

La pluriprofessionnalité dans les écoles genevoises

Mélanie Savioz

Marion Dutrévis

Edith Guilley

Verena Jendoubi

Sommaire

1. Introduction.....	3
Contexte.....	3
Pluriprofessionnalité : de quoi parle-t-on ?	6
2. Pluriprofessionnalité : pourquoi est-elle présente à l'école ?	7
Le discours politique comme révélateur des enjeux de la pluriprofessionnalité à l'école genevoise..	7
La « problématisation » des questions scolaires	7
D'un soutien global à des interventions ciblées	8
Des solutions qui vont d'une expertise multiple à une multiplicité d'expertises.....	9
Des positions contrastées envers la pluriprofessionnalité	9
<i>Des discours contre la pluriprofessionnalité.....</i>	<i>9</i>
<i>Des discours pour la pluriprofessionnalité</i>	<i>10</i>
En résumé.....	11
3. La pluriprofessionnalité comme reflet des modes de penser l'école	12
Pluriprofessionnalité et organisation scolaire	12
<i>Organisation scolaire inclusive.....</i>	<i>13</i>
<i>Organisation scolaire intégrative.....</i>	<i>14</i>
<i>Organisation scolaire séparative.....</i>	<i>15</i>
<i>Organisation scolaire genevoise</i>	<i>15</i>
Professionnalité et nombre d'expertises	15
<i>Types d'expertises.....</i>	<i>15</i>
<i>Qualifications.....</i>	<i>17</i>
<i>Nombre d'expertises</i>	<i>17</i>
Professionnalité et rattachement institutionnel	18
Professionnalité et niveau d'intervention	18
Professionnalité au prisme du temps.....	19
Professionnalité et modalités de travail en commun	20
En résumé.....	21
4. Pluriprofessionnalité : quels objectifs et quels défis ?	22
Les objectifs de la pluriprofessionnalité	22
Le défi du travail interprofessionnel	23
<i>Les défis de construction d'une compétence collective</i>	<i>23</i>
<i>Conditions d'efficacité de la pluridisciplinarité.....</i>	<i>25</i>
Les défis sous l'angle de l'expérience scolaire des élèves.....	30
En résumé.....	32
5. Synthèse, conclusion, pistes de recherche, leviers d'action	33
Bibliographie.....	35
Travaux du SRED... ..	35
...et d'ailleurs	36

1. Introduction

Contexte

Si pendant longtemps l'école était uniquement ou presque constituée d'enseignants¹ et d'élèves, la configuration scolaire a largement évolué à Genève comme ailleurs. Dans l'ouvrage *Savoirs au travail : Savoirs en partage en éducation et formation*, il est dit que les notions de travail collectif ou collaboratif sont importées de l'économie dans le champ de l'éducation au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle, sous les influences du taylorisme (Périsset, 2017). En effet, l'élargissement des modèles économiques des années 1970 à d'autres domaines tels que la santé ou l'éducation amène une tendance, d'une part, à la spécialisation disciplinaire dans les programmes scolaires et, d'autre part, à la spécialisation disciplinaire des formations. Par exemple, selon Baud et Hanson (2005), l'institutionnalisation de l'interdisciplinarité dans le domaine de la santé aux États-Unis voit le jour dès les années 90 au travers d'une réforme du système de soins, en réaction à une augmentation des coûts. C'est donc en réponse à de sérieuses contraintes budgétaires dans la formation des professionnels de la santé et dans leurs pratiques professionnelles que le recours à des prises en charge interdisciplinaires a été développé dans ce pays, avec l'idée que celles-ci permettraient une flexibilité des modèles d'organisation et une meilleure rentabilité. Autrement dit, l'objectif de l'interdisciplinarité résidait ici dans la volonté de dispenser des soins efficaces, plus rapides, mieux intégrés et à moindres coûts.

Dans le domaine de l'éducation, la pluriprofessionnalité a été bien accueillie car le travail collectif avait été préalablement porté par le courant de l'Éducation Nouvelle et qu'elle s'inscrit dans le mouvement « *school effectiveness* »² (Dupriez, 2003). Ainsi, ces différents mots-concepts (travail collectif ou collaboratif, pluriprofessionnalité, etc.) parallèlement à d'autres professionnelles et professionnels (notamment

issus du secteur médico-social), sont progressivement « entrés » dans l'école, selon des durées et des configurations diverses, avec pour objectif de répondre au mieux aux défis de l'école (Durler & Losego, 2019 ; Morel, 2020 ; Thomazet & Mérini, 2014 ; Tremblay, 2019).

Mais à quels défis la pluriprofessionnalité doit-elle répondre ? Tout d'abord, avec la démocratisation du système scolaire au cours du XIX^e siècle, associée au développement de l'État social et éducateur dans les années 1960 (Maroy, 2018), les portes de l'école se sont petit à petit ouvertes à tous les enfants, quels que soient leur sexe, leur milieu social, leur origine, leur langue, leur religion et leur culture. Cette éducation de masse a créé deux grands types de difficultés : celle de l'hétérogénéité croissante des élèves à proprement parler, qui génère de nouvelles réalités et enjeux pour les systèmes scolaires qui ne peuvent plus ignorer les problèmes sociaux des jeunes (Dubet, 2001) ; et la généralisation d'un problème de « motivation » que l'on pourrait associer au problème de reconnaissance de l'autorité scolaire (Périsset, 2017) pour ces élèves qui diffèrent de la norme, s'éloignant des attentes de l'école³. Au travers de ces changements, les préoccupations sociales contemporaines sur l'école se dirigent plus fortement sur l'éducation que sur l'enseignement. Dès lors, l'ajout et le travail d'experts à la marge du corps enseignant permettrait, dans un premier temps, de faire régner l'ordre (*ibid.*).

En parallèle, la société (par le biais de nouveaux travaux sociologiques) prend conscience que l'égalité des chances n'est guère assurée (Boudon, 1973 ; Bourdieu, 1966 ; Bourdieu et Passeron, 1970) et, dans les années 1970, la vision portée sur le handicap évolue. On passe d'un modèle médical individuel à un modèle interactionniste ou systémique du handicap où l'attention est portée sur les facteurs sociaux-environnementaux qui devraient favoriser la participation du citoyen et de la citoyenne à la société et de chaque élève à l'école (Fougeyrolles, 1998). Pourtant, il faut savoir que si les catégories du monde clinique restent maintenues

¹ Avant la seconde moitié du XX^e siècle, la profession enseignante était occupée essentiellement par des hommes. Les sociétés occidentales ont connu, vers les années 1960 avec le développement des activités tertiaires, un bouleversement de la structure du marché du travail (Oesch, 2013). Ce phénomène de tertiarisation a été accompagné par l'entrée en force des femmes sur le marché du travail, quittant la seule sphère privée qui leur était autrefois allouée.

² L'approche « *School effectiveness* » tente à partir de mesures des connaissances des élèves de déterminer les caractéristiques des établissements les plus performants.

Les travaux les plus classiques (Scheerens, 1997 ; Creemers, 1994 ; cités par Dupriez, 2003) mettent ainsi en évidence que la coopération entre les enseignants, la vision commune d'un projet d'école ou la direction centrée sur le pédagogique sont des caractéristiques davantage présente dans les établissements performants.

³ « [Des] jeunes ont le sentiment qu'ils peuvent s'ouvrir au monde et qu'ils peuvent « grandir » en dehors de la culture scolaire, par le biais de la culture des médias et de la culture juvénile » (Dubet, 2001, p. 23).

(Allenbach et al., 2022) et selon le principe que chaque enfant a le droit à l'éducation, les élèves en situation de handicap sont progressivement intégrés en milieu scolaire dans de nombreux pays occidentaux (Caraglio, 2019). Il en ressort que la gestion des classes dites « régulières » requiert le développement de nouvelles compétences professionnelles autrefois réservées aux seules classes et écoles spécialisées (Allenbach et al., 2022).

Partant du postulat que le handicap n'est plus la conséquence d'une déficience, ni d'une caractéristique de l'individu (Ebersold et al., 2016), elle est donc imputable à sa situation. En conséquence, son milieu et son aspect évolutif, comprenant les acteurs et actrices présentes, conditionnent le handicap. Si on applique ce modèle à l'éducation, le handicap se rapporte à l'inaccessibilité des institutions du système scolaire (*ibid.*). Ce changement de perspective implique donc un changement organisationnel de l'école et amène tous les acteurs et actrices à être plus responsables de ces élèves. En effet, en orientant le regard sur les facteurs contextuels entourant la scolarité des élèves, on va se concentrer davantage sur le rôle et les pratiques du personnel scolaire que sur les déficiences des élèves.

Dans l'espoir d'amener plus de réussite éducative et scolaire (Lebossé, 2017), des réponses aux phénomènes relevés voient le jour. Parmi ces réponses, les nouvelles gouvernances éducatives organisent et fragmentent le travail pour se conformer aux injonctions supranationales, favorables à une vision inclusive de l'école (Marroy, 2006 ; Dupriez et Malet, 2013 ; Shriewer, 2004, cité par Périsset, 2017). Il est demandé aux enseignants et enseignantes d'adapter leurs pratiques pour proposer notamment une pédagogie différenciée (Allenbach et al., 2022) et pour mettre en place des aménagements éducatifs afin de rendre accessibles les apprentissages scolaires aux élèves identifiés « à besoins éducatifs particuliers »⁴ (Thomazet et Mérini, 2014). Pour reprendre les propos de Thomazet et Mérini : « *Les grands organismes*

internationaux (Communauté Européenne, 1996 ; OCDE, 2000, 2007 ; Unesco, 2000, 2009) incitent les États à faire évoluer leurs réponses éducatives par le développement d'une école que beaucoup qualifient d'"inclusive" et qui passe par le développement du travail collectif (2014, p. 4). » Ce travail collectif permettrait donc au corps enseignant d'être soutenu par d'autres intervenants (Curchod-Ruedi & Doudin, 2015, cités par Allenbach, 2022).

À ce stade de la réflexion, il nous reste à se demander *qui* sont les professionnelles et professionnels (déjà) présents à l'école ? En premier lieu, ce sont les enseignantes et enseignants bien sûr. En second lieu, il y a le personnel administratif et technique, en charge des missions de secrétariat, de gestion ou encore d'entretien (Durler & Losego, 2019). Et enfin, il y a tous les nouveaux experts et expertes, issus pour une majorité de professions socio-méducatives. Cette liste est loin d'être exhaustive. En effet, d'autres actrices et acteurs dont il ne sera pas question dans cette note sont aussi à l'œuvre lorsqu'il est question d'enfants, d'adolescentes ou adolescents, et de jeunes adultes en formation primaire ou secondaire⁵ : les parents bien sûr, mais également d'autres actrices et acteurs du département de l'instruction publique (DIP) (p. ex. service de protection des mineurs [SPMI], service écoles-médias [SEM], service de médiation scolaire Le Point [SMS], service de la recherche en éducation [SRED], etc.), des actrices et acteurs communaux (parascolaire, équipes de travail social hors murs [TSHM], police, etc.), du monde associatif (subventionnés, etc.) et économique (susceptibles d'être impliqués dans la découverte de métiers ou de l'insertion professionnelle), ou encore le monde de la santé. Chacune de ces expertises se mobilise en parallèle, avec ou en confrontation avec l'école, autour des élèves.

Dans ce texte, nous serons particulièrement attentives à la pluriprofessionnalité dans le cadre de l'école dite régulière, en accord avec un contexte qui encourage une réponse scolaire inclusive. Nous nous concentrerons sur les expertes

⁴ Thomazet (2012) explique que le *Warnock Report* (1978) publié en Angleterre dans les années 1970 a proposé d'abandonner le terme « handicapé » ainsi que les catégories basées sur la déficience pour le remplacer par celui de « besoin éducatif particulier ». Pour l'OCDE, « *il n'existe pas de définition stricte au niveau international, de ce qu'il faut entendre par "Élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation" mais, habituellement, sont ainsi désignés des élèves chez qui il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause des troubles mentaux, physiques ou émotionnels. Il est fréquent que des*

moyens supplémentaires (humains, matériels ou financiers), d'origine publique ou privée, soient octroyés à l'appui de leur apprentissage. Les élèves "très doués" ne sont pas considérés comme des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au sens de la définition utilisée [...] dans [les] travaux de l'OCDE. » (OCDE, 2014, p. 16).

⁵ À noter que le degré tertiaire n'est pas dans le périmètre de cette étude.

et experts des domaines pédagogique, socio-éducatif et médico-thérapeutique, rattachés au DIP, et qui interviennent en classe ou au sein de l'école auprès des élèves et des enseignantes et enseignants. Pour autant, nous n'oublions pas que l'école et la pluriprofessionnalité ne s'arrêtent pas dans les faits aux frontières des bâtiments scolaires. Effectivement, les parents et les familles, pour ne citer qu'eux, n'ont pas été retenus dans cette note bien qu'ils soient de plus en plus invités à participer à la « vie de l'école » et qu'ils ont indéniablement un rôle actif dans le processus éducatif et formatif (de Anna, Walter et Jeanne, 2008). Ce choix se justifie par le besoin de circonscrire le propos et en raison du manque de données disponibles. Il n'est conséquemment pas ici question des professionnelles et professionnels qui ne relèvent pas du DIP et qui n'occupent pas une fonction dans l'établissement, même s'ils et elles peuvent y intervenir de manière ponctuelle.

Une fois le périmètre délimité des actrices et acteurs de la pluriprofessionnalité retenu pour cette étude, il s'agit de se questionner sur les rôles et responsabilités de chaque professionnel et professionnelle au bon fonctionnement de l'école et à la réalisation de ses missions. Prenons le cas du corps enseignant : si leur présence va de soi, leur périmètre d'intervention pourrait déjà être sujet à débat. Par exemple, au primaire, les enseignantes et enseignants doivent-ils couvrir toutes les disciplines ou laisser la place à des expertes et experts de certains domaines d'apprentissage ? Doivent-ils être chacun et chacune responsables de tous les élèves de l'école, de leur classe et qu'en est-il des élèves avec des besoins spécifiques : ont-ils besoin, dans quelle mesure et de quelle façon, d'experts et expertes de professions socio-médico-éducatives ? Nous verrons que les réponses sont autant nombreuses que les déclinaisons des équipes pluriprofessionnelles.

Par ailleurs, il est important d'étudier comment la pluriprofessionnalité est pensée dans le contexte genevois. La présence et la répartition de plusieurs professionnelles et professionnels autour d'un même objet, d'une même mission, ou d'une même problématique, d'un même élève, ne constituent pas en soi une donnée suffisante pour penser l'organisation du travail des actrices et acteurs. En effet, le « travailler ensemble », que la pluriprofessionnalité suppose, se traduit par différentes réalités qui tiennent autant aux objectifs (si ceux-ci sont rendus visibles) qu'aux publics visés par cette pluriprofessionnalité ou encore aux réalités locales,

qu'il s'agisse des caractéristiques individuelles et professionnelles des personnes en place ou des lieux d'exercice professionnel. C'est en tout cas cette diversité que l'école genevoise donne à voir.

