restreinte***

Avant de définir le cadre de travail de l'équipe pluridisciplinaire restreinte, les spécialistes mènent par deux un entretien avec chacun des enseignants de Lully. C'est l'occasion de faire connaissance avec l'ensemble des enseignants afin de faire ressortir leurs besoins et interrogations ainsi que leurs attentes vis-à-vis de l'équipe. Chaque élève fait l'objet d'un bref descriptif. Les spécialistes procèdent ensuite à des observations dans les différentes classes avant de proposer les premières actions.

Pour faciliter la communication entre enseignants et équipe pluridisciplinaire restreinte, des permanences bi-hebdomadaires sont proposées à Lully. Cependant, elles ne sont que rarement utilisées pour formuler une demande, les enseignants préférant utiliser les moments informels (les récréations, entre deux portes, etc.) pour faire une telle démarche. Pour favoriser la formalisation des demandes et pouvoir davantage approfondir la réflexion sur les besoins des enseignants, l'équipe introduit un formulaire de demande comportant différents types d'informations. Cela constitue un support pour les discussions en équipe – lors de la réunion hebdomadaire – en vue de définir ensemble les suites à envisager et organiser la répartition des prises en charge entre spécialistes en fonction des compétences requises par la situation.

Dans les écoles de Luchepet et de Robert-Hainard, des permanences hebdomadaires sont organisées à partir du mois de février 2016. Puisqu'elles représentent alors l'unique moment de présence régulière d'un spécialiste à l'école durant la première année de projet, les enseignants les utilisent généralement pour exposer une situation problématique. L'e-mail adressé à l'équipe, avec copie au Dir-E, a été un autre moyen de communication régulièrement utilisé et l'équipe a souhaité le favoriser lors de la deuxième année de projet.

Lors de la deuxième année de fonctionnement, l'équipe pluridisciplinaire restreinte mène des observations systématiques dans toutes les classes et accompagne les élèves de 1P durant les 15 premiers jours d'école. Cependant, en raison de l'extension du dispositif aux trois écoles, les spécialistes disposent de moins de temps pour échanger avec les enseignants sur chacun de leurs élèves.

### ***Le rôle du Dir-E***

Le Dir-E assure un rôle de coordinateur et en tant que tel se soucie du bon fonctionnement du dispositif et des relations entre les différents acteurs dans l'établissement d'une part et avec les acteurs externes d'autre part. Il suit l'évolution du projet par le biais des réunions du groupe de pilotage tout en laissant à l'équipe pluridisciplinaire restreinte la même marge de manœuvre qu'aux enseignants. Ainsi, il n'exige pas que chaque décision soit validée par lui. Dans l'équipe pluridisciplinaire restreinte, ce serait, selon le Dir-E, à l'un des membres à incarner naturellement le rôle de coordinateur.

### ***Les structures de concertation internes***

Par ailleurs, différents faisceaux de communication ont été mis en place afin de gérer l'organisation du dispositif et la collaboration entre les différents intervenants. D'autres structures de collaboration déjà existantes (TTC, conseils des maîtres, demandes de conseil) et qui concernent plus particulièrement le suivi des élèves se sont ouvertes à la participation des spécialistes.

Tableau 6. Structures de concertation internes à Bernex

Structures	Présidé par	Participants	Fréquence des séances	Objectifs
Réunion de l'équipe pluridisciplinaire		Équipe pluridisciplinaire	1x par semaine (2h)	Définition du cadre Transmission des informations Analyse des demandes Détermination et priorisation des actions Coordination des interventions entre spécialistes et du suivi des actions
Groupe de pilotage	Dir-E	Dir-E + 2 MA + 2 ECSP + équipe pluridisciplinaire restreinte  <i>En 2016-17 : un groupe de pilotage par école</i>	En 2015-16 : 2x mois (2h)  <i>En 2016-17 : 1x par mois et par école (= 3 séances par mois pour l'équipe pluridisciplinaire restreinte)</i>	Organisation et fonctionnement Avancement de la mise en œuvre du projet Régulation du projet
Échanges de pratiques	CP	Enseignants d'un cycle, ECSP, équipe pluridisciplinaire restreinte		Présentation d'une situation d'élève par son enseignant ; réflexion commune sur des hypothèses et des pistes
Réunions de bilan	Dir-E	Dir-E + tous les enseignants + équipe pluridisciplinaire restreinte + CP	1x par trimestre (matinée)	Bilan (évolution, difficultés, apports) du projet et réflexion sur d'éventuels moyens de remédiation
TTC		Enseignants + un ou plusieurs spécialistes (selon besoin)		Sujet selon les besoins
Conseil des maîtres		Participation des spécialistes concernés	1x par trimestre	Suivi du parcours scolaire et analyse de la progression ou des difficultés d'apprentissage des élèves
Demande de conseils	Dir-E	Dir-E + DESI  Si le Dir-E assume seul l'échange avec le directeur de l'enseignement spécialisé et de l'intégration (DESI), il s'appuie cependant sur les avis du titulaire concerné ainsi sur celui du ou des spécialistes impliqués	Selon besoin	Pour des situations d'élèves en très grande difficulté pour qui un passage à l'enseignement spécialisé est évoqué, le Dir-E peut faire une demande auprès de l'OMP pour en discuter avec le DESI en charge du secteur de l'établissement

Sources : documents Bernex.

### Les structures d'échanges externes

Les séances auxquelles assistent les membres de l'équipe pluridisciplinaire restreinte sont les mêmes que pour les spécialistes actifs dans les deux autres établissements :

- deux demi-journées de réflexion entre équipes pluridisciplinaires restreintes ;
- pour les quatre professionnels détachés de l'OMP : une dizaine de séances au cours de l'année 2015-16 sur le suivi du projet ou ayant une fonction de supervision.

### Les demandes des enseignants

Au cours de l'année 2015-16, l'équipe pluridisciplinaire restreinte répertorie 70 demandes qui proviennent avant tout des enseignants de l'école de Lully. Dans le questionnaire, les enseignants y ayant répondu (73% à Bernex) mentionnent globalement 65 demandes (41 à Lully, 13 à Robert-Hainard et 11 à Luchepelet). Pour les enseignants de Lully, cela fait une moyenne de 3,4 demandes par enseignant.

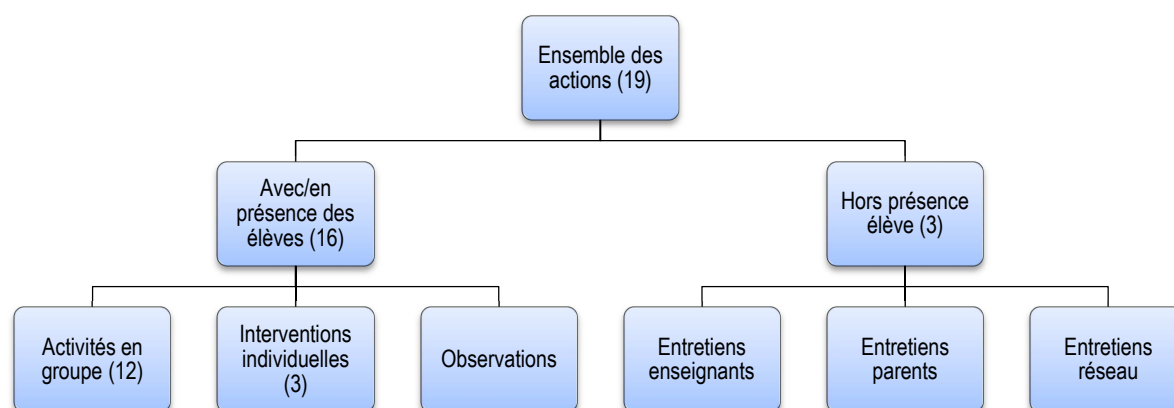
Au cours des deux premiers mois de l'année scolaire 2016-17, l'équipe note 29 demandes, un nombre confirmé par les réponses des enseignants au questionnaire (11 à Lully, 8 à Robert-Hainard et 11 à Luchepelet). Rappelons que depuis cette année scolaire, les trois écoles de l'établissement sont pleinement impliquées dans le projet.

Quant aux raisons ayant amené les enseignants à formuler une demande, l'équipe pluridisciplinaire restreinte note qu'elles concernent principalement des problèmes d'apprentissage ou de performances scolaires, des difficultés au niveau de l'attitude face au travail scolaire (p. ex. motivation, exécution des tâches, organisation du travail) et des troubles de comportement (p. ex. respect des règles, interaction avec les camarades/les adultes, gestion des émotions). Ce constat rejoint celui des enseignants qui indiquent les mêmes tendances quant aux motifs de leurs demandes<sup>31</sup>.

### Les actions

Durant la première année de fonctionnement du dispositif, les actions proposées par les spécialistes se concentrent sur l'école de Lully. Pour répondre à la spécificité des besoins de cette école dont la population scolaire ne fait a priori pas partie des plus défavorisées, l'équipe pluridisciplinaire restreinte développe, en 2015-16, une série d'actions et d'intervention (cf. Annexe 5). Globalement, on peut distinguer 19 actions parmi lesquelles se distinguent deux modalités en fonction des bénéficiaires visés : celles qui s'adressent directement aux élèves et celles destinées aux adultes (Figure 5).

Figure 5. Typologie des actions dans l'établissement de Bernex\* (2015-16)



\* Pour rappel, durant 2015-16, seule l'école de Lully était au bénéfice de l'ensemble des actions. Les seules actions proposées dans les écoles de Luchepelet et Robert-Hainard étaient les entretiens avec les enseignants et éventuellement des observations.

Source : SRED (2016).

### 1 Les actions ou interventions menées avec les élèves ou en leur présence

#### Actions en groupe

Une large majorité des actions (12 sur 16) impliquant directement des élèves sont organisées en groupe. La plupart du temps, il s'agit d'ateliers se déroulant en classe et regroupant généralement tous les élèves d'une classe. Quatre actions concernent des questionnements autour de la cohésion de la classe et l'amélioration du bien vivre ensemble. Ainsi l'*Atelier Photolangage*, une activité menée dans chaque classe du cycle moyen, amène les élèves à réfléchir sur la différence et la place de chacun dans l'école pendant que l'*Atelier créatif* se focalise sur le travail de cohésion dans une classe de 5P. Quant à l'*Atelier Émotions*, organisé dans la majorité des classes de l'école avec quelques adaptations aux problématiques spécifiques, il se penche sur l'expression des émotions en lien avec le bien vivre ensemble à l'école. Dans certains cas, ces actions constituent une réponse à un climat de classe problématique ou à des relations conflictuelles entre quelques élèves.

<sup>31</sup> Source : questionnaire adressé aux enseignants en octobre 2016.

À d'autres moments, l'activité a davantage une visée préventive à l'exemple de l'*Atelier porte ouverte Histoires*. Dans un premier temps, celui-ci a pour objectif de permettre à l'équipe de faire connaissance avec l'ensemble des jeunes élèves de l'école de Lully (1P-3P) et de disposer d'un moment propice pouvant permettre le repérage d'éventuelles difficultés. Par la suite, cette activité a évolué pour devenir un espace pour des élèves manifestant de l'agitation, de la difficulté à se concentrer ou à respecter une consigne ou encore manquant de confiance en soi.

Six des activités menées en groupe mettent l'accent sur des aspects pédagogiques et cherchent à apporter un soutien aux élèves rencontrant des difficultés en lecture. Ainsi, l'*Atelier Lettres sous toutes les formes* et l'*Atelier Compréhension des consignes orales et écrites* se centrent sur l'apprentissage de la lecture et s'adressent à des groupes d'élèves des deux classes de 3P-4P. L'*Atelier Lecture* se fait avec quelques élèves de 5P. En ce qui concerne l'activité *Guide de relecture orthographique*, elle s'organise tout d'abord avec l'ensemble d'une classe de 7P-8P où plusieurs élèves ont des difficultés à corriger leurs productions écrites. Dans un deuxième temps, cette activité se poursuit uniquement avec les élèves rencontrant le plus de difficultés en orthographe. Une autre action pédagogique consiste en un *co-enseignement* entre logopédiste et titulaire portant sur la grammaire et la manière d'introduire certaines notions.

### *Interventions individuelles*

Trois types de démarches individuelles sont mises en place à Lully.

Une des prestations individuelles apportées par un spécialiste en classe se fait sous forme de *soutien* ou d'*appui* à un élève pouvant manifester des difficultés de séparation (chez les plus jeunes), d'apprentissage, des problèmes émotionnels, relationnels ou encore de comportement. Par ailleurs, lorsque cela s'est avéré utile, l'éducateur et le psychologue ont mené des *entretiens individuels* en dehors de la classe.

Enfin, un dernier type d'action individuelle concerne un groupe d'élèves de 3P-4P et 7P-8P ayant de grandes facilités et travaillant très vite. Afin de leur donner un cadre suffisamment stimulant, l'équipe pluridisciplinaire restreinte a élaboré avec les enseignants concernés le principe d'un *projet personnel*. Avec l'aide d'un des spécialistes, chacun de ces élèves définit son projet sur lequel il travaille seul ou en groupe durant les moments libres, lorsqu'il a terminé le travail scolaire commun à toute la classe.

### *Observations*

L'observation en classe constitue la première prise de contact de l'équipe avec la réalité de l'école. Elle est alors effectuée de manière plus systématique dans chacune des classes. Par la suite, elle constitue fréquemment une première réponse à une demande formulée par les enseignants et permet aux spécialistes de voir fonctionner les élèves en question dans le contexte de leur classe afin de mesurer l'ampleur des difficultés relevées par les enseignants. Sur la base de ces observations, les mesures à envisager sont discutées ensemble avec l'enseignant.

## **2 Les actions hors présence d'élèves**

Les actions menées hors la présence des élèves se font essentiellement sous forme d'entretiens et impliquent trois interlocuteurs différents : les enseignants, les parents et les autres partenaires.

### *Entretiens avec des enseignants*

La collaboration avec les enseignants, tout d'abord sous forme d'échange autour de situations d'élèves ou de groupes d'élèves, est un pilier important du dispositif. Pour les enseignants, c'est l'occasion de partager leurs interrogations, incertitudes ou besoins de soutien pour en discuter avec des professionnels qui apportent un regard différent. Puis des pistes peuvent être évoquées et des solutions élaborées ensemble.

### *Entretiens avec des parents*

En fonction des besoins exprimés, les spécialistes peuvent soutenir un enseignant dans les démarches auprès de parents d'élèves, dans la préparation des entretiens, voire y participer.

### *Entretiens réseau*

Dans un certain nombre de situations, l'équipe pluridisciplinaire restreinte prend contact avec des intervenants externes à l'établissement afin de tout mettre en œuvre pour faire évoluer les situations.

#### ***En résumé, les actions 2015-16 à Bernex***

##### *Des actions en classe avec tous les élèves privilégiés*

On note que, lors du choix des actions mises en place en 2015-16, l'équipe pluridisciplinaire restreinte souhaite tenir compte de deux principes : 1) œuvrer dans la prévention et au dépistage des difficultés que peut rencontrer un enfant au cours de son parcours scolaire, et 2) privilégier les actions en groupe réunissant non seulement des enfants en difficulté, mais aussi des élèves sans difficulté majeure. De ce fait, la majorité des activités collectives proposées sont menées avec l'ensemble des élèves de la classe concernée. L'idée sous-jacente est que les activités visant à aider plus particulièrement les élèves en difficulté sont aussi utiles pour les autres et les aident à consolider leurs apprentissages. Seuls les entretiens menés individuellement avec un élève se tiennent hors de la classe, alors que les autres interventions individuelles sont majoritairement aussi effectuées dans le contexte de la classe.

##### *Les deux cycles concernés par les actions*

Globalement, les dix classes de l'école de Lully sont concernées par des actions collectives, et cela autant au CE qu'au CM. Seules deux classes (une par cycle) ne bénéficient que d'une seule action de groupe. L'équipe pluridisciplinaire restreinte intervient également dans toutes les classes pour des interventions individuelles, de même pour des prestations hors présence élève qui concernent des situations de chacune des classes de Lully.

##### *Implication des enseignants réguliers*

Pour toutes les actions menées en classe, on observe que l'enseignant titulaire ou l'ECSP sont impliqués non seulement dans leur construction mais également dans l'animation de l'activité.

##### *Différenciation des spécialistes*

Quant aux spécialistes, chacun intervient dans aux moins 9 des 16 types d'actions. Si logopédiste et enseignante spécialisée interviennent particulièrement dans les activités concernant le langage et la lecture, psychologue et éducatrice mènent plus particulièrement celles concernant l'expression des émotions, les questions de dynamique de groupe et les entretiens individuels d'élèves. Tous les membres de l'équipe participent ainsi à plusieurs des actions telles que l'*Atelier Histoires*, l'*Atelier Projet personnel* ou encore les entretiens avec les enseignants. Le psychologue et l'éducateur prennent plus souvent en charge les interventions individuelles auprès des élèves que cela n'est le cas pour leurs collègues logopédiste et enseignante spécialisée. En ce qui concerne les prestations s'adressant aux adultes, tous les spécialistes mènent des entretiens avec les enseignants et participent ou mènent également des entretiens avec les parents et des acteurs du réseau. Les interventions des quatre spécialistes<sup>32</sup> sont réparties de manière assez égale entre le CE et le CM.

Il est à noter que le tableau de recensement des actions 2015-16 ne comporte aucune indication concernant la participation de l'infirmière aux actions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte. En 2015-16, la coordination de l'infirmière avec l'équipe concerne avant tout la répartition d'un certain nombre de problématiques notamment entre le psychologue et elle, mais dès l'automne 2016, la nouvelle infirmière participerait également à des actions conjointement avec ses collègues de l'équipe pluridisciplinaire restreinte.

##### *Durée plus longue pour les actions en groupe*

Quant à la durée des actions, on relève que celles qui constituent un soutien pédagogique pour les élèves en difficulté se font de manière suivie alors que les interventions individuelles, telles que les entretiens avec un élève, peuvent être considérées comme ponctuelles (entre une et trois séances).

---

<sup>32</sup> Rappelons que les actions de l'infirmière ne figurent pas dans le tableau de recensement.



### 4.3.3 Demandes de conseils et passages à l'enseignement spécialisé

Durant l'année 2015-16, deux demandes de conseils sont enregistrées, une à Robert-Hainard, l'autre à Luchepelet, mais aucune à Lully. Dans un cas, l'élève a quitté entretemps le canton. Dans l'autre, le passage dans une école spécialisée est intervenu au printemps 2016. Cette décision a été prise en raison de la difficulté de cet élève à fonctionner dans un grand groupe et cela malgré la présence d'un enseignant remplaçant ayant travaillé comme deuxième enseignant de la classe.

Pour 2016-17, davantage de situations questionnent le Dir-E et ses équipes. Il est probable que l'établissement annonce cinq cas.

Bien que pour ces situations de demande de conseil, le Dir-E continue à rencontrer seul le DESI pour en discuter, l'équipe pluridisciplinaire restreinte joue un rôle important en amont et son apport permet d'affiner la préparation de ces demandes.

Par ailleurs, l'établissement accueille également deux élèves en intégration partielle en 2015-16, un à Lully et un à Luchepelet. L'un des deux élèves est maintenant intégré à 100% dans la classe régulière. Cet élève n'a pas bénéficié de l'intervention de l'équipe pluridisciplinaire restreinte. L'autre cas d'intégration partielle se déroule là aussi très bien et l'on évoque actuellement d'augmenter son taux.

## 4.4 Synthèse

Après avoir décrit la réalisation du projet pilote dans les trois établissements impliqués – Champs-Fréchets/Cointrin, Cité-Jonction/Plantaporrêts et Bernex – on peut mettre en évidence un certain nombre de points communs, mais aussi quelques différences (*Tableau 7*). En effet, en l'absence de consignes organisationnelles, les équipes pluridisciplinaires restreintes disposent d'une grande marge de manœuvre. En collaboration avec les Dir-E, chacune des équipes organise le fonctionnement qui lui paraît le mieux répondre aux objectifs du projet, aux attentes des enseignants de l'établissement ainsi qu'aux besoins de la population d'élèves concernée.

En comparant la mise en œuvre des dispositifs dans les trois établissements, il faut garder à l'esprit la présence de plusieurs éléments contextuels tels que la mise en place progressive du dispositif à Bernex, la présence à plein temps de l'éducateur dans l'établissement REP, les profils d'établissements différents et enfin les changements de spécialistes (en particulier à Jonction) durant la phase d'observation. Par ailleurs, l'évaluation s'appuie essentiellement sur des informations reflétant avant tout la première année de fonctionnement des dispositifs. Ainsi, ni l'extension du dispositif à Bernex (de une à trois écoles), ni l'évolution des actions en deuxième année de fonctionnement ne peuvent être documentées. De plus, certaines différences dans la manière de remplir le tableau de recensement des actions limitent également l'analyse de ces données.

Néanmoins, il est intéressant de constater qu'au niveau organisationnel, de nombreuses similitudes entre les trois dispositifs peuvent être relevés et cela aussi bien du point de vue des structures de concertation au sein des établissements que du fonctionnement des équipes pluridisciplinaires restreintes et de leur organisation des temps de présence. À Jonction, le profil de la population scolaire et les attentes du Dir-E semblent avoir induit un rythme de mise en œuvre des actions plus rapide que dans les deux autres établissements. En ce qui concerne les prestations proposées par les équipes pluridisciplinaires restreintes, on peut également noter des points communs. En effet, partout, trois modalités d'actions sont développées : 1) les prestations en faveur des élèves ; 2) les prestations à l'intention de l'école sous forme de soutien à l'enseignant, de concertation interprofessionnelle autour de situations d'élèves questionnantes, d'échanges et de collaborations avec les enseignants ; et 3) les prestations à l'intention des parents et des partenaires du réseau. Si ces différentes modalités d'actions sont présentes dans les trois établissements, on peut toutefois constater que l'établissement en REP se distingue par le fait que les actions ciblent avant tout les élèves en difficulté et se présentent plus souvent sous la forme d'un soutien en petit groupe, voire individuel.

**Tableau 7. Comparaison des trois dispositifs de Champs-Fréchets/Cointrin, Cité-Jonction/Plantaporrêts et Bernex\* (année de référence 2015-16)**

Niveau	Similitudes	Différences
<b>Établissement</b>	<p>Multi-sites (2 ou 3 écoles)</p> <p>Distance entre les sites : éloignement à <i>Meyrin</i> et <i>Bernex</i> Implication de tout l'établissement dès le démarrage (<i>Meyrin, Jonction</i>)</p>	<p>Caractéristiques des établissements (nombre d'élèves et d'enseignants, contexte socio-économique)</p> <p>Proximité entre les sites à <i>Jonction</i></p> <p>Extension progressive du dispositif à <i>Bernex</i> : en 2015-16, seule l'école de Lully est impliquée (elle fait office de « laboratoire ») avant d'inclure, en 2016-17, les deux autres écoles de l'établissement</p>
<b>Équipe pluridisciplinaire restreinte</b>	<p>Même composition en termes de ressources métier (chaque équipe comporte 0.5 ETP enseignant spécialisé, 0.5 ETP éducateur, 0.5 ETP psychologue, 0.5 ETP logopédiste, 0.4 ETP infirmière)</p> <p>La majorité des spécialistes dispose d'une expérience professionnelle</p> <p>Relative stabilité des équipes durant les deux années de fonctionnement (<i>Meyrin, Bernex</i>)</p>	<p>Sauf <i>Jonction</i>, avec 1 ETP d'éducateur (déjà en place avec le même taux, car établissement REP)</p> <p>Renouvellement de trois des cinq membres entre automne 2015 et automne 2016 (<i>Jonction</i>)</p>
<b>Mise en œuvre</b>	<p>Absence de cadre de mise en œuvre, « carte blanche » laissée aux spécialistes</p> <p>Même entrée en contact avec le terrain par le biais de rencontres individuelles entre spécialistes et titulaires de classe</p> <p>Agencement d'un temps de réflexion pour définir le fonctionnement de l'équipe pluridisciplinaire restreinte (<i>Meyrin, Bernex</i>)</p>	<p>Passage à l'action plus rapide lié, entre autres, aux impératifs d'un établissement REP (<i>Jonction</i>)</p>
<b>Ressources logistiques</b>	<p>Absence de matériel informatique dédié à l'équipe durant la première année</p> <p>Local réservé aux spécialistes OMP dans une des deux écoles (la plus grande) (<i>Meyrin, Jonction, Bernex 2015-16</i>)</p> <p>Infirmières disposent d'un local personnel (comme auparavant) ; idem pour l'éducateur REP</p>	<p><i>Bernex</i> : dès 2016-17, un local dans chacune des trois écoles</p>
<b>Horaires</b>	<p>Organisation des horaires de façon à garantir la présence quotidienne d'au moins un des spécialistes ; présence simultanée des cinq spécialistes durant au moins une demi-journée par semaine pour les réunions</p>	
<b>Structures de concertation internes</b>	<p>Mêmes types de structures de concertation pour suivre la mise en œuvre du dispositif et assurer la communication avec les enseignants (comité/groupe de pilotage ou conseil de direction ; bilans trimestriels)</p> <p>Participation des spécialistes aux séances de travail des enseignants (TTC) (à <i>Meyrin</i> introduite progressivement) et aux réunions portant plus particulièrement sur le suivi et l'orientation des élèves (conseil des maîtres/suivi des élèves, demande de conseils)</p>	
<b>Fonctionnement de l'équipe pluridisciplinaire restreinte</b>	<p>Responsabilité collective</p> <p>Décisions prises en commun</p> <p>Étroite collaboration entre spécialistes</p> <p>Autonomie de l'équipe pluridisciplinaire restreinte (<i>Meyrin, Bernex</i>)</p>	<p>Étroite concertation avec Dir-E (<i>Jonction</i>)</p>
<b>Structures d'échanges externes</b>	<p>Les 12 spécialistes de l'OMP ont des réunions avec leurs hiérarchies respectives, en partie spécifiques au projet (suivi du projet) ou à leur métier (supervision)</p> <p>Pas de réunion spécifique au projet pour les infirmières</p>	
<b>Rôle du Dir-E</b>	<p>Garant du bon fonctionnement du dispositif au sein de son établissement</p> <p>Rôle de coordinateur (<i>Meyrin, Bernex</i>)</p>	<p>Coordinateur + rôle de leadership (<i>Jonction</i>)</p>
<b>Rôle des coordinatrices pédagogiques</b>	<p>Implication dans les dispositifs même si leur rôle n'a pas été prévu dans le projet-pilote lors de son lancement</p> <p>Participation aux séances des groupes de pilotages internes aux établissements</p>	
<b>Canaux d'échanges entre enseignants et spécialistes</b>	<p>Prépondérance des échanges informels où sont majoritairement exprimées les demandes</p> <p>Autre moyen régulièrement utilisé pour formuler une demande : e-mail adressé aux spécialistes et au Dir-E</p>	<p>Élaboration d'un formulaire de demandes (<i>Bernex</i>)</p>

Niveau	Similitudes	Différences
	Les permanences sont peu utilisées par les enseignants	
<b>Demandes des enseignants</b>	Moyenne équivalente de demandes par enseignants en 2015-16 dans les trois établissements (entre 3.4 et 3.7) Les principales raisons incitant à faire une demande auprès des spécialistes se rejoignent (difficultés d'apprentissage, difficultés quant à l'attitude face au travail scolaire, problèmes de comportement)	Autres raisons invoquées : difficultés de communication de certains élèves et problèmes familiaux ( <i>Jonction</i> ) ; problèmes de communication de certains élèves ( <i>Meyrin</i> ) ; problèmes familiaux ( <i>Bernex</i> )
<b>Modalités d'actions</b>	Mêmes modalités d'actions dans les trois établissements : activités avec un groupe d'élèves, appuis individuels, soutiens aux enseignants, aux parents et au réseau À la fois des actions pédagogiques (surtout langage et lecture) et des actions psycho-sociales (estime de soi, expression des émotions, vivre ensemble) Mêmes objectifs des prestations : soutien aux élèves, soutien à l'intention de l'enseignant et/ou de l'école, ou encore à l'intention des parents et du réseau	Actions à but préventif marquée à <i>Bernex</i> ; davantage d'actions répondant à une difficulté ou un problème à <i>Jonction</i> Population cible des actions menées avec les élèves : - <i>Jonction</i> : a) les élèves en difficulté, pour les actions pédagogiques menées avec un petit groupe, voire un seul élève ; b) tous les élèves d'une classe pour les actions visant le vivre ensemble, la dynamique de groupe. Classes du cycle élémentaire davantage concernées par les prestations des spécialistes (deux fois plus d'actions en groupe menées au CE qu'au CM) ; trois quarts de ces actions sont menées en classe, dont la moitié avec toute la classe - <i>Meyrin</i> : a) tous les élèves d'une classe ou de l'école pour les actions portant sur le vivre ensemble, la dynamique de groupe, le comportement, la prévention de la violence ; b) les élèves en difficulté ou à risque pour les actions à visée pédagogique, menées avec de petits groupes d'élèves. Classes du CE légèrement plus souvent concernées par les actions en groupe que CM ; pratiquement toutes ces actions sont menées hors de la classe - <i>Bernex</i> : a) tous les élèves d'une classe pour la majorité des actions collectives, en particulier celles à but psycho-social ; b) les élèves en difficulté ou en avance pour actions en individuel. CE et CM autant concernés par les actions en groupe ; près de trois quarts de ces actions sont menées en classe et la plupart du temps avec toute la classe
<b>Périmètre d'intervention des spécialistes</b>	<i>Bernex et Meyrin</i> : actions en groupe impliquant la collaboration d'au moins deux spécialistes Logopédistes et enseignants spécialisés : actions portant sur langage, lecture et apprentissages Psychologue et éducateur : actions portant sur dynamique de classe, comportement et estime de soi	<i>Jonction</i> : actions en groupe assumées par un spécialiste <i>Meyrin</i> : intervention de l'infirmière dans plusieurs actions collectives <i>Jonction</i> : infirmière intervenant dans une seule action en groupe <i>Bernex</i> : aucune intervention de l'infirmière dans une action en groupe
<b>Implication des enseignants / ECSP dans les actions en groupe</b>		<i>Bernex</i> : participation des titulaires de classe ou ECSP dans la plupart des actions en groupe <i>Jonction</i> : titulaires et/ou ECSP souvent impliqués <i>Meyrin</i> : titulaires très rarement impliqués dans les actions en groupe ; aucune participation des ECSP
<b>Suivi des demandes et actions</b>	Tableau de recensement des actions 2015-16 rempli a posteriori par les trois équipes pluridisciplinaires restreintes	Recensement des demandes : partielle (une partie de l'année) ( <i>Meyrin et Jonction</i> ) ; sur toute l'année ( <i>Bernex</i> )

\* Dans ce tableau, les établissements seront nommés respectivement Meyrin, Jonction et Bernex.

Le développement d'actions menées avec des groupes d'élèves ou des classes ou encore celles qui s'adressent aux enseignants peuvent être considérés comme des indices à la fois d'une démarche préventive, sinon d'une démarche qui implique l'école et ses acteurs dans la résolution de situations pédagogiques problématiques. Envisager la coexistence d'actions collectives ou de l'aide indirecte d'un côté, et de l'aide directe sous forme d'appuis individuels destinés à certains élèves, permet d'éviter une focalisation exclusive sur une prise en charge individuelle d'élèves rencontrant des difficultés. La présence des spécialistes au sein des établissements permet aussi à ces derniers d'élargir la palette d'actions à proposer lorsqu'ils exercent dans leur contexte professionnel thérapeutique, et ceci non seulement en raison d'un accès direct aux classes, mais aussi grâce au contact direct avec les enseignants et à leur intégration dans le contexte professionnel de ces derniers. Enfin, on peut constater une certaine volonté de la part des spécialistes de développer une approche de type systémique en associant les enseignants à la réflexion concernant le(s) problème(s) que ces derniers ont pu identifier dans leur classe et à la co-construction de pistes et de solutions. La composition pluridisciplinaire des équipes de spécialistes, leur présence au sein des établissements et le développement d'une collaboration aussi bien entre spécialistes qu'avec les enseignants réguliers sont certainement des facteurs ayant favorisé l'émergence d'une telle approche.

## 5. Analyse des résultats de l'évaluation

Ce chapitre présente les résultats de l'évaluation du projet pilote selon sept thématiques. Dans un premier temps, l'évaluation s'intéresse au public cible (5.1). À qui le projet pilote s'adresse-t-il et dans quelle mesure est-il conçu pour répondre aux besoins de son public cible ? Les principaux défis organisationnels du projet sont ensuite mis en évidence (5.2), puis l'analyse se concentre sur les ressources utilisées dans le projet pilote (5.3). Les défis de la collaboration interprofessionnelle au sein des équipes pluridisciplinaires restreintes sont ensuite détaillés (5.4). La collaboration interprofessionnelle au sein d'équipes élargies, impliquant les enseignants, est aussi étudiée sous l'angle des nouvelles pratiques enseignantes instaurées par le projet pilote (5.5). L'évaluation rapporte également la satisfaction des acteurs vis-à-vis du projet pilote (5.6). Le chapitre 5 se terminera enfin sur la présentation des apports et des effets déjà perceptibles du projet pilote sur le fonctionnement des établissements, sur les classes et sur les élèves des établissements concernés (5.7).

Cette évaluation s'est déroulée dans un contexte évolutif où les objectifs constitutifs du projet *Équipes pluridisciplinaires* étaient en cours de précision et de reformulation, et les pratiques en cours de développement. Autant que possible, nos analyses ont cherché à tenir compte du caractère dynamique de l'objet d'évaluation. Cependant, rappelons que les collectes d'information se sont déroulées à un moment précis et que certains constats/observations de l'évaluation ne traduisent pas complètement les pratiques et l'état de réflexion au moment de la rédaction et, a fortiori, de la lecture de ce rapport. Ils constituent néanmoins une base de réflexion constructive quant au développement du dispositif, en informant sur les conditions et les enjeux de la mise en œuvre du projet pilote.

### 5.1 Quel est le public cible du projet ?

Le projet vise à favoriser les apprentissages de *chaque élève*, « quels que soient sa difficulté, son handicap ou sa différence » (*Plan de projet VI*, p. 5). En apparence simple, cette définition ne fait l'objet d'un consensus clair ni au cours de la phase pilote du projet, ni entre les différents acteurs concernés<sup>33</sup>. Les documents officiels, les comptes-rendus de séances du groupe projet et les entretiens réalisés mettent pourtant en évidence l'importance de cette définition, qui touche à la mise en œuvre du dispositif et, plus globalement, à la réalisation de l'école inclusive.