De surcroît, dans un contexte où les frontières entre les différentes missions de l'école (de performance, de démocratisation, de cohésion sociale et de subjectivation) sont brouillées (Maroy, 2018), l'apparition de ces nouveaux métiers relatifs à la pédagogie spécialisée, aux domaines socio-éducatif ou médico-thérapeutique s'accompagne dans les faits de problèmes de division du travail pédagogique (Durler & Lo-sego, 2019). En effet, si la pluriprofessionnalité peut prendre plusieurs formes, elle est souvent perçue comme permettant une collaboration entre différentes expertises, la collaboration étant elle-même considérée comme la forme optimale de réalisation de cette expertise plurielle. En ce sens, on observe une incitation croissante à la mise en place de politiques éducatives collaboratives ou partenariales (Morel, 2020). Pour autant, la collaboration ne se décrète pas. Elle doit faire face à de multiples obstacles qui touchent à la fois aux normes, valeurs, pratiques et contraintes de chaque profession qu'au cadre d'exercice professionnel qui réunit les actrices et acteurs. Des dispositifs mis en place dans le contexte genevois permettent d'illustrer des pratiques collaboratives de plus ou moins grande intensité.

Enfin, la dernière question que nous abordons dans ce texte – la plus essentielle sans doute mais aussi la plus complexe – renvoie à l'efficacité, voire à l'efficience de la pluriprofessionnalité. Autrement dit, il s'agit de connaître les défis inhérents à la présence conjointe de différentes professionnelles et professionnels au sein de l'école à la fois pour produire une expertise collective et répondre aux besoins de tous les élèves. Les travaux sur la pluriprofessionnalité et sur la collaboration se concentrent pour la plupart sur la construction du travail collectif, ses enjeux, et les avantages et inconvénients que les actrices et acteurs professionnels y voient. Il y est finalement peu question des effets pour les élèves en raison de la complexité de la question : diversité des pratiques interprofessionnelles, (manque de) pérennité des dispositifs, difficulté à isoler les effets propres de la pluriprofessionnalité, mesures collectives. Seul un faisceau d'indices pourrait sans doute permettre d'estimer la contribution de la pluriprofessionnalité au parcours et à l'expérience scolaires des élèves.

Pluriprofessionnalité : de quoi parle-t-on ?

Le travail collectif est associé au termes *pluridisciplinarité*, *pluriprofessionnalité*, *interprofessionnalité* ou encore *intermétiers*. Si nous n'ignorons pas les différents enjeux de vocabulaires liés à ces concepts et leurs définitions spécifiques, nous considérons du moins que ces mots ont comme point commun de renvoyer à l'idée qu'il y a des situations dans lesquelles sont présentes plusieurs professionnelles et professionnels issus de différentes disciplines. Ils et elles sont alors amenées, avec leurs diverses expertises et compétences, à partager le travail dans différents espaces, avec différentes méthodes et avec des contraintes liées à des contextes institutionnels particuliers (Gardiès, 2017). Par exemple, sous l'angle de l'interdisciplinarité, Morin (1994) explique la réunion de différentes disciplines en les comparant aux différentes nations qui se rassemblent à l'Organisation des Nations Unies : elles affirment chacune leurs propres droits nationaux et leurs propres souverainetés par rapport aux empiètements du voisin tout en voulant échanger, se coordonner et, éventuellement coopérer « *ce qui fait que l'interdisciplinarité peut devenir quelque chose d'organique* » (p. 5).

Si nous choisissons, dans ce numéro d'*Éclairages*, de nous attarder plus spécifiquement sur les termes de *pluriprofessionnalité* ou d'*équipes pluriprofessionnelles*, c'est parce que ce sont ceux employés par le DIP du canton de Genève. Le terme *pluriprofessionnalité* étant très courant dans le domaine de la santé, nous retenons une des définitions du concept qui y est proposée :

La pluriprofessionnalité consiste à faire concourir à un même objectif plusieurs professionnels de professions différentes. Elle utilise la complémentarité des savoirs et des compétences pour améliorer la résolution des problèmes rencontrés (<https://www.avecsante.fr/definitions-et-legislations/lexique/>).

En contexte scolaire, le rapport « *Évaluation du projet pilote "Équipes pluridisciplinaires"* » (Jendoubi, Guilley, Cecchini, & Brüderlin, 2017), présente la notion « d'équipe pluridisciplinaire » de la façon suivante :

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).

Cette définition peut être complétée par celle de Gardiès (2017), pour qui cet encadrement des élèves se fait au nom de l'efficacité de l'intervention scolaire. Les collaborateurs et collaboratrices agissent alors collectivement pour surmonter les difficultés rencontrées à partir d'objectifs conjointement définis. Ce travail collectif a pour rôle de partager et de co-construire des savoirs communs pour la réussite des élèves (Allenbach et al., 2016a ; Tardif et Lessard, 1999).

Au regard de ces quelques définitions, la pluriprofessionnalité semble se comprendre de la façon suivante : avec des identités professionnelles différentes, les acteurs et actrices poursuivent des objectifs communs, en échangeant et/ou coopérant de façon organisée, en assemblant leurs savoirs pour résoudre les problématiques rencontrées, viser des interventions scolaires efficaces et la réussite des élèves. À partir de ce cadrage large, nous allons aborder la manière dont cette thématique a été mise à l'agenda politique à Genève afin de comprendre ces enjeux (de la pluriprofessionnalité) à l'école.

2. Pluriprofessionnalité : pourquoi est-elle présente à l'école ?

Le discours politique comme révélateur des enjeux de la pluriprofessionnalité à l'école genevoise

La pluriprofessionnalité s'avère être un élément aujourd'hui incontournable du paysage scolaire, suscitant un intérêt croissant des acteurs et actrices politiques. C'est pour décrypter la façon dont la pluriprofessionnalité est pensée à Genève que nous nous sommes penchées sur le discours politique qui l'entoure. En effet, ce dernier offre un cadre privilégié pour appréhender les enjeux de la pluriprofessionnalité et comprendre comment cette dynamique complexe s'est construite dans le canton. Sans être directement visible dans les titres des textes parlementaires, elle est pourtant omniprésente dans les débats et les réflexions qui concernent l'amélioration de l'enseignement et de l'accompagnement des élèves.

L'entrée par les politiques publiques et les types de soutien qu'elles développent peut donc être instructive dans un système scolaire où l'accès à l'éducation se décline sous de multiples formes plus ou moins éloignées de l'école régulière. Plus précisément, les milieux politico-administratifs (p. ex. Grand Conseil, Conseil d'État, DIP, etc.) et associatifs (FéGAPH, FAPEO, etc.) ou syndicaux (SPG, FAMCO, etc.) contribuent à la « problématisation » des questions scolaires (Sawicki, 2012) et, par conséquent, organisent et fragmentent le travail du personnel de l'éducation, notamment à travers des débats et décisions politiques.

En partant de cette perspective, nous avons étudié les motions parlementaires, pétitions et « questions urgentes » qui ont été déposées ces vingt dernières années⁶ en lien avec le sou-

tien demandé pour l'école et ses élèves. L'intention de ces analyses qualitatives est de proposer d'autres clés d'analyse que celles déjà présentées pour comprendre l'étiologie et les objectifs de la pluriprofessionnalité à Genève, ainsi que l'évolution des préoccupations de ces acteurs et actrices à propos de l'ajout d'expertises diverses dans le milieu scolaire et du soutien dans ce canton. Pour le dire autrement, au fil de cette étude, nous mettrons en évidence les fondements et les tensions qui façonnent les diverses facettes de la pluriprofessionnalité. Si nous sommes conscientes que ces interprétations sont partielles, elles restent intéressantes pour mieux appréhender le moteur des formes du partage du travail à l'école ainsi que pour saisir les défis et opportunités qu'elle offre pour l'école de demain, d'autant plus que les réflexions autour de ces problématiques sont souvent implicites, advenant aux acteurs et actrices de terrain de leur rendre une cohérence (Périsset, 2017).

La « problématisation » des questions scolaires

Les raisons sous-jacentes aux demandes de soutien semblent avoir quelque peu changé ces vingt dernières années, même si un bon nombre de problématiques restent similaires. À propos des problématiques récurrentes, nous pouvons citer le manque de moyens alloués à l'éducation, l'augmentation du nombre d'élève par classe, un corps enseignant surchargé, un contexte socio-économique compliqué et des élèves toujours plus en difficulté.

Pour l'évolution de certaines problématiques, reprenons l'historique de celles-ci. Dans les années 1990, les préoccupations concernent les inégalités sociales, l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage ou qui ont des problèmes de comportement, la complexification des mélanges de culture, la sérénité de l'enseignement et le bien-être des élèves ou encore l'exclusion (voir p. ex. P 1084, M 1168, PL 7874). Dans les années 2000, les problématiques soulevées par les députés et députées se centrent davantage

⁶ Éléments méthodologiques : pour trier et sélectionner les motions parlementaires, pétitions et « questions urgentes » nous avons commencé par chercher dans le serveur les mots clés pour les titres des motions : équipe(s) pluridisciplinaire(s) (titre et mots du texte), soutien pédagogique, école inclusive, enseignant et enseignante spécialisée, éducateur et éducatrice et école, thérapeute et école, enseignement prioritaire, infirmier et infirmière scolaire, psychologue et psychomotricien. Si le moteur de recherche ne nous a donné aucun résultat pour les équipes pluridisciplinaires à proprement parler, ni pour les psychomotriciens et les thérapeutes, nous avons pu retenir un

certain nombre de motions en lien avec le personnel de soutien, le personnel spécialisé et voir les préoccupations relatives au nombre d'enseignantes et enseignants par classe. Nous avons ensuite réuni les motions dans un tableau et relevé les informations sur la problématique soulevée, le public concerné et le type de soutien proposé. En parcourant le contenu de ces documents politiques, un certain nombre d'entre eux ont n'ont pas été retenus. Après cette sélection, nos analyses portent sur 47 motions déposées au Grand Conseil genevois de 1995 à 2022.

sur ce qui apparaît comme des conséquences des problématiques (énumérées ci-dessus) : climat, inégalités des chances, problèmes d'intégration des populations migrantes (voir p. ex. P 1362, M 1528, IN 138, IUE 558). Si l'idée selon laquelle les difficultés scolaires des élèves sont d'ordre social se consolide, elle permet de construire, d'après Dubet (2001), une image héroïque d'un métier difficile « *qui justifie l'appel continu aux moyens, toujours insuffisants, et aux spécialistes, jamais assez nombreux* » (p. 24). C'est également dans ces années que la problématique de l'intégration des enfants handicapés ou à besoins éducatifs particuliers (BEP) apparaît réellement et d'ailleurs, le regard se porte surtout, comme nous le verrons après, sur la scolarisation des élèves en situation de handicap (voir p. ex. P 1663, PL 9865, PL 9124). Les projets de loi, propositions de motion ou pétitions demandent un soutien accru à ces élèves de sorte qu'ils soient scolarisés au sein de l'école genevoise.

Par ailleurs, dans ces années, le manque de soutien de l'institution envers le personnel de la communauté scolaire ainsi que le manque de volonté politique pour soutenir l'école sont dénoncés. Il est aussi reproché aux institutions spécialisées de manquer de places et, au personnel de l'école, d'être insuffisamment qualifié. De surcroît, la difficulté à calculer le taux d'encadrement des élèves est soulevée (QUE 541)⁷. Le discours politique porte ainsi davantage sur le cadre institutionnel et l'expertise nécessaire pour répondre aux problématiques irrésolues de l'école. Axé sur les qualifications du personnel qui délivre le soutien et sur son coût, les débats abordent finalement peu la question des pratiques scolaires ni celle des équipes pluridisciplinaires. Pour savoir pourquoi ces dernières ne sont pas plus évoquées, nous avons observé les types de mesures de soutien sollicités, à savoir *pour qui* il est prévu (catégorie d'élève, groupe-classe, corps enseignant, etc.) et *par qui* il est apporté, par quelles expertises, dans le but de savoir ce que les acteurs et actrices politiques privilégient.

D'un soutien global à des interventions ciblées

À travers les objets politiques analysés, il apparaît que les catégories des populations scolaires visées par un soutien supplémentaire ou spécifique ont évolué au fil des années.

Dans les années 1990, aucune proposition de motion, de projet de loi ou de pétition ne concerne une catégorie d'élèves en particulier. Elles ciblent le corps enseignant et l'ensemble des élèves, soit du cycle d'orientation (CO), soit du primaire. Les discours politiques portent alors essentiellement sur des mesures collectives dans la mesure où les difficultés sont d'abord expliquées par des problématiques sociales et culturelles.

À partir de 2000, sur une période de dix ans, vingt objets traitant de mesures de soutien ont été déposés au Grand Conseil. Six d'entre eux ciblent certaines populations d'élèves en particulier : élèves à QI élevés ou surdoués (M 1378), élèves en grande difficulté (M 1395), jeunes enfants nécessitant un suivi thérapeutique (M 1419), élèves handicapés et handicapées (PL 9124), mineurs handicapés et handicapées ou à besoins spéciaux (C 1 12), enfants avec une déficience intellectuelle (P 1663). Si les préoccupations du milieu politique à l'égard de la scolarisation des enfants en situation de handicap augmentent, ce compte-rendu laisse par ailleurs entrevoir que la difficulté scolaire est davantage imputable à des causes internes à l'élève et rejoint le constat de Dubet selon lequel « *[la] difficulté devient alors une pathologie personnelle qui doit être confiée à un spécialiste* » (2001, p. 24). À travers cette heuristique, nous pouvons questionner l'absence d'interrogation sur le rôle de l'école dans la fabrique de l'échec scolaire ou de sa responsabilité face aux élèves en difficulté.

La décennie suivante, les objets concernant le soutien sont légèrement moins nombreux mais concernent autant souvent des populations cibles. Les catégories d'élèves qui interpellent le politique sont, par exemple, les élèves qui ont des troubles dys (M 2125, M 2456, M 2570), les élèves aveugles (QUE-898) et les jeunes en décrochage scolaire (M 2574). La question des jeunes en situation de handicap suscite moins d'attention puisqu'elle n'est abordée qu'une fois, à travers le projet de loi modifiant la loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP). Finalement, ces dernières années, les préoccupations se portent davantage sur les conditions de scolarisation des élèves à BEP au sein de l'école primaire régulière, plus que sur les « types d'élèves » et, par conséquent, sur

⁷ À noter que cette difficulté serait liée à l'introduction du mercredi matin à la rentrée scolaire 2014.

les logiques des actions envisagées, comme l'illustre la question urgente d'un député d'Ensemble à Gauche : « *Est-il concevable que les élèves à besoins éducatifs particuliers soient scolarisés sans soutien spécifique à l'école primaire régulière ?* » (QUE 1446).

Ces quelques éléments appuient l'analyse selon laquelle l'école cherche à mettre en place les conditions pour s'adapter à la diversité des profils à mesure qu'elle les intègre dans le système régulier. Mais quelles sont les solutions proposées par les acteurs et actrices politiques ? Quel soutien et quelle(s) expertise(s) sont considérés comme les meilleures ressources à proposer pour améliorer les conditions de scolarisation ? C'est ce à quoi nous allons désormais nous intéresser.

Des solutions qui vont d'une expertise multiple à une multiplicité d'expertises

Tout d'abord, nous observons que les réponses ou solutions proposées par le Conseil d'État, le Grand Conseil ou par les dépositaires eux-mêmes portent généralement sur la qualification du personnel intervenant et la promotion de la formation initiale et continue⁸. Un taux d'encadrement adéquat au nombre d'élèves est également une solution qui revient régulièrement comme pouvant résoudre les problèmes soulevés. Par exemple, en 2006, dans la réponse du Conseil d'État à la motion 1580, il est écrit : « *La question de fond de la motion est de savoir de quel encadrement a-t-on besoin pour faire face à la progression du nombre d'enfants en difficulté médico-sociale au niveau de l'école primaire* ». En 2016, le Conseil d'État réitère que : « *Le taux d'encadrement dans l'enseignement primaire [...] est considéré par le département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) et par de nombreux partenaires comme un indicateur significatif des conditions de travail des élèves* » (QUE 541-A). Ainsi, cette solution s'appuie sur le postulat que si les conditions de travail des enseignantes et enseignants étaient améliorées, la qualité des enseignements augmenterait (P 1671), laissant penser qu'il n'est pas nécessaire de faire recours à des expertises particulières, autres que celles du corps enseignant.

⁸ Voir les objets QUE 1581, PL 9124, P 1192, M 1580, IUE 558, PL 9865, PL 10353, M 1983, QUE 419, P 2139, PL 11359, PL 11459, PL 11505, M 2125, M 2426.

Pour autant, le politique aborde la question de ces expertises, montrant qu'elles peuvent être une solution aux problématiques soulevées. Les professions auxquels il est fait référence dans les objets du Grand Conseil sont, des années 1990 à fin 2022 : les psychologues (M 1168), les assistantes et assistants sociaux (M 1419), les infirmières et infirmiers (M 1528), les enseignantes et enseignants spécialisés (PL 9124 p. ex.), les éducatrices et éducateurs (RD 1015), les assistantes et assistants à l'intégration scolaire (PL 11505A), les pédagogues, psychothérapeutes, professionnelles et professionnels du paramédical et du médical (PL 9865), les enseignantes et enseignants titulaires chargés de réaliser un soutien pédagogique (ECSP) (attribué à chaque classe du cycle élémentaire) pour l'apprentissage de la lecture (M 2426) et un poste pour un ou une « *chargé-e d'égalité et de prévention* » (QUE 1228). Toutefois, ce n'est pas parce que la question de ces « nouvelles » expertises est abordée qu'elles font l'unanimité. Les positions défendues envers l'introduction de nouvelles catégories d'intervenants et d'intervenants à l'école sont contrastées, avec des arguments dans les deux sens.

Des positions contrastées envers la pluriprofessionnalité

La diminution des effectifs par élèves a longtemps été considérée comme le meilleur « soutien » à apporter aux élèves, mais au vu de la multiplicité d'expertises présentes dans l'école, tout porte à croire que les arguments en leur faveur ont finalement primé. Dans les documents politiques retenus pour l'analyse, la thématique des effectifs a été définitivement remise en question par le Conseil d'État en 2020⁹. Néanmoins, il n'empêche que la plus-value d'une introduction de nouveaux corps de métier reste sujette à débats, de même que l'organisation de ces ressources, au travers, notamment, de plusieurs interpellations au niveau politique (voir M 1580, RD 1015, P 2139).

Des discours contre la pluriprofessionnalité

En ce qui concerne les opposantes et opposants à la multiplicité d'expertises, ils présentent trois arguments principaux. Le premier concerne la crainte que la pluriprofessionnalité créerait des exclusions arbitraires, renforçant

⁹ Voir M 2426-A.

précisément le problème contre lequel ils auraient pour ambition de lutter. En effet, en 1998, lors du débat sur le projet de loi (PL 7874) pour assurer la pérennité de la présence des psychologues scolaires au sein du CO tout en les rattachant à l'office médico-pédagogique (OMP), un député, membre du mouvement Ensemble à gauche, trouve que ce projet de loi risquerait d'expulser du CO des élèves qui « ne sont pas forcément malades mais qui, à un moment donné de leur vie d'adolescents, présentent des problèmes ». D'après lui, ce risque proviendrait des liens noués entre ces psychologues et les enseignantes et enseignants et surtout, de l'influence des premiers sur les seconds. S'appuyant sur les principes démocratiques, un des problèmes connus qui découle de l'approche intégrative est alors soulevé, celui de laisser les professionnels et professionnelles juger des élèves qui pourraient correspondre aux exigences de l'école (Ebersold, 2009).

Le deuxième argument est la gestion compliquée du personnel, notamment en termes de délimitation des tâches et des responsabilités. Par exemple, en 2003, une proposition de motion de la Ville de Genève a été déposée pour avoir une équipe d'assistants et d'assistantes sociales à la disposition de l'enseignement primaire. Celle-ci a été rejetée car la présence des infirmiers et infirmières était considérée comme suffisante. Trois ans plus tard, au sujet de la même problématique, il est à nouveau défendu qu'une simplification de la chaîne de transmission est importante pour le bon fonctionnement de l'école. L'introduction de nouvelles expertises est jugée par conséquent inutile (M 1480-A). Un second exemple concerne la mise en place, en 2009, d'enseignantes et d'enseignants spécialisés à l'école. La pertinence de leur présence est questionnée dans la mesure où les enseignantes et enseignants réguliers manquent eux-mêmes de formation pour gérer les élèves difficiles et qu'il faudrait plutôt les former avant d'envisager des aides supplémentaires, d'autant plus qu'il est estimé que ces dernières ne feraient que renforcer les problèmes de gestion du personnel (PL 9124). Un dernier exemple est celui d'une députée qui se questionne en 2021 sur le cahier des charges des enseignantes et enseignants spécialisés et des éducateurs et éducatrices : est-il le même et ces professions découlent-elles la même formation ? Cette préoccupation des modalités de travail des équipes pluridisciplinaires réapparaît l'année suivante dans la pétition 2139-A, montrant la difficulté à clarifier les différentes fonctions.

Enfin, le troisième argument est la stigmatisation que pourraient subir les élèves à BEP bénéficiant de ressources humaines supplémentaires : « Partir de l'a priori que les élèves vont poser des difficultés et qu'il faut avoir sous la main une sorte de pharmacie prête à l'emploi, envoyer là un éducateur, là une ECSP, là une psychologue, là une infirmière, là un AIS, là une enseignante spécialisée, etc., c'est augmenter la dispersion des forces, entériner un saupoudrage de moyens et cautionner une forme d'étiquetage des élèves dès leur arrivée » (M 2426-C). Pour le député cité ci-dessus, il serait plus profitable aux élèves d'avoir plusieurs enseignantes et enseignants fixes, pour une classe : « Imaginez deux classes de 1P à 18 élèves, soit un total de 36 élèves, mais avec trois enseignantes ou enseignants pour enseigner à ce groupe. Cela laisse beaucoup de possibilités, de souplesse pour organiser l'enseignement ou le co-enseignement – mot absent de la réponse, par ailleurs : trois groupes de 12 élèves, un groupe de 24, un autre de 12, etc. Le pari, c'est justement qu'avec un 150% de postes d'enseignement pour une classe – ou trois titulaires pour deux classes – la prise en charge du groupe d'élèves soit bien meilleure qu'avec une multitude d'intervenants sporadiques pour du soutien, du conseil, etc. » (M 2426-C). Le discours selon lequel une prise en charge plus collective et permanente des élèves par des enseignantes et enseignants titulaires plutôt qu'une prise en charge occasionnelle de certains et certaines élèves par une multiplicité d'expertises reflète le changement de paradigme qui s'opère à un niveau plus international entre un modèle plus intégratif – qui promeut un soutien médical et assisté – et un modèle plus inclusif, qui soutient une prise en charge cognitive et humaniste (Thomazet, 2006). Par ailleurs, les idées de ce député (et enseignant spécialisé) peuvent à nouveau être mises en parallèle avec des constats scientifiques critiquant l'approche intégrative comme ceux d'Ebersold (2009) qui soutiennent que le fait de donner de manière visible et évidente un traitement différent à certains élèves les catégorise comme à part, fragiles ou dangereux, renforçant le stigmate et les différences entre élèves.

Des discours pour la pluriprofessionnalité

Du côté des défenseuses et défenseurs de la pluriprofessionnalité, nous relevons les arguments suivants : il est impossible pour le corps enseignant de répondre à des attentes variées (M 1528), aux besoins des élèves (M 1580, PL 1574) et à l'évolution d'une école favorable

à l'intégration, nécessitant d'autres professions que celle d'enseignante (PL 9865). Force est de constater que toutes ces justifications se basent sur le postulat que les compétences du corps enseignant sont insuffisantes pour faire face à la diversité des élèves.

À l'instar de certains et certaines députées réticentes à l'ajout de multiples expertises, le Conseil d'État préfère finalement miser sur un soutien pédagogique attribué à chaque classe du cycle élémentaire qui serait apporté par des équipes pluridisciplinaires. On peut lire par exemple dans le rapport du Conseil d'État à la motion 2426¹⁰, en 2022, que « *en 1P et 2P notamment, le modèle avec un deuxième enseignant intervenant en classe régulière aux côtés du titulaire apparaît plus profitable qu'une baisse d'effectif en classe. Le bénéfice d'une ressource supplémentaire en classe est déjà observé dans le cadre de plusieurs dispositifs : – le soutien pédagogique attribué à chaque classe du CE pour l'apprentissage de la lecture ; – l'apport des équipes pluridisciplinaires, par lesquelles l'enseignement régulier tire bénéfice des compétences des professionnels de l'office médico-pédagogique.* »

À travers l'énumération de différentes situations de pluriprofessionnalité, la Conseillère d'État met en avant l'avantage d'une ressource supplémentaire, pouvant être utile au développement de compétences nouvelles pour le corps enseignant mais aussi pour faire face aux situations problématiques d'entrée en scolarité ou de comportements qui mettent à mal la gestion de classe. Répondant majoritairement aux attentes de qualifications du personnel, ces appuis sont jugés « *très enrichissants, tant pour les enseignants que pour leurs élèves* » (M 2426-C). Ci-dessus, nous voyons par exemple que les expertises du spécialisé sont présentées comme pouvant améliorer celles des enseignantes et enseignants titulaires. Paradoxalement, le DIP se retrouve dans l'obligation de faire appel à des remplaçants et remplaçantes ou à du personnel moins (voire non) formés, faute d'effectifs suffisants dans les enseignants spécialisés. Le recours à ces intervenants ou intervenantes s'expliquerait alors ici par le besoin de disposer de ressources humaines supplémentaires pour décharger le corps enseignant et « *prévenir et contenir tout débordement* »¹¹.

En résumé

En définitive, il transparaît via l'examen des débats parlementaires que l'injonction implicite de « travailler ensemble » n'est pas nouvelle ; elle existe depuis de nombreuses années, indépendamment de l'école inclusive. En effet, si l'utilisation de certains mots (p. ex. le terme d'*inclusion scolaire*) est nouvelle, les idées qui s'y rattachent ne le sont pas vraiment : les questions débattues renvoient d'une manière ou d'une autre à l'évolution du public scolaire et à la difficulté de l'école à remplir sa mission auprès de cette hétérogénéité plus complexe d'élèves. Ainsi, les problématiques d'aujourd'hui ont déjà fait l'objet de réflexions durant ces vingt dernières années, voire d'ébauches de réponses, et elles font écho à des situations internationales similaires.

En outre, l'analyse des débats politiques permet de mettre en évidence que la présence de diverses professions à l'école ne fait manifestement pas l'unanimité même si les expertises « nouvelles », notamment du spécialisé, semblent au fil des années mieux acceptées, peut-être car elles sont davantage présentées comme pouvant améliorer les compétences du corps enseignant et les conditions d'enseignement, à mesure qu'elles se déploient dans les écoles.

Par ailleurs, en étudiant ces discours politiques, nous nous sommes rendu compte que l'explication de l'augmentation de cette pluriprofessionnalité et les diverses formes qu'elle prend ne sont pas spécialement apparentes. Les questions qui restent en suspens sont alors nombreuses : dans chaque cas, quelle expertise peut être la plus pertinente ? Selon quels critères et besoins des interventions de courte durée ou quotidiennes sont-elles définies ? Quelles expertises peuvent bénéficier à l'ensemble des élèves et lesquelles agissent davantage en faveur de besoins précis, spécifiques ? Autrement dit, selon quels besoins l'octroi d'une prise en charge individualisée est-elle jugée appropriée et dans quelles situations les interventions ciblant l'ensemble de la classe ou même de l'établissement seraient-elles jugées plus efficaces ?

Ainsi, bien que la présence de nouvelles expertises dans les établissements scolaires se soit accrue, tant sur le plan quantitatif que qualitatif,

¹⁰ Voir M 2426-C, p. 7 à l'adresse <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/M02426C.pdf>.

¹¹ Voir M 2426-C, p. 6 à l'adresse <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/M02426C.pdf>.

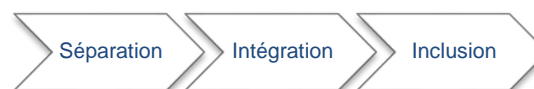
le nombre d'interrogations qui subsistent – tant du point de vue des expertises existantes que des nouvelles expertises à mobiliser ou des professions qui doivent les représenter – montre que la pluriprofessionnalité en contexte scolaire ne semble pas faire état d'une réflexion approfondie sur la pertinence de son introduction et de son organisation. En tous cas, si les arguments en sa faveur manquent de raisonnement explicite, sa présence est bien manifeste. Se rend-elle alors légitime sur le terrain ? Et concrètement, comment les acteurs et actrices du terrain s'approprient-ils ces injonctions du niveau politique ? Voyons comme la pluriprofessionnalité et ses modalités de mise en œuvre s'ancrent dans une conception plus large des missions de l'école.

3. La pluriprofessionnalité comme reflet des modes de penser l'école

Pluriprofessionnalité et organisation scolaire

Comme nous l'avons vu, la pluriprofessionnalité s'inscrit dans des contextes institutionnels particuliers. Elle peut intervenir dans des écoles spécialisées, des classes intégrées et des écoles ou classes dites « inclusives ».

À une échelle plus systémique, selon une étude de Prets et Weber (2005), les formes d'accès à la scolarisation des pays européens se présentent sous trois formes principales : dans la première forme, la majorité des élèves à BEP sont scolarisés dans des écoles régulières, reflétant le modèle inclusif. La deuxième forme offre une variété de services pour les élèves à BEP entre le système spécialisé et régulier et la troisième forme propose deux systèmes distincts « régulier » et le « spécialisé ».