Une première ambiguïté, relevée notamment dans les entretiens, tient à la place des enseignants. Dans la mesure où les membres des équipes restreintes interviennent dans les classes, les enseignants réguliers sont-ils une population cible du projet ? À cet égard, le discours institutionnel – via les plans de projet – est clair : le projet s'adresse aux élèves. Du point de vue de plusieurs acteurs de terrain (enseignants réguliers, enseignants spécialisés, Dir-E), le fait que les spécialistes apportent une expertise complémentaire à celle des enseignants et un soutien qui bénéficient au travail de ces derniers<sup>34</sup> invite toutefois à considérer les équipes enseignantes aussi comme un public cible, du moins secondaire. Deux arguments plaident toutefois en faveur d'une définition plus restreinte. D'une part, le fait que les enseignants bénéficient de l'intervention d'autres professionnels dans l'exercice de leur métier semble peu pertinent dans la mesure où la notion de public cible décrit moins les effets d'un

---

<sup>33</sup> Cette difficulté à définir une population cible se reflète également dans les textes scientifiques. On assiste au glissement progressif du paradigme de l'intégration, centré essentiellement sur les élèves à BEP au paradigme de l'inclusion, ouvert à tous les élèves avec leurs besoins particuliers et aux professionnels de l'école desquels on attend qu'ils partagent leur culture professionnelle (cf. chapitre 2).

<sup>34</sup> Voir plus loin le point 5.5 (« Le projet pilote a-t-il permis d'instaurer de nouvelles pratiques enseignantes ? ») qui expose les nombreux apports de la collaboration interprofessionnelle dont bénéficient les enseignants (mais aussi les spécialistes).

dispositif que son intentionnalité – et, en accord avec la politique d'école inclusive, celle-ci vise les élèves. D'autre part, les enseignants ne sauraient constituer la cible d'un dispositif dont ils sont, par ailleurs, part intégrante. Bien qu'à cet égard, un certain flou semble avoir régné lors de la conception du projet et au début de sa mise en œuvre, la deuxième version du plan de projet désigne explicitement les enseignants comme membres des équipes et donc comme acteurs du projet. À noter enfin que cette vision « officielle » s'accorde avec celle d'une large majorité des enseignants et autres professionnels interviewés, qui citent les élèves comme population cible du projet.

Relevons ensuite que bien que les deux plans de projet successifs s'accordent à affirmer que les actions des équipes pluridisciplinaires doivent bénéficier à tous les élèves, ils diffèrent quant à la prise en charge des élèves à BEP ou handicapés. Ces derniers sont clairement définis comme un groupe cible dans le premier plan de projet alors que dans le second, il est précisé que cette prise en charge relève d'une ressource externe à l'établissement – ce qui n'exclut pas que ces élèves puissent aussi bénéficier des actions des équipes pluridisciplinaires comme n'importe quel autre enfant scolarisé dans l'établissement. En d'autres termes, le travail des équipes diffère d'un suivi rapproché, qui relèverait d'une mesure renforcée.

Au-delà de ce changement, les documents et les entretiens analysés montrent l'existence de deux perspectives contradictoires. La première, en accord avec la LIP, définit le public cible par ses traits distinctifs par rapport aux élèves scolarisés dans l'enseignement régulier ou, pour ceux qui le sont, en spécifiant que le dispositif s'adresse aux plus fragiles d'entre eux. Cette approche tend à caractériser la population cible par ses carences : un représentant de l'OMP mentionne ainsi les élèves à BEP, soit, selon ses termes, « *ceux ayant des difficultés psychologiques, logopédiques, comportementales ou pédagogiques et dont la scolarisation requiert justement l'appui de l'équipe pédagogique par d'autres professionnels qui dispensent un soutien soit directement à l'élève, soit indirectement par l'apport d'une expertise aux enseignants* ». Dans la même perspective, certains professionnels rapportent avoir d'abord compris que le projet s'adressait à des enfants sortis de l'enseignement régulier et visait à leur réintégration. Un psychologue rapporte ainsi : « *Au début, on imaginait qu'on allait s'occuper d'enfants issus du spécialisé qui seraient réintégrés dans l'école ordinaire. Ce n'était pas une attente, mais quelque chose que j'avais imaginé et qui ne s'est pas passé.* » Pour d'autres professionnels, le dispositif vise plutôt à maintenir dans l'enseignement ordinaire « *des enfants qui étaient relativement 'limite', sur le fil entre rester à l'école ordinaire ou passer en spécialisé* » (infirmière). Enfin, de façon moins restrictive, des acteurs de terrain mentionnent aussi les élèves à « *haut potentiel* » ou « *ceux qui vont très vite* », dépassant ainsi une vision négative de la population cible mais demeurant dans une définition particulariste.

La seconde perspective estime au contraire que le projet s'adresse à tous les élèves, indépendamment de leurs qualités ou besoins spécifiques. Les tenants de cette approche soutiennent qu'elle est davantage en cohérence avec l'école inclusive, qui postule justement un principe de non-distinction en fonction de critères physiques, psychiques, sociaux ou culturels. Bien que sur le plan des principes, pratiquement tous les acteurs semblent adhérer à cette vision et que le second plan de projet s'y inscrive, cette approche se heurte à un problème pratique : la permanence d'une distinction institutionnelle entre des structures d'enseignement régulières et spécialisées. Les acteurs de terrain interrogés résolvent cette contradiction de façon pragmatique en affirmant que le projet s'adresse à tous les élèves scolarisés dans des structures régulières. Reste que sur le fond, la question demeure irrésolue, comme en témoigne entre autres le fait que dans les discussions du groupe projet (séance du 10 novembre 2016), la situation des élèves à BEP fait débat. Alors que certains de ses membres estiment que le fait de les mentionner dans le plan de projet fait peser sur les équipes la responsabilité d'assurer l'encadrement de tous les élèves, y compris des élèves à BEP, d'autres jugent que les équipes pluridisciplinaires restreintes ne doivent répondre, dans le cadre de l'enseignement régulier, qu'aux élèves dont les besoins ne nécessitent pas d'accompagnement personnalisé par des mesures renforcées<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Par exemple, dans un établissement pilote, l'équipe pluridisciplinaire restreinte n'intervient pas auprès de deux élèves avec un TSA qui sont accompagnés à 100% par une professionnelle du CIPA (Centre d'intervention

Finalement, bien que d'un point de vue institutionnel (voir plans de projet *Équipes pluridisciplinaires*), le projet soit destiné à un public composé d'individus (les élèves avec chacun leurs spécificités), plusieurs acteurs de terrain soulignent que le dispositif s'adresse et bénéficie davantage à un collectif : la classe dans son ensemble. L'injonction à « *ne pas faire de thérapeutique* » rapportée par plusieurs spécialistes lors des entretiens, qui a été une des seules consignes données pour la mise en œuvre du projet, plaide également en faveur d'une définition plus collective du public cible. Cette définition s'exprime d'ailleurs dans la pratique puisque de nombreuses actions mises en place dans les écoles s'adressent à toute la classe et non à des élèves particuliers. Enfin, relevons que les objectifs du projet, qu'il s'agisse de soutenir tous les élèves dans leurs apprentissages ou de faire de l'école un espace d'intégration sociale et de lutte contre les discriminations, supposent également une compréhension non seulement individuelle mais collective de la population visée, puisqu'il apparaît impossible d'agir sur un élève sans s'intéresser à son contexte social, en particulier dans le milieu scolaire.

## 5.2 Quels sont les principaux défis organisationnels du projet ?

Le projet *Équipes pluridisciplinaires* crée une nouvelle entité composée de professionnels rattachés à différents services du DIP et destinée à occuper un nouveau rôle dans le cadre scolaire. Le projet pose ainsi un certain nombre de défis autour de la collaboration entre des structures, des identités, des visions et des pratiques souvent distinctes, et ceci dans un contexte particulier puisque les équipes pluridisciplinaires restreintes sont appelées à intervenir dans le champ scolaire, clairement dominé par une approche pédagogique.

Les aspects organisationnels sont ici abordés avec une double approche. La première approche, centrée sur les entités du projet, rappelle comment celui-ci intègre différents acteurs non seulement au niveau stratégique, mais aussi au niveau de sa gestion et de sa réalisation sur le terrain (cf. chap. 3). La seconde perspective s'intéresse à la mise en œuvre du projet et interroge la façon dont les acteurs de terrain perçoivent l'organisation du projet, ainsi que ses principaux défis organisationnels.

### 5.2.1 Pilotage et gestion du projet

Le projet *Équipes pluridisciplinaires* est mis en place sous l'égide du comité de pilotage École inclusive qui réunit les directions générales de l'EO, de l'ESII, de l'OFPC, de l'OEJ et de l'OMP (membres permanents).

Le pilotage du projet, assuré par le groupe projet cantonal, associe aussi parmi ses membres permanents des membres de la DGEO, de la DGESII, de la DGSSEJ et de la DGOMP, auxquels s'ajoutent les directeurs des trois établissements concernés.

Quant aux groupes de travail internes aux établissements, pilotés par les Dir-E, ils ont pour membres les professionnels des équipes pluridisciplinaires restreintes et des représentants des enseignants œuvrant dans chacun des établissements. Enfin, sur le terrain les équipes pluridisciplinaires intègrent l'ensemble du personnel pédagogique (y compris les coordinatrices pédagogiques), les infirmières scolaires et les nouveaux professionnels détachés dans les établissements.

Sur le plan stratégique, au niveau de son pilotage et de sa gestion ainsi que sur le terrain, le projet fait collaborer des structures à dominante éducative et des structures à dominante thérapeutique. On peut toutefois relever que cette collaboration n'est pas symétrique dans la mesure où il s'agit moins d'un échange entre ces deux approches que de l'intégration, dans un champ guidé par une approche pédagogique, de professionnels issus du domaine thérapeutique mais dont on maintient l'affiliation à des structures à visée plutôt thérapeutique. En d'autres termes, si le projet intègre à différents niveaux des représentants des approches thérapeutique et pédagogique, il est mis en œuvre dans un contexte

---

précoce en autisme de l'OMP). En revanche, l'équipe pourrait intervenir dans le cas où l'accompagnement par le CIPA serait réduit (entretien Dir-E).

qui relève clairement de cette dernière approche, alors que les professionnels concernés maintiennent un lien formel avec leur institution d'origine (SSEJ et OMP) et sont encouragés à conserver leur identité-métier tout en se construisant un nouveau rôle professionnel (cf. point 5.4 ci-après).

### **5.2.2 Les professionnels opérant sur le terrain**

Une telle organisation pose, sur le terrain, des défis pour les acteurs les plus directement confrontés à cette double approche pédagogique et thérapeutique, soit les Dir-E et les membres de l'équipe restreinte.

Les Dir-E ont deux principaux défis. En premier lieu, ils doivent articuler les niveaux stratégique et opérationnel en faisant remonter des informations du terrain vers le groupe projet et en transmettant ensuite les éléments qui en sont issus au terrain. En second lieu, les Dir-E intègrent dans leur établissement des professionnels qui, bien qu'ils travaillent dans un espace qui relève de leur responsabilité, ne sont pas leurs subordonnés. À cet égard, alors que certains ne jugent pas cette configuration particulièrement problématique, d'autres questionnent le fait de ne pas pouvoir demander aux professionnels rattachés à l'OMP de rendre des comptes si leurs pratiques contreviennent aux usages professionnels (par exemple en cas de retards). En outre, les directeurs sont responsables des élèves scolarisés dans leur établissement. Le fait que leur situation puisse être discutée hors établissement par des professionnels qui œuvrent dans leur établissement génère aussi des interrogations chez certains d'entre eux. Finalement, certains considèrent problématique l'absence d'échanges formalisés entre les supérieurs hiérarchiques directs des spécialistes et les directions des établissements où ils sont détachés. Un membre du groupe projet affirme ainsi : « *Il manque un canal de communication entre la DESI, les chefs de consultation, les cadres directs (médecins de secteur) du SSEJ et les Dir-E, alors que ce sont eux qui s'occupent directement de l'encadrement des professionnels.* »

De leur côté, les membres des équipes pluridisciplinaires restreintes doivent déplacer leur pratique dans le cadre scolaire, mais restent rattachés à leurs hiérarchies respectives, qui assument le suivi sur le plan administratif et déontologique notamment. Pour les professionnels rattachés à l'OMP, des réunions hors établissement ont été mises en place à cet effet. Plusieurs fois par an, les spécialistes y rencontrent leurs collègues détachés dans les autres établissements et leurs hiérarchies respectives (la DESI pour les enseignants spécialisés et les éducateurs, les chefs de consultation pour les logopédistes et les psychologues). À leurs yeux, ces réunions constituent surtout un espace d'échange sur les pratiques et de débriefing, mais seule une minorité estime qu'elles remplissent une fonction de supervision ou qu'elles aident à mieux définir leur rôle au sein du dispositif (point 5.4).

Ce dernier point semble avoir été particulièrement problématique au début de la phase pilote. Les témoignages montrent en effet qu'en l'absence d'un cadre de référence concernant l'organisation et le fonctionnement ainsi que de directives claires quant à leurs missions et rôles, ces professionnels comptent à l'origine sur le soutien de leur hiérarchie pour les aider dans la mise en place des dispositifs. Les réponses obtenues n'ont pas été à la hauteur de leurs attentes : « *on pensait être épaulés et soutenus... mais en fait, c'était à nous de nous débrouiller* », « *on est un peu seuls dans le navire* ». Au début, ils avaient l'impression que la hiérarchie « *ne sait absolument pas ce qu'on fait* », « *j'ai l'impression qu'on est toujours en train de leur relayer des informations* ». Ne connaissant pas suffisamment le fonctionnement de l'enseignement régulier, les responsables hiérarchiques arrivaient difficilement à encadrer les spécialistes.

Ensuite, à ce sentiment de manque de soutien s'ajoute une autre difficulté : les spécialistes ne savent pas à qui se référer en cas de questions ou d'obstacles, et ce d'autant plus que le référent hiérarchique n'est pas le même pour tous les professionnels rattachés à l'OMP (cf. *Figure 2*, chap. 3). Les enseignants spécialisés et les éducateurs sont rattachés à la direction pédagogique et leur répondant direct est le directeur d'établissement spécialisé et de l'intégration (DESI) en charge du projet pilote (l'éducateur de l'établissement en REP se réfère également au DESI responsable des éducateurs en établissement REP). Les psychologues et les logopédistes sont rattachés à la direction médico-



psychologique, leurs référents directs étant les chefs respectifs des consultations de secteur concernées<sup>36</sup>. En raison de cette multiplicité des hiérarchies, les spécialistes sont conviés « à des réunions à géométrie variable pour parler des mêmes choses » que le spécialiste interrogé qualifie d'« usant » et de « problématique ». Si les référents hiérarchiques sont donc multiples pour les collaborateurs de l'OMP, ils collaborent aussi étroitement avec leur Dir-E qui a la responsabilité opérationnelle du projet.

Enfin, en ce qui concerne les infirmières scolaires rattachées au SSEJ, la situation est plus simple puisqu'elles dépendent d'un des médecins chef de secteur (l'un pour la rive droite, l'autre pour la rive gauche) et ont un référent pour les pratiques sans rôle hiérarchique. Les infirmières soulignent l'autonomie dont elles jouissent pour organiser leur travail sur le terrain, et cela autant de manière générale que dans le cadre de leur participation au projet pilote. Si cette latitude est appréciée, elle suscite parfois le sentiment de manquer, à certains moments, « d'un cadre puissant et protecteur » qui les soutient dans le réajustement de leur rôle dans leur participation aux équipes pluridisciplinaires.

L'entrée de professionnels de l'OMP dans l'établissement introduit ainsi une nouvelle hiérarchie professionnelle de type psycho-médicale dans un contexte qui ne connaissait qu'une hiérarchie pédagogique. Sans que les logiques et les approches qui régissent ces hiérarchies paraissent, de prime abord, contradictoires, cette situation est génératrice de doutes ou de questionnements dans des situations concrètes liées à l'activité professionnelle des membres des équipes restreintes. Des demandes émanant de la hiérarchie en vigueur dans le lieu de la prestation se heurtent parfois avec des logiques en vigueur dans le champ thérapeutique, notamment s'agissant du secret médical – un spécialiste rapporte ainsi son refus de transmettre au Dir-E et aux enseignants des informations confiées par des parents d'élèves.

Le rattachement hiérarchique pose enfin des questions quant aux conditions de l'activité des spécialistes, par exemple dans le recrutement et la reconduction de leurs contrats. Le cas d'un des professionnels, quittant la consultation de l'OMP pour travailler en tant qu'indépendant et dont le contrat au sein d'une équipe n'a pas été reconduit suite à ce changement, indique ainsi que la hiérarchie concernée (l'OMP) attache de l'importance au principe d'un rattachement institutionnel fort des professionnels. Or, si ce critère se justifie sans doute du point de vue d'une structure portée par une approche thérapeutique, il peut être questionné du point de vue de l'établissement dans lequel le professionnel est appelé à intervenir avec une mission avant tout pédagogique.

## 5.3 Quelles sont les ressources mobilisées dans le projet pilote ?

Ce chapitre traite des ressources mises à disposition du projet pilote *Équipes pluridisciplinaires*. Par ressources, on entend les différentes compétences métier présentes dans le dispositif, le taux de présence des spécialistes dans les établissements, les espaces-temps à leur disposition ou encore le temps que le projet prend aux enseignants réguliers. Ces ressources métier sont-elles jugées comme suffisantes, pertinentes et adéquates sous leur forme actuelle ?

### 5.3.1 Cinq spécialistes à temps partiel

La mise en œuvre du projet pilote repose sur l'allocation de 2.2 postes ETP par établissement, soit quatre professionnels de l'OMP à 50% et une augmentation de 20% pour l'infirmière. La plus-value principale attendue de ce dispositif est liée à une présence des professionnels directement dans les établissements, là où leur rapidité d'intervention sera potentiellement maximisée et où leur présence facilitera la collaboration interprofessionnelle avec les enseignants et permettra une meilleure connaissance des élèves de l'enseignement régulier pour mieux répondre à leurs besoins.

---

<sup>36</sup> Les trois établissements se trouvant dans des secteurs différents, trois responsables sont impliqués, auxquels s'ajoute un quatrième en 2015-16, du fait qu'un des spécialistes est resté dans une consultation en dehors des secteurs concernés par le projet pilote.

Le taux d'activité à temps partiel des spécialistes constitue, selon plusieurs professionnels du terrain, un défi important en termes d'intégration des équipes au sein des établissements scolaires. Des questionnements à son sujet sont fréquents chez les enseignants et les spécialistes. Comme le fait remarquer l'un d'eux : « *il est difficile de prendre sa place quand on travaille à 50%* ». Pour un autre spécialiste, « *on brille plus par notre absence que par notre présence* ». Selon les enseignants d'un des établissements, « *des postes à 100% pourraient être utiles* ». Enfin, dans un autre, les enseignants regrettent que les spécialistes ne participent pas à toute la vie de l'école, par exemple en ne pouvant être présents aux TTC et conseils des maîtres où les cas d'élèves sont discutés. En réponse à cela, les équipes restreintes, représentées par un ou plusieurs de leurs membres, ont pu, après quelques temps, adapter leur participation aux séances qui concernent spécifiquement leurs compétences.

Une principale critique faite aux temps partiels est liée aux difficultés pour fixer un moment commun de réunion dans l'établissement. Ce moment d'échange, essentiel à des réflexions pluridisciplinaires, a été d'autant plus difficile à fixer que la présence de chacun des membres des équipes est dépendante de leur deuxième activité professionnelle, celle-ci entravant souvent leur flexibilité. Selon un Dir-E, « *ce fut un casse-tête pour trouver un jour de réunion où tout le monde est présent* ». Et la demi-journée hebdomadaire de travail en commun dégagee dans les trois établissements lors de la première année est parfois considérée comme insuffisante au regard des besoins d'échange entre spécialistes. Selon l'un d'eux, « *une demi-journée tous ensemble, ce n'est pas beaucoup. Il faut une réflexion autour des temps de travail des uns et des autres.* »<sup>37</sup>

Le temps partiel est par ailleurs considéré comme insuffisant au regard d'une répartition adéquate entre concertation et mise en œuvre d'actions. Un spécialiste juge insuffisant un taux d'occupation à 50% combinant la construction d'actions – et leur mise en œuvre – et des réunions, la gestion des e-mails, des tâches administratives ou encore des entretiens. Cet avis est partagé par une moitié des spécialistes (cf. Figure 6).

Finalement, la différence dans les taux d'activité des membres de l'équipe pluridisciplinaire – infirmières à 40% et autres spécialistes à 50% – questionne certains acteurs, en particulier les infirmières elles-mêmes. Cette différence de taux d'activité est une difficulté supplémentaire dans la gestion des temps partiels. Par ailleurs, selon les acteurs du SSEJ, l'augmentation du taux d'activité de l'infirmière dans l'établissement est principalement consacrée aux réunions avec l'équipe pluridisciplinaire restreinte. Ceci peut néanmoins se justifier par la nécessité d'élaborer une collaboration interprofessionnelle, principal changement dans la pratique des infirmières. Enfin, on notera que si l'OMP s'est vu attribuer des ressources supplémentaires pour ce projet pilote, cela n'a pas été le cas pour l'OEJ qui a dû s'organiser à l'interne pour augmenter le taux de présence des infirmières dans les établissements.

En somme, une partie des spécialistes imaginerait une meilleure intégration avec une plus grande présence dans les établissements, surtout en fonction du profil de ceux-ci. Certains signalent néanmoins qu'une augmentation de leur taux d'activité peut s'avérer inopportun en fonction du profil de l'établissement. L'un des spécialistes juge en effet qu'en « *augmentant le taux, on tombe dans l'approche individuelle et thérapeutique, ce qui changerait le cadre du projet et signifierait un rapatriement des consultations dans l'établissement.* » Ce point est également à mettre en lien avec la différenciation des ressources, thème abordé plus loin dans ce chapitre.

### 5.3.2 Espaces-temps et charge de travail

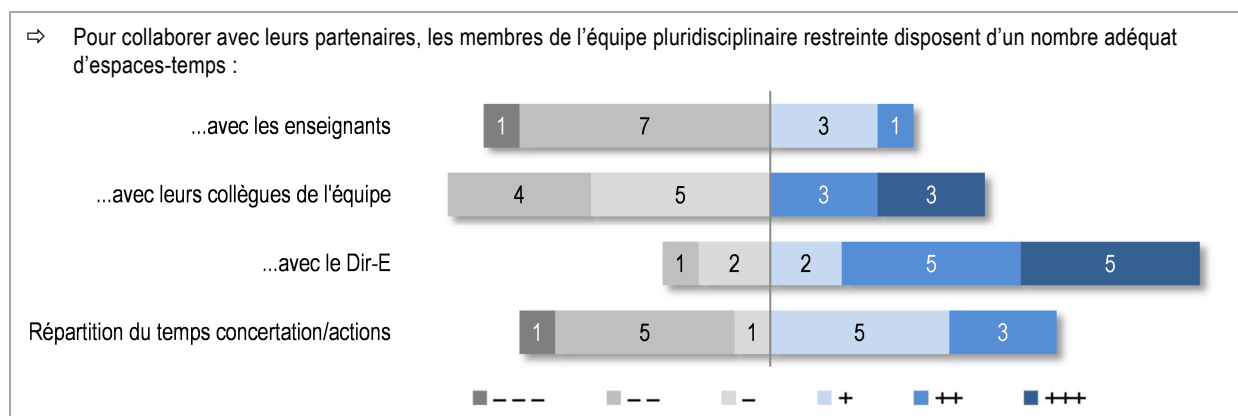
#### *Équipe pluridisciplinaire restreinte*

Si le temps partiel de chaque spécialiste est régulièrement questionné par les acteurs de terrain, voyons dans quelle mesure les espaces-temps, dans la configuration actuelle du projet, sont jugés adéquats pour permettre la mise en œuvre d'une collaboration interprofessionnelle, du point de vue des spécialistes (Figure 6) et du point de vue des enseignants (Figure 7).

---

<sup>37</sup> Depuis la rentrée 2016, l'équipe de Meyrin se retrouve désormais au complet durant deux demi-journées.

Figure 6. Évaluation des temps de collaboration du point de vue des spécialistes (en effectifs)



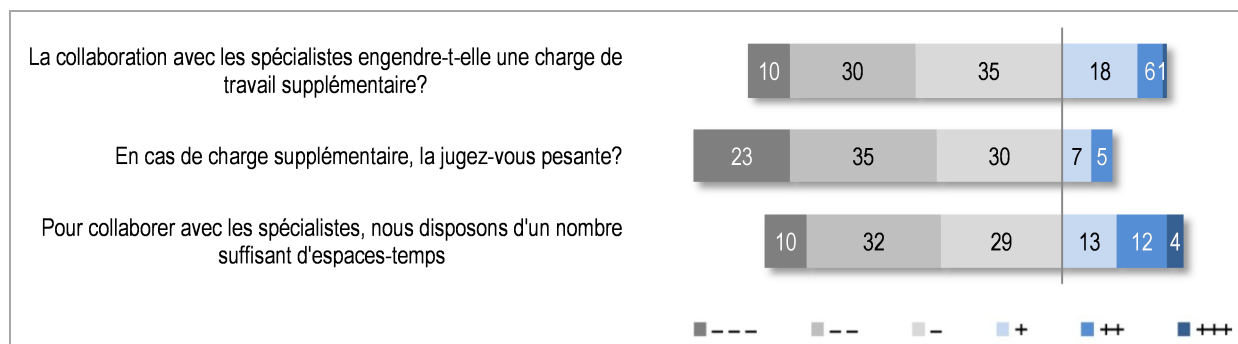
Modalités de réponse : pour les trois premières questions, de 1 à 6 sur une échelle allant de « ne correspond pas du tout » à « correspond tout à fait ». Pour la dernière question, répartition du temps de travail entre concertation avec les partenaires et actions auprès des élèves, de 1 à 6 sur une échelle allant de « pas du tout satisfait » à « très satisfait ».

Plus de la moitié des 15 spécialistes considèrent peu adéquat le nombre d'espaces-temps pour collaborer, aussi bien avec les enseignants qu'avec leurs collègues de l'équipe pluridisciplinaire restreinte. Les entretiens confirment ce constat : l'insuffisance des espaces-temps limite la réflexion et les échanges, non seulement entre spécialistes mais aussi avec les enseignants. En revanche, les trois quarts estiment qu'ils disposent de suffisamment de temps pour collaborer avec les directeurs d'établissements. Enfin, la moitié des spécialistes estime que la répartition de leur temps de travail entre concertation avec les partenaires et actions auprès des élèves est insatisfaisante. Certains spécialistes avancent en effet qu'il y a « beaucoup de réunions, trop répétitives, sans objectif clair » et que celles-ci se chevauchent souvent avec le temps de travail à l'école, en particulier au début du projet lorsque le nombre de réunions d'organisation était élevé. Pour rappel, les spécialistes ont des réunions dans l'établissement, mais également en dehors avec leur hiérarchie (cf. chap. 4 et point 5.4).

#### Les enseignants

Du point de vue des enseignants ayant répondu au questionnaire, une majorité (plus de 70%) considère que le nombre d'espaces-temps à leur disposition est insuffisant pour collaborer avec les spécialistes. Le peu de temps pour les échanges semble influencer négativement la collaboration, ce qui semble en cohérence avec le fait que cette dernière n'engendre que peu de charge de travail supplémentaire car elle est encore relativement peu développée chez l'ensemble des enseignants (cf. point 5.5) : les trois quarts des enseignants estiment en effet que la collaboration avec les spécialistes engendre peu ou pas de charge de travail supplémentaire et 88% d'entre eux jugent que l'éventuelle charge supplémentaire est peu ou pas pesante. Il semble ainsi que la collaboration interprofessionnelle, qui est l'un des piliers de ce dispositif, soit freinée par le manque de temps à disposition des enseignants. Les avis exprimés lors de l'enquête par questionnaires et lors des entretiens appuient ce constat : plusieurs acteurs (enseignants et spécialistes) confirment la difficulté de développer une collaboration en profondeur. L'aménagement d'espaces-temps destinés à la collaboration interprofessionnelle n'a pas été anticipé dans le temps de travail des enseignants. « Étant donné la difficulté à trouver du temps pour collaborer avec mes 21 collègues titulaires, je trouve malheureusement peu de temps pour collaborer avec l'équipe pluridisciplinaire », affirme un enseignant. Ainsi, si les échanges existent, ils se font souvent rapidement et de manière informelle (cf. chap. 4), ce qui peut avoir ses avantages mais ne favorise pas une réflexion plus en profondeur (co-construction). Par symétrie, les spécialistes font la même remarque. Ils peinent en effet à pouvoir s'entretenir avec les enseignants, lesquels ont « parfois trouvé lourd d'ajouter des réunions ». Plusieurs acteurs (Dir-E, spécialiste, CP) relèvent ainsi le « côté chronophage » du dispositif.

**Figure 7. Évaluation des temps de collaboration et de la charge de travail, du point de vue des enseignants (en %)**



Modalités de réponse : de 1 à 6 sur une échelle allant de « ne correspond pas du tout » à « correspond tout à fait ».

Comme chez les spécialistes, cette évaluation globalement négative du temps à disposition pour collaborer doit cependant être nuancée par l'avis de la délégation des enseignants réguliers de la Jonction. La collaboration étant déjà une habitude dans cet établissement du REP, celle-ci estime que le dispositif est compatible avec le travail quotidien des titulaires : « *s'il est évident que ce projet exige des enseignants d'investir du temps, cet investissement ne semble pas démesuré. [De plus] le fait que les enseignants constatent un bénéfice, cela permet aussi de relativiser l'effort qu'ils sont amenés à fournir* ». Cela peut expliquer le fait que 70% des enseignants qui se sont investis dans le projet pilote par la co-construction d'actions ou la mise en œuvre de co-enseignements ne perçoivent pas la charge de travail supplémentaire comme particulièrement importante.

Par ailleurs, les enseignants ayant collaboré avec les spécialistes l'ont fait dans une phase de construction du dispositif, ce qui potentiellement exige plus de temps qu'une fois celui-ci installé dans le fonctionnement régulier de l'établissement.

Enfin, il paraît évident que le manque de recul joue aussi un rôle dans les réactions mitigées des enseignants vis-à-vis du facteur temps. En effet, certains d'entre eux n'ont pas encore eu l'occasion de collaborer avec les membres de l'équipe pluridisciplinaire restreinte et donc de se faire une véritable opinion quant au nombre d'espaces-temps qu'une telle collaboration est susceptible de requérir (p. ex. enseignants de Robert-Hainard et Luchepelet, qui représentent 30% des répondants).

#### *Les directeurs d'établissement*

Les directeurs d'établissement tiennent une place centrale dans la mise en œuvre du dispositif (cf. chap. 4), et de manière générale dans la mise en place d'une école inclusive (Thibodeau et al., 2016). Ceci implique par conséquent un investissement important de leur part – et nécessaire – engendrant davantage de travail, alors même que les autres pans de leur cahier des charges n'ont pas été modifiés. Le projet constitue ainsi une charge supplémentaire, qu'ils estiment à l'équivalent de 10-20% de leur taux de travail pris au détriment d'autres tâches.

#### *Les coordinatrices pédagogiques*

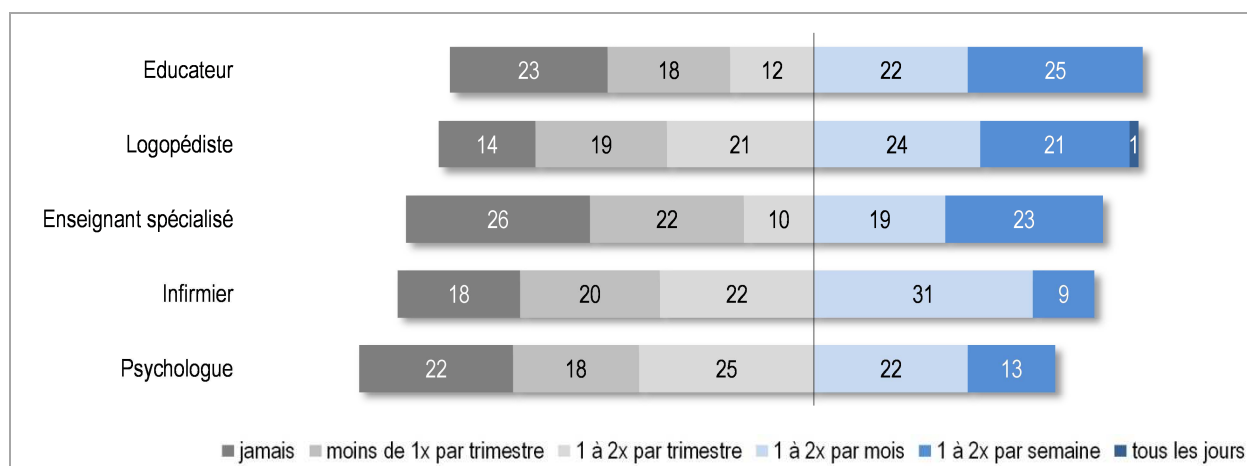
Les coordinatrices pédagogiques, quant à elles, consacrent au moins deux heures par semaine sur le projet-pilote. Ce temps est jugé insuffisant par elles-mêmes et par les Dir-E. Leur taux de présence dans les établissements pilotes n'a pas changé avec l'arrivée de l'équipe pluridisciplinaire restreinte. Alors qu'elles n'avaient pas été incluses initialement dans le dispositif et bien qu'il se soit avéré qu'elles jouent un rôle important dans le projet pilote, elles ne disposent pas de ressources temps supplémentaires. Un projet de mandat spécifique à leur rôle dans le dispositif est prêt à être validé, permettant d'apporter une reconnaissance à leur travail spécifiquement dans le cadre des équipes pluridisciplinaires<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> Projet de mandat spécifique du coordinateur pédagogique établissement scolaire (CP-E) de la DGEO.

### 5.3.3 Ressources métier présentes dans le dispositif

Les ressources ont jusqu'ici été abordées en termes d'espaces-temps et de taux de présence dans les établissements des spécialistes. On s'attarde ici sur l'utilisation des ressources du point de vue de la fréquence des échanges entre spécialistes et enseignants (*Figure 8*).