Toutefois, malgré l'existence de ces trois formes, l'inclusion scolaire est de nos jours inscrite dans quasiment toutes les législations scolaires des pays de l'OCDE (Périsset, 2017) et Genève suit la tendance, cette dernière étant devenue une priorité pour le canton¹². C'est pourquoi nous allons nous concentrer sur la pluriprofessionnalité sous l'angle de la mise en œuvre de l'école inclusive. D'ailleurs, bien que l'organisation commune entre différents intervenants et intervenantes s'inscrive dans la continuité de démarches antérieures à une organisation scolaire inclusive, telles que le réseau d'enseignement prioritaire (REP) ou les équipes médico-psycho-sociales (MSP) au CO, les équipes pluridisciplinaires mises en place progressivement à partir de la rentrée 2015-16 font explicitement partie des projets de l'école inclusive (Jendoubi et al., 2017).

¹² Pour l'ensemble des éléments liés au périmètre de l'école inclusive genevoise, voir la page du site internet : <https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve>

Organisation scolaire inclusive

D'après Peters (2007), l'inclusion scolaire – et les pratiques qu'elle sous-tend – part du postulat que tous les élèves devraient apprendre ensemble, indépendamment de leurs caractéristiques particulières. Ce mode de scolarisation, visant donc la scolarisation d'élèves à BEP au sein de classes régulières, se distingue de l'intégration, qui propose des dispositifs plus ou moins éloignés du régulier (Pelgrims, 2016), et de la séparation, où les élèves à BEP sont scolarisés en sites propres, séparés physiquement et scolairement des écoles régulières.

La pluriprofessionnalité est pensée comme une nécessité pour permettre aux établissements de répondre à la diversité des profils d'élèves. Dans ce cadre, le personnel scolaire travaille ensemble et assume une responsabilité collective et partagée du suivi des élèves (Tremblay,

2020). Les ressources (comme les enseignantes et enseignants de soutien) sont allouées pour le collectif, ou autrement dit, pour la globalité de l'horizon scolaire et ce type de soutien devient premier dans cette organisation scolaire (*ibid.*). Il permet notamment la mise en œuvre de programmes éducatifs appropriés dans un environnement d'apprentissage inclusif et favorise l'intégration des ressources et donc des élèves dans la classe. En Italie ou au Canada (Nouveau-Brunswick)¹³, deux pays souvent cités en exemple comme modèle d'un système scolaire inclusif, la pluriprofessionnalité croise donc largement les modalités de prise en charge de tous les élèves au travers, par exemple, le co-enseignement.

C'est selon ce modèle d'encadrement, centré vers le collectif, que les écoles régulières primaires disposent d'équipes pluridisciplinaires composées des enseignants et enseignantes ti-

Figure 1. Exemples de dispositifs associés à une approche inclusive de l'école au primaire (EP), au secondaire I (CO) et au secondaire II (ESII)

Dispositifs	Professions
Réseau d'enseignement prioritaire (REP) (EP)	Éducatrices et éducateurs
Enseignantes et enseignants complémentaires chargés du soutien scolaire (ECSP) (EP)	Enseignants et enseignantes titulaires d'un diplôme d'enseignement primaire
Soutien pédagogique en enseignement spécialisé (SPES) (EP et CO)	Enseignants et enseignantes spécialisées détachées en milieu scolaire régulier (plus rarement éducatrices ou éducatrices)
Dispositif d'assistantes et assistants à l'intégration scolaire (AIS) (EP)	Assistantes et assistants à l'intégration scolaire (AIS) au bénéfice d'une formation d'assistant socio-éducatif (CFC ASE)
Centre d'intervention en autisme (CIPA) : le CIPA inclusion (EP)	Majoritairement des psychologues en milieu régulier à 100% en 1P Harnos et 50% en 2P Harnos. Ils et elles peuvent aussi être psychothérapeutes, logopédistes ou psychomotriciennes
Éducation précoce spécialisée (EPS École) (EP)	Éducatrices et éducateurs spécialisés, et enseignantes et enseignants spécialisés en milieu régulier
Prestation « conseil & soutien » (mesure ordinaire de pédagogie spécialisée) (EP et CO)	Enseignantes et enseignants spécialisés détachés en milieu scolaire régulier
Classe intégrée mixte (CLIM) (CO)	Une équipe encadrante : - Enseignant ou enseignante spécialisée - Maître ou maîtresse d'atelier - Psychologue - Enseignants et enseignantes de l'enseignement régulier

¹³ Le Nouveau-Brunswick est une province canadienne qui se situe à l'est du pays. Dans son *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020* (Rapport GEM) qui traite de l'inclusion scolaire, l'Unesco qualifie la politique sur l'inclusion scolaire du Nouveau-Brunswick d'avant-gardiste du

fait que la province canadienne ait supprimé tout établissement de classes ou de programmes ségrégués.

Figure 2. Exemples de dispositifs associés à une approche intégrative de l'école au primaire (EP), du secondaire I (CO) et du secondaire II (ESII)

Dispositifs	Professions
Classe intégrée (CLI) (EP et CO)	Équipe de professionnels et professionnelles de l'enseignement spécialisé, responsable de l'encadrement pédagogique et éducatif : <ul style="list-style-type: none"> - enseignantes et enseignants spécialisés, - éducatrices et éducateurs - logopédistes - psychologues Au CO : enseignantes et enseignants réguliers (4 périodes d'enseignement)
Classes d'accueil pour les élèves primo-arrivants allophones (EO)	Enseignantes et enseignants réguliers qui prennent en charge ces élèves. Au CO, la prise en charge des classes se fait à plusieurs, en fonction des disciplines enseignées*.
Lullin (ESII)	L'équipe Lullin, est composé d'enseignants et d'enseignantes de l'ES II et de l'EO, d'un ou d'une psychologue de l'OMP, d'un ou d'une assistante sociale (DGESII), d'une psychologue conseillère en orientation de l'OFPC et d'une infirmière de l'OEJ.

* Au primaire, la prise en charge est conforme à l'organisation des classes régulières, les enseignantes et enseignants étant responsables de leur classe.

tulaires, celles et ceux dédiés au soutien pédagogique et spécialisé, des éducateurs et éducatrices – dont la présence s'est d'ailleurs progressivement généralisée aux établissements hors REP depuis 2013 – ainsi que des infirmiers et infirmières scolaires. Quelques psychologues, logopédistes, psychomotriciennes et psychomotriciens sont aussi présents dans certaines écoles, sans être rattachés à un ou plusieurs élèves. Au CO, en plus du corps enseignant, il y a aussi des psychologues et psychologues en orientation, des infirmiers et infirmières scolaires et des conseillères et conseillers sociaux. Dans l'enseignement secondaire II (ESII)¹⁴, les professionnelles et professionnels qui s'ajoutent dans certains établissements sont des psychologues et des éducateurs et éducatrices. À chacune de ces fonctions est associé un ensemble de missions. Par exemple, les éducateurs et éducatrices REP ont pour mission générale de « *contribuer au développement des compétences sociales, des apprentissages et à l'intégration des enfants inscrits dans l'école, ceci en collaboration avec tous les acteurs à l'intérieur de l'école et ceux qui sont en lien avec l'école ou les familles* » (Soussi, Nidegger, & Schwob, 2014, p. 5). C'est donc aux actrices et acteurs de s'approprier cette mission, avec le soutien de leur hiérarchie.

En dehors de ces professionnels et professionnelles implémentées au sein de l'école régulières, certains dispositifs de l'école genevoise ont aussi une responsabilité collective et partagée des élèves, comme la CLIM au CO (Ciavaldini-Cartaut, Guilley, Jendoubi, & Dutrévis, 2021) ou avec le DIAMs¹⁵ au primaire (Jendoubi, Guilley, & Benninghoff, 2015).

Organisation scolaire intégrative

La co-responsabilité entre professionnels et professionnelles inter-structures (c'est-à-dire principalement entre les classes dites régulières et les classes spécialisées) risque de s'effriter dans un système intégratif, tout du moins tel que connu à Genève (p. ex. avec les classes intégrées [CLI] au CO ; Jendoubi, Guilley & Dutrévis, 2019). C'est ce qu'affirme également une étude menée au Sri Lanka : dans les écoles qui proposent une prise en charge spécialisée, peu d'enseignants et enseignantes déclarent collaborer avec leurs homologues de la filière régulière ou recevoir leur soutien. Cette situation s'expliquerait en partie par la séparation stricte entre les filières spécialisées et régulières (Furuta & Alwis, 2017). Les élèves qui sont scolarisés dans des structures (localisées ou non dans des bâtiments de l'enseignement régulier) avec

¹⁴ Dans l'ESII, l'organisation des ressources humaines s'organise de manière différente selon les filières de formation.

¹⁵ Appelé aujourd'hui CLIM.

des temps d'intégration dans des classes régulières plus ou moins importants connaissent des expériences scolaires variées. En effet, chacune de ces structures suit sa propre mission et ses propres objectifs, ce qui limite généralement l'objectif commun à une intégration sociale – et non pédagogique – des élèves concernés par l'intégration. La pluriprofessionnalité existe plutôt à l'intérieur des dispositifs (parmi le personnel des classes intégrées pour reprendre cet exemple), mais plus rarement avec les enseignantes et enseignants du régulier. Ainsi, il semblerait que ce fonctionnement correspondant aux visées du canton de proposer des programmes et des services coordonnés et flexibles, mais moins à celle d'une collaboration des services.

Organisation scolaire séparative

Enfin, dans un système séparatif (principalement entre écoles régulières et spécialisées), la co-responsabilité inter-structures entre professionnels des élèves est encore plus restreinte par les infrastructures et leur éloignement scolaire et physique. La pluriprofessionnalité – dans le sens où différentes professions poursuivent un objectif commun de façon organisée et en partageant leurs savoirs – se retrouve surtout au sein des différentes écoles et classes spécialisées. Dans les écoles de pédagogie spécialisée (ECPS), les équipes pluridisciplinaires comprennent, par exemple, des enseignants et enseignantes spécialisées, des éducateurs et éducatrices spécialisés, un ou une logopédiste, un ou une psychomotricienne, un employé ou une employée de maison, un ou une responsable pédagogique et un ou une responsable thérapeutique. Parmi le personnel des structures de l'OMP, il peut également y avoir du personnel de nuit, des psychologues/psychothérapeutes, des infirmières ou infirmiers, des assistantes ou assistants sociaux, des encadrants ou encadrantes et des médecins (pédopsychiatres). Ce personnel est sous la responsabilité d'une directrice d'établissements spécialisés et de l'intégration (DESI). Au sujet de ces professionnels et professionnelles, il est écrit par exemple sur le site internet de l'ECPS Amandiers « *[qu'au sein] de l'enseignement spécialisé, les thérapeutes (psychologues, logopédistes et thérapeutes de la psychomotricité) ont pour mission, en étroite collaboration avec le secteur pédagogique de l'OMP, d'assurer des prestations de conseil et soutien dans les dispositifs, écoles et foyers spécialisés de l'OMP* ». Cet extrait nous confirme donc que la collaboration entre les différentes

expertises a une place importante dans le système spécialisé.

Organisation scolaire genevoise

Ces différents modèles de prise en charge des élèves se traduisent par différentes modalités de travail collectif des expertes et experts encadrant les élèves. Pour paraphraser Calvez (2018), les logiques inclusives engagent des interactions dans la classe et demandent un apprentissage partagé, centré sur l'enfant alors que les logiques d'intégration impliquent le déplacement du traitement spécialisé à l'intérieur du système régulier. Ces différences d'organisation scolaire ont un effet non seulement sur le niveau d'intervention (plus ou moins collectif) des professionnelles et professionnels mobilisés, mais aussi sur leurs logiques et formes de travail en commun et, in fine, sur l'expérience scolaire des élèves.

Ainsi, l'entrée par l'organisation scolaire nous permet de facilement se rendre compte que, dans un système éducatif qui propose une multitude de dispositifs étant plus ou moins près de l'école régulière comme c'est le cas de Genève, les formes de travail vont sensiblement différer d'un dispositif à l'autre et entre les professionnels et professionnels de structures différentes. Rien qu'en observant l'organisation scolaire inclusive, nous pouvons rejoindre les observations de Bélanger et Duchesne (2010) selon lesquelles il existe des réalités multiples en matière d'interventions « plus inclusives », illustrées à travers les nombreux dispositifs associés à cette approche.

Professionnalité et nombre d'expertises

Types d'expertises

Si le personnel scolaire est de plus en plus nombreux et diversifié (Durler & Losego, 2019 ; Rayou & Veran, 2022), les principaux acteurs et actrices qui œuvrent au sein de l'école régulière constituent le corps enseignant. Leur nombre a augmenté (en chiffres bruts comme en nombre d'équivalent temps plein [ETP]) pour répondre à la croissance démographique dans le canton (Martz, 2022). Le nombre a aussi augmenté en réaction aux politiques éducatives menées, comme la mise en œuvre de l'école inclusive ou la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18), dont l'objectif est de lutter contre le décrochage scolaire et d'augmenter le taux de certification.

En 2022, 8'203 enseignantes et enseignants travaillent dans les écoles genevoises du primaire, du secondaire I et II et dans l'enseignement spécialisé. Le personnel enseignant a reçu une formation universitaire généraliste, pour ce qui concerne le primaire et le spécialisé¹⁶, alors qu'au secondaire I et II, la formation nécessite une spécialisation disciplinaire. Comme le montrent les institutions membres du Conseil Académique des Hautes écoles Romandes en charge de la formation des enseignants et enseignantes, cette conception que la formation diffère selon le niveau d'enseignement rejoint celle des autres cantons (CAHR, 2022)¹⁷. Dans la même veine, certains cantons ont choisi que le corps enseignant du primaire opte pour une spécialisation soit pour le cycle élémentaire, soit le cycle moyen, comme le Valais, Fribourg ou Vaud (*ibid.*). À Genève, le canton offre une formation généraliste aux enseignantes et enseignants du primaire mais les élèves reçoivent également des enseignements par des maîtres ou maîtresses de disciplines artistiques et sportives (MDAS) et du soutien par des ECSP.

L'ensemble de ce personnel scolaire est placé sous la responsabilité d'une direction d'établissement. Cette fonction est relativement nouvelle¹⁸ et elle est ancrée selon les ordres d'enseignement. À ces directions s'ajoutent des maîtres ou maîtresses adjointes au primaire, des doyens et doyennes au secondaire, l'ensemble constituant les conseils de direction des élèves. Au primaire, il faut également relever la présence de coordinations pédagogiques dans les écoles, dont les fonctions vont de l'accompagnement des enseignantes et enseignants débutants à celui de l'ensemble des équipes pédagogiques. Si on ajoute le personnel de secrétariat et le personnel en charge de l'entretien des locaux, le nombre d'actrices et d'acteurs est déjà conséquent. Néanmoins, le « travailler ensemble » n'est que rarement évoqué lorsqu'il est question de la pluriprofessionnalité mentionnée ci-dessus. On le retrouve plutôt dans les travaux autour du climat scolaire, qui ne seront pas abordés ici (voir p. ex. Debarbieux, 2015 ; Hrizi & Dutrévis, 2022).

En contexte scolaire, le travail collectif renvoie presque exclusivement au travail d'articulation entre expertise pédagogique d'une part et expertises éducatives et thérapeutiques d'autre part. Ainsi, lorsque l'on aborde la question de la pluriprofessionnalité, un des aspects de la réflexion concerne inévitablement tous les personnels scolaires non-enseignant et enseignante qui offrent du soutien à tous les élèves¹⁹ et/ou au corps enseignant (LeVasseur et Tardif, 2005).

Lorsque nous regardons la situation européenne et nord-américaine en matière de ces nouveaux personnels aussi appelés « personnels de soutien technique et paratechnique » ou « spécialisé » (*ibid.*), on s'aperçoit qu'en plus d'être nommés différemment selon les pays, ils ont des profils et des rôles qui diffèrent d'un système éducatif à l'autre (Tchuindibi, 2022). La littérature permet de les distinguer en trois sous-catégories, en fonction de leur niveau de qualification (diplôme universitaire ou haute école pédagogique ou de travail social / diplôme d'études secondaires, formation pré-universitaire / aucune exigence minimale²⁰) et montre que deux grands rôles leur sont généralement confiés : celui d'éducateur, en soutien au développement personnel et social de l'école, et celui de pédagogue, en soutien aux apprentissages et habilités scolaires de l'élève (Giangreco et al., 2010).

Du côté genevois, les détenteurs et détentrices de ces expertises plus éducatives et thérapeutiques sont à la fois des éducateurs et éducatrices, des infirmiers et infirmières, des conseillères et conseillers en orientation, des conseillères et conseillers sociaux, des enseignantes et enseignants spécialisés, etc. Ce dispositif laisse entrevoir une catégorisation des professionnelles et professionnels basée non pas seulement sur le champ d'expertise mais également sur la mission et/ou le public visé. À titre illustratif, d'après plusieurs recherches, les personnels de soutien œuvrent sur le développement personnel, l'apprentissage scolaire, l'intégration scolaire et sociale et à la gestion du

¹⁶ À noter que la formation initiale des enseignants et enseignantes spécialisées diffère de celle des enseignants et enseignantes titulaires. Pour rejoindre le Master en enseignement spécialisé (Enseignement spécialisé - Institut universitaire de formation des enseignant-es - UNIGE), il n'est pas nécessaire d'être titulaire d'un diplôme d'enseignante ou enseignant (Formation en enseignement primaire [unige.ch]).

¹⁷ Voir la page du site internet de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) : <https://www.irdp.ch/institut/formation-futur-enseignant-4288.html>

¹⁸ La mise en place de directions d'établissement au primaire coïncide avec la réorganisation de l'enseignement primaire en 2008.

¹⁹ Le public visé concerne aussi : « les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage », « les élèves à BEP », les « problèmes de comportement », « difficultés d'apprentissage », « élèves à risque »

²⁰ Les qualifications ont été adaptées au contexte suisse.

comportement (Belley, 2017 ; LeVasseur et Tardif, 2005 ; Paquet, 2008).

Qualifications

Parmi les principaux métiers présents dans le contexte scolaire, certains exigent un titre universitaire niveau master (enseignante et enseignant spécialisé, psychologue et logopédiste). Les enseignants et enseignantes primaire obtiennent, à la fin de leurs quatre années d'études à l'Université de Genève²¹, un certificat en enseignement primaire qui peut être complété, sans obligation, par un master. La maîtrise en enseignement spécialisé (MESP) est un titre de spécialisation (90 à 120 crédits) et se fait après un bachelor (180 crédits) en sciences de l'éducation, en enseignement primaire ou secondaire, ou encore en psychologie, logopédie, psychomotricité ou en éducation sociale/spéciale. Les prérequis pour le master en logopédie sont un bachelor en psychologie ou psychologie/linguistique. À Genève, toutes ces formations se font à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, du moins partiellement.

En ce qui concerne la fonction de psychologue, dans le contexte genevois, ce sont très fréquemment des psychologues ayant pratiqué à l'OMP en tant que psychothérapeutes qui intègrent cette fonction. À noter que dans de nombreux autres cantons, c'est une formation *ad hoc* en psychologie scolaire qui est requise pour exercer dans les écoles.

Quant aux formations en psychomotricité et en éducation sociale ou spécialisée, elles se font toutes les deux en Haute école spécialisée (en l'occurrence la Haute école de travail social [HETS] de Genève). L'exercice du métier de psychomotricienne et psychomotricien requiert un diplôme de niveau master, et celui d'éducatrice ou éducateur de niveau bachelor (soit une année et demi de moins d'étude). En ce qui concerne la formation en soins infirmiers, elle se déroule sur trois ans (niveau bachelor) à la Haute école de santé de Genève (HEdS).

Ainsi, les contextes de formation sont assez différents, de même que les statuts professionnels de toutes ces personnes intervenant dans

les établissements primaires. Ces différences peuvent entraîner des rapports hiérarchiques entre ces expertises (LeVasseur & Giuliani, 2022 ; LeVasseur & Tardif, 2005). Dans le cas où les personnels spécialisés se retrouvent en position de subordination vis-à-vis des enseignants et enseignantes titulaires, ce qui est souvent le cas, ils ont alors l'impression d'être en charge du « sale boulot » dont personne ne veut à l'école, comme le fait de devoir gérer les élèves le plus en difficulté au niveau du comportement (Tardif et LeVasseur, 2010) et ce, sans pouvoir contribuer aux prises de décision dans les instances du plan d'accompagnement de ces élèves (Fisher et Pleasants, 2012). En outre, ce qui ressort dans la littérature, c'est qu'on confie le plus souvent les élèves avec le plus de difficulté aux personnels les moins formés, avec, dans ce cas, un désinvestissement de l'enseignant ou de l'enseignante (Tchuindibi, 2022).

Nombre d'expertises

Maintenant que nous avons vu quels profils professionnels étaient présents dans les établissements genevois, nous avons voulu avoir une idée de leur répartition dans les écoles et estimer la proportion de chaque corps professionnel par rapport aux autres. Les données à notre disposition ne permettent pas une vue globale et exhaustive de la représentation de chaque profession. Les données ci-dessous proviennent du « Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil sur l'évolution de l'école plus inclusive » de janvier 2023 et sont valables pour la rentrée 2022. Dès la rentrée 2023, ces données sont amenées à évoluer.

La *Figure 3* donne donc à voir les expertises présentes dans les établissements. Il peut être utile de les mettre en perspective avec le nombre d'ETP des enseignantes et enseignants réguliers. À titre d'exemple, pour 64.9 éducateurs et éducatrices à l'école primaire, on compte 2628.5 enseignantes et enseignants réguliers. Cette comparaison souligne que les expertises autres qu'enseignantes restent une infime minorité dans les écoles genevoises, contrairement à ce que pourrait laisser penser l'ampleur des débats politiques sur la question de la pluriprofessionnalité en contexte scolaire.

²¹ Depuis 1996, la formation d'enseignante et enseignant du primaire est entièrement universitaire à Genève, contrairement à la majorité des autres cantons. Auparavant, elle était conçue de manière semi-universitaire.

Figure 3. Exemples de nombre d'équivalents temps plein (ETP) de professions ou dispositifs de l'enseignement public régulier

Professions ou dispositifs	Nombre d'ETP*
Éducateurs et éducatrices pour le soutien éducatif à l'école primaire	64,9 (+15 ETP entre 2016 et 2022)
Éducateurs et éducatrices pour les établissements de l'enseignement secondaire II	4 ETP
Enseignantes et enseignants spécialisés en milieu scolaire régulier	24,9 ETP
Enseignants et enseignantes de soutien pédagogique (ECSP) à l'école régulière primaire	181 ETP (42 ETP sont exclusivement consacrés à l'apprentissage de la lecture au cycle élémentaire)
Assistants et assistantes à l'intégration scolaire (AIS) dans les écoles régulières du primaire, du secondaire I et II	26 ETP
Soutien pédagogique d'enseignement spécialisé (SPES) dans les écoles régulières du primaire et du secondaire I	61,6 ETP
CIPA inclusion (dans l'enseignement du régulier, 1P-2P Harnos)	17 ETP

* Il s'agit d'une unité de mesure d'une charge de travail, ou plus souvent, d'une capacité de travail ou de plein temps.

Professionnalité et rattachement institutionnel

Que ce soit pour soutenir les enseignantes et enseignants titulaires de façon permanente ou ponctuelle sur une situation individuelle, les professionnels et professionnelles peuvent appartenir à différentes institutions du DIP, à savoir de l'OMP, de l'office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ), de l'office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC) ou encore du service de santé de l'enfance et de la jeunesse (SSEJ).

Par exemple, les mesures individuelles de logopédie ou de psychomotricité sont délivrées en dehors de l'école, principalement par des thérapeutes indépendants/indépendantes ou au sein des consultations ambulatoires de l'OMP ou des Hôpitaux universitaires de Genève. Les infirmiers et infirmières scolaires relèvent du SSEJ, de la direction générale de l'OEJ (DGOEJ). En ce qui concerne l'éducation précoce spécialisée (EPS), pour accompagner l'entrée en scolarité des élèves à BEP de 1P-2P déjà suivis à l'âge préscolaire, la mesure est délivrée par le service éducatif itinérant (SEI). Dans ce cas, les éducateurs et éducatrices spécialisés, ainsi que des enseignants et enseignantes spécialisés interviennent au maximum à 50% sur le temps de présence de l'enfant suivi. Quant aux enseignantes et enseignants spécialisés et les psychologues, ils sont rattachés institutionnellement à l'OMP.

L'OMP gère aussi un centre d'intervention précoce en autisme (CIPA inclusion) qui permet l'accompagnement en scolarité des élèves de 1-2P avec des troubles du spectre autistique déjà suivis durant le préscolaire. Sans être exhaustives, citons encore la Fée (Fondation pour les enfants extraordinaires), qui accompagne des élèves à besoins spécifiques en contexte inclusif.

Professionnalité et niveau d'intervention

Autre questionnement qui traverse la problématique de la pluriprofessionnalité : le niveau d'intervention de l'ensemble des professionnelles et professionnels. En effet, dans un établissement, les experts et expertes peuvent intervenir à trois principaux niveaux (Tchuindibi, 2022). Ils et elles peuvent être sollicités pour des interventions individuelles, pour des interventions auprès de groupes ou de classes entières, ou pour œuvrer pour l'ensemble des élèves ou de l'établissement et du personnel scolaire (p. ex. les équipes pluridisciplinaires, Jendoubi et al., 2017).

Dans les situations où certaines et certains intervenants sont mobilisés pour un soutien spécifique et individuel à des élèves, on voit intervenir par exemple des AIS ou des mesures renforcées de pédagogie spécialisée en contexte régulier qui visent à favoriser une meilleure prise en compte des apprenants repérés

comme éprouvant des difficultés d'apprentissage (SPES et EPS, cf. règlement de la pédagogie spécialisée, RPspéc, 2021). Concrètement, les tâches qui ciblent un élève consisteront par exemple à observer et collecter des informations, fournir un soutien dans la réalisation d'un travail scolaire, gérer un élève en crise et l'accompagner vers un retour au calme, le soutenir dans le développement de son autonomie, comme dans la routine de son habillage (Tchuindibi, 2022).



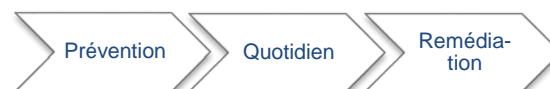
D'autres expertes et experts peuvent être sollicités soit pour des interventions individuelles, soit pour des prises en charge collectives, comme les éducatrices et éducateurs et/ou les ECSP. Ils et elles œuvrent à la réussite de toutes et tous les élèves via du soutien individuel ou collectif. Cette mission est aussi celle de certaines et certains professionnels qui exercent de manière systématique face à des classes entières : enseignantes et enseignants titulaires, en charge des disciplines artistiques et sportives, complémentaires, remplaçants et remplaçantes, etc. À ce niveau d'intervention, les tâches réalisées en majorité sont de prendre en charge un groupe d'élèves pour faire un travail à l'extérieur de la classe, mettre en place des interventions préventives, gérer l'espace d'accueil des élèves en dehors de la classe, etc. (*ibid.*).

Enfin, il existe aussi des intervenants et intervenantes qui n'agissent pas directement (ou principalement) auprès des élèves mais plutôt pour soutenir le corps enseignant. C'est le cas par exemple des enseignantes et enseignants spécialisés en charge de la prestation « Conseil et soutien ». Leur travail consiste, entre autres, à apporter un soutien au corps enseignant dans le fonctionnement de la classe, contribuer à la gestion de cette dernière et jouer le rôle de médiateur ou médiatrice entre l'enseignante ou l'enseignante et l'élève (*ibid.*).

Ces niveaux d'intervention varient donc bien sûr d'une dynamique professionnelle à l'autre, mais aussi d'une expertise à l'autre. Une ou un psychologue interviendra rarement en classe, alors qu'un enseignant ou une enseignante spécialisée sera plus susceptible d'exercer une part de son activité en classe. Ces expertises-métiers influent de fait sur les modalités de collaboration vs de coordination entre professionnelles et professionnels.

Professionnalité au prisme du temps

La pluriprofessionnalité peut également s'exercer (ou être encouragée) plus ou moins fortement et plus ou moins longtemps dans une logique de *prévention, d'intervention dans le quotidien scolaire, ou dans une visée de « remédiation »*. À noter que ces interventions peuvent être plus ou moins planifiées ou spontanées (*ibid.*).



Dans une logique de prévention, les différentes expertes et experts co-construisent ensemble pour promouvoir un climat scolaire et des conditions d'apprentissage favorables pour l'ensemble des élèves. Par exemple, penser le temps et les espaces scolaires peut faire l'objet d'un travail collaboratif qui implique tant le corps enseignant que le personnel administratif et technique et des expertises médico-psycho-sociales. Des thématiques comme l'addiction et l'intimidation peuvent aussi faire partie d'un travail préventif. La dimension préventive peut se poursuivre dans un travail quotidien pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages et les accompagner dans la résolution de certaines difficultés rencontrées. Lors de la création du REP à Genève en 2006, le choix a ainsi été fait de doter toutes les écoles concernées d'une ressource éducative fixe, susceptible de bénéficier à l'ensemble de l'établissement. C'est aussi dans une perspective de prévention et de travail quotidien qu'est pensée la mise en place d'équipes pluridisciplinaires dans les écoles primaires (Jendoubi, Guilley, Brüderlin & Cecchini, 2017), puisqu'il est question de « *favoriser les actions de prévention à l'attention notamment des élèves en grande difficulté ou qui pourraient le devenir* » (p. 19). Néanmoins, on voit poindre ici le glissement possible entre une mission préventive et une action de remédiation auprès d'élèves déjà en situation de grande difficulté.