**Figure 8. Fréquence des échanges entre enseignants et chacun des cinq spécialistes, selon le point de vue des enseignants (en %)**



Les réponses des enseignants indiquent que la fréquence de leurs échanges varie peu selon la compétence métier. L'éducateur et le logopédiste sont les spécialistes avec qui les enseignants disent échanger le plus, mais la différence dans la fréquence des échanges n'est pas très grande avec le psychologue, interlocuteur le moins cité. On ne relève en outre de la part des enseignants quasiment aucun commentaire sur une présence superflue d'une des professions. Il y a plutôt la remarque régulière que toutes les disciplines représentées sont importantes. Dans les questions ouvertes du questionnaire aux enseignants, sept d'entre eux suggèrent l'augmentation du taux du logopédiste dont le rôle a, semble-t-il, été plus rapidement compris. Son travail avec les élèves des petits degrés est perçu par les enseignants comme important et répondant à un réel besoin.

Par ailleurs, près d'un quart des enseignants déclare ne jamais avoir eu de contact avec l'éducateur, l'enseignant spécialisé et le psychologue – mais seulement trois répondants déclarent n'avoir eu aucun contact avec des membres de l'équipe. Ces avis traduisent une bonne intégration des équipes pluridisciplinaires restreintes dans les établissements. Ce constat est confirmé par les remarques des spécialistes, certains affirmant avoir été « bien accueillis » et désormais « totalement intégrés », et par celles d'une délégation d'enseignants, qui précise que « les professionnels se sont vite mélangés aux enseignants, on était rapidement une grande équipe dans laquelle ils étaient insérés » (voir également chapitre 5.5).

Finalement, à la question d'éventuels ajouts de compétences à apporter au dispositif, l'ergothérapeute et le psychomotricien sont mentionnés plusieurs fois. Des enseignants questionnent également le fait que les ECSP ne soient pas intégrés à l'équipe pluridisciplinaire restreinte.

En analysant la fréquence des échanges par établissement, on observe que l'éducateur de Cité-Jonction (travaillant à 100% et déjà présent avant l'existence du dispositif), et dans une moindre mesure celui de Meyrin, sont très sollicités par les enseignants. À Meyrin, il faut également relever la fréquence

élevée des échanges avec l'enseignante spécialisée. En isolant les résultats de l'école pilote de Lully<sup>39</sup>, on note que les échanges sont assez proches de ceux des deux autres établissements pilotes.

### 5.3.4 Différentiation des ressources ?

Le projet pilote *Équipes pluridisciplinaires* prévoit l'attribution de ressources, sous forme de nouvelles compétences, pour trois établissements, ceux-ci ayant été choisis volontairement pour la diversité de leurs profils. Dans les faits, ceci n'a pas été le cas puisque l'établissement Cité-Jonction/Plantaporrêts qui figure dans le REP, bénéficiait déjà de la présence d'un éducateur à 100% et aucun 50% supplémentaire n'a été ajouté avec la mise en place du projet pilote, alors qu'en outre, le Dir-E relève « *la complexité de la fonction d'éducateur [à la Jonction]* », liée en partie au manque de définition de son rôle spécifiquement dans le projet pilote.

Les trois directeurs Dir-E relèvent unanimement que les ressources pourraient être différenciées pour chaque établissement, ceci dans un contexte de pérennisation et d'extension du dispositif à d'autres entités cantonales. « *La répartition des forces dans les établissements ne peut pas se faire de manière automatique, la même chose pour tout le monde. Cela doit être réfléchi en tenant compte de la taille, du nombre de sites, du contexte.* » « *[On pourrait] différencier la dotation et les compétences des équipes selon les besoins de l'établissement.* » C'est l'une des principales interrogations exprimées des Dir-E après un peu plus d'une année de mise en œuvre du dispositif.

À cet égard, l'exemple de Bernex est le plus parlant. L'élargissement du dispositif de une à trois écoles a fait croître le public-cible de 220 à près de 680 élèves, quand bien même les ressources sont restées inchangées et que les trois écoles sont distantes de plusieurs kilomètres. L'impact de cet élargissement n'a pas pu être observé par l'évaluation externe, mais les inquiétudes exprimées par les acteurs de terrain concernent le grand nombre d'élèves concernés en regard des ressources disponibles et du risque que le dispositif n'ait plus qu'un effet « *cosmétique* ». Par ailleurs, à Meyrin, l'établissement comptera une école de plus lors de la rentrée 2018-2019 et, selon son Dir-E, « *avec des ressources restant les mêmes qu'actuellement en termes de postes d'équipe pluridisciplinaire, il ne s'agira plus que de saupoudrage. Si aujourd'hui le dispositif a un sens, ceci ne serait plus le cas* ». Cela amène ainsi les Dir-E à remettre en question l'idée de donner le même taux de ressources à tous les établissements. Un acteur institutionnel estime lui aussi que les ressources allouées aux établissements doivent être différenciées et adaptées aux besoins des établissements : « *Il était clair au départ que les besoins des établissements seraient plus forts d'un côté ou de l'autre ; on peut réguler ces taux pendant le projet, à la prochaine rentrée scolaire.* »

### 5.3.5 Ressources matérielles

Très pragmatiquement, les membres de l'équipe pluridisciplinaire restreinte ont, dès le début, dû composer avec un manque évident de ressources matérielles. Des locaux ont certes été libérés dans les trois établissements, mais l'absence d'un ordinateur à disposition des professionnels détachés a constitué une gêne constante à leur travail quotidien. Un local dédié à la collaboration (salle de classe ou bureau) équipé d'un ordinateur est un pré-requis pour que l'équipe puisse mener un travail de qualité sans entraves de nature technique.

### 5.3.6 Conclusion – une réflexion à mener sur les ressources

Le temps partiel des spécialistes a constitué un réel défi pour leur intégration dans les établissements, pour leur participation à des séances de concertation avec les enseignants, pour leur mission même de réflexion pluridisciplinaire et d'organisation d'actions auprès des élèves. Selon les acteurs de terrain,

---

<sup>39</sup> Cela se justifie par le fait que les enseignants des deux autres écoles de l'établissement de Bernex n'ont pas encore réellement pu expérimenter la collaboration avec l'équipe pluridisciplinaire restreinte au moment de la passation du questionnaire.

la collaboration pluridisciplinaire est freinée par l'insuffisance des espaces-temps dédiés à la collaboration et par les contraintes horaires de chacun

Concernant les compétences métier intégrées dans les établissements, les cinq professions présentes au sein des équipes pluridisciplinaires restreintes semblent pertinentes, même si le profil de chaque établissement peut influencer l'activité de telles ou telles ressources métier.

## 5.4 Quels sont les défis et les difficultés que suppose la collaboration au sein des équipes pluridisciplinaires restreintes ?

En s'engageant dans une équipe pluridisciplinaire, les spécialistes issus d'horizons professionnels différents ont été amenés à développer un esprit d'équipe en collaborant étroitement sur la construction d'un dispositif adapté aux caractéristiques de l'établissement dans lequel ils sont actifs. Ce chapitre fait ressortir le cheminement de ces professionnels ainsi que les obstacles qu'ils ont rencontrés lors de la première phase de mise en œuvre du projet et qu'ils ont exprimés lors des entretiens individuels ou encore dans le questionnaire.

### 5.4.1 Redéfinition des rôles des spécialistes

Au début du projet pilote, un des premiers défis que ces professionnels ont été amenés à relever était de se construire leur propre rôle au contact du terrain.

En s'engageant dans une équipe pluridisciplinaire, les spécialistes détachés de l'OMP – la situation est légèrement différente pour les infirmières scolaires – sont amenés à exercer leur métier dans un nouveau contexte professionnel (*Tableau 8*). La plupart d'entre eux<sup>40</sup> intègrent le projet avec une identité métier imprégnée du rôle assumé jusqu'alors dans une structure de l'OMP (et que certains continuent à assurer à temps partiel). Ainsi, psychologues et logopédistes intervenaient principalement en tant que thérapeutes auprès d'enfants en difficulté dans un service de consultation médico-psychologique ou un centre médico-pédagogique (CMP). Quant aux enseignants spécialisés et aux éducateurs, ils pratiquaient leur métier dans des écoles spécialisées. L'ensemble de ces professionnels s'était donc forgé une identité professionnelle en rapport avec un cadre de travail axé sur la prise en charge individualisée, voire individuelle, d'une population d'enfants souvent en grande difficulté scolaire et/ou psychologique<sup>41</sup>.

**Tableau 8. Changements induits par le projet pilote en termes de contexte professionnel pour les spécialistes\***

L'école régulière comme nouveau contexte de travail
Contact avec des élèves de l'enseignement régulier (observation des enfants dans le contexte scolaire) ; accès aux classes
Cadre de référence non thérapeutique (pour psychologue et logopédiste)
Collaboration interprofessionnelle à la fois entre spécialistes et avec des enseignants réguliers
Le plan d'études romand (PER) comme cadre de référence

\* Infirmières et éducateur REP non concernés puisque déjà présents dans l'établissement. Néanmoins, leur contexte professionnel a changé du fait de l'arrivée d'autres professionnels dans l'établissement.

<sup>40</sup> À l'exception de deux éducateurs : l'un déjà présent dans l'établissement en REP depuis 2007, et l'autre ayant travaillé précédemment dans un autre établissement en REP.

<sup>41</sup> Seules deux des infirmières et deux des éducateurs travaillaient déjà dans le contexte de l'école régulière avant de rejoindre le projet.

Pour ces professionnels, la participation au projet *Équipes pluridisciplinaires* signifie dès lors un changement important puisqu'ils passent d'une structure du spécialisé à l'enseignement régulier, du thérapeutique au non thérapeutique et de l'individuel au collectif. Par conséquent, s'ils connaissent l'enseignement spécialisé, l'enseignement régulier et ses enjeux ainsi que le fonctionnement d'un établissement scolaire primaire leur sont bien moins familiers. Ce changement de référentiel est d'autant plus délicat pour ces professionnels que les contours de leur nouvelle mission et leurs rôles respectifs n'ont pas tout de suite été définis, les mandats spécifiques<sup>42</sup> ayant été validés vers la fin de la première année de fonctionnement du projet.

Comme en attestent les doutes exprimés au cours des entretiens, cette situation questionne les professionnels, ceci d'autant plus que les seules consignes qu'ils disent avoir reçues définissaient leur rôle par la négative : « *on nous disait tout ce qu'il ne fallait pas faire et pas ce qu'il fallait faire* » (psychologue) : « *pas de prise en charge individuelle ni thérapeutique* ». Difficile dans ces conditions de réussir à cerner leur nouveau rôle, surtout lorsque l'approche thérapeutique constituait jusqu'à présent la spécificité de leur métier : « *On a pas mal pataugé* » affirme l'un d'entre eux. Cette difficulté est manifeste chez tous les professionnels interrogés. Chacun voit ses collègues comme étant mieux outillés que lui-même pour le nouveau métier. Ainsi, une professionnelle s'interroge sur son rôle et pense s'être beaucoup éloignée de son métier initial. N'ayant plus la charge d'un groupe d'élèves, cette enseignante spécialisée a l'impression de devenir plutôt une spécialiste des méthodes d'enseignement et dit peiner à trouver sa place. De même, un des logopédistes souligne que la logopédie telle qu'il l'a apprise est efficace dans un cadre donné, mais n'est pas adaptée dans le cadre scolaire : il lui faut donc inventer une « *nouvelle logopédie* ». Ainsi, ces différents professionnels dont le métier était jusqu'à présent essentiellement axé sur le suivi d'élèves ayant des besoins pédagogiques, éducatifs ou thérapeutiques particuliers sont amenés, dans le cadre des équipes pluridisciplinaires restreintes, à développer des pratiques se centrant davantage sur la résolution de situations problématiques que sur la prise en charge d'un élève.

Le cas des infirmières scolaires diffère sensiblement puisque leur lieu de travail a depuis toujours été l'école régulière. Néanmoins, pour elles, le changement est lié au fait de ne plus être la seule professionnelle non enseignante à travailler dans ce contexte. Si les infirmières ont eu de la peine à trouver leur place dans la nouvelle équipe (perception exprimée par l'ensemble des acteurs de terrain), ce serait avant tout en raison d'un manque de clarté de leur rôle dans ce projet, leur rôle d'infirmière scolaire étant, selon elles, bien clair.

Le changement de cadre de référence et l'absence de directives explicites n'ont pas facilité la tâche de ces professionnels amenés à devoir développer d'autres pratiques que le modèle thérapeutique individuel. Et ils se sont beaucoup questionnés sur leur rôle : comment le définir ? Où se situent les frontières entre les différentes disciplines ? En particulier entre le métier d'enseignant spécialisé et de logopédiste qui ont des domaines qui se chevauchent, comme le fait remarquer un logopédiste ? Ainsi, la question suivante a accompagné ces professionnels tout au long du lancement du projet : « *Qui fait quoi au sein de l'équipe ? Les rôles ne sont pas bien définis. Ce n'est pas une tension en soi dans notre équipe, mais c'est latent* » (psychologue). Un autre spécialiste relève que son rôle de psychologue et celui de l'infirmière sont très proches, cette dernière s'occupant aussi de la santé mentale des élèves, ce qui a été source de confusions. À noter que dans cette quête de clarification, les spécialistes ne se sont pas sentis soutenus par leur hiérarchie : deux tiers d'entre eux estiment que les réunions avec leur hiérarchie ne les ont pas aidés dans ce sens-là (*Figure 9*).

Relevons enfin que les enseignants ont partagé ces questionnements quant aux rôles des spécialistes, en particulier pour certaines disciplines. Bien que pour certains, le rôle du logopédiste semble être plus facile à cerner – le domaine du langage leur étant plus familier –, pour d'autres celui de psychologue l'est moins. Ce dernier étant communément associé au rôle de psychothérapeute, il apparaît difficile de concevoir son rôle dans une école régulière, et ce d'autant plus dans un projet supposé « *ne pas faire de thérapeutique* ».

---

<sup>42</sup> Les mandats spécifiques des cinq spécialistes ont été adoptés par le COPIL le 30 mai 2016.



### 5.4.2 « Conflits » de territoires

Globalement, on constate que l'arrivée des équipes pluridisciplinaires restreintes a bousculé les pratiques de tous les acteurs de ces établissements suscitant une redéfinition des rôles et des prestations de chacun ; un processus qui prend du temps et qui est encore en cours.

Avant le lancement du projet pilote, trois des spécialistes (deux des infirmières et l'éducateur en REP) travaillaient déjà dans les établissements impliqués dans le projet. Ils étaient alors les seuls professionnels non enseignants à fonctionner dans un établissement scolaire, et de ce fait accomplissaient tous des tâches très variées, dépassant souvent leurs domaines respectifs de l'éducation et de la santé.

L'arrivée des nouveaux professionnels a provoqué une redistribution des rôles, ce qui a été déstabilisant pour les professionnels en place : *« Avant on était un peu le dieu sur terre, parce qu'il y avait que l'infirmière. Tout arrivait chez moi et c'est vrai que ça valorise pas mal une personne »*. Ainsi, les infirmières étaient les seules référentes dans le domaine psycho-social et elles suivaient toutes les situations problématiques de leur établissement. L'arrivée de nouveaux collègues a été ressentie comme une invasion et une remise en question de leur activité : elles avaient l'impression qu'on venait *« marcher sur leurs plates-bandes »*, se sentaient un peu dépossédées et craignaient d'être reléguées aux seules interventions liées aux visites de santé obligatoires. Un acteur institutionnel (OMP) interviewé comprend bien cette difficulté : *« avant elles avaient un rôle de généraliste à l'école, elles faisaient un peu tout, avec tous les élèves. C'est une position qui pouvait être valorisante d'être la personne qui pouvait donner un coup de main partout. Maintenant, avec l'arrivée de ces équipes, elles sont de facto un peu privées d'une partie des activités qu'elles faisaient avant [...]. J'ai peur qu'elles soient renvoyées à quelque chose qu'elles n'aiment pas faire, la bobologie »*.

Cette situation était d'autant plus difficile pour les infirmières que leur participation au projet leur aurait été annoncée tardivement, ce qui, à leurs yeux, a rendu plus difficile leur intégration dans les équipes (point repris ci-dessous en lien avec la cohésion d'équipe). Elles estiment avoir été oubliées alors qu'elles intervenaient déjà dans les établissements scolaires – un sentiment partagé par leurs responsables hiérarchiques qui regrettent d'avoir été tardivement associés à la mise en place du projet.

L'arrivée de ces « nouveaux » professionnels a aussi eu des répercussions sur les coordinatrices pédagogiques qui partagent le sentiment de ne pas avoir été prises en considération dans le projet. Alors que les coordinatrices continuent à fonctionner comme ressource auprès des enseignants, leur rôle dans le cadre de ces équipes les questionne<sup>43</sup>. Celui-ci a également été quelque peu bousculé par la présence des nouveaux professionnels et a nécessité clarifications et ajustements. Bien qu'elles gardent la même mission que dans les autres établissements, elles souhaiteraient cependant que leurs compétences et leur vision transversale soient mieux exploitées.

### 5.4.3 Les supports institutionnels

À la fin de la première année de fonctionnement, les mandats spécifiques à chacune des professions ont été validés. Conçus par les différentes hiérarchies concernées de l'OMP (la direction pédagogique pour les mandats des enseignants spécialisés et des éducateurs, la direction médico-psychologique pour ceux des psychologues et les logopédistes) et de l'OEJ/SSEJ (pour le mandat des infirmières), ils explicitent les missions ainsi que les responsabilités et activités respectives. En ce qui concerne les missions<sup>44</sup>, on observe qu'enseignants spécialisés, éducateurs, logopédistes et infirmières ont chacun un domaine qui leur est propre et qui est spécifique à leur fonction (Tableau 9).

---

<sup>43</sup> Un projet de mandat spécifique du coordinateur pédagogique établissement est actuellement soumis pour validation.

<sup>44</sup> Cf. Annexe 6.

**Tableau 9. Missions des spécialistes**

Métier	Mission
<b>Enseignant spécialisé</b>	Tous les aspects liés au soutien pédagogique relèvent de l'enseignant spécialisé, comme par exemple « développer et ajuster les conditions de soutien pédagogique ainsi que les modalités d'intervention d'enseignement spécialisé à même de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves qui lui sont signalés, avec pour objectif le développement optimal de leur personnalité et de les rendre le plus autonome possible », ou encore « contribuer au développement des capacités d'apprentissage des élèves sur les plans individuels et collectifs en lien avec leurs besoins particuliers ».
<b>Éducateur</b>	Le domaine de l'encadrement éducatif concerne l'éducateur, comme par exemple « assurer un encadrement éducatif en lien avec le projet pédagogique et éducatif institutionnel ou individuel de l'élève ».
<b>Logopédiste</b>	L'initiation de l'évaluation du fonctionnement du langage est propre au logopédiste, comme « initier, sur indication, l'évaluation du fonctionnement langagier, qui inclut les aspects de communication, émotionnels, relationnels, cognitifs ou sensoriels ».
<b>Infirmière</b>	« L'accompagnement des élèves à besoins de santé spécifiques en vue de leur inclusion et maintien dans l'école [...] revient à l'infirmière ».
<b>Psychologue</b>	On n'attribue pas vraiment un champ d'intervention exclusif au psychologue. Comme le logopédiste, il assume le développement « des activités d'intervention précoce » et « des activités de prévention ». Puis, comme les autres spécialistes de l'OMP, il collabore avec les enseignants dans une logique inter-métiers, contribue à renforcer le lien école-famille et accompagne, soutient et conseille l'entourage social et familial des élèves. Les seules missions spécifiques mentionnées dans le mandat n'ont pas de lien direct avec son rôle dans l'équipe pluridisciplinaire restreinte : <i>initier ou collaborer à des activités d'enseignement et de recherche de l'OMP et faire progresser sa formation personnelle</i> (en lien avec le titre de spécialiste en psychothérapie). D'ailleurs, ces missions particulières ne se traduisent, dans son mandat, par aucune activité concrète.

Sources : mandats spécifiques des différents spécialistes, OMP, SSEJ (juin 2016).

On peut noter que les mandats des spécialistes mentionnent non seulement des missions et activités centrées sur le soutien direct à l'élève – qu'il soit pédagogique, éducatif ou en lien avec la santé – mais ils expriment aussi très clairement le souhait d'une étroite collaboration entre les équipes pluridisciplinaires restreintes et les enseignants de l'enseignement régulier d'une part, et les parents et les autres partenaires du réseau d'autre part. Par ailleurs, la prévention constitue un autre point d'attention pour l'ensemble des spécialistes.

Étant donné que les mandats ont été définis après que le SRED ait mené les entretiens avec les différents spécialistes, il n'est pas possible de savoir dans quelle mesure ceux-ci ont contribué à la clarification des rôles. On peut toutefois supposer qu'après une année de fonctionnement dans les établissements, c'est avant tout le travail sur le terrain qui les a aidés à préciser leur rôle, comme l'ont d'ailleurs signalé certains spécialistes : c'est en étant confronté à la réalité du terrain que sa fonction de logopédiste s'est définie au fil du temps, mentionne l'un d'entre eux. Selon Allenbach et al. (2011), développer une nouvelle représentation des rôles est un processus interactif : « La prise en compte des besoins, attentes et demandes des adultes permet de redéfinir les rôles de chacun et débouche parfois sur les formes de collaboration inédites » (p. 19). Selon cet auteur, les rôles des professionnels des équipes pluridisciplinaires ne peuvent pas être définis a priori et varient en fonction des contextes. Comme le soulignent Gohier et al. (2001), il s'agit d'un processus d'identification qui passe par des allers et retours entre la représentation de soi et le rapport à l'autre. « C'est une dialectique interactionnelle qui provoquera des moments de remise en question, moteurs de la dynamique du processus de construction identitaire » (p. 5). Si des moments de doutes font partie de la redéfinition identitaire professionnelle, ils semblent cependant avoir été d'autant plus déstabilisants pour les spécialistes qu'ils manquaient de repères.

La question du rôle de l'éducateur de l'établissement REP reste encore ouverte. Ce rôle diffère-t-il dans le cadre de sa fonction d'éducateur REP par rapport à celui assumé dans l'équipe pluridisciplinaire ? Si oui, de quelle nature est cette différence ? Il en va de même pour les infirmières : leur rôle a-t-il changé fondamentalement suite à leur intégration dans l'équipe pluridisciplinaire ? Ou s'agit-il davantage d'une évolution du cadre dans lequel ces professionnels exercent leur métier ? Si les informations récoltées et l'avancement dans la mise en œuvre du projet ne permettent pas d'apporter une réponse définitive à ces interrogations, on peut observer que, partageant

dorénavant le terrain avec d'autres professionnels, les infirmières et l'éducateur REP sont amenés à collaborer avec leurs nouveaux collègues. Cette collaboration nécessite des réajustements de pratiques pour chacun des professionnels impliqués, ce afin d'éviter que tous interviennent sur les mêmes actions. Cet impératif de collaboration et de concertation représente sans doute le changement le plus important pour les infirmières et l'éducateur en REP.

#### 5.4.4 Cohésion d'équipe

La mise en place de modalités de collaboration formalisées entre enseignants et spécialistes constitue un des sous-objectifs du projet pilote<sup>45</sup>. On peut toutefois s'interroger sur la place à accorder à la collaboration entre les spécialistes, et aussi sur la nécessité de développer une cohésion interne à l'équipe pluridisciplinaire restreinte. L'idée d'une cohésion du groupe des spécialistes est-elle en contradiction avec le principe de promouvoir un travail en équipe pluridisciplinaire englobant l'ensemble des intervenants d'un établissement scolaire ?

Les analyses réalisées permettent d'apporter quelques éléments de réponse, en se fondant notamment sur le constat suivant : ce sont cinq professionnels issus de disciplines différentes qui ont été réunis pour former une équipe. Ils ont eu pour consigne de créer ensemble un cadre de fonctionnement et de prestations répondant aux objectifs du projet pilote, ce qui suppose de fonctionner en groupe et de collaborer. De fait, la première mission que les équipes pluridisciplinaires restreintes ont eue à remplir – définir leur cadre de travail et se donner des objectifs – les a amenés à devoir se positionner en tant que groupe. Et comme le rappelle Grossen (1999), « pour que l'on puisse parler de groupe, il faut que les individus se construisent une identité de groupe, un imaginaire commun, et qu'ils partagent certaines normes et valeurs assurant une certaine cohésion dans le groupe » (p. 56). Un sentiment d'appartenance à l'équipe pluridisciplinaire restreinte doit donc se développer. Le premier défi que les spécialistes ont été amenés à relever – co-construire un cadre de référence – a constitué une occasion pour partager leurs connaissances, compétences et expériences professionnelles, ou encore un premier levier pour ensuite s'accorder sur un certain nombre de principes et d'objectifs. Selon les spécialistes interrogés à ce propos, la cohésion qu'ils ont réussi à créer est satisfaisante, voire bonne : « *on a la même façon de voir les choses ; on s'entend bien* » (entretien). Cette entente laisserait néanmoins la place à l'expression de spécificités, sensibilités et points de vue différents : « *c'est sûr que l'on a chacun nos points de vue, qui parfois ne se rejoignent pas vraiment* ». Mais ces différences sont considérées comme une richesse, comme le fait remarquer une autre spécialiste. Leurs témoignages semblent donc indiquer que chacun a le droit à la parole et que l'équipe parvient à générer un consensus. Il est en effet important « de construire des relations où chacun se sent suffisamment en confiance pour exprimer ses attentes, besoins et représentations parfois divergentes » (Allenbach et al., 2011, p. 18). Dans ce sens, l'équipe pluridisciplinaire « doit garder une dimension conflictuelle » (Grossen, 1999, p. 72), c'est-à-dire permettre l'expression de désaccords afin d'éviter l'indifférenciation et confusion, ou au contraire l'emprise d'une des disciplines sur les autres.

Si une bonne cohésion a pu se créer relativement rapidement entre les spécialistes détachés de l'OMP, l'intégration des infirmières s'est faite plus difficilement. La communication peu claire au début du projet concernant la composition des équipes pluridisciplinaires restreintes aurait participé à cette difficulté. En effet, les infirmières font part d'un sentiment d'exclusion du projet – et par conséquent des équipes pluridisciplinaires restreintes – du fait de ne pas y avoir été prévues dès le départ. « *Le début n'a pas été facile pour moi. [...] Je n'étais pas reconnue, on m'oubliait régulièrement* » témoigne l'une d'entre elles. Les quatre spécialistes de l'OMP sont vus comme étant très soudés, se rencontrant de surcroît régulièrement dans le cadre des réunions avec leur hiérarchie, ce qui augmenterait le sentiment d'exclusion des infirmières. Certaines estiment par ailleurs ne pas être suffisamment associées aux actions collectives que les équipes pluridisciplinaires restreintes ont pu mener en 2015-16. Chez l'une des infirmières, cette perception (« *je ne suis pas intégrée dans ce groupe* ») a perduré et l'a finalement incitée, à la fin de la première année du projet, à ne pas y poursuivre son activité. Cette difficulté à trouver sa place dans l'équipe en tant qu'infirmière est

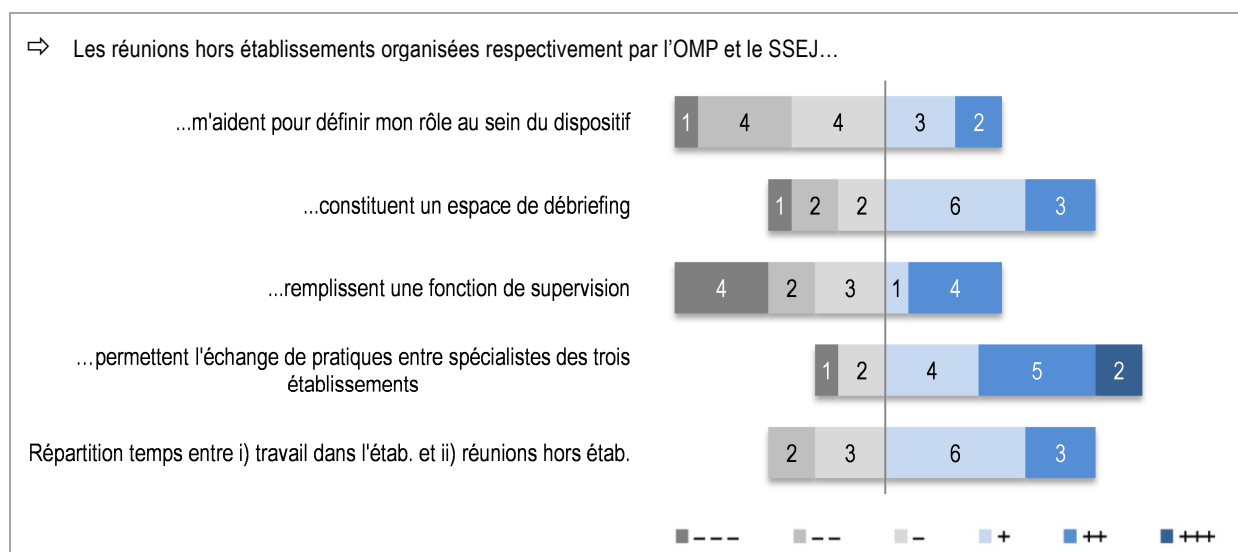
---

<sup>45</sup> DIP - Secrétariat général (2016). Plan de projet *Équipes pluridisciplinaires* (v2).

surtout présente chez celles ayant une longue expérience en tant qu'infirmière scolaire. Pour l'infirmière provenant d'un contexte professionnel imprégné d'une pratique de collaboration inter-métiers, l'adaptation a été plus aisée.

Par ailleurs, si les spécialistes doivent se sentir appartenir à l'équipe pluridisciplinaire restreinte, cette appartenance à cette nouvelle entité pluridisciplinaire ne doit pas pour autant être vécue comme une menace pour leur propre identité professionnelle. Pour favoriser l'identité métier des spécialistes, le projet prévoyait en effet d'assurer, « par le biais des filières hiérarchiques (OMP et SSEJ) de chaque collaborateur de l'établissement, un accès régulier à une référence métier » (plan de projet *Équipes pluridisciplinaires* V1, p. 8). Les séances mises en place dans ce sens-là ont-elles répondu à cet objectif ?

**Figure 9. Évaluation des réunions hors établissements par les spécialistes (en effectifs)**



Modalités de réponse : pour les quatre premières questions, de 1 à 6 sur une échelle allant de « ne correspond pas du tout » à « correspond tout à fait ». Pour la dernière question, répartition du temps entre travail dans l'établissement et réunions hors établissement, de 1 à 6 sur une échelle allant de « pas du tout satisfaisant » à « très satisfaisant ».

Les spécialistes ont souvent considéré les différentes réunions organisées dans le cadre de l'OMP/SSEJ comme un espace de débriefing (9 sur 14 partagent cet avis)<sup>46</sup> (Figure 9) et comme des occasions permettant des échanges de pratiques entre les spécialistes des trois établissements (11 sur 14). Par contre, elles n'étaient que rarement perçues comme une aide pour la définition des nouveaux rôles. On peut penser que les références métier spécifiques à l'OMP, d'ordre médical et thérapeutique, ne correspondent que partiellement aux nouvelles pratiques des spécialistes engagés dans les équipes pluridisciplinaires. Néanmoins, ces réunions répondent aux attentes et aux besoins d'une majorité de spécialistes, ce qui les amène à considérer la répartition du temps entre le travail dans l'établissement et ces séances hors de l'établissement comme plutôt adéquate.

Bien qu'il soit important que les spécialistes issus d'horizons différents développent une cohésion de groupe, il ne faut toutefois pas perdre de vue qu'ils appartiennent à l'équipe pluridisciplinaire au sens large, c'est-à-dire regroupant tous les intervenants de l'établissement scolaire primaire. Dans ce sens, l'équipe restreinte doit certes pouvoir être identifiée comme un groupe par les enseignants, mais ce groupe doit garder une ouverture suffisante pour permettre une collaboration avec ses partenaires privilégiés. En d'autres termes, il s'agit d'une démarche d'équilibriste, qui fait dire à l'un des spécialistes qu'il ne souhaite pas une trop forte cohésion de l'équipe restreinte afin d'éviter de donner un sentiment d'exclusion aux enseignants réguliers.

<sup>46</sup> Questionnaire aux membres des équipes pluridisciplinaires restreintes.

L'intégration des spécialistes dans les établissements s'est globalement faite de manière progressive. Les témoignages des spécialistes quelques mois après leur arrivée dans les établissements révèlent une intégration réussie : « *Je ressens une certaine complicité avec certains enseignants. Les barrières sont tombées.* » Cette intégration a été d'autant plus aisée avec les équipes d'enseignants ayant déjà une pratique de collaboration entre titulaires de classe et ECSP : « *on était rapidement une grande équipe dans laquelle ils étaient insérés* », raconte un enseignant régulier. Les contacts formels et informels au quotidien contribueraient largement à ce processus. Une des équipes pluridisciplinaires restreintes dit toutefois avoir vécu un moment de remise en question après un accueil positif. Les attentes démesurées de type « baguette magique » de certains enseignants et un manque de visibilité des activités des spécialistes dans l'établissement expliqueraient ce moment de flottement. Par ailleurs, ces spécialistes pensent que leur attachement à l'OMP a représenté un autre obstacle du fait d'expériences décevantes antérieures entre les enseignants de cet établissement et des thérapeutes de la consultation OMP. Cet obstacle a toutefois pu être surmonté en particulier grâce au psychologue et à la logopédiste qui ont assuré le relais entre ces deux institutions, ayant alors permis une meilleure connaissance et compréhension des contextes de travail réciproques. Le climat relationnel entre enseignants et OMP s'est apaisé, comme le font remarquer plusieurs spécialistes et le Dir-E. De manière générale, une amélioration des relations entre enseignants et thérapeutes des consultations OMP se fait sentir une année après la mise en place d'équipes pluridisciplinaires : les réponses au questionnaire montrent que 9 des 11 spécialistes (3 spécialistes ne s'expriment pas) et 48% des enseignants partagent cet avis<sup>47</sup>.

#### 5.4.5 Les modalités de collaboration entre spécialistes

Les différentes informations récoltées (notamment entretiens et documents) indiquent que les trois équipes pluridisciplinaires restreintes partagent le même principe<sup>48</sup>, à savoir le partage des informations, de la réflexion, des décisions et de la responsabilité des actions mises en place. Pour y parvenir, les échanges réguliers lors d'une réunion hebdomadaire organisée dans chacun des établissements jouent un rôle central et cela d'autant plus que cette séance constitue généralement l'unique moment où l'ensemble des spécialistes est présent dans l'établissement. Tout le travail de concertation se concentre donc essentiellement sur ce moment, la réunion régulière avec le groupe de pilotage (Dir-E et représentants des enseignants) étant davantage centrée sur le suivi du projet pilote.