Ce que l'on retrouve sur le versant « remédiation » peut renvoyer à deux réalités différentes. D'une part, il peut s'agir de faire intervenir les professionnelles et professionnels, qui sont au quotidien dans les écoles régulières, a posteriori de certaines situations et, de fait, souvent dans des situations de crises ou d'urgence. C'est ce que déploieraient certaines actrices et acteurs membres des équipes médico-psycho-sociales

dans le cadre du rapport sur les violences au CO par exemple (Hrizi & Dutrévis, 2022) ou ce que peuvent rencontrer quelques enseignantes, enseignants, éducatrices et éducateurs spécialisés intervenants dans le régulier (lié à une mesure EPS ou SPES) dans certains établissements, selon l'organisation et l'opérationnalisation du travail mis en place avec la direction et le corps enseignant.

D'autre part, la lecture sous l'angle de remédiation peut correspondre à la prise en charge des élèves dans les structures de l'enseignement spécialisé, et l'on retrouve ici la pluriprofessionnalité propre aux dispositifs intégratifs (classes spécialisées) ou séparatifs (écoles spécialisées), où des expertises multiples sont réunies de façon pérenne – même si les taux de présence varient selon les métiers – en équipe pour accueillir et prendre en charge les élèves qui n'ont pas pu continuer (voire débiter) leur scolarité en classe régulière.

À un niveau plus général, une revue de littérature produite par Tchuindibi (2022) montre que le personnel de soutien est davantage amené à réagir à des situations spontanées que planifiées. Ce constat pourrait nous indiquer que la place à un travail de prévention n'est, du moins dans les faits, pas première. Au prisme du temps (et de l'espace), ces logiques d'interventions pourraient-elles être influencées par la stabilité des équipes pluriprofessionnelles ? En effet, n'oublions pas que la présence de ces actrices et acteurs dans les écoles peut être pensée comme une ressource constante (éducateur et éducatrice), mais le plus souvent partielle (p. ex. l'infirmier ou l'infirmière au primaire, ou les équipes médico-psycho-sociales au secondaire I). En même temps, un soutien efficace n'est-il pas destiné à être dégressif, voire à disparaître, comme c'est le cas des dispositifs CIPA inclusion et le SEI qui n'interviennent que lors des premières années de scolarisation des élèves ?

Professionnalité et modalités de travail en commun

Lorsqu'on évoque la pluriprofessionnalité, l'image d'une collaboration idéale au service d'une intelligence collective est rapidement mobilisée. Pour autant, des spécialistes de différents champs peuvent partager le même espace (au sens d'établissement) professionnel sans pour autant collaborer. Par ce fait, les modalités de travail en commun peuvent être présentées sur un continuum basé sur une intensification du

partage (Boies & Portelance, 2014 ; McEwan, 1997), distinguant des nuances entre les différentes formes de travail en équipe dans les établissements scolaires. Des différents modèles qui ont été élaborés (Boies et Portelance, 2013 ; McEwan, 1997), nous retenons celui d'Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Trépanier, Tremblay & Rebetez (2016a). D'après ces auteurs et auteures, le travail en équipe peut se faire selon quatre modalités, selon l'intensité du travail en commun : 1) l'isolement, 2) la coordination, 3) la coopération, collaboration ou partenariat, et 4) la fusion.



Ces différents modes de travailler ensemble, ou tout du moins dans le même espace, existent dans le contexte genevois ; à noter néanmoins, un écart entre conception et réalisation. Dans la conception, c'est minimalement une coordination qui est attendue de la part du personnel scolaire, mais le plus souvent, on demande aux actrices et acteurs de coopérer ou collaborer car c'est dans la troisième modalité que l'on se rapproche des principaux critères de la pluriprofessionnalité tels que définie dans le domaine de la santé et attendue par l'institution scolaire. En effet, pour Allenbach et al. (2016b), la coopération (ou collaboration ou partenariat) répond à trois principales conditions : (i) une réflexion commune, (ii) une action commune, (iii) une décision commune.

Des équipes pluridisciplinaires aux éducateurs et éducatrices en passant par les soutiens individuels type SPES, on attend de toutes et tous une collaboration qui permette de répondre au mieux aux besoins des élèves. Mais dans la mise en œuvre d'un travail collectif, les professionnelles et professionnels peuvent relater des expériences qui vont de l'isolement à la fusion, les modes de travail correspondant le plus souvent à une coordination des actions (voir p. ex. Jendoubi et al., 2019 ; Mouad, Brüderlin, Dutrévis, & Valarino, 2019).

Pour dépasser la coordination, il s'agit de créer un contexte de complémentarité des fonctions serein où aucune fonction n'est dévalorisée, ce qui pourrait éviter d'associer un métier au « sale boulot » (Périsset, 2017), et où les corps de métiers ne fusionnent pas (complètement). Comme le relèvent Rayou et Vérane (2022), la collaboration attendue, pensée dans un modèle organisationnel, se traduit fréquemment

par un écart entre prescrit et réel. Le personnel impliqué peut s'entendre sur un « pacte de non-agression » plutôt que de construire une réelle collaboration, pour des raisons sur lesquelles nous reviendrons plus tard.

Le travail (en) commun entre des personnes issues de savoirs disciplinaires et de métiers différents suppose en effet de prendre connaissance des pratiques (techniques, routines), des représentations (des personnes à qui s'adressent les prestations), des rôles et des normes des nouveaux partenaires professionnels – et en échange, de leur rendre sa propre profession accessible, compréhensible et légitime. En d'autres termes, le langage, les savoir-faire et les savoir-être spécifiques acquis au cours du processus de socialisation professionnelle et partagés au sein d'un même métier (Bouyssonnade et al., 2010) sont exposés au regard d'autres professionnels et professionnelles et doivent leur être explicités. Au-delà, la collaboration interprofessionnelle implique souvent une renégociation de ces différentes composantes de la profession, ceci afin de construire un terrain d'entente favorable au partage, à l'adoption de nouvelles pratiques et au développement d'une culture professionnelle commune (Emery, 2011).

En résumé

Ces différents continuums de la pluriprofessionnalité donnent à voir la complexité de penser et de mettre en œuvre le travail interprofessionnel en contexte scolaire. Plus la logique est inclusive et préventive, plus le personnel scolaire va être amené à exercer en concertation et en collaboration pour penser le contexte d'apprentissage et intervenir auprès des élèves. Cependant, de l'injonction à collaborer à la réalisation d'une réflexion, d'une action et d'une décision communes (Allenbach et al., 2016b), il semble y avoir de nombreux pas à franchir. Comme nous l'avons constaté, cette injonction à la collaboration est en effet variable non seulement selon les dispositifs et les niveaux d'intervention, mais aussi en fonction des actrices et acteurs concernés. Elle peut alors se traduire par une forme de délégation de prise en charge d'un élève ou des élèves ou par une simple coordination des actrices et acteurs. Pour autant, la collaboration devient un enjeu majeur lorsque des professionnalités externes au personnel scolaire « classique » (à savoir le corps enseignant) sont mobilisées pour soutenir l'idée d'une école qui accueille toutes et tous les élèves, ceux-ci étant dans leur « normalité »

comme dans leurs « différences » plus difficiles à gérer qu'auparavant. En effet, cette modalité de travail est perçue comme une nécessité pour faire face à des élèves en difficulté, autrement dit des élèves pour lesquels/lesquelles l'école, dans sa configuration initiale, ne sait pas répondre. Collaborer prendrait donc tout son sens lorsque l'on se retrouve confronté à des situations plus ou moins nouvelles et complexes. Les travaux sur l'intérêt de la collaboration entre élèves vont d'ailleurs dans ce sens (Tricot, 2017).

Si les modalités de la pluriprofessionnalité constituent un vaste champ de recherche, la question essentielle qu'il reste à examiner est celle de l'efficacité de telles pratiques. C'est l'objet de la section suivante.

4. Pluriprofessionnalité : quels objectifs et quels défis ?

La présence accrue d'expertes et d'experts dans les établissements scolaires et le coût de cette présence nécessitent d'interroger l'apport de la pluriprofessionnalité. La plupart des travaux dans le domaine interrogent les conditions et modalités de travail collectif entre actrices et acteurs. En soi, il s'agit d'un premier angle d'approche de l'efficacité que l'on pourrait formuler comme suit : en quoi les équipes constituées parviennent-elles à construire une compétence commune qui dépasse les expertises individuelles ? Il s'agit donc de mettre en évidence les défis d'un tel exercice et les conditions qui facilitent sa réalisation. Mais une autre lecture de l'efficacité est aussi possible : il s'agit cette fois de s'interroger non sur l'efficacité sous l'angle du travail interprofessionnel, mais sur ce que le travail interprofessionnel apporte aux élèves en termes d'inclusion, d'accès aux apprentissages, de réussite scolaire et d'insertion scolaire, sociale et professionnelle. Avant de pouvoir analyser les dispositifs (de la pluriprofessionnalité) sous l'angle de leur efficacité, nous devons aborder dans un premier temps leurs objectifs.

Les objectifs de la pluriprofessionnalité

Évaluer l'efficacité d'un dispositif exige d'en connaître les objectifs. Dans le cas de la pluriprofessionnalité en contexte scolaire, les éléments communs aux dispositifs concernés sont généralement formulés de manière générale. Il est question de soutien et d'expertises qui, selon les modalités abordées plus haut, vont enrichir la prise en charge de l'ensemble des élèves et des titulaires de classe en contexte scolaire. « *Entre la massification et la personnalisation des parcours, l'enjeu est à la fois, dans une même urgence, quantitatif et qualitatif : il s'agit d'accompagner tous ces élèves, aux profils multiples, vers l'acquisition de compétences diverses. La massification des publics se conjugue avec un objectif d'excellence pour tous, d'égalisation des conditions éducatives et de généralisation des prises en charge* » (Martin-Van der Haegen & Torres, 2016, cités par Revery, 2017, p. 3). C'est dans ce cadre que s'inscrit la pluriprofessionnalité. Mais énoncé ainsi, on devine que l'efficacité de la pluriprofessionnalité est difficile à mesurer, à démontrer.

Des objectifs plus précis dépendent finalement de chaque dispositif. Amener une diversité professionnelle peut viser un soutien aux enseignantes et enseignants réguliers, la contribution à une co-construction de nouvelles expertises, le fait de « libérer » les titulaires de classe de certaines contraintes jugées non prioritaires par et pour eux ou en dehors de leur champ de compétences. Pour répondre à ces attentes, le personnel engagé peut travailler directement avec les enseignantes et enseignants, ou indirectement, en prenant en charge certaines tâches. Leur expertise peut aussi être pensée comme étant au service direct de l'élève (ou des élèves), avec comme visée le travail sur certaines compétences spécifiques, ou en réponse à certains besoins spécifiques.

Cette mission « auprès » et « avec » les enseignantes et enseignants titulaires ou « auprès » et « avec » les élèves traduit-elle réellement des objectifs différents ? Pas forcément, nous semble-t-il. Selon les dispositifs et les modalités de collaboration instaurées, l'efficacité du point de vue des pratiques interprofessionnelles conditionnerait l'efficacité auprès des élèves. Reste à savoir ce que l'on vise pour les élèves. Mais il s'agit finalement plus d'un objectif à définir pour l'école dans son ensemble que pour les dispositifs pluriprofessionnels en eux-mêmes. Dans ce contexte, l'enjeu pour l'analyse de l'efficacité des dispositifs est, d'une part, de clarifier les objectifs de chacun et, d'autre part, de penser des indicateurs à même de rendre compte des effets produits. De tels défis concernent à la fois l'institution scolaire et les chercheurs. L'exercice est d'autant plus périlleux que les transformations scolaires se font « en douceur » et que les établissements scolaires comme les actrices et acteurs impliqués ne s'engagent pas tous à la même vitesse et de la même manière dans les évolutions. D'ailleurs, « *les dispositifs se situent à un niveau intermédiaire entre une réforme globale qui concernerait tous les établissements de manière indifférenciée [...] et des projets locaux à l'initiative des acteurs, trop dépendants de leur énergie individuelle et trop indépendants parfois des visées politiques et ministérielles* » (Barrère, 2013). Autrement dit, les dispositifs sont souvent l'occasion d'expérimenter à l'échelle locale, induisant des pratiques tellement différentes qu'il devient difficile d'en tirer des bilans généraux.

Finalement, un troisième objectif de la pluriprofessionnalité serait à explorer et, ce, d'autant plus qu'il semble prendre une place de plus en plus importante à Genève comme ailleurs, en

réponse à un changement paradigmatique de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Actuellement, conformément aux valeurs portées par l'école inclusive, « *c'est [...] la capacité de l'école et de ses enseignants à renforcer à la fois la différenciation, l'intégration et la cohésion sociale qui est interrogée, non seulement en principes, mais aussi en termes d'action publique, de dispositifs et de pratiques* » (Mallet & Bian, 2020, p. 3).

L'évolution de certaines pratiques dans d'autres contextes est à ce titre intéressante. Ainsi, « *l'inclusion en Finlande se situe surtout au niveau du changement d'organisation mis en place récemment : il y a pratiquement un ou une enseignante spécialisée par école, mais qui fait surtout travailler les élèves en groupe de soutien plutôt qu'en séances de co-enseignement. La promotion du co-enseignement au niveau national était un moyen de faire changer les pratiques et la culture enseignante* » (Reverdy, 2017, p. 23).

Genève semble se situer dans ce changement paradigmatique qui sous-tend donc un autre objectif de la pluriprofessionnalité. Il s'agit de soutenir et développer les pratiques enseignantes visant à faire réussir tous les élèves, dans le respect du principe d'inclusion scolaire, qui consiste à apporter des réponses et des solutions à tous les besoins des élèves, que ce soit des besoins particuliers ou non (*ibid.*). Dans ce cadre, la pluriprofessionnalité est aussi pensée comme un outil de formation et d'accompagnement au changement des enseignantes et enseignants de l'enseignement régulier. Si cet objectif ne peut pas encore être évalué dans le contexte genevois, l'évolution de l'expertise enseignante constituera sans doute à l'avenir un indicateur essentiel du changement de paradigme souhaité.

Le défi du travail interprofessionnel

L'expérience d'équipe pluridisciplinaire au primaire, tout comme celle de la mise en œuvre, au niveau de l'ESII, du dispositif Lullin²² (Mouad et al., 2019) ont révélé un certain nombre de défis en termes de construction d'une « compétence collective » (LeVasseur & Giuliani, 2022).

²² Lullin est un dispositif d'accompagnement de jeunes en risque de décrochage qui mise sur un encadrement pluriprofessionnel (Mouad et al., 2019)

La complexité d'une telle construction s'explique par les spécificités associées aux métiers des personnes appelées à travailler de concert : des formations différentes (comme on l'a vu précédemment) et une hiérarchie des savoirs qui en découle, des normes et codes déontologiques, des identités professionnelles, des référentiels et des représentations du public-cible différents.