En début de projet, ces rencontres hebdomadaires portaient tout d'abord sur la définition de lignes directrices du projet, ses objectifs, son organisation et les prestations. En l'absence d'un cadre opérationnel défini par les responsables du DIP, c'était aux spécialistes d'être créatifs, une marge de manœuvre pas toujours facile à assumer : « *C'était à la fois l'occasion d'avoir une grande liberté et à la fois, c'était un peu compliqué de ne pas savoir vers quoi on allait* » (psychologue). Cette phase de conceptualisation devait rapidement être suivie par des propositions d'actions, les enseignants attendant des réponses rapides et concrètes à leurs besoins. Actuellement, conceptualisation, organisation et analyse constituent donc les différents pans du dispositif que les spécialistes traitent ensemble lors de leurs réunions. Ce vaste programme fait dire à plusieurs d'entre eux (9 sur 15) que le temps consacré à ces séances de travail en commun (2h par semaine) n'est pas suffisant pour instaurer une collaboration efficace (cf. Figure 6)<sup>49</sup>, d'autant plus que ces séances doivent parfois être reportées ou annulées. Comme le mentionne l'un des spécialistes (entretien), le partage de responsabilité et les prises de décision en commun correspondent à une procédure idéale qui est souvent contrecarrée par les contraintes temporelles. Ainsi, la coordination entre les spécialistes est, du point de vue de ces derniers, encore à améliorer, les difficultés rencontrées seraient, selon certains, liées au fait de devoir intervenir en urgence : « *pour faire tout de suite, on actionne un peu tout le monde* » (logopédiste).

---

<sup>47</sup> Formulation de la question : *Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'énoncé suivant : « La présence de l'équipe pluridisciplinaire dans l'établissement permet d'améliorer les relations entre l'école et la consultation de l'OMP » ?*

<sup>48</sup> La manière dont ce principe se traduit dans les pratiques n'a cependant pas pu être directement observée.

<sup>49</sup> Cf. aussi point 5.3, *Ressources*.

#### **5.4.6 En conclusion**

L'arrivée de spécialistes issus du spécialisé a nécessité d'importantes adaptations, en particulier de leur part en raison du changement de contexte professionnel. Ainsi, mettre en œuvre le projet pilote dans les établissements, une opération assurée sur le terrain par les équipes pluridisciplinaires restreintes en collaboration avec les Dir-E, a mis les spécialistes devant plusieurs défis :

- construire leurs nouveaux rôles professionnels,
- développer une identité de groupe entre spécialistes,
- créer des relations de confiance avec les enseignants,
- mettre en place une organisation de l'équipe pluridisciplinaire et des actions,
- faire émerger un sentiment d'appartenance à l'équipe pluridisciplinaire au sens large.

Les premiers témoignages des spécialistes relatent des expériences globalement positives en termes de cohésion d'équipe et d'intégration parmi les enseignants. Les spécialistes déclarent être parvenus à créer un climat de confiance, en particulier avec les enseignants avec qui des collaborations ont pu être mises en place. En ce qui concerne la construction et l'appropriation, par les spécialistes, de nouveaux rôles, les informations récoltées ne permettent pas de se prononcer sur l'évolution du point de vue des spécialistes à ce sujet.

Si les équipes pluridisciplinaires restreintes se sont beaucoup investies dans la réalisation et la réussite du projet, à en croire les Dir-E et les apports du projet mentionnés par les enseignants (cf. point 5.5 ci-dessous), elles se sont toutefois heurtées à des difficultés ayant rendu la mise en œuvre du projet plus complexe :

- absence de lignes directrices claires,
- manque de repères et de supports en matière de définition des rôles (en début de projet),
- sentiment de soutien et d'accompagnement insuffisant des équipes pluridisciplinaires restreintes de la part de leur hiérarchie<sup>50</sup>.

Ces observations rejoignent le constat d'Allenbach (2015), pour qui la définition des rôles est un élément crucial et omniprésent dès lors qu'il s'agit de développer des pratiques collaboratives. En considérant le rôle « comme une structure dynamique qui se construit à partir des diverses attentes des acteurs » (p. 23), sa définition nécessite négociations et ajustements. Il s'agit donc d'un processus qui a besoin d'être accompagné, et les acteurs impliqués d'être soutenus. Comme l'attestent les différentes informations récoltées dans le cadre de cette évaluation, il ne suffit pas de mettre ensemble des professionnels issus d'horizons divers pour qu'émergent des collaborations.

### **5.5 Le projet pilote a-t-il permis d'instaurer de nouvelles pratiques enseignantes ?**

La mise en œuvre d'une école inclusive implique des modifications structurelles et pédagogiques telles que la généralisation de la différenciation et l'ouverture des classes à de nouvelles catégories professionnelles amenées à collaborer avec les enseignants. En d'autres termes, elle implique des changements de pratiques professionnelles en classe, notamment basées sur la collaboration interprofessionnelle. Cette collaboration interprofessionnelle entre des enseignants de l'ordinaire et d'autres professionnels, essentiellement du domaine spécialisé, est définie par Marcel et al. (2007) comme une « nouvelle pratique enseignante ». Cette dernière ne se fonde néanmoins pas seulement sur l'arrivée de nouveaux professionnels dans le champ scolaire : encore faut-il que ces nouvelles catégories professionnelles soient d'une part utilisées, et d'autre part utilisées de manière adéquate.

---

<sup>50</sup> Cf. point 5.2, *Défis organisationnels*.

Ainsi, « l'intégration de nouvelles catégories professionnelles dans les écoles n'est pas garantie, en tant que telle, d'une école inclusive » (DIP, 2016).

Ce chapitre a par conséquent pour objectif d'examiner dans quelle mesure les nouvelles ressources métier allouées aux établissements ont été utilisées par les enseignants et si celles-ci ont amené les enseignants à adopter de nouvelles pratiques basées sur la collaboration interprofessionnelle. Ce chapitre décrit comment le contexte professionnel des enseignants se transforme, quels sont l'intensité et le contenu des échanges entre les enseignants et d'autres professionnels nouvellement présents dans les établissements ; il documente les éléments favorisant ou freinant la collaboration interprofessionnelle ; enfin, il détaille les apports de cette collaboration du point de vue des enseignants.

### 5.5.1 Transformation du contexte professionnel

L'arrivée de nouvelles compétences métier dans les établissements réguliers induit une transformation du contexte professionnel des enseignants. Il s'agit pour certains d'entre eux d'un « véritable changement de paradigme, les enseignants ne sont plus seuls maîtres à bord de leur classe [...] ; les portes de la classe sont désormais ouvertes. Du coup c'est un peu un choc des cultures » (entretien CP). Au démarrage du projet pilote, certains enseignants ont exprimé la crainte de perdre le contrôle, d'être jugés, en devant accepter autrui dans leur classe, sur leur « terrain ». L'ouverture des classes à d'autres professionnels « implique un changement de mentalité ; cela peut être un obstacle » (entretien enseignants). Ces avis ne sont pas partagés par la délégation d'enseignants de l'établissement REP qui estiment que « globalement, leurs collègues avaient déjà l'habitude de collaborer et d'ouvrir leur classe à d'autres et de ce point de vue-là, l'arrivée de l'équipe pluridisciplinaire n'a pas suscité d'inquiétude. Cela fait partie de la culture de l'établissement ». Cette ouverture des classes, voire le partage de l'enseignement avec d'autres professionnels, posent la question des modalités de partage de « l'arène professionnelle » (Grossen, 1999), c'est-à-dire du champ d'intervention commun aux différents intervenants. Comment chaque professionnel occupe-t-il cette arène, que fait-il, dans quel but, comment se positionne-t-il par rapport à l'autre ? Ce sont quelques-unes des questions que ces professionnels ont dû se poser et solutionner ensemble.

### 5.5.2 Échanges entre enseignants et équipe pluridisciplinaire restreinte

Le propos est ici d'examiner dans quelle mesure les nouvelles ressources métier allouées aux établissements ont été utilisées par les enseignants, en utilisant deux indicateurs : la fréquence et le contenu des échanges entre enseignants et spécialistes.

#### *Fréquence des échanges*

Les enseignants ne semblent pas avoir de partenaire privilégié : ils ont des échanges réguliers avec l'ensemble des cinq spécialistes (cf. Figure 8). Environ un quart des enseignants ont des échanges plus d'une fois par semaine avec l'éducateur, le logopédiste et/ou l'enseignant spécialisé. Ces constats reflètent une très bonne intégration de l'équipe pluridisciplinaire restreinte au sein de l'établissement. Les acteurs de terrain interrogés relèvent également l'« intégration réussie » des spécialistes dans l'école : « les barrières sont tombées », « il y a une fluidité dans la communication », « on a été rapidement une grande équipe dans laquelle [les spécialistes] étaient insérés. »

Les contacts hebdomadaires entre les enseignants et l'infirmière ou entre les enseignants et le psychologue sont un peu moins fréquents. Par ailleurs, un nombre non négligeable d'enseignants (environ un quart) déclare n'avoir jamais d'échange avec l'éducateur, l'enseignant spécialisé et le psychologue. Il ne s'agit probablement pas de refus d'échanger mais d'une méconnaissance de ce que peut apporter la collaboration avec d'autres professionnels. Cette hypothèse est attestée par la délégation d'enseignants d'un établissement pilote (entretien enseignants) : « Les autres enseignants qui n'ont pas de contact aussi suivi avec l'équipe n'ont pas forcément encore une vision claire de pourquoi faire intervenir l'équipe dans leur classe. »

### Contenu des échanges

Les échanges entre enseignants et spécialistes portent le plus fréquemment sur les actions ou interventions à envisager, puis sur des élèves en particulier (soit avec des difficultés d'apprentissage, soit avec des problèmes de comportement (*Tableau 10*). On relève que les pratiques professionnelles ou la mise en œuvre de pratiques communes font plus rarement l'objet d'échanges. Ainsi, les échanges portent essentiellement sur des questions ou des situations concrètes auxquelles sont confrontés les enseignants, et plus rarement sur un changement plus global des pratiques éducatives.

**Tableau 10. Contenus des échanges entre enseignants et spécialistes : sujets le plus souvent abordés**

	Réponses des enseignants (en %, N=83)	Réponses des spécialistes (en effectif, N=15)
Actions ou interventions à envisager	74	15
Élèves avec difficultés d'apprentissage	69	6
Élèves avec problèmes de comportement	63	12
Bilan d'actions/observations	43	10
Stratégies d'apprentissage en général	19	1
Pratiques professionnelles (pédagogiques)	18	1
Mise en œuvre de pratiques communes enseignant-e-s / spécialistes	13	6
Répartition rôles lors de co-enseignement / co-intervention en classe	12	2
Séquences ou contenus d'enseignement	11	1
Échange de matériel	10	0

Source : Enquête SRED auprès des enseignants ; ceux-ci étaient invités à choisir au maximum quatre réponses parmi les dix sujets proposés.

### 5.5.3 Éléments favorisant la collaboration interprofessionnelle entre enseignants et équipe pluridisciplinaire restreinte

Les entretiens et questionnaires de l'évaluation permettent de faire ressortir sept éléments qui favorisent la collaboration interprofessionnelle, ou au contraire la freinent, si ces éléments ne sont pas présents.

#### 1° Motivation à collaborer

La motivation à collaborer est présente chez une majorité des enseignants qui ont accueilli favorablement le projet pilote (entretiens Dir-E). La motivation à collaborer a pu être parfois freinée par « l'absence de vision à long terme du projet pilote », générant chez certains enseignants des résistances, avec la crainte qu'ils s'investissent « pour rien » (entretien enseignants).

#### 2° Postures favorables à la collaboration

Plusieurs postures ou relations entre acteurs de terrain peuvent être relevées : relation de partenariat (lorsqu'il y a un enrichissement mutuel), posture d'accompagnement (lorsque les spécialistes soutiennent un processus de réflexion), ou encore relation de collaboration (lorsque les acteurs s'engagent dans des actions communes) (cf. Allenbach, 2015, Tab. 5.2, pour les apports de la collaboration). Néanmoins, les enseignants se positionnent, surtout au début du projet, davantage dans des postures qui freinent la collaboration (entretiens spécialistes), telle que la délégation. Les spécialistes étaient attendus comme des « magiciens » par les enseignants ordinaires (entretiens/questionnaires): « il y avait peut-être quelques attentes magiques sur nous, je pense [...] On ne peut pas répondre à tout. » « Certains enseignants attendent plutôt de moi des solutions toutes faites du type baguette magique » (entretiens spécialistes). « C'était un peu ce rôle [de pompier] qui était attendu par les enseignants. Alors que le message que l'équipe aimerait faire passer, c'est de co-construire une solution » (entretiens spécialistes). Les questions ouvertes du questionnaire aux enseignants vont dans le même sens : « Nous aimerions des magiciens [...]. Nous sommes tentés de



*mettre dans d'autres mains les situations devant lesquelles nous nous sentons impuissants et qui nous épuisent.* » Une deuxième posture freinant la collaboration apparaît dans le discours des spécialistes : selon eux, quelques enseignants n'attendent des spécialistes qu'ils ne soient que des prestataires, c'est-à-dire qu'ils n'interviennent qu'à la suite de demandes et selon des solutions déjà pensées par l'enseignant (par exemple, plusieurs enseignants font pression pour que les spécialistes adressent immédiatement des enfants en consultation). Une troisième posture freinant la collaboration et excluant les nouvelles compétences métier est relevée : il arrive que des enseignants « court-circuitent » l'équipe pluridisciplinaire restreinte en « activant les intervenants externes sans consulter l'équipe » (demandes de bilans aux consultations) (entretiens spécialistes).

### 3° Construction de relations de confiance

Cet élément est qualifié par les spécialistes d'« indispensable », « essentiel » pour mettre en place une collaboration interprofessionnelle. Ceux-ci relèvent avoir « gagné la confiance » des enseignants, grâce à leur présence dans l'établissement et par la mise en place d'actions concrètes (entretiens spécialistes).

### 4° Clarification des rôles et responsabilités de chacun

Certains enseignants estiment que les rôles des spécialistes sont encore « flous » (entretien enseignants). La construction des rôles des spécialistes en cours de projet (cf. point 5.4) a amené dans certains cas à une confusion de rôles, voire à des conflits de territoire notamment entre logopédistes et ECSP et entre enseignants spécialisés et ECSP, en particulier lorsque les activités que chacun mène auprès des élèves peuvent paraître proches : « Pour les ECSP, c'est très compliqué de savoir à quoi on sert et si on ne marche pas sur leur plates-bandes » (spécialiste) ; « le plus difficile à gérer est ma collaboration avec l'ECSP. Mon interprétation est que l'ECSP a peur de perdre son rôle, j'ai senti une résistance de sa part » (spécialiste). Les rôles des spécialistes, du point de vue des enseignants, se sont néanmoins définis « en cours de route » ; les rôles respectifs ont été redéfinis, modifiés, « articulés entre eux » de manière à éviter les conflits de territoires. Les enseignants avec lesquels les spécialistes ont mis en place des co-interventions comprennent mieux le rôle de ces derniers (entretiens spécialistes).

### 5° Représentations communes / culture commune

Environ la moitié des enseignants (48%) estime, à des degrés divers, que ses représentations vis-à-vis des difficultés des élèves ont évolué (cf. Figure 10). L'évolution des représentations joue un rôle-clé pour tendre vers une culture commune au sein des établissements (Evans, 2014). Des spécialistes relèvent néanmoins l'habitude de certains enseignants de se baser sur un diagnostic précoce des difficultés des élèves, « à étiqueter des élèves », « cela pouvant parfois porter préjudice aux élèves » quand ceux-ci sont vus par leur trouble. Dans un établissement, une formation a été mise en place pour « changer cette dynamique » et « replacer le curseur sur ce qui se fait en classe, indépendamment d'un diagnostic fait à l'extérieur » (entretien spécialiste). Par ailleurs, les réponses globales, les actions de prévention amenées par les spécialistes « passent parfois assez mal » (entretiens spécialistes) du fait qu'une vision commune entre les différents acteurs de terrain, notamment relative au type d'actions à mettre en place, est encore à construire.

### 6° Partage d'espaces-temps

Les spécialistes ont mis en place plusieurs espaces de rencontre : permanences, rencontres individuelles avec les enseignants en début de projet ; ils participent avec le Dir-E et une délégation d'enseignants à des structures de concertation, ils participent aux séances de travail des enseignants (TTC) et aux réunions portant plus particulièrement sur le suivi et l'orientation des élèves, et au moins un des spécialistes est présent durant les jours d'école pour favoriser les échanges avec les enseignants. Néanmoins, les contraintes horaires de chaque professionnel sont un défi important à la collaboration (entretiens spécialistes et enseignants). Environ un quart des enseignants estiment disposer d'un nombre adéquat d'espaces-temps pour collaborer avec les spécialistes ; les causes d'insatisfaction liées à la collaboration entre spécialistes et enseignants se rapportent essentiellement à l'insuffisance d'espaces-temps dédiés à la collaboration (questionnaires ; voir point 5.3).

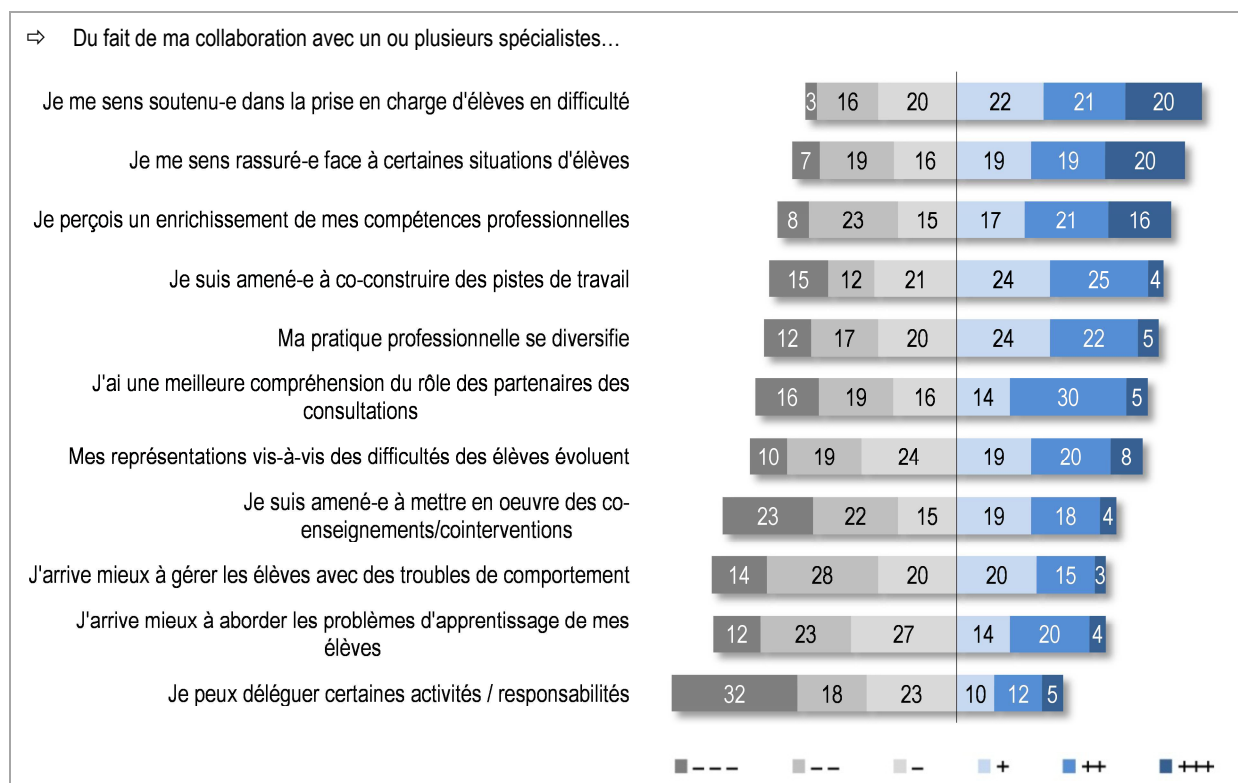
### 7° Flexibilité du cadre scolaire

Ce dernier élément se situe à un niveau structurel. Les acteurs de terrain estiment que le projet pilote est « incompatible » avec le « cadre rigide » du Plan d'études romand (PER) et l'évaluation normative qui lui est associée. Selon eux, le PER « pose de sérieuses limites » au projet pilote, il ne permet pas de « s'adapter aux différents rythmes des élèves, ni à différentes approches », « il limite la marge de manœuvre » des équipes pluridisciplinaires. Finalement, l'évaluation normative empêche l'application du paradigme inclusif (ce sont les élèves qui doivent s'adapter, « rentrer dans le cadre » ; cf. chap. 2). Elle ne permet pas aux enseignants d'avoir une vision à long terme au-delà d'échéances trimestrielles ou annuelles dus à l'impératif des notes et des degrés. « Que faire d'un élève pour lequel on peut penser qu'il décrochera la lecture dans quelques mois, mais qu'en attendant il n'est pas promu ? » (entretien spécialiste). Pour l'instant, un nombre extrêmement restreint de projets individuels en lien avec l'évaluation ont été mis en place pour des élèves en difficulté, permettant de passer outre le cadre strict de l'évaluation normative (p. ex. une élève passe par dérogation au degré supérieur, le Dir-E ayant été autorisé à ne pas mettre de note à cette élève durant le premier trimestre). Ces échéances concernent les enseignants de classe régulière, mais beaucoup moins les spécialistes. Cette différence induit que spécialistes et enseignants fonctionnent selon des temporalités différentes qui limitent les possibilités de collaboration et l'émergence de nouvelles pratiques enseignantes (entretiens). « Les enseignants ont la pression du programme scolaire, si la situation est urgente, nous cherchons nos propres solutions ; on laisse la porte ouverte mais ça doit avancer ! » (entretiens enseignants).

#### 5.5.4 Apports de la collaboration entre enseignants et équipe pluridisciplinaire restreinte

Au-delà des freins à la collaboration précédemment exposés, de nombreux apports de la collaboration interprofessionnelle au bénéfice des enseignants réguliers sont ici relevés (cf. Figure 10). Du fait de leur collaboration avec l'équipe pluridisciplinaire restreinte, une majorité des enseignants estime être soutenue dans la prise en charge d'élèves en difficulté et rassurée face à certaines situations d'élèves, une moitié déclare percevoir un enrichissement de ses compétences professionnelles et une diversification de ses pratiques. La collaboration avec les spécialistes permet à plusieurs enseignants de mettre en œuvre des co-enseignements/co-interventions, même si ces pratiques ne concernent pas encore une majorité d'entre eux ; la co-construction de pistes de travail avec les spécialistes est en revanche mentionnée par davantage d'enseignants, alors que la délégation aux spécialistes d'activités/de responsabilités est plutôt rare. La collaboration interprofessionnelle amène un nombre conséquent d'enseignants à évoluer en termes de représentations vis-à-vis des difficultés des élèves ou de compréhension du rôle des partenaires des consultations. Elle amène également à augmenter le sentiment de compétence des enseignants.

**Figure 10. Apports de la collaboration avec les spécialistes : le point de vue des enseignants (en %, N=77)**



Les apports de la collaboration interprofessionnelle sont repris dans le tableau suivant (*Tableau 11*), en associant les résultats aux questionnaires aux enseignements issus des entretiens ; ils sont présentés selon une typologie inspirée de précédentes recherches (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc [2010]).

**Tableau 11. Apports et concrétisation de la collaboration interprofessionnelle**

Apports	Éléments représentatifs issus des questionnaires / entretiens
Soutien émotionnel	<p>Le soutien émotionnel est l'apport le plus fréquemment mentionné par les enseignants (Fig. 10) : une majorité se sent soutenue dans la prise en charge d'élèves en difficulté (63%) et rassurée face à certaines situations d'élèves (58%).</p> <p>Les entretiens illustrent à de nombreuses reprises ce soutien émotionnel perçu par les enseignants : ceux-ci se sentent « <i>tranquillisés</i> », « <i>soulagés</i> » par le fait de savoir que des ressources sont à disposition à l'école, qu'ils peuvent avoir une réponse à une préoccupation (les discussions avec les spécialistes sont parfois qualifiées de « <i>déculpabilisantes</i> »), les spécialistes leur apportent « <i>une bouffée d'oxygène</i> » (entretien enseignant).</p> <p>Les spécialistes relatent également ce soutien : selon eux, ils « <i>limitent la pression</i> » des enseignants, ils les amènent « <i>à déstresser, à relativiser</i> », ils font baisser leur « <i>niveau d'angoisse</i> » par le fait de soutenir un enfant en difficulté à plusieurs.</p>
Évolution idéologique (évolution des regards/représentations)	<p>Environ la moitié des enseignants (48%) estime, à des degrés divers, que ses représentations vis-à-vis des difficultés des élèves ont évolué (Fig. 10).</p> <p>Les enseignants ordinaires apprennent à avoir « <i>un autre regard sur les élèves en difficulté</i> » ; ils « <i>s'autorisent à penser autrement</i> » (entretiens spécialistes et enseignants) ; la collaboration avec d'autres professionnels a fait évoluer leurs « <i>croyances sur les solutions</i> » (questionnaire enseignants).</p>
Apports cognitifs (développement des connaissances, diversification méthodologique et didactique)	<p>Des apports cognitifs sont relevés par les enseignants (enrichissement des compétences professionnelles pour 54% d'entre eux, diversification de la pratique professionnelle – 51% ; Fig. 10). Il y a « <i>transmission de savoirs</i> » (entretiens spécialistes), de l'équipe pluridisciplinaire restreinte vers les enseignants et inversement ; « <i>l'ensemble des acteurs évolue professionnellement</i> » (entretien CP) ; « <i>on apprend des uns et des autres</i> » (entretien spécialiste).</p>
Sentiment de compétence	<p>Ces apports cognitifs agissent sur le sentiment de compétence des enseignants : 38% estiment qu'ils arrivent mieux à gérer les élèves avec des troubles de comportement et 38% qu'ils arrivent mieux à aborder les problèmes d'apprentissage de leurs élèves (Fig. 10).</p>
Amélioration de relations impliquant les enseignants	<p>Certains spécialistes ont aussi endossé une posture de <i>conciliateur</i>. Des enseignants et des acteurs institutionnels relèvent en effet que les spécialistes (ici les psychologues et logopédistes) ont permis un « <i>changement radical</i> » concernant la collaboration entre enseignants et thérapeutes de l'OMP. Auparavant, cette collaboration étant qualifiée de <i>très difficile</i> (entretiens). La moitié des enseignants estime que la présence des spécialistes dans l'établissement a amélioré les relations entre l'école et les consultations de l'OMP (cf. point 5.7).</p> <p>La présence des spécialistes (ici logopédistes et éducateurs) dans les établissements a également facilité la communication entre les enseignants et les familles : les enseignants relèvent que les spécialistes les aident à mieux formuler les demandes de consultation auprès des parents : « <i>nous [enseignants], on était dans l'urgence, on annonçait aux parents qu'il fallait un bilan OMP pour leur enfant comme un couperet</i> ». Enfin, la présence de spécialistes lors des entretiens avec les parents a eu pour effet d'améliorer la relation famille-école (entretiens spécialistes) (pour plus de précisions, cf. point 5.7).</p>
Mise en place d'actions concrètes	<p>Une moitié des enseignants rapporte avoir co-construit des pistes de travail et environ 40% avoir mis en œuvre des co-enseignements ou co-interventions (Fig. 10).</p>

N.B. Typologie inspirée de Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010).

Les nombreux apports de la collaboration interprofessionnelle, qu'ils s'expriment par du soutien émotionnel ou par une évolution des représentations des difficultés des élèves, ou qu'ils soient de nature cognitive par l'enrichissement réciproque des compétences professionnelles, participent à atténuer les frontières éducatives entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé, à instaurer un « *partenariat* » (questionnaire enseignant) ; ils participent à « *décloisonner deux univers* » (enseignement régulier et enseignement spécialisé ; cf. entretien Dir-E). Alors même que le projet pilote n'existe que depuis une année, ces apports permettent déjà de diversifier, selon 50% des enseignants, leurs pratiques professionnelles pour mieux répondre à la diversité des besoins des élèves. Enfin, des actions concrètes de collaboration interprofessionnelle ont été mises en place par 40% des enseignants (co-enseignement/co-intervention). Ces actions concrètes, notamment les co-enseignements, vont tout à fait dans le sens de l'esprit de l'école inclusive ; ce sont des pratiques qui répondent aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves sans morceler leur prise en charge, ni les « *exclure à l'intérieur du système scolaire* » (Allenbach et al., 2016). De précédentes recherches ont montré que le co-enseignement offre en classe du soutien à l'apprentissage et à la socialisation de

l'ensemble des élèves (Tremblay, 2015, p. 5), les élèves tout-venant estimant recevoir plus d'aide, bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents et ainsi obtenir de meilleurs résultats (Wilson & Michaels, 2006 ; cité par Tremblay, 2015).

Enfin, la collaboration interprofessionnelle est perçue positivement par les enseignants : une large majorité (76%) la juge utile, une majorité (69%) l'estime satisfaisante. À l'inverse, les personnes jugeant la collaboration insatisfaisante mentionnent souvent l'insuffisance d'espaces-temps qui lui sont dédiés.

### 5.5.5 Conclusion

Dans cette section, de nombreux éléments vont dans le sens d'une utilisation adéquate des ressources métier pour instaurer de nouvelles pratiques enseignantes, basées sur la collaboration interprofessionnelle :

- une bonne intégration des spécialistes au sein des établissements et des échanges réguliers avec l'équipe enseignante,
- des relations de confiance bien établies,
- une culture commune qui se développe même si des divergences entre professionnels existent encore à ce propos (cf. la vision basée sur le diagnostic des élèves ou les actions de prévention parfois mal perçues) et même si plusieurs types de postures freinant la collaboration (délégation, par exemple) devraient être évités,
- une évolution des représentations des enseignants vis-à-vis des difficultés des élèves,
- un enrichissement professionnel mutuel,
- des effets déjà perceptibles sur le sentiment de compétence des enseignants dans la gestion des élèves et de certaines de leurs difficultés,
- les rôles des spécialistes qui se clarifient du point de vue des enseignants et qui « s'articulent » progressivement avec le rôle des ECSP ; persistent encore des confusions de rôle entre ECSP et logopédistes/enseignants spécialisés,
- la mise en œuvre d'actions co-construites (co-intervention, co-enseignement) investie par presque une moitié des enseignants.

Néanmoins, d'autres éléments sont des freins importants à la collaboration interprofessionnelle. L'évaluation normative est perçue par les spécialistes comme une limite forte à la collaboration interprofessionnelle, notamment lorsque les enseignants ne peuvent pas mettre en œuvre des solutions co-construites étant donné le cadre strict de l'évaluation des élèves. L'insuffisance des espaces-temps dédiés à la collaboration est un autre de ces freins. Ce constat rejoint une enquête auprès d'enseignants effectuée par le *National Council for Special Education* (NCSE, 2010, p. 31) quant aux facteurs indispensables à une inclusion réussie. L'espace-temps est désigné comme l'un des six facteurs principaux permettant de viser une école inclusive.

Les résultats de l'évaluation relatifs à la collaboration interprofessionnelle impliquant les enseignants sont malgré tout très encourageants. Ces résultats sont d'autant plus positifs que les réformes éducatives passées, en Suisse ou dans d'autres pays, dont l'objectif était de changer les pratiques en classe, y sont rarement parvenues (Rey, 2016). On peut dire qu'un leadership collectif (c'est-à-dire la collaboration entre l'ensemble des acteurs d'un établissement dans un projet collectif) est en train de se construire au sein des établissements pilotes. Ce leadership collectif, visé par l'école inclusive, est un des facteurs d'efficacité qu'une école peut maîtriser et permet d'influer sur le devenir des élèves (notamment en termes de résultats scolaires) (Rey, 2016, p. 7). Dans les établissements pilotes, ces nouvelles pratiques de collaboration interprofessionnelle devraient toutefois concerner à l'avenir un nombre plus élevé d'enseignants. Sachant que le bénéfice d'une relation de collaboration encourage les acteurs à l'investir (Allenbach et al., 2016), on peut penser que la collaboration se développera au sein de ces établissements. Une question subsiste néanmoins concernant le déploiement du projet : les

mêmes effets positifs seront-ils observés si les professionnels sont amenés à mener leurs actions sur un nombre plus grand d'écoles avec un taux de présence plus faible ?

## 5.6 Quelle est la satisfaction des acteurs de terrain ?

Les enseignants et les spécialistes ont été questionnés sur leur satisfaction générale vis-à-vis du dispositif *Équipes pluridisciplinaires*. Il en ressort quelques différences entre établissements et entre écoles, mais également quelques nuances entre membres des équipes pluridisciplinaires restreintes et enseignants.

### 5.6.1 Des spécialistes plutôt satisfaits

En premier lieu, 14 membres des équipes pluridisciplinaires restreintes sur 15 ont donné leur avis quant à leur satisfaction au sujet de ce dispositif au sein duquel leur place était centrale. Ils avaient la possibilité de noter leur satisfaction vis-à-vis du dispositif sur une échelle allant de 1 (*pas du tout satisfait*) à 6 (*tout à fait satisfait*).

Avec au total 11 réponses positives sur 14, on constate que les professionnels interrogés se disent dans l'ensemble satisfaits du dispositif mis en place dans leur établissement. Signalons en outre que sur les 11 membres des équipes pluridisciplinaires restreintes considérés comme satisfaits, 9 expriment leur satisfaction avec une certaine réserve en choisissant la modalité de réponse 4 sur 6, tandis que 2 optent pour la modalité 5. Les difficultés du projet signalées par ces professionnels suggèrent que bien que ceux-ci adhèrent au principe du projet, certaines améliorations restent nécessaires.

Ainsi, lorsqu'on leur demande de s'exprimer sur les aspects du dispositif leur apportant satisfaction<sup>51</sup>, plusieurs spécialistes soulignent la multiplicité des regards autour des situations d'élèves, les divers échanges et collaborations mis en place, que ce soit entre spécialistes ou avec les enseignants, et l'enrichissement professionnel qui en découle, ou encore une meilleure connaissance du milieu scolaire et de ses spécificités. Ce sont autant d'apports découlant de la présence d'équipes pluridisciplinaires restreintes dans les établissements (cf. point 5.7) qui amènent les spécialistes à adhérer au projet pilote. De plus, la collaboration interprofessionnelle est également jugée très positivement par ces professionnels : ils la considèrent unanimement comme utile et majoritairement comme satisfaisante (11 sur 14).

En revanche, les spécialistes évoquent différents aspects du projet pilote qui seraient à améliorer. Plusieurs d'entre eux mettent en avant des éléments problématiques tels que l'obligation d'évaluation prévalant dans l'enseignement régulier, des attentes décalées de la part des enseignants, le manque de soutien de leur hiérarchie à l'OMP, la difficulté de se projeter dans un projet prévu initialement pour une année seulement, ou encore l'absence, en début de projet, de mandats précis. Ces différentes difficultés rencontrées par les spécialistes (cf. également points 5.2, 5.3, 5.4 et 5.5 ci-dessus) et une certaine déception d'une partie d'entre eux – pour 8 des 14 spécialistes, la collaboration avec les enseignants ne répond pas à leurs attentes – ont probablement contribué à nuancer leur vision positive du projet pilote.

### 5.6.2 Une majorité d'enseignants globalement satisfaits

Le niveau de satisfaction des enseignants réguliers opérant dans les trois établissements où le dispositif a été mis en œuvre a également fait l'objet d'une analyse. Ces acteurs étant d'abord affiliés à une école, et pas seulement à un établissement, il est possible d'affiner les résultats obtenus pour observer d'éventuelles variations locales.

---

<sup>51</sup> Question ouverte du questionnaire destiné aux spécialistes et entretiens avec ces derniers.

Tableau 12. Satisfaction des enseignants ordinaires vis-à-vis du dispositif

École	Satisfaction vis-à-vis du dispositif		Total
	Enseignants insatisfaits	Enseignants satisfaits	
Champs-Fréchets	5	8	13
Cointrin	0	5	5
Cité-Jonction	4	13	17
Plantaporrêts	0	6	6
Robert-Hainard	4	5	9
Lully	8	3	11
Luchepelet	6	7	13
<b>Total (N)</b>	<b>27</b>	<b>47</b>	<b>74</b>
<b>Total (%)</b>	<b>36%</b>	<b>64%</b>	<b>100%</b>

Modalités de réponse : de 1 à 6 sur une échelle allant de « pas du tout satisfait » à « tout à fait satisfait ». Dans le tableau ci-dessus, la colonne « insatisfaits » regroupe les modalités de réponse 1 à 3, tandis que la colonne « satisfaits » regroupe celles allant de 4 à 6.

D'une manière générale, un peu moins de deux tiers des enseignants se déclarent satisfaits par le dispositif (64%). Celui-ci semble donc relativement apprécié par les professionnels qui en sont les bénéficiaires secondaires. On peut également préciser quelques nuances dans les modalités de réponses choisies par les enseignants : près de la moitié des enseignants considérés comme satisfaits sélectionne la modalité de réponse 4 (sur 6), alors que l'autre moitié opte pour le 5. Différenciés par établissements ou écoles, ces résultats laissent entrevoir quelques nuances.

C'est dans l'établissement de Cité-Jonction/Plantaporrêts que le dispositif récolte le plus d'avis favorables. En effet, 13 enseignants de Cité-Jonction sur 17 s'en déclarent satisfaits, ainsi que la totalité de ceux travaillant à Plantaporrêts. Du côté de Meyrin, l'établissement se situe également au-dessus de la moyenne en termes de satisfaction. À l'instar de l'établissement de la Jonction, c'est dans la plus petite école des deux – Cointrin – que les enseignants manifestent la plus grande satisfaction puisque la totalité des 5 enseignants qui y exercent ont choisi une modalité de réponse positive. Pour ce qui est de Champs-Fréchets, on observe 8 avis favorables sur 13. Enfin, c'est dans l'établissement de Bernex que les avis sont les plus négatifs. Plus de la moitié des enseignants (18 sur 33) se positionnent comme peu ou pas satisfaits par le dispositif. Si les avis plutôt partagés à Robert-Hainard (5 sur 9 sont satisfaits) et à Luchepelet (7 sur 13) peuvent s'expliquer par un manque d'expérience et de recul dus à l'extension récente du dispositif à ces écoles, le peu d'enseignants se disant satisfaits à l'école de Lully (3 sur 11) interroge. Néanmoins, au vu des commentaires de ces derniers, leur faible satisfaction semble être liée à une déception due au fait que, depuis la rentrée 2016-17, les spécialistes de cet établissement doivent répartir leur temps entre trois écoles. Ainsi, la majorité des enseignants de Lully (7 sur 11) souhaiteraient un taux de présence plus élevé des spécialistes dans leur école<sup>52</sup>.

Enfin, lorsqu'on leur demande de s'exprimer sur les raisons de leur appréciation positive du dispositif, les réponses des enseignants des trois établissements permettent de relever certaines constantes. Ainsi, parmi les aspects du projet leur apportant satisfaction et revenant fréquemment dans les commentaires, on peut relever la connaissance réciproque des métiers, la proximité des spécialistes, le sentiment d'être soutenus face à certaines difficultés des élèves ou encore la collaboration et les divers échanges. Ces commentaires rejoignent d'autres résultats issus du questionnaire, notamment au sujet des apports du projet (cf. points 5.5 et 5.7). La perception positive que manifeste une majorité des enseignants quant à la collaboration avec les spécialistes (la caractérisant comme utile, satisfaisante et répondant à leurs attentes) a certainement aussi influé sur leur appréciation globale du projet. Cependant, les enseignants mentionnent aussi fréquemment les points suivants comme étant problématiques et méritant d'être améliorés : les différences de temporalités entre l'enseignement régulier et

<sup>52</sup> Questions ouvertes du questionnaire destiné aux enseignants de l'école de Lully.

l'enseignement spécialisé, la rigidité du plan d'études, la dispersion des spécialistes sur plusieurs écoles, le manque de définition des rôles des spécialistes et surtout le temps partiel limitant l'action de ces derniers<sup>53</sup>.

En conclusion, on peut affirmer que le dispositif apporte globalement satisfaction à une majorité des acteurs de terrain. Si le projet pilote constitue, pour les enseignants, un ajout de ressources, l'intégration de nouvelles compétences métier sur le terrain de l'école régulière n'était pas évidente a priori. Toutefois, au vu des appréciations plutôt positives de la part des différents professionnels, il apparaît que les spécialistes ont mis en œuvre un fonctionnement et des prestations qui répondent, au moins en partie, aux attentes et aux besoins des enseignants.

## **5.7 Quels effets le projet pilote a-t-il sur la prise en charge scolaire, sur les élèves et sur les classes des établissements concernés ?**

En raison du manque de recul temporel et dans le périmètre défini pour cette étude, il n'est pas possible d'évaluer l'impact direct du dispositif sur les scolarités des élèves et le fonctionnement des classes. Ses effets peuvent toutefois être abordés à travers les changements perçus par les enseignants quant aux modalités et aux possibilités de prise en charge des élèves ainsi que l'impact perçu par les membres des équipes pluridisciplinaires (enseignants et spécialistes) sur les élèves, les classes et les relations école-famille.

### **5.7.1 Les apports pour la prise en charge scolaire**

Globalement, les enseignants et les spécialistes interrogés estiment que la présence des équipes dans les établissements apporte un soutien concret à la mission éducative de l'école et, plus particulièrement, qu'elle améliore les réponses à plusieurs défis potentiels dans la prise en charge des élèves.

Plus précisément (*Figure 11*), les enseignants affirment majoritairement que la présence des équipes permet de réagir rapidement à des situations urgentes (86%), de les accompagner dans les demandes de conseil (79%), de mieux identifier les difficultés des élèves (69%), de mettre rapidement en place les actions adéquates (70%), de mieux orienter les élèves à BEP vers des mesures appropriées (70%) et, enfin, de soutenir efficacement les élèves en difficulté (61%). En revanche, ils sont minoritaires à affirmer que la présence des équipes permet de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves (43%), de maintenir dans l'enseignement régulier des élèves qui sinon auraient nécessité une scolarisation dans l'enseignement spécialisé (34%), ainsi que d'accueillir des élèves à BEP ou handicapés dans de bonnes conditions (33%)<sup>54</sup>.

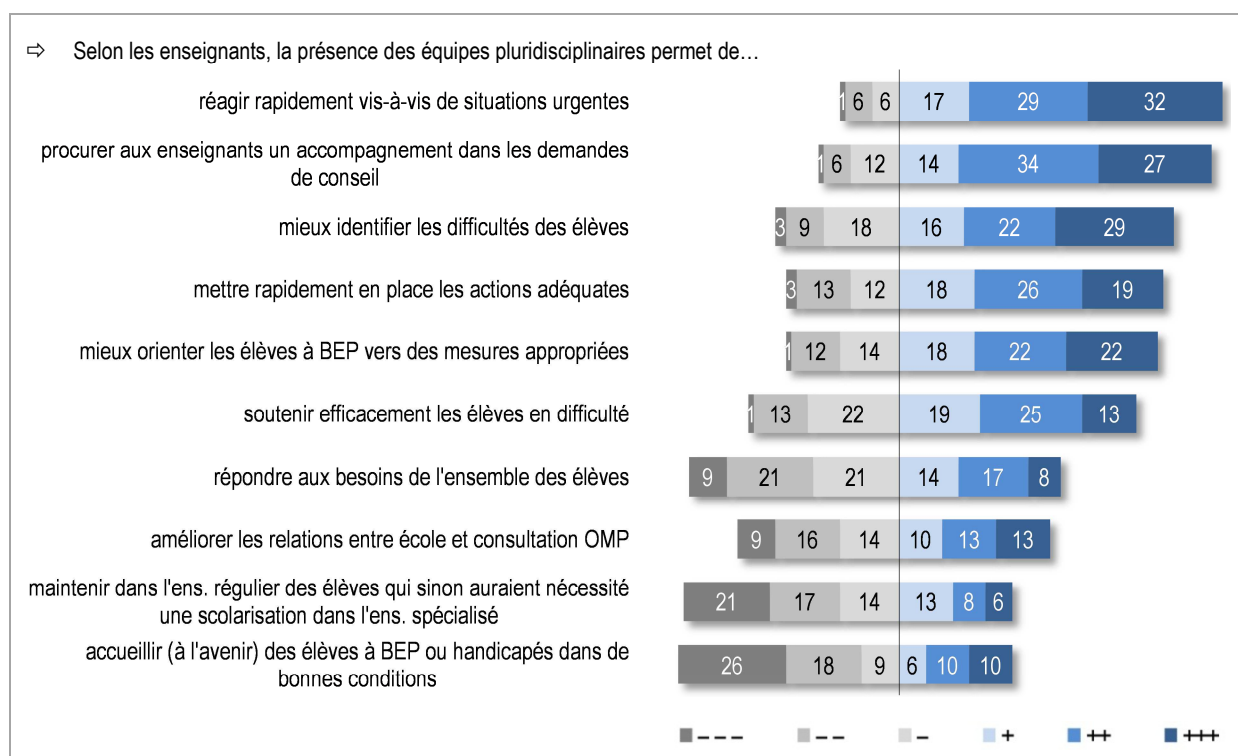
---

<sup>53</sup> Entretiens de délégations d'enseignants et questions ouvertes dans questionnaire adressé aux enseignants.

<sup>54</sup> La proportion d'enseignants ayant choisi l'option « je ne sais pas » est relativement élevée pour ces deux derniers items (respectivement 21 et 20%) ; elle varie entre 4 et 10% pour les autres propositions.

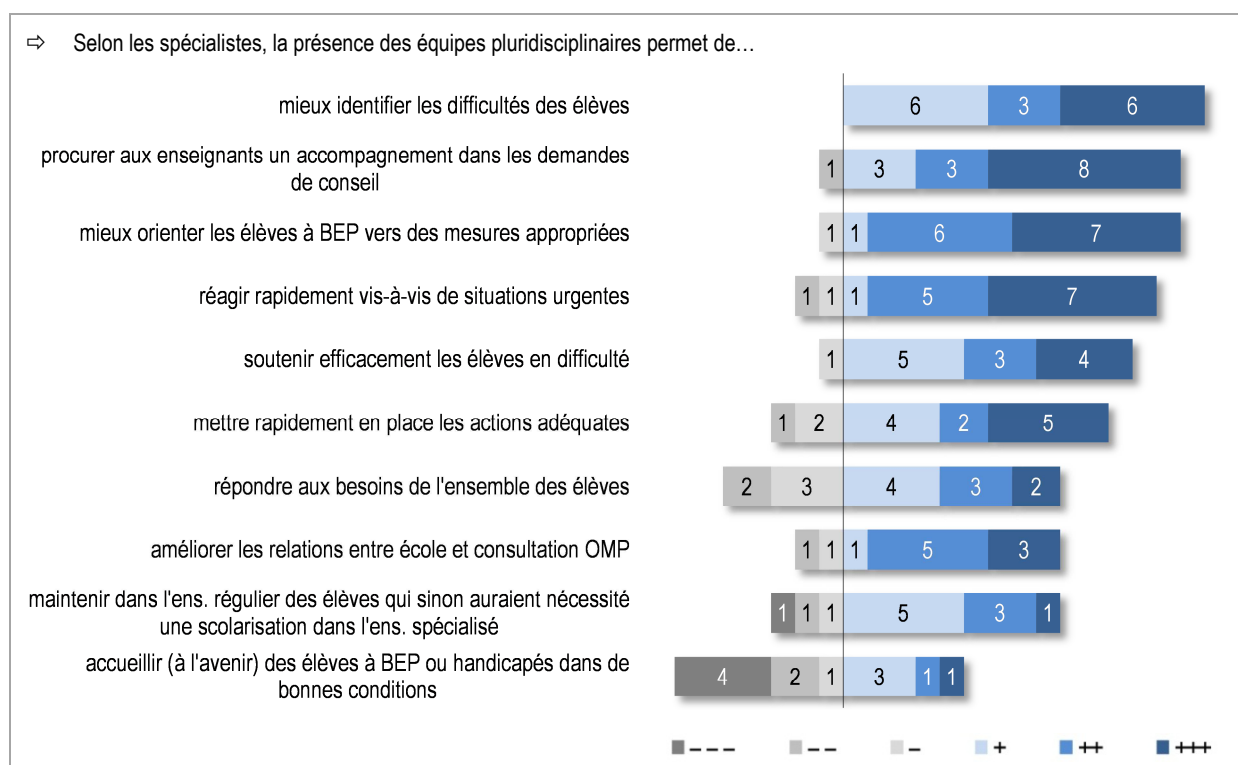


**Figure 11. Apports dus à la présence des équipes pluridisciplinaires restreintes au sein de l'établissement : le point de vue des enseignants (en %, N=77)**



De leur côté, les spécialistes estiment tous que leur propre présence dans les établissements permet de mieux identifier les difficultés des élèves (*Figure 12*). En majorité, ils jugent aussi qu'elle constitue une aide pour accompagner les enseignants dans les demandes de conseil (14/15), pour mieux orienter des élèves à BEP (14/15), pour réagir rapidement aux situations urgentes (13/15), pour soutenir les élèves en difficulté (12/13) et mettre rapidement en place des solutions adéquates (11/14), pour répondre aux besoins de tous les élèves (9/14) et pour maintenir dans l'enseignement régulier des élèves qui, sinon, auraient nécessité une scolarisation dans le spécialisé (9/12). En revanche, un peu plus de la moitié des spécialistes (7/12) juge que la présence des équipes ne permettra pas d'accueillir des élèves à BEP ou handicapés dans de bonnes conditions.

**Figure 12. Apports dus à la présence des équipes pluridisciplinaires restreintes au sein de l'établissement : le point de vue des spécialistes (en effectifs, N=15)**



Enseignants et spécialistes partagent donc une appréciation globalement positive de l'intégration des équipes dans les établissements et s'entendent pour considérer le dispositif comme insuffisant pour accueillir des élèves à BEP ou handicapés. Leurs avis divergent toutefois quant à sa capacité à répondre aux besoins de tous les élèves et à maintenir dans l'enseignement régulier des élèves qui, sinon, auraient été orientés vers l'enseignement spécialisé. Les enseignants se montrent en effet plus réservés à cet égard, ce qui se reflète dans le fait qu'une majorité juge le dispositif insuffisant pour ces tâches et dans le taux élevé de « je ne sais pas » (20%, contre maximum 10% pour les autres items).

Les membres des équipes pluridisciplinaires, et surtout les enseignants, sont donc partagés quant au potentiel du dispositif pour la réalisation d'une vision ambitieuse de l'école inclusive. En effet, une majorité d'entre eux estime qu'il ne fournit pas, à lui seul, les prérequis nécessaires au maintien d'élèves connaissant des difficultés importantes dans l'enseignement régulier, à l'accueil des élèves à BEP ou handicapés et, de manière générale qu'il ne suffit pas à répondre aux besoins de tous les élèves. Ces résultats corroborent le constat d'une enquête précédemment menée auprès des enseignants genevois (Ducrey et Jendoubi, 2016), qui montre que bien que ces derniers reconnaissent les avantages en termes de sociabilité d'une intégration d'élèves à BEP dans des classes ordinaires, ils restent majoritairement convaincus que ces derniers bénéficient d'un meilleur encadrement (en particulier concernant le soutien et les opportunités d'apprentissage) dans des structures spécialisées.

Cependant, les membres des équipes pluridisciplinaires voient dans le dispositif un soutien important pour réagir à des situations imprévues, identifier les difficultés des élèves et mettre en place des solutions adéquates. Ces effets découlent, d'une part, des contacts directs entre spécialistes et élèves et du fait que leur présence favorise la construction de liens de confiance. Une infirmière déjà présente dans l'établissement signale à cet égard que les élèves « *sont venus me parler plus facilement car beaucoup plus visible, car plus présente que les années précédentes* ».

D'autre part, l'intégration directe des spécialistes dans les établissements encourage les contacts informels et spontanés avec les enseignants et facilite l'organisation des interventions. Un enseignant juge que la présence des spécialistes « *enlève énormément d'inertie* » dans la résolution de problèmes. Ainsi, la proximité entre les membres des équipes pluridisciplinaires permet une réactivité plus grande

face à des situations qui appellent à une réponse concertée. Elle permet aussi une meilleure identification des éventuelles difficultés des élèves, notamment de celles qui ne sont pas repérées par les enseignants ni signalées dans une permanence proposée par les consultations (logopédiste, psychologue, psychomotricien, médecin). En outre, cette présence rend possible la prise en charge de difficultés relativement légères sans déclencher de procédure. Elle facilite enfin le suivi de la mise en œuvre des actions et, le cas échéant, des conseils donnés aux enseignants.

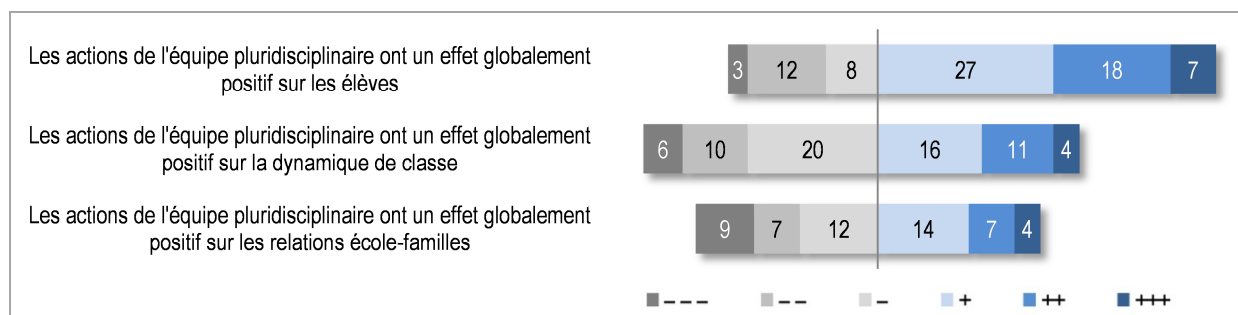
Au-delà des effets de la présence directe des spécialistes dans l'établissement, les échanges avec les enseignants encouragent ces derniers à appréhender différemment les spécificités des situations des élèves. Une enseignante relève qu'en ce qui concerne les enfants avec des problèmes de comportement, la collaboration l'a aidée à mieux les comprendre ainsi qu'à adopter une attitude plus souple et ouverte : « *l'enfant n'a pas forcément progressé, mais on s'est plus adapté, donc l'élève est mieux.* » Des enseignants mentionnent, plus globalement, une amélioration des relations avec les élèves et la possibilité d'éviter des « *crispations* » ou des tensions. La continuité et la cohérence des demandes adressées « *permet aux élèves dont l'attitude n'est pas adéquate de constater que les exigences posées sont les mêmes.* »

### 5.7.2 L'impact perçu du dispositif

La perception d'une amélioration générale de la prise en charge des élèves s'exprime aussi dans les effets du dispositif perçus par les membres des équipes pluridisciplinaires sur les élèves, les dynamiques de classe et les relations école-famille<sup>55</sup>.

Tout d'abord, les enseignants perçoivent des effets essentiellement individuels au dispositif (Figure 13). Une légère majorité (52%) observe un impact plutôt positif sur les élèves, alors que 23% sont en désaccord avec cette affirmation et un quart affirme ne pas pouvoir se prononcer. Dans une moindre mesure, près d'un tiers (31%) des enseignants constatent des effets positifs sur la dynamique de classe (36% se déclarent plutôt en désaccord avec cette affirmation et 33% ne se prononcent pas). Les effets les plus difficilement perceptibles ont, enfin, trait aux relations école-famille, où près de la moitié (47%) ne se prononce pas, 25% jugent que les actions ont eu un effet plutôt positif et 28% ne partagent pas cet avis. Deux principales hypothèses peuvent être avancées pour expliquer la perception plus forte d'un impact du dispositif sur les élèves que sur les classes ou les relations avec la famille : d'une part, parmi les actions mises en place dans les établissements, bon nombre visaient les élèves considérés individuellement ; d'autre part, et même pour des actions à visée collective, les effets individuels pourraient être plus aisément observables à court terme.

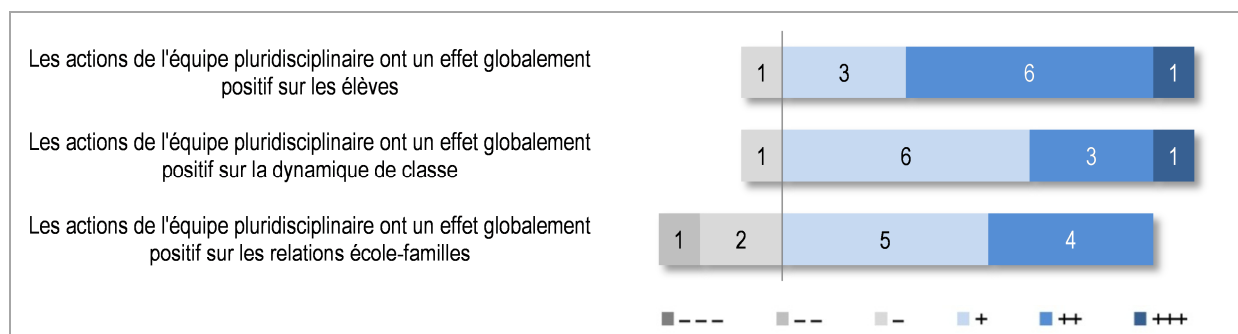
Figure 13. Évaluation des effets du dispositif par les enseignants (en %, N=73)



<sup>55</sup> Les analyses montrent peu de différences entre établissements dans l'évaluation des effets des actions mises en place. De manière récurrente et, parfois, significative (plus de 10% d'écart), les enseignants de Bernex jugent moindre l'impact du dispositif. Ce résultat peut être essentiellement attribué aux réponses des enseignants des écoles de Luèchepelet et Robert-Hainard, où le projet n'a été introduit qu'ultérieurement à l'école de Lully.

Sur ces trois dimensions, l'impact du dispositif apparaît plus évident aux membres des équipes pluridisciplinaires (la proportion de « je ne sais pas » ne dépasse pas les 22%), qui se montrent aussi plus enclins à le juger positif (Figure 14). Ainsi, les deux tiers estiment que leurs actions ont eu un impact positif sur les élèves et sur la dynamique de classe, et plus de la moitié jugent qu'elles ont amélioré les relations école-famille.

Figure 14. Évaluation des effets du dispositif par les membres des équipes pluridisciplinaires (en effectifs, N=15)



Ces résultats globaux mettent en évidence, en premier lieu, les difficultés des professionnels à juger de l'impact du dispositif. Sur le terrain, les membres des équipes pluridisciplinaires et les directeurs d'établissements émettent en effet des réserves à se prononcer sur de tels effets. Ces réserves s'expriment dans les entretiens et dans les réponses au questionnaire, où l'option « je ne sais pas » a été choisie par une part non négligeable des enseignants (entre 14 et 47%) pour les questions portant sur ces aspects. À noter que la proportion de « je ne sais pas » est systématiquement plus élevée chez les enseignants que chez les spécialistes.

Outre le manque de recul temporel, la multiplicité et la complexité des facteurs qui interviennent sur le comportement, le bien-être ou encore les performances scolaires des élèves, sur la dynamique de classe ou encore sur les rapports entre l'institution et les familles expliquent sans doute cette prudence dans l'appréciation de leurs actions. En outre, la plus grande réserve des enseignants dans l'évaluation des effets du dispositif s'explique sans doute par une combinaison de plusieurs facteurs. Tout d'abord, pour les enseignants, l'impact constaté dépend nécessairement des demandes (parfois peu nombreuses ou inexistantes) formulées à l'égard des équipes, alors que les spécialistes peuvent quotidiennement observer les effets de leurs actions. Ensuite, les enseignants perçoivent encore peu d'effets sur les apprentissages et sur les résultats scolaires des élèves (voir ci-après), ce qui pourrait les conduire à une plus faible évaluation de l'impact du dispositif. À cet égard, une spécialiste affirme ainsi :

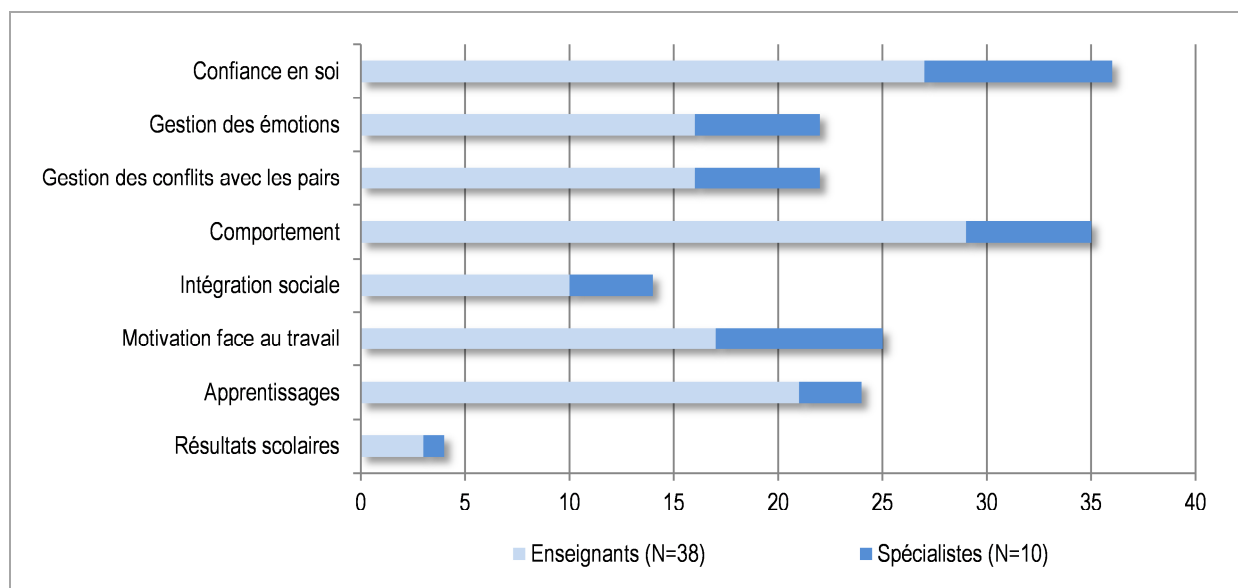
*Dans mon domaine, il me semble qu'un des effets recherché est l'attitude et la motivation face au travail. Ces effets sont difficilement quantifiables et ne se traduisent pas forcément par une augmentation des notes. Or, c'est selon ce critère principalement que les enseignants évaluent un changement chez les élèves. Nous sommes là confrontés à une grande différence entre professions, les « pluridisciplinaires » cherchant à mettre en avant des progrès divers et variés, et les enseignants cherchant surtout à voir des progrès sur les apprentissages.*

Enfin, la faible visibilité de certaines actions des spécialistes participe sans doute également aux difficultés des enseignants à en percevoir les effets, comme en témoigne un enseignant : « Je ne sais pas si le/la logo, la psy, l'enseignant 'spé' ont vu des parents et les ont suivis. Ce qu'ils font réellement de leur temps est un peu flou pour moi. On évoque seulement leur présence dans quelques groupes avec des autres adultes (ECSP, titulaires...) ou dans des suivis d'élèves. » À noter que les faibles effectifs invitent cependant à la prudence dans l'interprétation de ces résultats, tout comme le fait que les membres des équipes restreintes sont sans doute peu enclins à ne constater aucun impact lié à leurs interventions.

### 5.7.3 Les effets sur les élèves

Les professionnels chargés de la prise en charge constatent des effets globalement positifs sur les élèves. Comme l'attestent les résultats présentés ci-avant, les enseignants se montrent toutefois globalement plus réservés que les spécialistes à cet égard<sup>56</sup>. Afin de mieux cerner l'impact perçu du dispositif sur les élèves, les enseignants et spécialistes ayant observé un effet globalement positif ont été appelés à préciser ce dernier. Pour cela, ils ont été invités à cocher un maximum de trois effets principaux dans une liste composée de huit dimensions couvrant les champs émotionnel, social et scolaire (Figure 15).

Figure 15. Effets constatés sur les élèves, points de vue des enseignants et des spécialistes (en effectifs)



Les effets les plus souvent observés concernent la confiance en soi et le comportement, relèvent les trois quarts des enseignants et presque tous les spécialistes ayant préalablement observé des effets positifs sur les élèves. A contrario, l'intégration sociale et les résultats scolaires apparaissent comme les aspects les moins touchés par les actions mises en place. Quant à la motivation face au travail, la gestion des émotions, la gestion des conflits avec les pairs et les apprentissages, ils ont été choisis par environ la moitié des enseignants et des spécialistes concernés.

Plusieurs nuances d'appréciation entre les enseignants et les spécialistes peuvent être observées. D'une part, ces derniers rapportent une plus grande diversité d'effets puisqu'ils ont, en moyenne, coché 5 items sur 8 alors que les enseignants en ont coché 3,7. D'autre part, les spécialistes sont proportionnellement plus nombreux à observer des effets sur la confiance en soi, la gestion des émotions, la gestion des conflits avec les pairs, la motivation face au travail et, dans une moindre mesure, l'intégration sociale et les résultats scolaires. De leur côté, les enseignants constatent davantage d'impact sur le comportement et les apprentissages. Cette dernière différence s'explique sans doute par le fait que ces deux aspects sont les plus caractéristiques des situations qui incitent les enseignants à s'adresser aux spécialistes (point 5.4) et par le fait que les enseignants sont aussi particulièrement concernés par l'évaluation des apprentissages. Plus globalement, ces nuances pourraient traduire une plus grande tendance, chez les membres des équipes restreintes, à voir un

<sup>56</sup> Une légère majorité des enseignants (52%) et les deux tiers des spécialistes estiment que les actions mises en place ont eu des effets positifs ; un quart des enseignants (23%) juge qu'elles n'ont pas eu d'impact alors que seul un spécialiste partage cet avis ; enfin, 25% des enseignants et un cinquième des spécialistes répondent ne pas pouvoir se prononcer sur la question.

impact positif à un projet qui absorbe l'essentiel de leur travail dans les établissements, alors qu'à l'inverse leurs actions gardent un caractère marginal pour bon nombre d'enseignants.

Par ailleurs, il convient de relativiser l'impact sur ces différentes dimensions en signalant que celui-ci reste toujours minoritaire. En effet, si on les rapporte à l'ensemble de la population des enseignants et des spécialistes<sup>57</sup>, on observe que seuls 41% des répondants observent un impact sur la confiance en soi, 40% sur le comportement, 28% sur la motivation face au travail, 27% sur les apprentissages, 25% sur la gestion des émotions et la gestion des conflits avec des pairs, 16% sur l'intégration sociale et 5% sur les résultats scolaires. Ainsi, quels qu'ils soient, les effets constatés sont tous mentionnés par une minorité des enseignants et, pour la plupart d'entre eux, également par une minorité des spécialistes. L'impact des actions mises en œuvre n'est cependant pas négligeable, en particulier en ce qui concerne la confiance en soi, le comportement et la motivation des élèves. Ces effets peinent à se traduire dans leurs résultats scolaires, ce qui relève sans doute à la fois du manque de recul temporel pour évaluer cet aspect et de la diversité des facteurs qui affectent la scolarité des élèves. Il est enfin à souligner qu'aux yeux de plusieurs personnes interrogées (directeurs d'établissement, membres des équipes restreintes, enseignants), les critères scolaires sont largement insuffisants pour juger de l'efficacité du projet.

Dans les commentaires ajoutés dans le questionnaire, les professionnels interrogés mentionnent parfois des effets spécifiques et liés aux apprentissages, tels que des progrès en orthographe, des améliorations dans la maîtrise du langage, la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage ou encore « *plus de sens donné aux apprentissages* » (enseignant). La plupart des enseignants relèvent toutefois plutôt des impacts globaux sur le comportement (à noter que de nombreuses demandes d'enseignants concernent directement cet aspect) et sur le bien-être des élèves, dont ils signalent qu'ils affectent directement le travail scolaire : améliorations au niveau de l'estime de soi, de l'affirmation de soi et de la confiance, attribuées notamment au fait qu'ils ne sont pas « *sortis de la classe* » (entretien éducateur) ; meilleure gestion et meilleure expression des émotions ; regain de motivation, « *nouvel élan* ». En outre, un éducateur signale pendant l'entretien que les spécialistes sont identifiés comme personnes ressources par les élèves. Il évoque l'exemple d'un élève difficile qui semble apaisé par sa présence lorsque quelque chose se passe mal dans sa journée. « *On est là [...] ils savent qu'on est là pour eux* ». Enfin, un enseignant indique comme effet du dispositif l'intégration dans sa classe d'un enfant avec un trouble du spectre autistique.