Hiérarchie des savoirs

Outre les différences de statuts professionnels entre les diverses expertises présentes dans les établissements primaires, il existerait une hiérarchie des savoirs entre le médical et le pédagogique (Joye et al., 2023) en faveur du premier et qui va à l'encontre de la collaboration, comme le rapportent régulièrement des actrices et acteurs scolaires (en particulier le personnel enseignant et les psychologues). Ceci peut s'expliquer par les qualifications associées à ces métiers engendrant leur classification, à quoi s'ajoute le fait qu'historiquement les métiers du secteur médico-éducatif se réfèrent au modèle de l'*expert*, celui qui résout et prescrit à *la place de*. Ainsi, cette perception inégalitaire des professions comporte notamment le risque d'une délégitimation de l'élève en difficulté aux *experts* du domaine médico-psychologique et d'une déresponsabilisation du corps enseignant, comme l'exprime cet enseignant primaire : « *Nous sommes tentés de mettre dans d'autres mains les situations devant lesquelles nous nous sentons impuissants et qui nous épuisent* » (Jendoubi et al., 2017, p. 71). Un autre risque découlant de cette hiérarchie des savoirs serait d'*« étiqueter des élèves »* (*ibid.*) à partir d'un diagnostic (médico-psychologique) précoce pour ne les voir plus qu'à travers ce prisme-là²³.

Normes et codes déontologiques en tension avec les attentes de l'école

On pense ici plus particulièrement au secret professionnel auquel sont notamment soumis différents professionnels et professionnelles du domaine médico-thérapeutique (p. ex., « *[les psychologues] sont tenus de garder le secret sur tout ce qui leur a été confié ou sur ce qu'ils ont observé ou appris dans le cadre de leurs activités professionnelles* » (code déontologique

²³ Un lien peut être fait entre cette hiérarchie des expertises socialement construite et la tendance récente d'une médicalisation de l'échec scolaire (Piquet & Elia, 2021).

des psychologues, p. 19)²⁴. Le corps enseignant n'étant pas soumis à une telle règle, des thérapeutes craignent de partager certaines informations. Reste qu'il faudrait repenser cette contrainte dans le cadre d'équipes pluriprofessionnelles amenées à travailler en partenariat et à partager des informations sur les élèves et leur environnement, en instaurant par exemple le « secret partagé », afin de favoriser un climat de collaboration serein.

Identités professionnelles différentes

Historiquement, l'identité enseignante est fondée sur l'autonomie dans la classe (« maître » de sa classe) et une vision individualiste et libérale de l'exercice de son métier, alors que la culture de collaboration est davantage ancrée dans la pratique des professionnelles et professionnels issus de l'enseignement spécialisé (Emery, 2014) en tant que moyen pour répondre à la complexité des besoins particuliers des enfants, qu'ils soient d'ordre thérapeutique, éducatif ou encore pédagogique. Ceci dit, l'évolution du métier d'enseignant depuis une vingtaine d'années suite à différentes réformes de l'enseignement, et en particulier dans le cadre de la mise en œuvre de l'école inclusive, implique de plus en plus un travail coopératif, que ce soit entre enseignantes et enseignants ou avec d'autres intervenantes et intervenants scolaires. En privilégiant le maintien d'élèves à BEP dans l'enseignement régulier, le suivi adéquat de ces élèves a eu pour conséquence un déplacement de professionnelles et professionnels du spécialisé vers le régulier, à l'exemple de celles et ceux assurant les mesures EPS et SPES. Ainsi, le descriptif de la formation des enseignantes et enseignants précise que travailler en équipe et coopérer avec d'autres corps de métier fait partie des compétences personnelles visées. Cette attente est également très présente dans la formation des autres professionnelles et professionnels intervenant dans les écoles, d'autant plus que leur rôle les amène très régulièrement non seulement à apporter une aide directe aux élèves en difficulté, mais aussi des conseils et un soutien aux enseignantes et enseignants (considéré comme une aide indirecte aux élèves).

L'identité professionnelle est entendue comme la manière dont les professionnelles et professionnels se définissent et sont reconnus par d'autres en relation avec l'exercice de leur profession.

Ainsi, elle se construit notamment par la reconnaissance que l'individu reçoit de ses savoirs, de ses compétences et aussi par le sentiment d'appartenance qu'il développe à l'égard d'une profession en se conformant aux normes collectives de celle-ci (p. ex. usage de pratiques professionnelles) (Fray & Picoulet, 2010). En amenant un corps professionnel à modifier, par exemple, ses pratiques ou ses missions pour répondre aux besoins de l'institution scolaire, la collaboration interprofessionnelle peut amener à reconfigurer l'identité professionnelle (Gilles, 2007). L'évaluation du projet pilote d'équipes pluridisciplinaires à Genève (Guilley et al., 2017 ; Jendoubi et al., 2017) a ainsi mis en exergue les recompositions identitaires des professionnels et professionnelles du domaine médico-pédagogique qui ont dû œuvrer dans un autre contexte (consultations vs l'établissement scolaire), délivrer d'autres missions (thérapeutiques vs permettre l'accessibilité de tous les élèves aux apprentissages), s'adresser à un autre public cible (individuel vs groupe d'élèves) et mettre en œuvre d'autres pratiques professionnelles (« *il me faut inventer une nouvelle logopédie* », Jendoubi et al., 2017) (p. 62).

Du côté du corps enseignant, le travail collectif pluriprofessionnel (notamment avec les équipes pluridisciplinaires) a contribué au développement professionnel de celles et ceux qui se sont investis dans les activités en intermétiers et les a orientés vers d'autres modèles identitaires enseignants, tel celui du *praticien réflexif* (Cattonar, 2001). Ainsi, cette évolution rejoint les recommandations du rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'Unesco (2020) pour qui les enseignants et enseignantes devraient s'impliquer dans leur propre formation afin de devenir à leur tour référents pédagogiques.

Référentiels différents

Pour les enseignantes et enseignants, c'est le Plan d'étude romand (PER) qui constitue le référentiel central et qui définit les objectifs d'apprentissage ainsi que les attentes fondamentales en termes d'acquis. Les évaluations scolaires ont pour objectif de s'assurer de l'acquisition des savoirs travaillés et des résultats scolaires qui déterminent la réussite, respectivement l'échec scolaire. Les professionnelles et professionnels thérapeutiques se réfèrent

²⁴ https://www.psychologie.ch/sites/default/files/media-files/2019-07/rz_19fsp_berufsordnung_4sprachig_web_0.pdf

quant à eux à des normes du développement de l'enfant. Ces normes se rapportent à une continuité des compétences, dans le sens où l'atteinte de celles-ci est décrite sur un continuum. Ainsi, même si la norme développementale prévoit, par exemple, l'acquisition de la propreté à 36 mois, sa non-acquisition n'est toutefois pas considérée comme pathologique jusqu'à 5 ans. Ces différences se répercutent sur la temporalité des actrices et acteurs scolaires, l'équipe enseignante étant prise par le calendrier des objectifs pédagogiques, là où les professionnelles et professionnels psycho-éducatifs se soucient des aspects développementaux et affectifs du vécu des élèves : « Ça peut arriver que les enseignants sont un peu pressés par le temps pédagogique. Et puis le pôle MSOP²⁵ dit qu'il faut lever le pied. Il y a la réalité du terrain et la réalité du jeune en tant que personne. Et ça peut arriver qu'il y ait des tensions liées à ces désaccords-là. » (Professionnel ou professionnel de Lullin, Mouad et al., 2019, p. 74).

Différentes représentations du public-cible

Les préoccupations du corps enseignant se centrent sur les aspects pédagogiques et didactiques et en particulier, sur les conditions d'enseignement permettant aux élèves de s'engager dans un processus d'apprentissage. Les thérapeutes centrent leur démarche davantage sur les troubles d'un enfant et sur une perspective de soins. Mais depuis quelques années, on voit émerger une vision systémique qui tente d'appréhender un enfant dans sa globalité en tenant compte des facteurs sociaux et environnementaux.

Ce panorama des différences entre les actrices et acteurs intervenant dans le cadre scolaire souligne l'importance de prendre en considération ces différents défis que comporte la collaboration interprofessionnelle et la nécessaire mise en place de conditions minimales pour assurer son bon fonctionnement. La section suivante développe les conditions nécessaires au bon fonctionnement de la collaboration interprofessionnelle en évitant un clivage.

Conditions d'efficacité de la pluridisciplinarité

Les rapports professionnels sont souvent marqués, comme nous l'avons vu, par des tensions et des conceptions éducatives dont la conciliation ne va pas de soi (van Zanten, 2001). Ces tensions résultent de la rencontre entre les valeurs, les savoirs et les règles spécifiques à chaque profession ; elles sont qualifiées de tensions *intermétiers* (Thomazet & Mérini, 2014). Une tension intermétiers peut par exemple provenir d'un niveau d'intervention différent (enseignant régulier centré sur le collectif de la classe, enseignant spécialisé centré sur les besoins particuliers d'un élève). Elle peut générer un certain malaise entre professionnelles et professionnels, lorsque « certains ne se sentent pas suffisamment gratifiés dans leurs compétences [...] et ne semblent pas suffisamment reconnus » comme le relevait un membre de l'équipe Lullin (Mouad et al., 2019, p. 73).

Transformer des tensions en dilemmes communs

Ces tensions intermétiers gagneraient à être transformées en dilemmes communs d'intermétiers qui, alors, concerneraient les deux professionnelles et professionnels appelés à travailler de concert (Allenbach et al., 2022). Le travail de négociation (p. ex. sur les rôles, le sens) au sein d'une équipe interprofessionnelle nécessite des ajustements permanents et doit permettre cette transformation.

Les tensions intermétiers peuvent exister à plusieurs points-charnières et entraver les possibilités de collaboration, comme l'illustre le triangle de l'activité (Engeström, 2001) de la *Figure 4*.

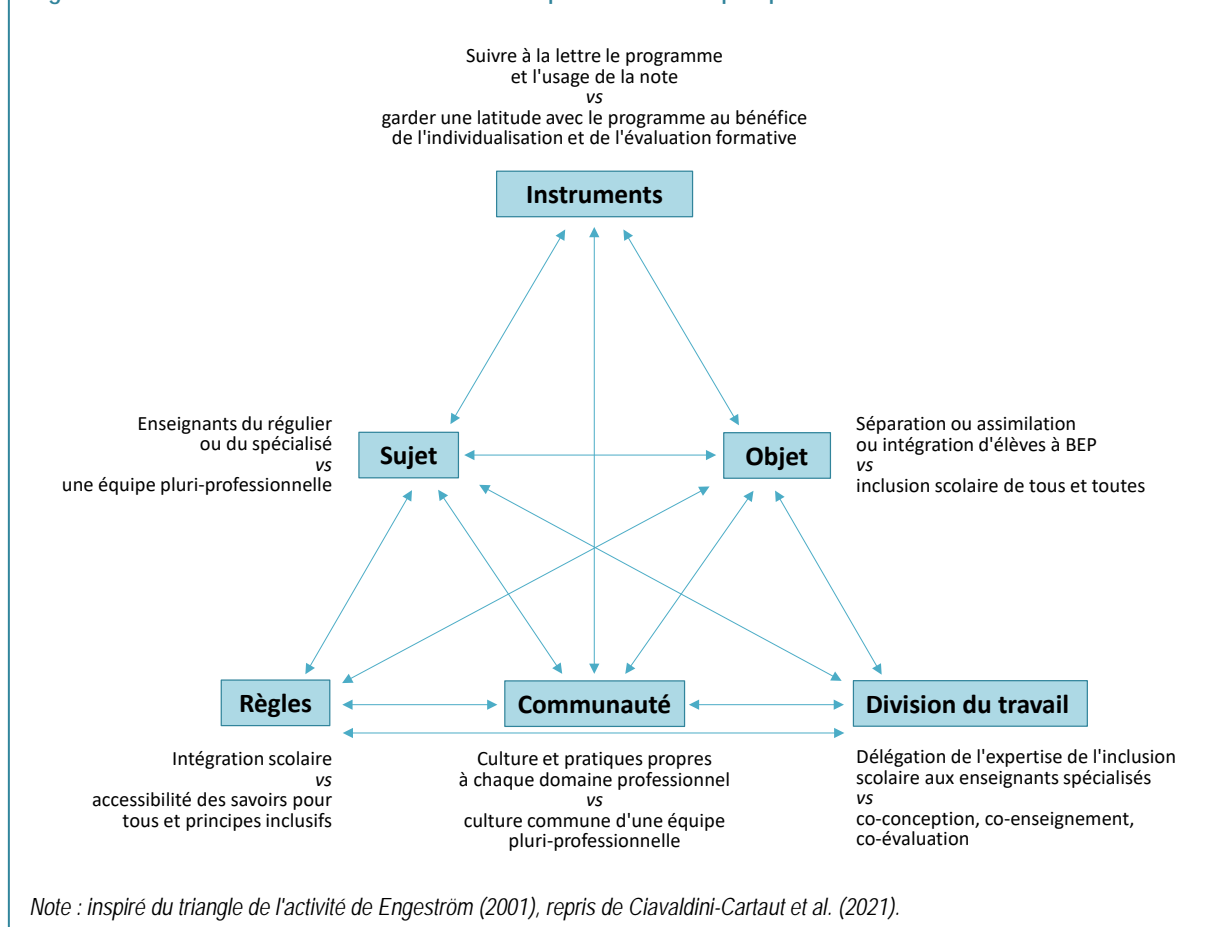
Les différences présentées précédemment (formation, savoirs, identité professionnelle, normes et référentiels spécifiques) entre les personnes appelées à exercer une activité en intermétiers sont un point de départ pour exprimer leurs divergences de représentations (de la difficulté scolaire, de l'évaluation des acquis scolaires, du besoin des élèves, du PER²⁶ et des moyens d'enseignement, ...) et construire

²⁵ L'équipe MSOP est composée d'une psychologue conseillère en orientation, d'une assistante sociale, d'un psychologue et d'une infirmière de santé communautaire.

²⁶ Il est par exemple important de partager des connaissances communes au niveau des référentiels pour une

meilleure connaissance de ceux-ci par les intervenantes et intervenants non enseignants, d'une part, et éviter des attentes trop normées par l'école, d'autre part.

Figure 4. Tensions intermétiers initiales *versus* expressions d'une pluriprofessionnalité



une représentation et des buts communs permettant le développement d'une activité en intermétiers. Ainsi, un maître-mot de l'intermétiers est la négociation. Elle devient une activité en soi comme l'illustre la *Figure 4*, chaque pôle de cette figure a été négocié en équipe (cas de la CLIM au CO), y compris les rôles et responsabilités de chacun qui s'élargissent et se chevauchent. Les tensions intermétiers peuvent être nombreuses, la négociation devant amener à des conditions d'exercice acceptables aux deux professions.

Bénéficiaire de soutiens

Le triangle de l'activité illustre ce qui doit/de-vrait être négocié et co-construit entre plusieurs professionnelles et professionnels. On voit ainsi mieux que l'injonction du travail en intermétiers sans allouer aux personnes du temps de négociation et de co-construction est problématique. Cette injonction se réalise encore trop souvent dans un cadre soumis à des contraintes institutionnelles fortes, qui se cristallisent tout particulièrement autour de la gestion de la temporalité. Ces contraintes sont

étroitement liées à une exigence de performance du système éducatif qui s'exerce autant sur les élèves que sur le corps enseignant. Alors que collaborer requiert du temps, puisque c'est « un travail sur le long terme, fait de rencontres, d'échanges répétés afin que cette collaboration devienne quelque chose de créatif » (Allenbach et al., 2011), ce dernier vient à manquer au quotidien pour échanger et construire un cadre de travail commun.