#### 5.7.4 Les effets sur la dynamique de classe

Comme cela a été observé pour les élèves, les impacts du dispositif sur la dynamique de classe sont plus évidents aux yeux des spécialistes qu'à ceux des enseignants. Parmi ces derniers, seul un tiers constate un impact (contre un tiers ne constatant pas d'impact et un tiers ne sachant pas) alors que chez les spécialistes, plus des deux tiers en observent un.

Les répondants au questionnaire ont été invités à préciser les effets observés. Enseignants et spécialistes signalent, globalement, une « *dynamique de groupe plus positive* », une « *meilleure ambiance de travail* » et observent que les classes sont « *plus soudées* ». Plus précisément, certains relèvent une amélioration de la communication au sein de la classe, qui passe notamment par une « *écoute de l'autre* », une « *facilité à dire quand les choses ne vont pas* » et une attitude générale de « *respect des différences de chacun* ». Plusieurs enseignants et spécialistes relèvent un « *apaisement* », une diminution des tensions et des conflits entre élèves (et de ceux qui pourraient apparaître), ainsi qu'« *un arrêt des situations de harcèlement* ». Tant les projets collectifs (tels que la mise en place d'un protocole anti-harcèlement) que l'amélioration des situations individuelles des élèves (confiance en soi, écoute...) sont cités comme ayant un impact sur la dynamique de classe. Un enseignant affirme ainsi qu'« *un enfant ayant été pris en charge remonte son estime de soi en général et ceci a des incidences positives sur sa place dans la classe, parce que mieux intégré* ».

---

<sup>57</sup> Soit les 73 enseignants et les 15 spécialistes s'étant prononcés sur l'existence d'effets sur les élèves.

### 5.7.5 Les effets sur les relations école-famille

Les enseignants sont plus partagés que les spécialistes quant à l'impact du dispositif sur les relations école-famille : près de la moitié (47%) estiment ne pas pouvoir l'évaluer, 29% estiment qu'il a eu un impact plutôt positif et 24% sont en désaccord avec cette affirmation. Parmi les spécialistes en revanche, seuls 14% ne se prononcent pas alors que 65% estiment que les actions ont eu un effet positif et 21% jugent qu'elles n'ont pas eu un tel impact.

Les effets positifs relevés ont trait aux éléments suivants. Tout d'abord, selon un spécialiste (questionnaire), leur présence dans l'établissement donne le signe aux parents que l'école prend les difficultés de l'enfant en main et que d'autres professionnels sont là pour aider les enseignants à prendre des décisions.

Ensuite, comme le signale un éducateur (entretien), dans un contexte où les injonctions de l'école à l'égard des familles s'accompagnent de plus en plus d'un discours qui insiste sur la responsabilité et la libre décision des parents, une bonne compréhension par ces derniers des observations et des demandes de l'institution revêt une importance grandissante. Les actions mises en place semblent y participer, comme l'indiquent les réponses des enseignants et des spécialistes interrogés.

Ainsi, des enseignants affirment mieux parvenir à formuler leurs observations et leur appréciation de la situation face aux parents : « *j'avais plus d'arguments pour expliquer les difficultés de leur enfant* » (questionnaire). De leur côté, certains spécialistes estiment que le fait d'offrir « *des regards différents sur l'enfant [...] permet à chacun de ne pas rester centré sur sa propre vision* » (entretien) et peut mener les parents à mieux « *entendre ce qu'on a à dire* » (questionnaire). Un éducateur (entretien) estime que la présence des spécialistes brise le rapport dual entre les parents et l'enseignant : en enrichissant le discours de l'institution par un autre point de vue, « *cela oblige le parent à changer de posture* » vis-à-vis de l'école. En outre, du point de vue de plusieurs enseignants, la présence des spécialistes légitime et crédibilise le discours et les attentes de l'école. Un directeur signale par exemple que la prise en charge d'un enfant pourrait être mieux acceptée des parents si la proposition émane du logopédiste plutôt que d'un enseignant.

Selon plusieurs enseignants, une meilleure compréhension et une meilleure acceptation des demandes de l'école mènent à un apaisement des relations, dont il découle une meilleure collaboration avec les familles. Plusieurs personnes interrogées signalent qu'une plus grande confiance des parents en est le socle. Concrètement, celle-ci se traduit notamment par la demande spontanée de certains parents à avoir un entretien avec un spécialiste (enseignant), par une meilleure acceptation des parents des propositions de consultation, ainsi que par une facilitation des contacts avec la consultation (spécialiste). À noter que la présence des équipes semble intégrée comme un appui par certains parents, comme le signalent des demandes qu'ils font d'être accompagnés par un spécialiste lors de rendez-vous avec l'enseignant (spécialiste). Enfin, certains relèvent les bénéfices pour les élèves d'une amélioration des relations école-famille comme l'illustre le commentaire « *famille accompagnée, enfant moins inhibé* » (enseignant).





## 6. Synthèse et recommandations

Ce chapitre propose une réflexion en trois temps. Il synthétise d'abord les principaux éléments issus de l'évaluation qui confirment ou, au contraire, qui apparaissent comme des freins à la bonne mise en œuvre et au développement du projet pilote. Pour cela, il s'appuie sur la réalisation de ses objectifs. Il met ensuite en évidence quelques défis et enjeux qui ont marqué l'action des professionnels œuvrant dans les écoles. Il ouvre enfin quelques pistes de réflexion en invitant à considérer les équipes pluridisciplinaires sous l'angle plus global de la mise en œuvre de la politique d'école inclusive.

Avec pour mission globale de lutter contre l'échec scolaire et de soutenir tous les élèves des établissements concernés, le projet pilote *Équipes pluridisciplinaires* s'est doté de trois sous-objectifs (plan de projet V2, chap. 3 de ce rapport).

### **Objectif 1. Développer un modèle de prestation pluridisciplinaire à visée inclusive**

- Les équipes pluridisciplinaires restreintes ont organisé de nombreuses prestations de type systémique, qui se distinguent par leur orientation tantôt pédagogique (p. ex. langage et lecture), tantôt psycho-sociale (p. ex. estime de soi, expression des émotions, prévention des conflits). En s'adressant aux élèves dans leur école, ces prestations veulent limiter la stigmatisation de ceux en difficulté : elles évitent autant que possible de se focaliser sur des élèves en particulier et visent à maintenir tous les élèves dans l'espace commun que constitue la classe. En outre, plusieurs des prestations mises en place ont une visée préventive, favorisant la participation de tous les élèves d'une classe et l'apprentissage du vivre-ensemble. Les prestations organisées dans le cadre du projet pilote semblent produire, après une année de mise en œuvre et selon les acteurs de terrain, ses premiers effets sur le comportement, la confiance en soi, la motivation face au travail et les apprentissages des élèves.
- Le projet a conduit au développement de modalités de travail favorisant l'échange et les réflexions pluridisciplinaires au sein de chacun des établissements pilotes. Les directions d'établissement jouent, à ce sujet, un rôle crucial de pilotage et aussi de coordination des équipes pluridisciplinaires. La collaboration entre des professionnels aux références métier complémentaires et issus de trois institutions distinctes (EO, OMP, SSEJ) participe à atténuer les frontières institutionnelles et, plus globalement, à favoriser un rapprochement de deux mondes, le pédagogique et le thérapeutique (p. ex. amélioration des relations entre école et consultations). L'appartenance des acteurs de terrain à différentes entités à l'histoire, aux réalités institutionnelles et aux budgets distincts a cependant été un défi non négligeable dans le développement du projet. À cet égard, l'intégration des professionnels nouvellement arrivés dans les établissements pourrait être encore améliorée par une mise en cohérence des visions et des logiques des services auxquels ils sont rattachés.
- Le projet a favorisé l'émergence et le développement de processus de collaboration plus ou moins formalisés entre enseignants de l'enseignement régulier et spécialistes (p. ex. co-interventions, co-enseignements, co-construction de pistes de travail), ceci malgré les difficultés, les doutes et parfois les réticences de certains acteurs. Ces formes de collaboration ont nécessité de la part des spécialistes de définir eux-mêmes leurs nouveaux rôles professionnels d'intervenants à l'école. Ces nouveaux rôles peuvent être considérés comme des objets dynamiques soumis à de constantes négociations dans le cours de la pratique, des échanges entre professionnels, et de la prise en compte des particularités individuelles des élèves. Articuler son propre rôle à celui des autres s'oppose à la perte de repères identitaires, qui a principalement émergé en début de projet pilote,

aux confusions de rôle ou aux problèmes de territoires avec d'autres professionnels déjà présents dans les établissements. Ces derniers, les enseignants et les infirmières scolaires en particulier, voient en effet aussi leurs rôles respectifs, voire leur identité professionnelle, mis en question par l'arrivée des nouveaux professionnels. Ceux-ci ont pu être déstabilisés et ont dû parfois interroger leurs valeurs et leurs croyances en étant confrontés à des professionnels qui ont d'autres manières de travailler. En cours de projet, les actions et les échanges semblent toutefois avoir encouragé une meilleure connaissance et une meilleure compréhension réciproques des métiers, des rôles et des compétences de chacun, ce qui constitue une condition nécessaire au développement de prestations à visée inclusive.

## **Objectif 2. Adapter l'organisation scolaire aux besoins des élèves, de manière à favoriser leur maintien dans l'enseignement régulier**

- L'organisation scolaire s'est adaptée aux besoins des élèves dans la mesure où les établissements, les classes, voire l'enseignement se sont ouverts à des professionnels dotés de compétences permettant la prise en charge locale d'une plus grande diversité de situations d'élèves. Les nouvelles ressources métier, alliées à l'expertise des enseignants, favorisent une plus grande réactivité des équipes ; elles améliorent la prise en charge des élèves en amenant une diversification et une meilleure adaptation des prestations aux besoins différenciés et complexes des élèves, une meilleure identification de leurs difficultés et un soutien plus efficace des élèves en difficulté. La nature des prestations offertes aux élèves (collective / préventive / à long terme *versus* à court terme / réponse à des situations urgentes) est fonction des besoins identifiés par les spécialistes et les enseignants dans chacun des établissements. En revanche, l'attribution de ressources supplémentaires, identique aux trois établissements, ne tient pas compte des spécificités des établissements du point de vue de leur taille (nombre d'élèves), de leur organisation (nombre de sites et distance entre eux) ou de leur population (profil socio-économique).
- La concertation entre professionnels pour la prise en charge et l'orientation des élèves (p. ex. demandes de conseil) s'est améliorée. Les espaces de concertation entre professionnels permettent de mieux orienter les élèves en grande difficulté ou à BEP vers des mesures appropriées. En revanche, les acteurs du projet pilote expriment davantage de réserves quant à la capacité du dispositif à maintenir les élèves en difficulté dans l'enseignement régulier, ou à y favoriser l'inclusion d'élèves handicapés ou à BEP. Les enseignants sont moins enclins que les spécialistes à lui reconnaître cette fonction. Cette réserve dans la mission même de l'école inclusive pourrait s'expliquer par la crainte de la part des enseignants de voir leur métier se transformer en profondeur. Elle pose probablement aussi la question, pendant la phase pilote, de la visibilité des prestations et de leurs effets observés par le corps enseignant. Cette réserve pourrait aussi s'expliquer par un besoin de cohérence renforcée entre le projet d'équipes pluridisciplinaires et les mesures spécifiquement à destination d'élèves à BEP.
- L'adaptation de l'organisation scolaire aux besoins des élèves est quasi-inexistante quant à l'évaluation des élèves. Or, les évaluations certificatives et les conditions de promotion apparaissent comme des freins importants à l'atteinte de l'objectif 2.

## **Objectif 3. Encourager les innovations pédagogiques permettant d'améliorer et de développer la qualité de l'enseignement**

- Les co-enseignements et co-interventions en classe mis en place par les équipes pluridisciplinaires sont des exemples d'innovations pédagogiques. La collaboration entre les différents professionnels a permis, la plupart du temps, de définir collectivement de telles innovations. Celles-ci sont concomitantes à une perception par les enseignants d'un sentiment accru de compétence dans la gestion de leur classe. Elles induisent un enrichissement mutuel : de par leur collaboration avec les

spécialistes, les enseignants voient leurs pratiques professionnelles se diversifier de manière à mieux répondre à la diversité des besoins des élèves ; de par leur intégration dans le contexte professionnel de l'enseignement régulier, les spécialistes élargissent leur palette d'actions à proposer. La collaboration interprofessionnelle est aussi concomitante à des changements de représentation de la part des enseignants (p. ex. représentations vis-à-vis les difficultés des élèves), ce qui participe à développer une culture commune et cohérente parmi les acteurs de terrain. Il convient toutefois de signaler que les échanges entre enseignants et spécialistes portent encore rarement sur les pratiques pédagogiques proprement dites et sont plus fréquemment consacrés aux situations particulières d'élèves. Ceci suggère que le passage d'une intégration des spécialistes basée sur des fonctions d'expertise et de délégation à une véritable collaboration favorisant des innovations pédagogiques entre enseignants et spécialistes, bien qu'il soit en cours de réalisation, n'est pas abouti.

- La collaboration pluridisciplinaire est freinée par l'insuffisance des espaces-temps dédiés à la collaboration / planification et par les contraintes horaires des acteurs de terrain (cf. temps partiel des spécialistes et leur seconde activité professionnelle). L'insuffisance d'espaces-temps, allié au fait que la culture de collaboration n'est pas encore généralisée dans les établissements scolaires réguliers, amène des enseignants à endosser des postures incompatibles avec la collaboration (p. ex. posture de délégation).

Au terme de cette étude, plusieurs éléments attestent d'une intégration fructueuse des spécialistes dans les établissements pilotes. La mise en œuvre du projet, qui passe nécessairement par des phases d'essai et d'ajustements, a largement reposé sur l'engagement, la créativité et les facultés d'adaptation des professionnels dans les écoles. Elle a permis de développer une offre de prestations aux logiques souvent non séparatives, visant à limiter la stigmatisation des élèves en difficulté et à favoriser l'apprentissage du vivre-ensemble (chap. 4). Il convient aussi de relever les apports concrets du projet pour les établissements, les classes et les élèves (point 5.7), l'enrichissement des pratiques enseignantes (point 5.5), ainsi que la satisfaction générale d'une majorité des acteurs de terrain à l'égard du dispositif (point 5.6).

Lors du lancement du projet *Équipes pluridisciplinaires*, les conditions n'étaient cependant pas toutes favorables à son succès. Les acteurs de terrain ont relevé l'incompatibilité entre la visée à long terme de l'école inclusive et la réalisation de ce projet pilote, dans un premier temps limité à une année seulement. Par ailleurs, ces professionnels ont eu la responsabilité de constituer le dispositif avec de maigres accompagnements de la part du DIP. Sa mise en œuvre a sans doute manqué d'espaces de réflexivité sur les pratiques professionnelles et d'espaces d'échange qui ne soient pas seulement consacrés à la remontée d'informations ou aux situations concrètes rencontrées dans les écoles. Chez les acteurs de terrain, de tels espaces auraient favorisé la construction d'une vision partagée du dispositif, d'autant plus s'ils avaient pu bénéficier d'un accompagnement par des personnes expérimentées quant aux défis que suppose l'investissement d'un nouveau champ professionnel.

La mise en œuvre du projet *Équipes pluridisciplinaires* a en effet nécessité d'inventer de nouveaux rôles dans un contexte où la culture commune entre acteurs était encore à construire au regard de la population cible et des objectifs du projet, de la collaboration inter-métiers ou encore du concept d'école inclusive. Cet exercice exigeant et souvent délicat participe à un apprentissage dont la temporalité ne s'arrête pas à la phase pilote du projet : il repose sur des négociations qui se poursuivront dans le déploiement du projet à d'autres établissements et, au-delà, tout au long de sa mise en œuvre.

En outre, ce processus d'apprentissage doit être considéré comme une tâche non seulement individuelle pour les professionnels travaillant directement sur le terrain, mais aussi collective et institutionnelle, pour tous les acteurs et les instances concernées dans les écoles et, plus largement, dans la prise en charge de l'ensemble des enfants scolarisés dans le canton. À cet égard aussi, l'apprentissage dépasse le cadre de ce projet pilote. Il participe à un changement de regard, au développement de nouvelles pratiques, à des innovations pédagogiques et à des échanges accrus et approfondis entre professionnels et services concernés qui, tous ensemble, construisent l'école inclusive.

Les équipes pluridisciplinaire méritent ainsi d'être conçues, tant au niveau stratégique qu'opérationnel, non pas en tant que dispositifs fonctionnant dans le strict cadre de leur déploiement, mais dans un travail de mise en cohérence avec l'ensemble du système de formation. À cet égard, la prise en compte des acteurs périphériques à l'institution scolaire proprement dite (parascolaire, famille, communes) semble incontournable pour soutenir le développement du dispositif. De même, il convient de penser les équipes en cohérence avec la suite de la scolarité des élèves au secondaire, voire avec la préscolarisation.

Une attention particulière pourra enfin être portée à l'articulation des équipes pluridisciplinaires avec les autres mesures et dispositifs qui forment l'école inclusive (p. ex. AIS, aménagements DYS, DIAMs). La coordination entre les équipes et les professionnels chargés de soutien individualisé d'élèves au bénéfice de mesures renforcées semble ainsi de première importance, non seulement d'un point de vue pratique mais aussi parce qu'elle renforce un paradigme de prise en charge en accord avec les principes d'inclusion. Plus globalement, en s'adressant à tous les élèves et en mobilisant tous les intervenants au niveau local, les équipes pluridisciplinaires incarnent les principes de prévention, de non-séparation et de collaboration qui sont au cœur de la démarche inclusive. Elles pourraient dès lors endosser, sur le terrain, un rôle de coordination qui permette d'éviter la juxtaposition d'interventions dans la prise en charge et, au contraire, de composer un suivi cohérent qui réponde aux besoins de chaque enfant.

## Recommandations

Points positifs	Points problématiques	Recommandations	Pour qui*
<b>Organisation et mise en œuvre</b>			
<p>Mise en place d'organes de suivi du projet : COPIL EI ; groupe projet cantonal avec un chef de projet ; groupes de pilotage internes aux établissements</p> <p>Représentation et concertation des différents acteurs concernés dans le groupe projet cantonal qui ont permis une communication constructive</p> <p>Importance du rôle de chef de projet dans le développement du projet pilote au niveau cantonal</p> <p>Relais entre le terrain et le groupe projet cantonal assuré par les Dir-E</p>	<p>Complexité de la mise en œuvre du projet notamment due à une multiplication des référents hiérarchiques (rattachement hiérarchique des spécialistes à l'OMP et à l'OEJ alors qu'ils travaillent dans des entités de l'EO)</p> <p>Manque de remontée des informations sur les aspects fonctionnels des dispositifs et les actions développées par les équipes</p> <p>Peu de liens entre les personnes qui encadrent les spécialistes</p>	<p>➤ <i>Mener une réflexion sur la question du rattachement hiérarchique des spécialistes</i></p> <p>➤ <i>Renforcer la communication en envisageant l'ajout d'un canal de communication regroupant les personnes encadrant les spécialistes (Dir-E/EO ; DESI et chefs des consultations/OMP ; médecins de secteur/SSEJ)</i></p>	<p>SG, DGs</p>
<p>Mise en œuvre concrète du projet assurée par les acteurs de terrain</p>	<p>Temps de préparation de la mise en œuvre du projet extrêmement court</p> <p>Arrivée dans l'établissement décalée des différents spécialistes</p>	<p>➤ <i>Organiser la rentrée scolaire plus en amont de manière à ce que les équipes soient opérationnelles dès la reprise fin août</i></p>	<p>SG, DGs</p>
<b>Ressources</b>			
<p>Attributions de ressources supplémentaires aux établissements primaires</p> <p>Présence locale de nouvelles compétences métier</p>	<p>Besoins différents d'un établissement à l'autre</p>	<p>➤ <i>Permettre une certaine modularité dans l'attribution des ressources, en fonction du profil de chaque établissement scolaire (taille, nombre de sites, contexte socio-démographique, etc.)</i></p>	<p>SG, DGs</p>
<b>Périmètre du projet</b>			
<p>Amorce d'une collaboration avec le parascolaire initiée par les Dir-E et formalisée dans le plan de projet V2</p>	<p>Opérationnalisation du projet pilote limité au temps scolaire alors que de nombreux élèves fréquentent le parascolaire</p>	<p>➤ <i>Associer le parascolaire (GIAP) aux réflexions de situations d'élèves questionnantes (p. ex. au sein du groupe projet et/ou dans les groupes de pilotage internes aux établissements)</i></p>	<p>SG, DGs, Dir-E</p>
<p>Participation d'un représentant de l'ESII au groupe de projet cantonal</p>	<p>Projet limité à l'enseignement primaire</p>	<p>➤ <i>Poursuivre les échanges et réflexions avec les acteurs du Cycle d'orientation et de l'ESII de manière à assurer une continuité des mesures inclusives dans le cursus scolaire des élèves</i></p>	<p>SG, DGs</p>
<b>Système d'évaluation</b>			
<p>Possibilité pour les Dir-E de renoncer à une évaluation notée durant le premier trimestre</p>	<p>Cadre scolaire (PER, évaluation, critères de promotion) très normatif et limitant, par son manque de souplesse, les actions des équipes pluridisciplinaires</p>	<p>➤ <i>Questionner les normes et les systèmes d'évaluation actuels</i></p>	<p>SG, DGs</p>

Points positifs	Points problématiques	Recommandations	Pour qui*
<b>Rôle du Dir-E</b>			
Rôle central pris par les Dir-E en assumant la coordination de la mise en œuvre locale du projet pilote	Charge supplémentaire pour Dir-E, temps de travail pris au détriment d'autres tâches, même si délégations possibles de certaines d'entre elles à l'équipe pluridisciplinaire restreinte	➤ <i>Apporter une reconnaissance et un soutien aux Dir-E, par exemple en menant une réflexion sur le temps d'investissement nécessaire au rôle de coordinateur</i>	DGs, Dir-E
<b>Rôle des spécialistes</b>			
Construction par les spécialistes de nouveaux rôles professionnels du fait du changement de contexte professionnel	En début de projet, manque de définition des rôles des spécialistes entraînant confusions de rôles et conflits de territoire  Sentiment de « perte » de territoire pour les professionnels déjà présents dans les écoles (infirmières et éducateur REP)	➤ <i>Accompagner les spécialistes dans la construction de leurs nouveaux rôles professionnels</i>	DGs, Dir-E
<b>Rôle des coordinatrices pédagogiques</b>			
Implication des CP dans les dispositifs	Rôle des CP dans le dispositif pas prévu à l'origine du projet	➤ <i>Apporter une reconnaissance au travail des CP et veiller à prévoir du temps à consacrer au projet</i>	DGs
Définition d'un projet de mandat spécifique en cours de validation	Charge supplémentaire engendrée par cette nouvelle tâche		
<b>Espaces-temps et gestion des horaires</b>			
Présence quotidienne d'au moins un spécialiste dans l'établissement	Nombre d'espaces-temps à disposition des enseignants insuffisant pour collaborer avec les spécialistes	➤ <i>Envisager l'aménagement, pour les enseignants, d'espaces-temps destinés à la collaboration interprofessionnelle</i>	DGs, Dir-E
Mise en place d'espaces de rencontre	Nombre d'espaces-temps insuffisant pour collaborer entre membres de l'équipe restreinte	➤ <i>Apporter une reconnaissance du temps à investir pour une collaboration réussie entre acteurs de terrain</i>	DGs, Dir-E
	Gestion compliquée des temps de travail partiels des spécialistes (organisation des collaboration/réunions) et contraintes liées à l'engagement des spécialistes dans une deuxième activité professionnelle	➤ <i>Rester vigilant à la problématique de la gestion des temps partiels des spécialistes</i>	DGs, Dir-E
	Multiplication des réunions internes à l'établissement ou internes à l'OMP		
<b>Suivi des demandes et des actions</b>			
Comptabilisation périodique des demandes d'enseignants adressées aux spécialistes	Suivi non systématique ; comptabilisation partielle des demandes	➤ <i>Instaurer un suivi plus systématique des demandes et des actions entreprises par les spécialistes dans les classes des établissements, ceci dans le but de mieux évaluer les besoins futurs</i>	Dir-E, Eq. pluri
Appropriation par les équipes pluridisciplinaires restreintes du tableau de recensement des actions (proposé par le SRED)			

Points positifs	Points problématiques	Recommandations	Pour qui*
<b>Visibilité et communication</b>			
Création de groupes de pilotage internes aux trois établissements Réunions de bilans régulières organisées dans chaque établissement	Manque de visibilités des actions des spécialistes, notamment pour les enseignants n'ayant pas encore investi la collaboration interprofessionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Assurer une bonne visibilité, notamment à l'interne des établissements, des activités de l'équipe pluridisciplinaire restreinte</li> <li>➤ Favoriser les échanges sur les apports et les limites du projet parmi les équipes pluridisciplinaires, et en particulier entre enseignants et spécialistes.</li> </ul>	Dir-E, Eq.pluri
<b>Formation et connaissances</b>			
Organisation de deux demi-journées d'échanges entre les acteurs de terrain des trois établissements Formation initiée par des spécialistes et une CP	Peu de formation des acteurs sur les thèmes de l'école inclusive et de la collaboration interprofessionnelle dans le parcours universitaire / en haute école  Pas de formation continue officielle organisée durant la première année d'existence du projet pilote	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Favoriser les échanges de pratiques entre équipes pluridisciplinaires restreintes, par exemple dans le cadre de formations continues</li> <li>➤ Consolider l'offre de formation initiale et continue à destination des enseignants et des spécialistes, notamment sur la collaboration interprofessionnelle</li> </ul>	SG, DGs
Élargissement, dans chaque établissement, de la palette des compétences découlant de l'arrivée de nouvelles professions  Appropriation d'un nouvel environnement de travail et cadre de référence pour les collaborateurs de l'OMP	Méconnaissance, de la part des enseignants, particulièrement en début de projet, des nouvelles compétences à leur disposition  Manque de connaissance de l'enseignement régulier et du fonctionnement des établissements scolaires par les spécialistes nouvellement intégrés dans les établissements	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Veiller à présenter aux enseignants les différentes professions ainsi que les possibilités de collaboration interprofessionnelle</li> <li>➤ Prévoir une présentation de l'enseignement primaire régulier et de ses enjeux aux collaborateurs de l'OMP</li> </ul>	DGs, Dir-E
<b>Ressources matérielles</b>			
	Absence de matériel informatique durant la première année de projet Locaux libérés parfois difficilement	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Veiller à fournir à l'équipe du matériel informatique de base, ainsi qu'un local pour l'équipe pluridisciplinaire</li> </ul>	DGs, Dir-E
<b>Culture commune</b>			
Évolution des représentations des enseignants vis-à-vis des difficultés des élèves	Tendance chez certains enseignants à « étiqueter » rapidement les élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Soutenir les enseignants dans une réflexion sur les difficultés des élèves</li> <li>➤ Continuer le travail de développement d'une culture commune au sein des établissements</li> </ul>	Dir-E, CP, Eq.pluri
<b>Collaboration interprofessionnelle</b>			
Évolution / diversification des pratiques professionnelles des enseignants pour mieux répondre à la diversité des besoins des élèves Développement de co-enseignements et co-interventions	Existence, chez certains enseignants, de postures freinant la collaboration interprofessionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Poursuivre le développement de collaborations interprofessionnelles, notamment sous forme de co-constructions et de co-enseignements</li> </ul>	Dir-E Eq.pluri
<b>Suivi des élèves</b>			
Selon les enseignants, le dispositif a un impact positif sur les élèves	Manque de recul temporel et de connaissances sur les effets du projet pilote	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Suivre sur le long terme et évaluer l'impact du projet sur les élèves, les enseignants et les établissements</li> </ul>	SG, SRED





## Références bibliographiques

- Ainscow, M. (1994). *Special needs in the classroom: A teacher education guide*. Paris : Unesco.
- Allenbach, M. (2010). Diversité des pratiques des intervenants à l'école : du rôle prescrit au rôle construit. *Prisme. Revue pédagogique HEP Vaud*, 13, p. 37–39.
- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : les défis de la collaboration. La collaboration interprofessionnelle et le travail en réseau. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, p. 21–28.
- Allenbach, M. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme et al. (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 71–86). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Allenbach, M., et al. (2011). Relations entre enseignant-e-s et psychologues, logopédistes ou psychomotricien-ne-s : confort, inconforts et richesses. Parties 1 et 2. *Educateur, SER*, 11 et 12, p. 18–19 et 20–21.
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre : une étude de cas. *Revue française de pédagogie*, 134, p. 87–96.
- Belmont, B. (2003). « Intégration, inclusion et pédagogie ». Presented at « Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers », 27-30 octobre 2003, Actes de l'Université d'automne, Vichy, Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction générale de l'enseignement scolaire.
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques : les paradoxes de la collaboration : dossier. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 1<sup>er</sup> trim., p. 65–68.
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Berne : CDIP.
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), p. 25–43.
- DIP (2015). « Genève hier et aujourd'hui, en chemin vers l'école inclusive », 21 novembre 2015, Journée École inclusive. Présentation de C. Renevey Fry lors de la journée de travail et d'échanges du DIP de l'école inclusive. Genève : DIP.
- DIP, Secrétariat général (2016). *Plan de projet « Équipes pluridisciplinaires » v2* [Document interne confidentiel]. Genève : DIP-SG.
- Doré, R., Wagner, S., & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Montréal : Ed. Logiques.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « Inclusion » (1). *Recherche et formation*, 61, p. 71–83.
- Emery, R. (2011). « L'équipe interprofessionnelle comme outil privilégié de l'accompagnement des enfants et adolescent-e-s présentant des besoins particuliers » [Article disponible uniquement en format électronique]. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 6 p.
- Evans, L. (2014). Le leadership pour le développement professionnel. In J.-L. Derouet & R. Normand (dir.), *La question du leadership en éducation : perspectives européennes* (pp. 179–194). Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan.
- Gothier, C., et al. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 3–32.

- Gremion, L. (2016). Intégration et inclusion scolaires : rôle des communautés éducatives. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, p. 1–2.
- Grossen, M. (1999). Collaboration et travail pluridisciplinaire. *Actualités Psychologiques*, p. 53–76.
- Marcel, J.-F., Tardif, M., Dupriez, V., & Périsset-Bagnoud, D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- NCSE (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. Trim: National Council for Special Education.
- Noël, I. (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers : du sens à la mise en actes*. Thèse de doctorat. Fribourg (Suisse) : Université, Faculté des lettres.
- Noël, I. (2016). Lorsque le jeune enseignant souhaite développer des pratiques inclusives dès sa première année de pratique professionnelle : rôle et impact de la communauté éducative. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, p. 29–35.
- Osgood, R.L. (2005). *The history on inclusion in the United States*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, p. 20–29.
- Plaisance, E. (2009). Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et formation*, 61, p. 11–40.
- Plaisance, E. (2010). *Problématiques actuelles de l'éducation inclusive*. Paris : Université Paris Descartes, Centre de recherche sur les liens sociaux.
- Plaisance, E., Belmont, B., Verillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, p. 159–164.
- Ramel, S., & Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, p. 6–12.
- Ramel, S., & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. In L. Prud'homme et al. (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25–38). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Rey, O. (2016). *Le changement c'est comment ?* Lyon : Institut français de l'éducation.
- Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, p. 97–115.
- Sahrai, D. (2015). Egalité des chances et discrimination dans le cadre de la scolarisation spécialisée des enfants et des jeunes issus de la migration. In A. Haenni Hoti (éd.), *Équité – Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif : migration et origine sociale* (pp. 51–63). Berne : CDIP.
- Thibodeau, S., et al. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme et al. (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 57–70). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), p. 123–139.
- Tomasevski, K. (2003). *Le droit à l'éducation : droits économiques, sociaux et culturels*. Rapport de la rapporteuse spéciale présenté conformément à la résolution 2002/23 de la Commission des droits de l'homme, 21 janvier 2003. Doc E/CN.4/2003/9. Genève : ONU, Conseil économique et social.
- Tremblay, P. (2015). Le co-enseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23(3), p. 33–44.

- UNESCO (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Vienneau, R. (2016). Introduction. In L. Prud'homme et al. (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 21–24). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Wilson, G.L., & Michaels, C.A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and writing quarterly: overcoming learning difficulties*, 22(3), p. 205–225.



## Abréviations

BEP	Besoins éducatifs particuliers
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CE	Cycle élémentaire
CIPA	Centre d'intervention précoce en autisme
CLI	Classe d'intégration
CM	Cycle moyen
CMP	Centre médico-pédagogique
CO	Cycle d'orientation
Copil EI	Comité de pilotage École inclusive
CP	Coordinateur-trice pédagogique
DESI	Directeur-trice d'établissements spécialisés et d'intégration (anciennement Directeur-trice de la scolarité spécialisée et de l'intégration, DSSI)
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire
DGES II	Direction générale de l'enseignement secondaire II
DIAMs	Dispositif d'intégration et d'apprentissage mixtes
DIP	Département de l'instruction, de la culture et du sport
Dir-E	Directeur-trice d'établissement
Dys	Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie, dysphasie
ECSP	Enseignant-e en charge du soutien pédagogique
EO	Enseignement obligatoire
ETP	Équivalent temps plein
GIAP	Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire
HUG	Hôpitaux universitaires de Genève
IPE	Institutions de la petite enfance
LIJBEP (RIJBEP)	Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatif particuliers ou handicapés (C 1 12) (Règlement relatif à la loi (C 1 12.01))
LIP	Loi sur l'instruction publique
MA	Maître-sse adjoint-e
MDAS	Maître-sse de disciplines artistiques et sportives
OEJ	Office de l'enfance et de la jeunesse
OMP	Office médico-pédagogique
PER	Plan d'études romand
REP	Réseau d'éducation prioritaire
SPMi	Service de protection des mineur-e-s
SRED	Service de la recherche en éducation
SSEJ	Service de santé de l'enfance et de la jeunesse
TSA	Troubles du spectre auditif
TTC	Temps de travail en commun



## **Annexes**

**Annexe 1 : Mandat**

**Annexe 2 : Les acteurs interviewés**

**Annexe 3 : Thèmes des entretiens**

**Annexe 4 : Les questionnaires**

**Annexe 5 : Tableaux de recensement des actions 2015-16**

**Annexe 6 : Tableau de synthèse des missions et actions des spécialistes**

## Annexe 1 : Mandat



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE  
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport  
Directrice administrative et organisationnelle

### MANDAT

#### EVALUATION DE LA MISE EN PLACE DANS LES ETABLISSEMENTS DU PROJET PILOTE « EQUIPES PLURIDISCIPLINAIRES »

##### Contexte

A Genève, la réalisation d'une école inclusive passe par la mise en place de différentes mesures ou dispositifs ayant pour objectif le maintien dans l'enseignement régulier d'élèves rencontrant d'importantes difficultés ou présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP). Dans cette optique, les équipes pluridisciplinaires mises en place dans trois établissements primaires du canton constituent ensemble un des principaux projets pilotes en matière d'école inclusive.

Afin d'analyser l'organisation et le fonctionnement des trois dispositifs pilotes et d'apprécier les apports et difficultés de la collaboration interprofessionnelle, la directrice administrative et organisationnelle du département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP), chargée de l'Ecole inclusive pour le DIP, mandate le Service de la recherche en éducation (SRED) pour mener une évaluation.

##### Objectifs

Cette évaluation a pour objectifs :

1. Analyser l'organisation et le fonctionnement de chacun des trois dispositifs mis en place: Quel est le public cible ? Quels types de prestations sont offerts ? Quels sont les rôles et responsabilités des différents intervenants? Quelles sont les modalités de collaboration mises en place ? Avec quels objectifs? Quelle est la plus-value, du fait de la présence des différents professionnels dans l'établissement?
2. Apprécier les apports et les difficultés de la collaboration interprofessionnelle: L'évaluation interrogera les acteurs (les équipes pluridisciplinaires et les enseignants de l'enseignement régulier) sur les différentes modalités de collaboration qui ont été mises en place, ainsi que sur leur perception et leur appréciation de ce travail en commun (satisfaction, soutien, enrichissement professionnel, meilleure gestion des problèmes rencontrés, représentation commune, langage commun / culture commune, divergences, conflits, etc.)

##### Fonctionnement

- Ce projet est réalisé par une équipe de collaborateurs de recherche du SRED ; le suivi est assuré par la directrice du SRED.

- La méthodologie retenue, le déroulement du projet avec un calendrier, ainsi que les livrables sont précisés dans un plan de projet élaboré par le SRED.



**Déla**

- L'évaluation du projet « Equipes pluridisciplinaires » comporte deux phases :

1. La première phase de l'évaluation – printemps 2016 - apportera les premiers éléments de réponses aux deux objectifs décrits ci-dessus. Ces constats seront présentés en mai 2016 au COPIL « Ecole inclusive » et des ajustements pourront être suggérés en vue de la deuxième année pilote du projet.
2. Lors de la seconde phase de l'évaluation – automne 2016 -, une nouvelle prise d'information auprès des différents acteurs permettra de faire ressortir l'évolution des trois dispositifs depuis le printemps. Elle offrira également l'occasion d'approfondir certaines questions ou aspects du projet « Equipes pluridisciplinaires » pour lesquels une investigation plus approfondie se sera avérée utile lors de la première phase de l'évaluation.

- Publication d'un rapport portant sur les deux phases d'évaluation : 31 janvier 2017.



Paola Marchesini  
Genève, avril. 2016

## Annexe 2 : Les acteurs interviewés

### Ensemble des acteurs ayant fait l'objet d'entretiens menés par l'équipe d'évaluation

Entité	Acteurs
SG	Chef de projet axe 2 <i>École inclusive</i>
DGEO	Directrice du service enseignement et évaluation Directeur du service du suivi de l'élève Cheffe du service formation développement Coordinatrices pédagogiques des trois établissements
DGOMP	Directeur enseignement, évaluation et suivi de l'élève Psychologue rattaché à la direction, direction médico-psychologique
DGESII	Chargée de mission
DGOEJ-SSEJ	Directrice adjointe
Établissement Cité-Jonction / Plantaporrêts	Directeur – 3 <i>entretiens</i> Enseignante spécialisée Éducateur Logopédiste Psychologue Infirmière Trois enseignants MA
Établissement Champs-Fréchets / Cointrin	Directeur – 3 <i>entretiens</i> Enseignante spécialisée Éducateur Logopédiste Psychologue Infirmière Trois enseignants MA
Établissement Bernex (Lully / Robert-Hainard / Luchepelet)	Directeur – 3 <i>entretiens</i> Enseignante spécialisée Éducatrice Logopédiste Psychologue Infirmière Une délégation d'enseignants ordinaires (2 MA, 2 ECSP)

## **Annexe 3 : Thèmes des entretiens**

### **Thèmes abordés avec l'ensemble des acteurs interrogés**

- ♦ **Les débuts du projet pilote** : l'origine du projet ; le choix des établissements/des spécialistes ; l'accueil réservé au projet ; la motivation des spécialistes de s'y engager.
- ♦ **Objectifs du projet** : les objectifs tels que perçus par les acteurs ; les plus-values attendues.
- ♦ **Public cible** : les bénéficiaires du projet.
- ♦ **Organisation et fonctionnement des trois dispositifs**  
(Champs-Fréchets/Cointrin, Cité-Jonction/Plantaporrêts, Bernex)
  - Mise en œuvre du projet
  - Rôle et responsabilités des différents acteurs institutionnels et de terrain
  - Prestations / actions mises en place
  - Collaborations
- ♦ **Appréciations** :
  - Points forts
  - Points problématiques
  - Difficultés rencontrées

## Annexe 4 : Les questionnaires

### 1. Questionnaire collectif destiné aux équipes pluridisciplinaires

#### Demands

---

#### 1. Comptabilisez-vous les demandes formulées par les enseignant-e-s ?

- Oui  
 Non

Si oui, combien de demandes ont été formulées auprès de l'équipe pluridisciplinaire ? En 2015-2016 : ....  
Depuis la rentrée 2016 : ....

#### 2. Comment et à qui les enseignant-e-s ont adressé le plus fréquemment leurs demandes ?

*(maximum 3 réponses)*

- Par e-mail à un ou des membres de l'équipe pluridisciplinaire  
 Par sms/whatsapp à un ou des membres de l'équipe pluridisciplinaire  
 Par e-mail au DirE  
 Oralement lors d'une permanence de l'équipe pluridisciplinaire  
 Oralement lors d'une rencontre informelle avec un ou des membres de l'équipe pluridisciplinaire  
 Oralement lors d'une séance du groupe de pilotage/conseil de direction  
 Autre moyen / autre personne, précisez:

#### 3. Quelles étaient les principales raisons ayant amené les enseignant-e-s à formuler des demandes ?

*(maximum 3 réponses)*

- Problèmes d'apprentissage ou de performances scolaires  
 Difficultés au niveau de l'attitude face au travail scolaire  
(p. ex. motivation, exécution des tâches, organisation du travail)  
 Problèmes de communication (p. ex. compréhension de la langue et expression)  
 Problèmes de comportement  
(p. ex. respect des règles, interaction avec les camarades / les adultes, gestion des émotions)  
 Difficultés au niveau de la motricité (p. ex. motricité fine, motricité globale)  
 Problèmes de santé  
 Problèmes familiaux  
 Autres, précisez :

#### 4. Y a-t-il eu des demandes auxquelles l'équipe pluridisciplinaire n'a pas donné suite ?

- Oui  
 Non

Si oui, combien ?

Si oui, pour quelles raisons ?

*Veillez classer les raisons suivantes selon leur ordre de fréquence  
(1 = raison la plus fréquente ; 3 = raison la moins fréquente) :*

- Manque de disponibilité  
 Demande hors mandat de l'équipe pluridisciplinaire  
 Autres raisons, précisez :

## Réunions hors établissement

5. Pour chaque spécialiste, veuillez indiquer avec qui et à quelle fréquence il/elle a eu, durant l'année 2015-16, des réunions hors établissement en lien avec le projet « Équipes pluridisciplinaires » ainsi que la durée moyenne de ces réunions.

	Avec qui	Fréquence	Durée
Enseignant-e spécialisé-e			
Éducateur-trice			
Logopédiste			
Psychologue			
Infirmière			

Y a-t-il eu des changements concernant ces réunions depuis cette rentrée scolaire ?

- Oui  
 Non

Si oui, lesquelles ?

## 2. Questionnaire destiné aux membres de l'équipe pluridisciplinaire

L'emploi du terme « **Dispositif** » dans le questionnaire fait référence au projet « Équipes pluridisciplinaires » tel que mis en place dans votre établissement.

L'« **équipe pluridisciplinaire** » (définition restreinte) correspond aux cinq **spécialistes** : enseignant-e spécialisé-e, éducateur-trice, logopédiste, psychologue, infirmier-ière.

L'emploi du terme « Enseignant-e-s » correspond aux enseignant-e-s de l'enseignement régulier.

Sans autre indication, les questions portent sur la période depuis l'arrivée de l'équipe pluridisciplinaire dans l'établissement, à savoir de septembre 2015 à aujourd'hui. Les membres de l'équipe nouvellement arrivé-e-s se référeront à la période depuis la rentrée 2016.

Les réponses collectées à travers ce questionnaire seront traitées de manière strictement confidentielle.

### Modalités d'échanges / de collaboration

1. Est-ce que vos échanges avec les enseignant-e-s sont planifiés ? Jamais       Toujours

2. Sur quoi portent principalement ces échanges ? Parmi les sujets suivants, veuillez cocher les sujets que vous avez abordés le plus souvent (max. 4 réponses) :

- Un ou plusieurs élèves avec des difficultés d'apprentissage
- Un ou plusieurs élèves avec des problèmes de comportement
- Des actions ou des interventions à envisager
- Les stratégies d'apprentissage en général
- Les pratiques professionnelles (pédagogiques)
- L'échange de matériel
- La mise en œuvre de pratiques communes entre enseignant-e-s et spécialistes
- Des séquences ou des contenus d'enseignement
- La répartition des rôles lors de co-enseignement ou de co-intervention en classe
- Le bilan d'actions ou d'observations
- D'autres sujets, précisez :

3. Parmi les différents types de travail en commun possibles, nous aimerions en savoir davantage sur deux formes particulières de collaboration.

- A la co-construction de combien d'actions avec un-e enseignant-e de classe régulière avez-vous participé ?
- A la mise en œuvre de combien de co-enseignements avez-vous participé ?

### Temps de collaboration

---

4. Dans quelle mesure les affirmations suivantes vous correspondent-elles ?

Pour collaborer avec les enseignant-e-s, nous disposons d'un nombre adéquat d'espaces-temps.

pas du tout  tout à fait

Pour collaborer avec mes collègues de l'équipe pluridisciplinaire, nous disposons d'un nombre adéquat d'espaces-temps.

pas du tout  tout à fait

Pour collaborer avec le directeur d'établissement, nous disposons d'un nombre adéquat d'espaces-temps.

pas du tout  tout à fait

5. Est-ce que la répartition de votre temps de travail entre la concertation avec les différents partenaires (réunion d'équipe, réunion du comité de pilotage/conseil de direction, TTC, séances de bilan, conseil des maîtres, etc.) d'une part, et les actions auprès des classes/élèves, des enseignants ou des parents d'autre part, vous paraît satisfaisante ?

pas du tout  tout à fait

Si vous n'êtes plutôt pas satisfait-e, pour quelle(s) raison(s) ?

### Réunions hors établissement

---

6. Dans quelle mesure les affirmations suivantes vous correspondent-elles ?

Les réunions hors établissement organisées respectivement par l'OMP et le SSEJ...

pas du tout  tout à fait

- m'aident pour définir mon rôle au sein du dispositif
- constituent un espace de débriefing
- remplissent une fonction de supervision
- permettent l'échange de pratiques entre spécialistes des trois établissements

7. Est-ce que la répartition de votre temps entre votre travail dans l'établissement et les réunions hors établissement vous paraît satisfaisante ?

pas du tout  tout à fait

Si vous n'êtes plutôt pas satisfait-e, pour quelle(s) raison(s) ?

8. Avez-vous des propositions d'amélioration quant à ces réunions ?

### Effets

---

9. Selon vous, les actions de l'équipe pluridisciplinaire ont-elles eu des effets globalement positifs sur les élèves concernés ?

très rarement  très souvent  je ne sais pas

Si vous avez observé des effets sur les élèves, dans quel(s) domaine(s) se situent-ils principalement ? (max. 3 réponses)

- Résultats scolaires
- Apprentissages
- Motivation face au travail
- Intégration sociale
- Comportement
- Gestion des conflits avec les pairs
- Gestion des émotions
- Confiance en soi
- Autre(s) effet(s), précisez :

10. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'énoncé suivant :

Les actions de l'équipe pluridisciplinaire ont eu des effets globalement positifs sur la dynamique des classes concernées.

pas du tout  tout à fait  je ne sais pas

(Quels effets avez-vous observés ?)

11. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'énoncé suivant :

Les actions de l'équipe pluridisciplinaire ont eu des effets globalement positifs sur les relations familles-école.

pas du tout  tout à fait  je ne sais pas

(Quels effets avez-vous observés ?)

### Appréciation du dispositif

---

12. Selon vous, et de manière générale, la collaboration avec les enseignant-e-s dans le cadre du projet « Équipes pluridisciplinaires » est-elle utile ? pas du tout       très

13. Selon vous, et de manière générale, la collaboration avec les enseignant-e-s dans le cadre du projet « Équipes pluridisciplinaires » est-elle satisfaisante ? pas du tout       tout à fait

14. Selon vous, et de manière générale, la collaboration avec les enseignant-e-s dans le cadre du projet « Équipes pluridisciplinaires » répond-elle à vos attentes ? pas du tout       entièrement

15. Avez-vous rencontré des difficultés lors de la collaboration avec les enseignant-e-s ? oui / non  
Si oui, lesquelles ?

16. Pour une bonne collaboration entre enseignant-e-s et spécialistes, estimez-vous que la présence de ces derniers dans l'établissement est : pas du tout nécessaire       tout à fait nécessaire

17. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants ? pas du tout d'accord       tout à fait d'accord  je ne sais pas

*La présence de l'équipe pluridisciplinaire dans l'établissement permet :*

- de réagir rapidement vis-à-vis de situations urgentes
- de mettre rapidement en place les actions adéquates
- de soutenir efficacement les élèves en difficulté
- de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves
- d'accueillir (à l'avenir) des élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés dans de bonnes conditions
- de procurer aux enseignant-e-s un accompagnement dans les demandes de conseil
- de mieux identifier les difficultés des élèves
- de mieux orienter les élèves à besoins éducatifs particuliers vers des mesures appropriées
- de maintenir dans l'enseignement régulier des élèves qui sinon auraient nécessité une scolarisation dans l'enseignement spécialisé
- d'améliorer les relations entre l'école et la consultation de l'OMP

18. Votre présence dans l'établissement a-t-elle induit d'autres apports ? oui / non

Si oui, précisez ces autres apports.

Êtes-vous globalement satisfait-e du dispositif ? pas du tout       tout à fait

19. Quels sont les aspects du dispositif qui vous apportent satisfaction ?

20. Quels sont les aspects du dispositif qui, selon vous, devraient être améliorés ?

### Évolution du dispositif

---

21. Pour la rentrée 2016-17, y a-t-il eu des changements dans le dispositif ?

Si oui, précisez lesquels :

Si oui, quelles sont les raisons qui ont amené à procéder à ces changements ?

22. Avez-vous d'autres commentaires à ajouter concernant le dispositif ?

23. Étiez-vous dans cet établissement en 2015-16 ?

### 3. Questionnaire destiné aux enseignant-e-s

L'emploi du terme « **Dispositif** » dans le questionnaire fait référence au projet « Équipes pluridisciplinaires » tel que mis en place dans votre établissement.

L'« **équipe pluridisciplinaire** » (définition restreinte) correspond aux cinq **spécialistes** : enseignant-e spécialisé-e, éducateur-trice, logopédiste, psychologue, infirmier-ière.

Sans autre indication, les questions portent sur la période depuis l'arrivée de l'équipe pluridisciplinaire dans votre établissement, à savoir de septembre 2015 à aujourd'hui. Les enseignant-e-s de Robert-Hainard et de Luchepelet ainsi que les enseignant-e-s nouvellement arrivé-e-s se référeront à la période depuis la rentrée 2016.

Les réponses collectées à travers ce questionnaire seront traitées de manière strictement confidentielle.

#### Demandes

1. Combien de demandes avez-vous formulées auprès d'un ou des membres de l'équipe pluridisciplinaire ?

Lors de l'année scolaire 2015-16 : .... Depuis la rentrée scolaire 2016-17 : ....

2. Comment et à qui avez-vous adressé le plus fréquemment votre/vos demande(s) ? (max. 3 réponses)

- Par e-mail à un ou des membres de l'équipe pluridisciplinaire
- Par sms/whatsapp à un ou des membres de l'équipe pluridisciplinaire
- Par e-mail au directeur d'établissement
- Oralement lors d'une permanence de l'équipe pluridisciplinaire
- Oralement lors d'une rencontre informelle avec un ou des membres de l'équipe pluridisciplinaire
- Oralement lors d'une séance du groupe de pilotage/conseil de direction
- Autre moyen / autre personne, précisez :

3. A quelle fréquence les situations d'élèves suivantes vous ont-elles amené-e à formuler une/des demande(s) ?

(Jamais / 1 à 2 fois / 3 fois et plus)

- Problèmes d'apprentissage ou de performances scolaires
- Difficultés au niveau de l'attitude face au travail scolaire (p. ex. motivation, exécution des tâches, organisation du travail)
- Problèmes de communication (p. ex. compréhension de la langue et expression)
- Problèmes de comportement (p. ex. respect des règles, interaction avec les camarades/les adultes, gestion des émotions)
- Difficultés au niveau de la motricité (p. ex. motricité fine, motricité globale)
- Problèmes de santé
- Problèmes familiaux

Avez-vous formulé une/des demande(s) pour d'autre(s) type(s) de situation(s) ? Si oui, veuillez préciser ces situations :

4. Y a-t-il une/des demande(s) à laquelle/auxquelles l'équipe pluridisciplinaire n'a pas donné suite ? **Oui / Non**

Si oui, combien :

#### Modalités d'échanges / de collaboration

5. En moyenne, quelle est la fréquence de vos échanges avec les différents spécialistes ?

	Jamais	Moins de 1 fois par trimestre	1 à 2 fois par trimestre	1 à 2 fois par mois	1 à 2 fois par semaine	Tous les jours
Enseignant-e spécialisé-e						
Éducateur-trice						
Psychologue						
Logopédiste						
Infirmier-ière						

6. Est-ce que vos échanges avec les spécialistes sont planifiés?

Jamais       Toujours



7. Sur quoi portent principalement ces échanges ? (max. 4 réponses)

- Un ou plusieurs élèves avec des difficultés d'apprentissage
- Un ou plusieurs élèves avec des problèmes de comportement
- Des actions ou des interventions à envisager
- Les stratégies d'apprentissage en général
- Les pratiques professionnelles (pédagogiques)
- L'échange de matériel
- La mise en œuvre de pratiques communes entre enseignant-e-s et spécialistes
- Des séquences ou des contenus d'enseignement
- La répartition des rôles lors de co-enseignement ou de co-intervention en classe
- Le bilan d'actions ou d'observations
- D'autres sujets, précisez :

8. Parmi les différents types de travail en commun possibles, nous aimerions en savoir davantage sur deux formes particulières de collaboration.

- A la co-construction de combien d'actions avec un spécialiste avez-vous participé ?
- A la mise en œuvre de combien de co-enseignements avec un spécialiste avez-vous participé ?

### Charge de travail

---

9. La collaboration avec les spécialistes engendre-t-elle dans votre pratique quotidienne une charge de travail supplémentaire hors temps d'enseignement ?

aucune       très importante

En cas de charge supplémentaire, comment la jugez-vous ?

pas du tout pesante       très pesante

10. Dans quelle mesure l'affirmation suivante vous correspond-elle ?

*Pour collaborer avec les spécialistes, nous disposons d'un nombre adéquat d'espaces-temps.*

ne correspond pas du tout       correspond tout à fait

### Apports

---

11. Dans quelle mesure les affirmations suivantes vous correspondent-elles ?

ne correspond pas du tout       correspond tout à fait

*Du fait de ma collaboration avec un ou plusieurs spécialistes...*

- ma pratique professionnelle se diversifie (p. ex. du point de vue méthodologique et/ou didactique)
- je suis amené-e à co-construire des pistes de travail
- je suis amené-e à mettre en œuvre des co-enseignements ou des co-interventions en classe
- je peux déléguer certaines activités/responsabilités
- je me sens soutenu-e dans la prise en charge d'élèves en difficulté
- je me sens rassuré-e face à certaines situations d'élèves
- je perçois un enrichissement de mes compétences professionnelles
- j'arrive mieux à aborder les problèmes d'apprentissage de mes élèves
- j'arrive mieux à gérer les élèves avec des troubles de comportement
- mes représentations vis-à-vis des difficultés des élèves évoluent
- j'ai une meilleure compréhension du rôle des partenaires des consultations OMP

Avez-vous d'autres commentaires concernant votre collaboration avec un ou plusieurs spécialistes ?

12. Selon vous, et en vous référant à vos besoins, quelles sont les compétences-métier...

- qui ne sont pas assez représentées dans le dispositif ?
- qui vous semblent moins nécessaires dans le dispositif ?
- que vous ajouteriez au dispositif ?

## Effets

---

13. Selon vous, les actions mises en place par les spécialistes ont-elles eu des effets globalement positifs sur les élèves de votre classe ? Très rarement      Très souvent  Je ne sais pas

Si vous avez observé des effets sur les élèves de votre classe, dans quel(s) domaine(s) se situent-ils principalement ? (max. 3 réponses)

- Résultats scolaires
- Apprentissages
- Motivation face au travail
- Intégration sociale
- Comportement
- Gestion des conflits avec les pairs
- Gestion des émotions
- Confiance en soi
- Autre(s) effet(s), précisez :

14. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'énoncé suivant :

*Les actions mises en place par les spécialistes ont eu des effets globalement positifs sur la dynamique de ma classe.* pas du tout d'accord      tout à fait d'accord  Je ne sais pas   
(Quels effets avez-vous observés ?)

15. Avez-vous eu, dans votre classe, des élèves qui ont pu rester dans l'école grâce au dispositif et aux actions mises en place dans ce contexte, alors qu'un passage en spécialisé avait été évoqué ? oui / non

16. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'énoncé suivant :

*Les actions mises en place par les spécialistes ont eu des effets globalement positifs sur les relations familles-école.* pas du tout d'accord      tout à fait d'accord  Je ne sais pas   
(Quels effets avez-vous observés ?)

17. Avez-vous d'autres commentaires à ajouter concernant les effets du dispositif ?

## Appréciation du dispositif

---

18. Selon vous, et de manière générale, la collaboration avec les spécialistes de l'équipe pluridisciplinaire est-elle utile ? pas du tout utile      très utile

19. Selon vous, et de manière générale, la collaboration avec les spécialistes de l'équipe pluridisciplinaire est-elle satisfaisante ? pas du tout satisfaisante      tout à fait satisfaisante

20. Selon vous, et de manière générale, la collaboration avec les spécialistes de l'équipe pluridisciplinaire répond-elle à vos attentes ? pas du tout      entièrement

21. Avez-vous rencontré des difficultés lors de collaboration avec les spécialistes ? oui / non (Lesquelles ?)

22. Pour une bonne collaboration avec les spécialistes, estimez-vous que leur présence dans l'établissement est : pas du tout nécessaire      tout à fait nécessaire

23. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants ?

*La présence de l'équipe pluridisciplinaire dans l'établissement permet...*

pas du tout d'accord      tout à fait d'accord

- de réagir rapidement vis-à-vis de situations urgentes
- de mettre rapidement en place les actions adéquates
- de soutenir efficacement les élèves en difficulté
- de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves
- d'accueillir (à l'avenir) des élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés dans de bonnes conditions
- de procurer aux enseignant-e-s un accompagnement dans les demandes de conseil
- de mieux identifier les difficultés des élèves
- de mieux orienter les élèves à besoins éducatifs particuliers vers des mesures appropriées

- de maintenir dans l'enseignement régulier des élèves qui sinon auraient nécessité une scolarisation dans l'enseignement spécialisé
- d'améliorer les relations entre école et la consultation OMP

24. La présence de l'équipe pluridisciplinaire dans l'établissement vous a-t-elle procuré d'autres apports ?

oui/non

Si oui, veuillez préciser les apports :

25. Êtes-vous globalement satisfait-e du dispositif ? pas du tout satisfait-e      tout à fait satisfait-e

26. Quels sont les aspects du dispositif qui vous apportent satisfaction ?

27. Quels sont les aspects du dispositif qui, selon vous, devraient être améliorés ?

### **Évolution du dispositif**

---

28. Avez-vous connaissance de changements intervenus dans le dispositif depuis la rentrée scolaire 2016-17 au sein de votre établissement ?

oui / non

Si oui, lesquels ?

29. Quel impact estimez-vous qu'auront ces changements ?

- Ils vont améliorer le fonctionnement du dispositif
- Ils n'auront pas d'impact sur le fonctionnement du dispositif
- Ils vont péjorer le fonctionnement du dispositif

30. Avez-vous d'autres commentaires à ajouter concernant le dispositif ?

31. Étiez-vous dans cet établissement lors de l'année scolaire 2015-16 ?

## **Annexe 5 : Tableaux de recensement des actions 2015-16**

**Établissement Cité-Jonction/Plantaporrêts : p. 115-118**

**Établissement Champs-Fréchets/Cointrin : p. 119-121**

**Établissement Bernex : p. 122-126**

**Établissement Cité-Jonction/Plantaporrêts- École CITÉ-JONCTION – Tableau de recensement des actions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte 2015-16**

Classe	Action	Objectifs / Public visé	Intervenants						Division concernée		Lieu de déploiement		Nombre d'élèves concernés			Durée		Type d'action	
			Logo	Psy	ES	Édu	Infirmière	F CSP	Titulaire	DE	DM	En classe	Hors classe	Toute la classe	Quelques-uns	1 élève	Ponctuel (1-3 fois)	Suivi (4 fois et plus)	Suite à une demande
1 (1P/NW)	CATEGO	Soutien prélecture : apprendre à trier, classer, définir les critères. Maîtriser la catégorisation	x					x	1P		3 sous-groupes			x		x		x	
1	Prise en charge différenciée	Soutenir en classe un élève avec un retard de développement.		x					1P						x		x		
1	Observation	Observer un élève et ses comportements en classe.	x						1P	x	x			5 élèves		x		x	
1	Observation	Observer un élève et ses comportements en classe.	x						1P	x	x			x		x		x	
1	+ entretien avec enseignant	Analyse avec l'enseignante de la situation de l'élève. Pistes de réflexion à mettre en place en classe.		x					1P		x			x		x		x	
1	Soutien aux parents	Entretien d'évaluation et de prise de contact avec parents en vue de soutenir à la parentalité.				x			1P						x		x		
1	Groupe pâte à modeler	Favoriser l'exploration sensorielle, les représentations et la compréhension « du monde » enfant faisant appel à la créativité.		x					1P		x					x		x	
1	Entretien avec enseignant	Comprendre une situation pour un groupe d'élèves	x						1P					6 élèves		x		x	
1	Groupe Contes	Travail autour de la compréhension. Favoriser l'imaginaire de la pensée et les mises en lien en travaillant en petit groupe.		x					1P		x			5 élèves		x		x	
2 (1P/PK)	CATEGO	Soutien prélecture : apprendre à trier, classer, définir les critères. Maîtriser la catégorisation	x					x	1P		3 sous-groupes			x		x		x	
2	Observation	Observer un élève et ses comportements en classe.		x					1P		x			x		x		x	
2	+ entretien avec enseignant	Analyse avec l'enseignante de la situation de l'élève. Pistes de réflexion à mettre en place en classe.		x					1P		x			x		x		x	
2	Observation					x			1P		x			x		x		x	
2	+ réseau					x			1P		x			x		x		x	
2	Groupe Raconter et se raconter & Groupe Photolangage	Groupe Raconter et se raconter : Favoriser les mises en lien, les inférences, le langage oral. Favoriser la liaison entre ce que l'on perçoit, sent dans le corps et ce que l'on y associe. Groupe photolangage : favoriser l'expression orale du langage, la pensée et les échanges entre enfants.		x					1P		x					x		x	
2	Groupe pâte à modeler	Favoriser l'exploration sensorielle, les représentations et la compréhension « du monde » enfant faisant appel à la créativité.							1P					x		x		x	
2	Observation		x						1P					6 élèves		x		x	
3 (2P/LMC)	Langage oral +pré-requis à l'entrée dans l'écrit	Élèves allophones	x						1P		x							x	
3	Atelier Noël	Favoriser la socialisation et la dynamique de groupe par un atelier cuisine pour les fêtes de Noël							2P					x				x	
3	Observation								2P									x	
3	Observation	Observer un élève et ses comportements en classe.	x						2P		x			4 élèves		x		x	
3	1 entretien avec l'enseignant	Analyse avec l'enseignante de la situation de l'élève. Pistes de réflexion à mettre en place en classe.		x					2P		x				x			x	
4 (2P/PB)	Langage oral +pré-requis à l'entrée dans l'écrit	Élèves allophones	x						2P									x	
4	Soutien enseignant/élève pendant les moments de crise en classe	Intervention en ou hors classe pendant les moments de crise d'un élève particulier. Accompagnement pendant le pic émotionnel. Retour au calme en classe ou dans un bureau.							2P						x			x	

**Établissement Cité-Jonction/Plantaporrêts- École CITÉ-JONCTION – Tableau de recensement des actions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte 2015-16**

Classe	Action	Objectifs / Public visé	Intervenants						Division concernée		Lieu de déploiement		Nombre d'élèves concernés			Durée		Type d'action		
			Logo	Psy	ES	Edu	Infirmière	FCSF	Titulaire	DE	DM	En classe	Hors classe	Toute la classe	Quelques-uns	1 élève	Ponctuel (1-3 fois)	Suivi (4 fois et plus)	Suite à une demande	À titre préventif
4	Soutien à l'enseignant groupe classe	Soutien à l'enseignante pour gérer la dynamique du groupe par des présences participatives en classe ou des entretiens avec l'enseignante		x									x							
4	Observation	Observer un élève et ses comportements en classe.		x							x				x					x
4	+ entretien avec enseignant	Analyse avec l'enseignante de la situation de l'élève. Pistes de réflexion à mettre en place en classe.		x							x				x					x
4	Entretien avec logo privé		x																	x
4	Soutien élève	trouble du comportement		x							x									x
5 (3P/LD)	Sons en amont	Soutien avec une séquence d'enseignement									x									x
5	Bureau du coaching	Dispositif de soutien scolaire individuel animé par ens et edu. Renforcement du métier d'élève en fonction d'objectifs individualisés. Collaboration avec le titulaire et les parents.				x					x									x
5	Soutien dynamique de classe, jeux coopératifs	Soutien à l'enseignant pour la gestion de la dynamique du groupe classe par le biais de jeux coopératifs visant à renforcer l'identité de groupe et la collaboration				x					x									x
5	Observation	Observer un élève et ses comportements en classe.		x							x									x
5	+ entretien avec enseignant	Analyse avec l'enseignante de la situation de l'élève. Pistes de réflexion à mettre en place en classe.		x							x									x
5	Prise en charge différenciée lecture...					x														x
6 (3P/ID)	Sons en amont	Soutien avec une séquence d'enseignement									x									x
6	Soutien dynamique de classe, jeux coopératifs	Soutien à l'enseignant pour la gestion de la dynamique du groupe classe par le biais de jeux coopératifs visant à renforcer l'identité de groupe et la collaboration				x					x									x
6	Entretien avec enseignant	Analyse situation d'élève		x																x
6	Entretien avec enseignant	Analyse situation d'élève		x																x
6	TTC sur sons en amont		x																	x
7 (4P/CM)	Lecture décodage	Travail spécifique de soutien lecture																		x
7	Jeux coopératifs	Soutien à l'enseignant pour la gestion de la dynamique du groupe classe par le biais de jeux coopératifs visant à renforcer l'identité de groupe et la collaboration				x														x
7	2 outils expression orale	Utiliser des outils évaluatifs avec un groupe élèves																		x
7	Observation																			x
7	Observation	Observer un élève et ses comportements en classe. Analyse avec l'enseignante de la situation de l'élève. Pistes de réflexion à mettre en place en classe.		x																x
7	+ entretien avec enseignant			x																x
7	Entretien avec enseignant	Analyse situation élève		x																x
7	Entretien avec enseignant																			x

Actions en groupe      Actions individuelles      Actions sans élèves

**Établissement Cité-Jonction/Plantaporrêts- École CITÉ-JONCTION – Tableau de recensement des actions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte 2015-16**

Classe	Action	Objectifs / Public visé	Intervenants						Division concernée		Lieu de déploiement		Nombre d'élèves concernés			Durée		Type d'action	
			Logo	Psy	ES	Edu	Infirmière	FSCP	Titulaire	DE	DM	En classe	Hors classe	Toute la classe	Quelques-uns	1 élève	Ponctuel (1-3 fois)	Suivi (4 fois et plus)	Suite à une demande
7	Entretien avec enseignant		x							4P					x			x	
8 (4P/VS)	Lecture décodage	Travail spécifique de soutien lecture	x							4P	x						x		
8	Jeux coopératifs	Soutien à l'enseignant pour la gestion de la dynamique du groupe classe par le biais de jeux coopératifs visant à renforcer l'identité de groupe et la collaboration			x					4P	x		x				x		
8	Bureau coaching	Dispositif de soutien scolaire individuel animé par ens et edu. Renforcement du métier d'élève en fonction d'objectifs individualisés. Collaboration avec le titulaire et les parents. Observer un élève et ses comportements en classe.			x					4P		x							x
8	Observation	Analyse avec l'enseignante de la situation de l'élève. Pistes de réflexion à mettre en place en classe.		x						4P	x								x
8	+ entretien avec enseignant	Observer un élève et ses comportements en classe.		x						4P	x								x
8	Observation	Observer un élève et ses comportements en classe.		x						4P	x								x
8	+ entretien avec enseignant	Analyse avec l'enseignante de la situation de l'élève. Pistes de réflexion à mettre en place en classe.		x						4P	x								x
8	Entretiens		x							4P									x
8	Observation groupe appui		x							4P									x
8	TTC sur élèves en appui		x							4P									x
9 (5P/JJ)	Fluence en lecture	Améliorer la fluidité en lecture	x																x
9	Bureau coaching	Dispositif de soutien scolaire individuel animé par ens et edu. Renforcement du métier d'élève en fonction d'objectifs individualisés. Collaboration avec le titulaire et les parents. Observer un élève et ses comportements en classe.				x													x
9	Observation	Analyse avec l'enseignante de la situation de l'élève. Pistes de réflexion à mettre en place en classe.		x						5P	x								x
9	+ entretien avec enseignant	Améliorer la fluidité en lecture		x						5P	x								x
10 (5P/LP)	Fluence en lecture	Améliorer la fluidité en lecture	x							5P	x								x
10	Soutien familial	Mise en place d'un dispositif de communication visant à favoriser les liens entre la fratrie et le papa. Collaboration avec le SPMI.				x				5P									x
11 (6P/AY)	Entretiens éducatifs + avec parents	Soutien à la parentalité par le biais d'objectifs élaborés avec la famille. Objectifs mis en place et évalués à domicile. Objectifs en lien avec le quotidien à domicile (lever, repas, etc.) et les relations interpersonnelles (conflits), des membres de la fratrie. Entretiens éducatifs ponctuels avec la fratrie en fonction des objectifs travaillés à la maison.			x					6P									x
11	Observation + TTC dys		x							6P	x								x
11	Entretien avec enseignant		x							6P									x
12 (6P/SR)	Entretien parents, enfant, infirmière	Entretien sur la symptomatologie de l'enfant et proposition d'une évaluation psychologique à l'OMP								6P									x
13 (7P/DG)	Métacognition	Travailler les inférences	x							7P	x								x

**Établissement Cité-Jonction/Plantaporrêts- École CITÉ-JONCTION – Tableau de recensement des actions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte 2015-16**

Classe	Action	Objectifs / Public visé	Intervenants						Division concernée		Lieu de déploiement		Nombre d'élèves concernés				Durée		Type d'action	
			Logo	Psy	ES	Edu	Infirmière	F CSP	Titulaire	DE	DM	En classe	Hors classe	Toute la classe	Quelques-uns	1 élève	Ponctuel (1-3 fois)	Suivi (4 fois et plus)	Suite à une demande	À titre préventif
13	Soutien dynamique en classe					x														
13	Entretien avec élève	Élève souhaite s'entretenir avec la psychologue de l'établissement										x								
13	Bureau coaching	Dispositif de soutien scolaire individuel animé par ens et edu. Renforcement du métier d'élève en fonction d'objectifs individualisés. Collaboration avec le titulaire et les parents.				x														
13	Observation	Observer un élève et ses comportements en classe.																		
13	+ entretien avec enseignant	Analyse avec l'enseignante de la situation de l'élève. Pistes de réflexion à mettre en place en classe.				x														
13	Entretien concernant métacognition		x																	
14 (7P/NC)	Observation	Observer un élève et ses comportements en classe										x								
14	+ entretien avec enseignant	Analyse avec l'enseignante de la situation de l'élève. Pistes de réflexion à mettre en place en classe.																		
14	Groupe Photolangage	Support à la parole pour des jeunes qui rencontrent des difficultés à s'exprimer et à parler en groupe de leurs expériences diverses. Cette méthode est grandement facilitatrice de la prise de parole devant le groupe, elle étaye la pensée, sa créativité et soutient les échanges, en particulier les productions imaginaires dans leur dimension individuelle et groupale. Ce projet vise également à améliorer la qualité des liens intragroupe et favoriser de nouvelles expériences entre le groupe élève et l'enseignant tout en mobilisant une réflexion commune à travers différentes questions abordées tout au long du projet.																		
14	Soutien dynamique de classe, entretien parents	Soutien de la dynamique de groupe par le biais de contrats de comportements impliquant collaboration avec parents																		
14	Entretien avec enseignant		x																	
14	Appui intégré																			
14	Groupe de parole	Lors du décès de l'infirmière de l'école																		



**Établissement Champs-Fréchets/Cointrin : Tableau de recensement des actions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte 2015-2016**

Action	Objectifs et public visé	Intervenants								École concernée		Division concernée		Lieu de déploiement		Nombre d'élèves concernés				Durée		
		Logo	Psy	ES	Educ.	Infirmière	ECSF	Titulaire	Coord. péda.	Champs-Fréchets	Cointrin	DE	DM	En classe	Hors classe	Toute la classe	Quelques -uns	1 élève	Autre	Ponctuel (1-3 fois)	Suivi (4 fois et plus)	Annuel
<b>Groupe socialisation</b>	Échanger, partager, se connaître et créer des liens avec et entre les 1P-2P. 9 séances par petits groupes d'élèves provenant de chaque classe de 1P-2P.		x	x						x	1-2P	DM		x				Tous les élèves			x	
<b>Groupe langage oral</b>	Permettre aux élèves ayant des difficultés de prononciation et de construction du langage oral de s'exprimer autour de diverses activités ludiques	x								x	1-2P			x			6 élèves				x	
<b>Groupe expression orale</b>	Parler, crier, chuchoter, explorer le langage de façon ludique, pour des élèves ayant des difficultés à s'exprimer dans la classe et/ou de construction de langage oral		x							x	2P			x			6 élèves				x	
<b>Atelier lettres</b>	Travail autour de l'apprentissage des lettres et de leurs sons. Elèves présentant des difficultés en fin de 2P.	x		x						x	2P			x			6 élèves				x	
<b>Groupe sons</b>	Travail autour des sons complexes avec deux élèves ayant des difficultés à entrer dans la lecture.	x								x	3P			x			2 élèves				x	
<b>Groupe Boimare</b>	Améliorer la dynamique de classe à travers l'exploration de textes mythologiques, selon l'approche de S. Boimare. 2 classes de 4P, séparément.	x	x		x		x			x	2-4P	5P	x		x						x	
<b>Groupe élèves introvertis</b>	Permettre à des élèves qui s'expriment peu à l'école d'explorer cette difficulté grâce à des jeux de rôle et des lectures.	x	x							x		5-6P		x			5 élèves				x	
<b>Gestion harcèlement</b>	Gestion de nombreuses situations de type harcèlement, selon le nouveau protocole SSEJ.				x					x		x		x			x					x
<b>Ni hérisson, ni paillasson</b>	Prise de conscience des comportements face à la violence ; développement d'un langage et d'une vision communs autour des mécanismes liés à la violence.	x	x	x	x					x	x	x		x				Tous les élèves de l'école				
<b>Accompagnement de surveillance de récréation</b>	Contribution à l'amélioration de la dynamique de récréation suite à différentes bagarres et problématiques de harcèlement.	x	x	x	x					x		x		x				Tous les élèves				x
<b>Accompagnement lors de sorties de classes</b>	Accompagner l'enseignant lors de sorties scolaires, lorsque la dynamique de classe ou le comportement de certains élèves sont problématiques. La présence de l'infirmière s'est avérée nécessaire également lors de problèmes médicaux.	x	x	x	x					x	x	x		x	x						x	
<b>Atelier Bulle</b>	Développement des aptitudes de l'enfant au travers d'activités artistiques.				x					x	x	x		x			8 élèves				x	
<b>Jeu des trois figures</b>	Selon le modèle de Serge Tisseron, atelier théâtral visant à réduire la violence à l'école.				x					x	2-3P				x							x
<b>Entretiens groupaux</b>	Prise en charge groupale sous forme d'entretiens auprès de groupes d'élèves ayant des difficultés de dynamique.	x		x	x					x	x	x		x			x					x

**Établissement Champs-Fréchets/Cointrin : Tableau de recensement des actions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte 2015-2016**

Action	Objectifs et public visé	Intervenants						École concernée		Division concernée		Lieu de déploiement			Nombre d'élèves concernés				Durée				
		Logo	Psy	ES	Educ.	Infirmière	ECSF	Titulaire	Coord. péda.	Champs-Fréchets	Cointrin	DE	DM	En classe	Hors classe	Toute la classe	Quelques -uns	1 élève	Autre	Ponctuel (1-3 fois)	Suivi (4 fois et plus)	Annuel	
<b>Observations en classe</b>	Observer un élève et ses comportements en classe.	x	x	x	x				x	x	x	x	x					x					
<b>Interventions en classe</b>	Aporter un soutien en classe à un ou plusieurs élèves en difficulté.	x		x					x	x	x	x	x					x			x		x
<b>Entretiens individuels</b>	Prise en charge individuelle sous forme d'entretiens auprès d'élèves ayant des difficultés de comportement ou traversant une période de crise.	x	x	x	x				x	x	x	x		x				x					
<b>Préparation et/ou participation aux entretiens de parents</b>	Rencontre avec des parents, seul, avec le directeur et/ou l'enseignant. Co-construction et élaboration de pistes de travail, soutien à la parentalité.	x	x	x	x				x	x	x	x							Vingtaine d'élèves concernés pour une quarantaine d'entretiens	x			
<b>Entretiens avec les enseignants</b>	Rencontre avec les enseignants autour de situations 'questionnantes', n'entraînant pas forcément une action concrète par les membres des forces supplémentaires.	x	x	x	x				x	x	x	x							Plusieurs élèves par classe				x
<b>Présence dans l'école</b>	La présence des membres des forces supplémentaires a permis d'apporter un soutien/une réponse lors d'événements ponctuels en lien avec des situations de violence ou de détresse qui jalonnent le quotidien d'une école.	x	x	x	x				x	x	x	x											x
<b>Organisation et/ou participation à des réseaux</b>	Participation à des réseaux concernant des élèves de l'école pour des problématiques diverses : suivi thérapeutique, situations sociales, difficultés médicales, suivis SPMI.	x	x	x	x				x	x	x	x											x
<b>Lien avec les thérapeutes extérieurs</b>	Prise de contact avec différents thérapeutes (OMP ou privé).	x	x		x				x	x													x
<b>Soirée de parents</b>	Présentation de l'équipe pluridisciplinaire et du projet pilote aux parents.	x	x	x	x				M	A										1			
<b>Formation continue</b>	Formation continue du cycle élémentaire des deux établissements ; 4 demi-journées autour des difficultés dans l'apprentissage du langage écrit.	x							x	x	x												x
<b>Formation continue</b>	Formation continue du cycle moyen des deux établissements ; 4 demi-journées autour de la géographie et de l'accueil des nouveaux arrivants.								x	x		x											x
<b>COPIL</b>	Comité de pilotage du projet pilote au sein de l'établissement.	x	x	x	x				M	A													7

**Établissement Champs-Fréchets/Cointrin : Tableau de recensement des actions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte 2015-2016**

Action	Objectifs et public visé	Intervenants								École concernée		Division concernée		Lieu de déploiement		Nombre d'élèves concernés				Durée			
		Logo	Psy	ES	Educ.	Infirmière	ECSP	Titulaire	Coord. péda.	Champs-Fréchets	Cointrin	DE	DM	En classe	Hors classe	Toute la classe	Quelques -uns	1 élève	Autre	Ponctuel (1-3 fois)	Suivi (4 fois et plus)	Annuel	
<b>Échange avec la commission consultative école inclusive</b>	Présentation du projet pilote.	x	x	x	x	x			x														
<b>Matinée de réflexion</b>	Matinée de réflexion autour du projet pilote avec l'ensemble des partenaires concernés.	x	x	x	x	x			x											1			
<b>TTC Pédagogique</b>	3 matinées de construction du projet au sein de l'établissement.	x	x	x	x	x			x														
<b>Rencontre avec le GIAP</b>	Suite à différentes difficultés rencontrées dans le cadre du GIAP, une rencontre a été organisée entre le COFIL et les responsables du GIAP.	x	x	x	x				x											1			
<b>Présence aux TTC</b>	Dans la mesure du possible, un membre de l'équipe est présent lors des TTC des enseignants.	x	x	x	x				x														x
<b>Présence conseil des maîtres</b>	Un membre de l'équipe est présent lors des conseils des maîtres.	x	x	x	x				x														x
<b>Relais social</b>	Faire des liens entre des situations familiales problématiques et des services sociaux.				x																		x
<b>Colloques équipe pluridisciplinaire</b>	Temps de réunion hebdomadaire : partage de situations, suivis, nouvelles demandes, organisation.	x	x	x	x				x														x
<b>Réunions internes à l'OMP</b>	Échange de pratiques entre les équipes des 3 projets pilotes et la direction de l'OMP.	x	x	x	x																		x
<b>Supervisions OMP</b>	Supervisions avec la cheffe de clinique de la consultation de Meyrin.	x	x	x	x																		x

**Établissement Bernex / École LULLY – Tableau de recensement des actions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte 2015-16**

Classe	Action	Objectifs / Public visé	Intervenants						Division concernée		Lieu de déploiement		Nombre d'élèves concernés			Durée		Type d'action		
			Logo	Psy	ES	Edu	Infirmière	ECSF	Titulaire	DE	DM	En classe	Hors classe	Toute la classe	Quelques-uns	1 élève	Ponctuel (1-3 fois)	Suivi (4 fois et plus)	Suite à une demande	À titre préventif
1	Atelier porte ouverte Histoires (1)	Faire connaissance avec les élèves ; repérage de difficultés (p. ex. comportement, compréhension des consignes) Tous les élèves	x	x	x	x				1-2P		x		(6 places par séance : au final, tous les élèves l'ont fait au moins 1x)		Ponctuel pour chaque élève, mais activité 2x sem. de oct - jan. et 1x sem. dès fév.			x	
1	Entretiens parents (prép. voire présence)		x	x	x				1-2P		x				x			x		
1	Observation	Dépistage de difficultés	x	x	x						x				x			x		
1	Contact avec le réseau d'un élève	Discussion avec le réseau pour collaboration école-extérieur	x	x								x			x			x		
1	Entretien / conseils à l'enseignant	Discussion autour d'enfant présentant des difficultés et dynamiques de classe	x	x	x										x			x		
1	Atelier Histoires (2)	Groupe hétérogène d'élèves avec d'une part difficultés de concentration, d'agitation, à entrer dans une consigne, d'autre part inhibition, manque de confiance en soi	x	x	x				1-2P		x				x	8 séances (dès fév.), 2 séances avec mêmes élèves			à notre demande	x
1	Entretien	Discussion				x			1-2P			x			x			x		
1	Atelier Émotions	Amélioration bien vivre ensemble, expression orale des émotions		x					1-2P		x									
1	Présence ou appui	Appui à la dynamique de classe				x			1-2P			x								
1	Entretien	Discussion							1-2P											
1	Soutien/Aide pendant accueil	Élèves avec difficultés de séparation des parents, à se repérer dans l'école et à s'organiser				x			1-2P			x								
2	Atelier porte ouverte Histoires (1)	Faire connaissance avec les élèves ; repérage de difficultés (p. ex. comportement, compréhension des consignes) Tous les élèves	x	x	x				1-2P			x		Groupe de 5-6 (au final, tous les élèves l'ont fait au moins 1x)		Ponctuel pour chaque élève, mais activité 2x sem. de oct - jan. et 1x sem. dès fév.				x
2	Observation	Dépistage de difficultés	x	x	x						x				x			x		
2	Contact avec le réseau d'un élève	Discussion avec le réseau pour collaboration école-extérieur	x	x								x			x					
2	Entretien / conseils à l'enseignant	Discussion autour d'enfant présentant des difficultés et dynamiques de classe	x	x	x										x					
2	Entretiens parents (prép. voire présence)		x	x					1-2P											
2	Entretien	Discussion				x			1-2P			x			x					

Actions en groupe

Actions individuelles

Actions sans élèves

**Établissement Bernex / École LULLY – Tableau de recensement des actions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte 2015-16**

Classe	Action	Objectifs / Public visé	Intervenants						Division concernée		Lieu de déploiement		Nombre d'élèves concernés				Durée		Type d'action	
			Logo	Psy	ES	Edu	Infirmière	ECSP	Titulaire	DE	DM	En classe	Hors classe	Toute la classe	Quelques-uns	1 élève	Ponctuel (1-3 fois)	Suivi (4 fois et plus)	Suite à une demande	À titre préventif
2	<i>Entretien</i>	Discussion				x				1-2P			x			x		x		
2	<i>Entretien</i>	Discussion		x						1-2P		x				x		x		
2	<i>Présence ou appui</i>	Appui à la dynamique de classe				x				1-2P		x							x	
2	<i>Atelier Histoires (2)</i>	Groupe hétérogène d'élèves avec d'une part difficultés de concentration, d'agitation, à entrer dans une consigne, d'autre part inhibition, manque de confiance en soi	x	x	x	x				1-2P				x		8 séances (des fév.), 2 séances avec mêmes élèves			x	
2	<i>Soutien/Aide pendant accueil</i>	Élèves avec difficulté de séparation des parents				x				1P - 2P		x				x		x		
3	<i>Présence ou appui</i>	Élèves en difficultés scolaires, émotionnelles, relationnelles, comportement	x	x	x	x				2-3P		x				x		x		
3	<i>Observation</i>	Dépistage de difficultés	x	x	x	x						x				x		x		
3	<i>Contact avec le réseau d'un élève</i>	Discussion avec le réseau pour collaboration école-extérieur	x	x									x			x		x		
3	<i>Entretien / conseils à l'enseignant</i>	Discussion autour d'enfant présentant des difficultés et dynamiques de classe	x	x	x	x							x			x		x		
3	<i>Entretiens parents (prép. voire présence)</i>		x	x	x	x										x		x		
3	<i>Entretien</i>	Discussion		x						2-3P						x		x		
3	<i>Entretien</i>	Discussion				x				1-2P		x				x		x		
3	<i>Atelier porte ouverte Histoires (1)</i>	Faire connaissance avec les élèves, repérage de difficultés (p.ex. comportement, compréhension des consignes) Tous les élèves	x	x	x	x				2-3P						Ponctuel pour chaque élève, mais activité 2x sem. de oct.-jan. et 1x sem. dès fév.			x	
4	<i>Atelier Compréhension fine /consignes</i>	Travail explicite sur la compréhension des consignes orales et écrites	x							3-4P		x							x	
4	<i>Entretien / conseils à l'enseignant</i>	Discussion autour d'enfant présentant des difficultés et dynamiques de classe	x	x	x	x							x			x		x		
4	<i>Observation</i>	Dépistage de difficultés	x	x	x	x						x							x	
4	<i>Contact avec le réseau d'un élève</i>	Discussion avec le réseau pour collaboration école-extérieur	x	x												x			x	
4	<i>Entretiens parents (prép. voire présence)</i>		x	x	x	x										x			x	
4	<i>Entretien</i>	Discussion				x										x			x	

Actions en groupe

Actions individuelles

Actions sans élèves

**Établissement Bernex / École LULLY – Tableau de recensement des actions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte 2015-16**

Classe	Action	Objectifs / Public visé	Intervenants						Division concernée		Lieu de déploiement		Nombre d'élèves concernés			Durée		Type d'action	
			Logo	Psy	ES	Edu	Infirmière	ECSF	Titulaire	DE	DM	En classe	Hors classe	Toute la classe	Quelques-uns	1 élève	Ponctuel (1-3 fois)	Suivi (4 fois et plus)	Suite à une demande
4	<i>Présence ou appui</i>	Élèves en difficultés scolaires, émotionnelles, relationnelles, comportement	x	x	x	x				3-4P		x			x			x	
4	<i>Entretien</i>	Discussion		x					3-4P		x				x			x	
4	<i>Atelier Émotions</i>	Amélioration bien vivre ensemble, expression orale et graphique des émotions		x				x	3-4P		x						7 séances		
4	<i>Atelier Lettres sous toutes les formes</i>	Élèves avec difficultés d'apprentissage des lettres et d'entrée dans la lecture	x		x				3-4P		x			x			2x6 sem.		x
5	<i>Atelier Compréhension fine /consignes</i>	Travail explicite sur la compréhension des consignes orales et écrites	x					x	3-4P		x			Groupe de 6 à 8			toute l'année		x
5	<i>Entretiens parents (prép. voire présence)</i>		x	x							x							x	
5	<i>Observation</i>	Dépistage de difficultés	x	x	x						x							x	
5	<i>Contact avec le réseau d'un élève</i>	Discussion avec le réseau pour collaboration école-extérieur	x								x								x
5	<i>Entretien / conseils à l'enseignant</i>	Discussion autour d'enfant présentant des difficultés et dynamiques de classe	x	x	x						x								x
5	<i>Présence ou appui</i>	Élèves en difficultés scolaires, émotionnelles, relationnelles, comportement	x	x	x				3-4P		x								x
5	<i>Atelier Émotions</i>	Amélioration bien vivre ensemble, expression orale et graphique des émotions		x					3-4P		x								x
5	<i>Atelier Lettres sous toutes les formes</i>	Élèves avec difficultés d'apprentissage des lettres et d'entrée dans la lecture	x		x				3-4P		x								x
5	<i>Atelier Projet personnel</i>	Élèves rapides, avec facilités scolaires	x	x	x				3-4P		x								x
6	<i>Atelier Photolangage</i>	Réflexion autour de la différence et de la place de chacun dans l'école	x	x	x					5P	x								x
6	<i>Entretien</i>	Discussion		x							x								x
6	<i>Entretien / conseils à l'enseignant</i>	Discussion autour d'enfant présentant des difficultés et dynamiques de classe	x	x	x						x								x
6	<i>Contact avec le réseau d'un élève</i>	Discussion avec le réseau pour collaboration école-extérieur	x	x	x						x								x
6	<i>Observation</i>	Dépistage de difficultés	x	x	x						x								x
6	<i>Entretiens parents (prép. voire présence)</i>		x	x							x								x
6	<i>Co-enseignement</i>	Co-enseignement pour grammaire et réflexion sur la manière d'introduire les notions	x							5P	x								x
6	<i>Présence ou appui</i>	Élèves en difficultés scolaires, émotionnelles, relationnelles, comportement	x	x	x					5P	x								x

Actions en groupe

Actions individuelles

Actions sans élèves

**Établissement Bernex / École LULLY – Tableau de recensement des actions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte 2015-16**

Classe	Action	Objectifs / Public visé	Intervenants						Division concernée		Lieu de déploiement		Nombre d'élèves concernés			Durée		Type d'action	
			Logo	Psy	ES	Edu	Infirmière	ECSP	Titulaire	DE	DM	En classe	Hors classe (ECSP)	Toute la classe	Quelques-uns	1 élève	Ponctuel (1-3 fois)	Suivi (4 fois et plus)	Suite à une demande
6	Atelier Lecture	Variation des situations de lecture	x					x		5P		x					x		
6	Atelier Créatif	Travail sur la cohésion de classe et préparation à la séparation de fin d'année		x				x		5P	x					x			
6	Atelier Émotions	Amélioration bien vivre ensemble, expression orale des émotions			x					5P	x						7 séances		
7 (6P)	Atelier Photolangage	Réflexion autour de la différence et de la place de chacun dans l'école	x	x				x		6P	x					x			x
7	Entretien / conseils à l'enseignant	Discussion autour d'enfant présentant des difficultés et dynamiques de classe	x	x				x				x				x			
7	Contact avec le réseau d'un élève	Discussion avec le réseau pour collaboration école-extérieur	x	x				x								x			
7	Observation	Dépistage de difficultés	x	x				x								x			
7	Entretiens parents (prép. voire présence)		x	x				x								x			
7	Atelier Émotions	Amélioration bien vivre ensemble, expression orale des émotions		x				x		6P	x						7 séances		
7	Entretien	Discussion		x						6P						x			
8 (7P-8P)	Atelier Photolangage	Réflexion autour de la différence et de la place de chacun dans l'école	x	x				x		7-8P	x					x			x
8	Entretien	Discussion		x						7-8P						x			
8	Entretien	Discussion			x					7-8P						x			
8	Présence ou appui	Gestion de conflits								7-8P						x			
8	Contact avec le réseau d'un élève	Discussion avec le réseau pour collaboration école-extérieur	x	x												x			
8	Entretien / conseils à l'enseignant	Discussion autour d'enfant présentant des difficultés et dynamiques de classe	x	x				x								x			
8	Observation	Dépistage de difficultés	x	x				x								x			
8	Entretiens parents (prép. voire présence)		x	x				x								x			
8	Atelier Émotions	Amélioration bien vivre ensemble, expression orale des émotions		x						7-8P	x						7 séances		
8	Activité Guide de lecture orthographique	Création guide personnalisé comme support lors relecture. Éléves en difficulté	x	x				x											
9 (7P-8P)	Atelier Photolangage	Réflexion autour de la différence et de la place de chacun dans l'école	x	x				x		7-8P	x					x			

Actions en groupe

Actions individuelles

Actions sans élèves

**Établissement Bernex / École LULLY – Tableau de recensement des actions de l'équipe pluridisciplinaire restreinte 2015-16**

Classe	Action	Objectifs / Public visé	Intervenants						Division concernée		Lieu de déploiement		Nombre d'élèves concernés			Durée		Type d'action	
			Logo	Psy	ES	Edu	Infirmière	ECSP	Titulaire	DE	DM	En classe	Hors classe	Toute la classe	Quelques-uns	1 élève	Ponctuel (1-3 fois)	Suivi (4 fois et plus)	Suite à une demande
9	<i>Entretien / conseils à l'enseignant</i>	Discussion autour d'enfant présentant des difficultés et dynamiques de classe	x	x	x	x							x			x		x	
9	<i>Contact avec le réseau d'un élève</i>	Discussion avec le réseau pour collaboration école-extérieur	x	x												x			x
9	<i>Observation</i>	Dépistage de difficultés	x	x	x	x										x			x
9	<i>Entretiens parents (prép. voire présence)</i>		x	x	x											x			x
9	<i>Entretien</i>	Discussion		x															x
9	<i>Entretien</i>	Discussion			x														x
9	<i>Présence ou appui</i>	Appui à un élève en difficulté d'apprentissage			x														x
10 (7P-8P)	<i>Atelier Photolangage</i>	Réflexion autour de la différence et de la place de chacun dans l'école	x	x															x
10	<i>Entretien</i>	Discussion autour des émotions, sur base d'un film		x	x														x
10	<i>Entretien</i>	Discussion		x															x
10	<i>Contact avec le réseau d'un élève</i>	Discussion avec le réseau pour collaboration école-extérieur	x	x															x
10	<i>Entretien / conseils à l'enseignant</i>	Discussion autour d'enfant présentant des difficultés et dynamiques de classe	x	x	x	x													x
10	<i>Observation</i>	Dépistage de difficultés	x	x	x	x													x
10	<i>Entretiens parents (prép. voire présence)</i>		x	x															x
10	<i>Présence ou appui</i>	Élève DYS	x																x
10	<i>Atelier Projet personnel</i>	Élèves rapides, avec facilités scolaires		x	x														x



## Annexe 6 : Tableau de synthèse des missions et actions des spécialistes

### Synthèse à partir des mandats des différents spécialistes

Missions	Enseignant spécialisé	Éducateur	Psychologue	Logopédiste	Infirmière
Contribuer au maintien des élèves dans la scolarité régulière	x	x			x
Développer/ajuster des conditions de <b>soutien pédagogique</b>	x				
Assurer un <b>soutien pédagogique spécialisé</b>	x				
Contribuer au développement des <b>capacités d'apprentissage</b> des élèves	x				
Développer/mettre en place les <b>conditions</b> nécessaires à même de couvrir les besoins <b>éducatifs</b> particuliers		x			
Assurer un <b>encadrement éducatif</b> en lien avec projet pédagogique ou éducatif institutionnel ou individuel de l'élève		x			
Veiller à leur <b>sécurité physique et psychique</b>		x			
Accompagner l'élève dans ses démarches de <b>socialisation</b> /découverte de l'environnement		x			
Accompagner les élèves à <b>besoins de santé spécifiques</b>					x
Initier l'évaluation du fonctionnement langagier				x	
Contribuer au <b>développement</b> psychique, intellectuel, sensorimoteur, physique, affectif, social et culturel des élèves	x	x			
Développer des activités d' <b>intervention précoce</b>			x	x	
Développer des <b>activités de prévention</b>			x	x	
Participer aux <b>activités préventives</b> dans l'école	x	x	x	x	
<b>Collaborer</b> avec les enseignants dans logique inter-métier	x	x	x	x	
Favoriser la <b>collaboration des professionnels</b> de l'équipe pluridisciplinaire			x	x	
Développer des <b>activités de liaison</b> (travailler avec la famille de l'élève, son enseignant et tout professionnel impliqué pour organiser et améliorer l'efficacité de la prise en charge et de la communication)			x		
Développer des <b>collaborations/partenariats</b> avec enseignants, parents et autres partenaires internes et externes	x	x			
S'impliquer dans des interventions auprès de tout professionnel qui s'occupe de l'élève				x	
Renforcer le <b>lien école-famille</b> ; favoriser collaboration de l'équipe pluri dans le travail avec les familles	x	x	x	x	
Accompagner et soutenir, conseiller (pour psychologue et logopédiste) l' <b>entourage social et familial</b>		x	x	x	
Initier/collaborer à des activités d' <b>enseignement et de recherche</b> de l'OMP			x		
Effectuer des <b>tâches administratives</b> liées aux prestations psychologiques / logopédiques / de santé			x	x	x
Faire progresser sa <b>formation personnelle</b> (en lien avec le titre de spécialiste en psychothérapie)			x		

Activités principales et permanentes	Enseignant spécialisé	Éducateur	Psychologue	Logopédiste	Infirmière
Collaborer étroitement avec les professionnels de l'établissement à l'identification des situations d'élèves nécessitant une prestation éducative spécifique	x	x			
S'impliquer dans les groupes de travail (conseils de direction, séances de suivi collégiaux, réunions, réseaux etc.) dans le but de favoriser l'évolution des pratiques de l'établissement afin de permettre l'accueil de tous les élèves	x	x			
Apporter ses compétences spécifiques dans l'analyse de situations complexes individuelles ou groupales, en proposant des hypothèses de compréhension, des pistes d'aménagements pédagogiques adaptés ou des mesures de soutien et le cas échéant, en participant à leur mise en œuvre et au suivi de celles-ci	x	x			
Collaborer étroitement avec la direction d'établissement, les enseignants et l'équipe médico-sociale afin de mettre en place les actions conjointes en faveur des enfants et de leur famille	x	x			
Définir avec le Directeur d'établissement et en collaboration étroite avec les différents professionnels de l'établissement la priorisation des situations devant bénéficier des prestations d'enseignement spécialisé proposées	x	x			
Développer et mener des activités de soutien auprès des enseignants	x	x			
Apporter un soutien pédagogique différencié aux élèves en difficulté	x				
Apporter un soutien éducatif aux élèves en difficulté		x			
Adapter sa pratique au contexte de l'établissement, aux directives de l'enseignement régulier, aux priorités et aux modalités de communication fixées par la direction d'établissement	x	x	x		
Concevoir, à partir des capacités transversales du plan d'études romand (PER) et aux objectifs à atteindre, de moyens d'enseignement et d'autres sources didactiques, des activités d'apprentissage et des modules d'enseignement spécialisé adaptés aux besoins des élèves pour lesquels il intervient	x				
Concevoir, à partir des capacités transversales du plan d'études romand (PER), des prestations éducatives adaptées aux besoins des élèves pour lesquels il/elle intervient		x			
Proposer des modalités de co-enseignement ou, plus largement, de collaboration à mettre en place pour offrir un soutien et un encadrement adapté à tous les élèves et en particulier aux élèves en difficulté ou à besoins éducatifs particuliers	x				
Participer aux séances de synthèses pluridisciplinaires et aux autres séances de travail en commun (TTC) pour approfondir l'analyse qui est faite de l'évolution et des apprentissages de tous les élèves et en particulier des élèves en difficulté ou à besoins éducatifs particuliers, ceci dans le cadre d'un suivi collégial	x	x			
Participer aux entretiens de parents à la demande de la direction d'établissement, de l'enseignante titulaire ou des décisions prises lors de moments de concertation	x	x			
Contacter les différents partenaires du réseau				x	
Participer aux réunions de réseau	x	x			
Mener des entretiens avec les parents et les partenaires du réseau et leur apporter conseils et soutien			x	x	
S'impliquer et participer aux projets collectifs et autres événements de l'établissement	x	x			
Participer aux réunions souhaitées par la direction d'établissement et à celles plus spécifiques liées au projet pilote	x	x			x
Intervenir dans l'urgence pour évaluer des situations de crise dans l'établissement scolaire			x		
Effectuer un travail d'intervention psychologique auprès des individus et groupes des écoles du canton de Genève			x		
Co-animer des interventions en groupe destinées aux enfants avec d'autres professionnels de l'établissement			x		
Développer et mener des activités préventives et de soutien auprès des élèves et des enseignants			x		
Mener des entretiens individuels ou en groupe avec les élèves et les enseignants			x	x	

Assurer des observations en classe d'enfants sur indication			x	x	
Orienter les élèves qui nécessitent un traitement spécifique (psychothérapie à long cours, traitement médicamenteux, etc.) à la consultation de secteur de l'OMP ou autre ressource adéquate			x		
Collaborer étroitement avec la direction de l'école, les enseignants et l'équipe médico-sociale afin de mettre en place une action conjointe en faveur des enfants et de leur famille			x		
Soutenir les enseignants qui rencontrent des difficultés avec certains élèves (entretiens individuels, animation de groupes de parole)			x		
S'impliquer dans les groupes de travail (conseils de direction, séances de suivi collégiaux, réunions, réseaux, etc.) dans le but de favoriser l'évolution des pratiques de l'établissement afin de permettre l'accueil de tous les élèves			x		
Respecter l'éthique, les différents secrets auxquels il est soumis et le code de déontologie de la profession			x		
Recommander des examens complémentaires				x	
Participer de manière consultative au processus d'orientation pédago-thérapeutique de l'enfant				x	
Co-animer des interventions en groupe destinées aux enfants avec d'autres professionnels de l'établissement				x	
Effectuer des activités préventives et de soutien auprès des élèves et des enseignants et/ou des éducateurs de la petite enfance				x	
Réaliser un bilan de santé de l'élève en début de scolarité obligatoire, et pour tous les nouveaux arrivants					x
Dépister les troubles sensoriels en collaboration avec les techniciennes du secteur vue & ouïe					x
Repérer les situations de vulnérabilité					x
Assurer le suivi de situations individuelles dans les cas de maladies chroniques, handicaps ou autres ou pour les cas d'enfants en danger (précarité psychosociale) : évaluation, mise en œuvre avec les médecins répondants des mesures facilitant l'accueil et l'intégration, évaluation de situations familiales et sociales complexes, accompagnement (si nécessaire) des enfants et familles vers les structures de prise en charge spécifique					x
Identifier et accompagner les élèves de la catégorie internationale C (désavantages sociaux, linguistiques et culturels)					x
Participer aux réflexions sur l'orientation et l'accompagnement des élèves ayant des difficultés d'apprentissage					
Intégrer le PAI dans le projet éducatif individualisé des élèves ayant des besoins de santé spécifiques					