La collaboration interprofessionnelle repose souvent sur la responsabilité des acteurs et actrices de terrain, auxquels elle demande un engagement considérable alors même que celles-ci sont soumises à des exigences croissantes qui relèvent tant de la diversification des publics scolaires et des missions de l'école (Progin et al., 2015). Sans soutien à l'activité d'intermétiers dans le projet d'école inclusive, le risque est grand de voir se développer un *cercle vicieux* (Allenbach et al., 2022) : schématiquement, l'augmentation du nombre d'intervenantes et intervenants en classe ou dans les établissements complexifie le travail

avec pour conséquence une diminution du sentiment de compétence des enseignantes et enseignants et une augmentation du nombre de signalements visant à déléguer la prise en charge d'élèves en difficulté. Selon ce schéma, les conflits de rôles entre professionnels et professionnelles aboutissent à ce que chacun et chacune délimite son rôle selon un fonctionnement en silo. Il en résulte alors un découpage, une *atomisation* de l'activité de chacun et chacune (Allenbach, 2019). Comment éviter ce cercle vicieux à l'opposé de ce qui est recherché à savoir la complémentarité des professions, la prise en charge d'une diversité d'élèves et leur accessibilité aux apprentissages ?

Soutenir l'activité d'intermétiers par un environnement *capacitant* est une première réponse. Avec l'exemple de la vignette fictive ci-contre, voyons ce qui confère à un environnement d'apprentissage et de travail un caractère *capacitant*²⁷, le caractère capacitant d'un environnement indiquant que les capacités d'actions du ou de la professionnelle y sont favorisées (Falzon, 2013).

L'activité en intermétiers fait intervenir des facteurs d'ordre différents, incluant un niveau factuel (négociation des rôles et responsabilité, p. ex.) mais aussi un niveau organisationnel (conditions structurelles) (Wocken et al., 1988) que nous développons ci-après. L'activité en intermétiers n'est effective que lorsque s'établissent une reconnaissance et une recherche de complémentarité des compétences en situation de travail entre professionnelles et professionnels (Caroly & Barcellini, 2013) pour permettre l'accessibilité aux apprentissages de l'ensemble des élèves.

Évoluer dans un cadre capacitant

Autrement dit, l'activité en intermétiers requiert une organisation afin d'être plus grande que l'agrégation des actions de chacune et chacun. Cette organisation ne se décrète pas, mais se construit. Cela suppose un environnement capacitant créant les conditions permettant aux professionnelles et professionnels de se concerter sur les attentes et les préoccupations de chacune et chacun, sur les moyens de collaborer, sur les règles à adapter pour tendre vers un objet commun.

Une vignette fictive

Valère est enseignant spécialisé. Il intervient dans une classe de 8P, à hauteur de quatre périodes par semaine, pour soutenir Fabrice dans ses apprentissages, de nombreuses absences ayant induit un retard scolaire difficile à rattraper. Ester, titulaire de la classe, vient de suivre plusieurs formations sur le co-enseignement, organisées par sa direction d'établissement. Elle propose donc à Valère de co-enseigner. Sa direction la soutient pleinement et lui attribue une période de décharge pour préparer les séquences d'enseignement mais aussi construire un lien de confiance avec l'enseignant spécialisé.

Après quelques semaines de travail en duo, Valère et Ester font davantage de soutiens individualisés et, surtout, ils font autrement. Ils ont mis en place le tutorat entre pairs qui remobilise non seulement Fabrice, mais aussi d'autres élèves en situation de difficulté, grâce à une valorisation de leurs compétences. Un premier effet sur le climat de classe se fait sentir. Valère a également apporté des outils de l'enseignement spécialisé pour travailler les états émotionnels et motivationnels des élèves et les soutenir dans leur engagement dans les apprentissages.

Une tension est néanmoins apparue très vite et concerne l'évaluation des compétences des élèves. Ester, qui a tenu à rester la référente pour le contenu scolaire et le programme travaillé, s'inquiète du retard pris sur le programme. Ils arrivent à un accord : c'est la différenciation, l'individualisation et l'ancrage des apprentissages qui priment. L'enseignant et l'enseignante s'adaptent plus au rythme de Fabrice qu'au rythme institutionnel ; en d'autres termes, avec Fabrice, ils font moins mais mieux. Pour permettre cette latitude avec le programme, la directrice d'établissement va faire une demande d'adaptation du programme scolaire pour Fabrice.

²⁷ La notion de *cadre capacitant* est une extension de la notion de *capabilité*, introduite par A. Sen.

L'institution scolaire a un rôle majeur à jouer dans la mise en place d'un environnement capacitant permettant l'activité en intermétiers. L'exemple de la vignette ci-dessus illustre l'importance des *formations* initiales ou continues pour « *apprendre à collaborer* » et/ou co-enseigner. Des auteures et auteurs plaident pour un rapprochement des formations des enseignantes et enseignants des systèmes régulier et spécialisé pour développer une culture commune débouchant sur une plus grande facilité ultérieure à co-enseigner (Benoit & Angelucci, 2011). Par exemple, dans le rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'Unesco (2020), il est écrit qu'idéalement, il faudrait former ensemble les enseignants et enseignantes et les assistants et assistantes, du moins pour apprendre à planifier des réunions, élaborer des plans complémentaires pour les assistants et assistantes et suivre leurs activités professionnelles (Radford et al., 2015, cités par Unesco, 2020).

Comme nous l'avons vu précédemment, la négociation est un maître-mot de l'activité en intermétiers et nécessite des temps formels de concertation. Ceux-ci sont présentés par les acteurs et actrices (équipes pluridisciplinaires à Genève, CLIM au CO de Montbrillant, Genève) comme un incontournable à l'activité en intermétiers (Ciavaldini-Cartaut et al., 2021 ; Jendoubi et al., 2017). Dans la vignette fictive, la directrice d'établissement alloue à l'enseignante titulaire et à l'enseignant spécialisé du temps formel pour la concertation, la négociation et la préparation des séquences d'enseignement.

Plus largement, un environnement capacitant devra permettre l'établissement de relations égalitaires entre les personnes, qu'elles soient du domaine médico-thérapeutique, éducatif ou pédagogique. Pourtant, on observe encore parfois une plus forte reconnaissance par l'institution scolaire du savoir médico-thérapeutique aux dépens du savoir pédagogique dans l'évaluation des situations de difficulté scolaire (Dutrévis et al., 2022) (p. 48), comme l'exprime cet enseignant : « *des fois, il suffit juste que le psychologue mette un rapport et puis alors tout se débloque* ».

Encourager la stabilité des équipes participe aussi à créer un environnement capacitant, le tournus des intervenants et intervenantes scolaires allant à l'encontre de celui-ci : « *Moi, je vois mal qu'un éducateur puisse intervenir tout à coup comme ça, en milieu d'année sur une autre école, alors qu'il ne connaît ni les gens,*

ni les familles, ni les élèves et tout. Ce n'est pas possible » (Dutrévis et al., 2022) (p. 43).

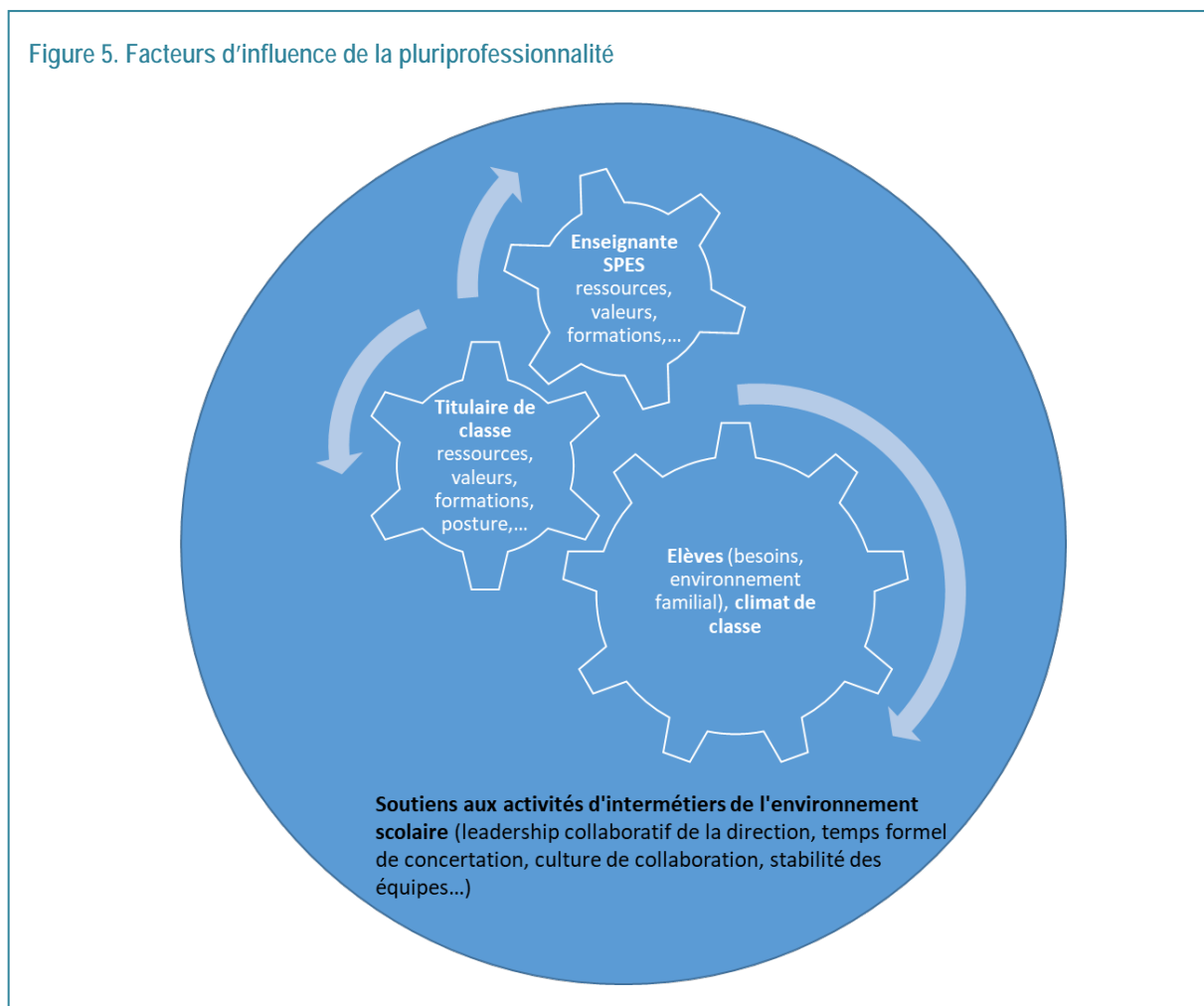
Par ailleurs, des temps de présence suffisants sont requis pour l'ensemble des intervenantes et intervenants scolaires. Les expériences faites dans le cadre des équipes pluriprofessionnelles au primaire ainsi que dans l'établissement Lullin ont montré que la présence trop limitée de certaines professions constitue un frein à une collaboration optimale, « *C'est très difficile de coordonner que des petits bouts de temps* » (Mouad et al., 2019) (p. 70).

Offrir un environnement propice à l'activité d'intermétiers passe également par le travail en amont de la part de la direction d'établissement pour accueillir et légitimer l'intervention de nouveaux intervenants et intervenantes, d'autant plus lorsque ces personnes ont un rattachement hiérarchique externe à la direction d'établissement. Un leadership collaboratif de la direction d'établissement sera à cet égard essentiel (Rebetez & Ramel, 2022 ; Rousseau et al., 2015).

En résumé, l'existence d'activités en intermétiers est fonction des aides de l'institution scolaire (p. ex. formations dispensées, stabilité des équipes, temps formel de concertation), de caractéristiques des établissements scolaires (p. ex. instauration d'une culture de la collaboration) et de la direction d'établissement (p. ex. leadership collaboratif), sans oublier que des caractéristiques individuelles des professionnelles et professionnels amenés à collaborer (p. ex. leurs ressources, valeurs, formations, leur posture vis-à-vis des pratiques collaboratives) et les besoins des élèves et du climat de classe moduleront aussi les formes de la collaboration (*Figure 5*).

On l'a vu, permettre l'interprofessionnalité dans le cadre scolaire doit passer par la mise à disposition de soutiens aux activités d'intermétiers. Celles-ci sont-elles suffisamment explicitées dans les cahiers des charges des acteurs et actrices scolaires ? L'institution scolaire a-t-elle pris la mesure du temps nécessaire aux actrices et acteurs pour établir une relation de confiance, des objectifs communs, négocier ses rôles et responsabilités, créer une expertise collective, planifier des séquences d'enseignement ? Ces étapes sont des préalables pour permettre à l'ensemble des élèves d'avoir accès aux apprentissages.

Figure 5. Facteurs d'influence de la pluriprofessionnalité



La collaboration interprofessionnelle dans le cadre des équipes pluridisciplinaires ou dans le cadre des CLIM (au primaire et au CO) amène de nombreux apports du point de vue des enseignantes et enseignants qui ont pu l'expérimenter (Ciavaldini-Cartaut et al., 2021 ; Guilley et al., 2016, 2017). Le soutien émotionnel est l'apport le plus fréquemment mentionné par le corps enseignant : une majorité se sent soutenue dans la prise en charge d'élèves en difficulté : « *on travaille ensemble depuis le début de l'année et on rencontre les mêmes problématiques, on partage, on se sent soutenu, on n'est pas seul* » (Ciavaldini-Cartaut et al., 2021). La collaboration induit également chez le corps enseignant un développement professionnel en termes d'enrichissement de leurs compétences et de diversification de leurs pratiques, et augmente leur sentiment de compétence dans la gestion des difficultés des élèves : « *c'est le travail en équipe qui m'apporte, car être enseignant [dans le régulier], c'est être seul dans la classe. Ici, on est tout gagnant par la richesse d'enseignement [...]* » (ibid.). On rejoint ici les enjeux de formation

continue du corps enseignant abordés précédemment. Enfin, la collaboration interprofessionnelle amène un nombre conséquent d'enseignantes et d'enseignants à évoluer dans leurs représentations des difficultés des élèves : ils apprennent à avoir « *un autre regard* », changent leur attitude face à des élèves en difficulté, et « *s'autorisent à penser autrement* ».

Si le travail interprofessionnel apporte des bénéfices aux enseignantes et enseignants qui l'investissent dans un cadre capacitant, il contribue, dans le cadre des CLIM du primaire et secondaire I, à augmenter la *porosité* entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécialisé (« *on transporte du spécialisé dans le régulier... on propose un espace sans être ni l'un, ni l'autre... on est une bête à deux têtes* ») (ibid. p. 11). Ainsi, « les frontières » qui renvoient aux contours de métiers différents historiquement marquées au sein du système éducatif genevois s'estompent au bénéfice d'un objet commun : le projet d'inclusion scolaire des élèves.

L'intermétiers au niveau de l'administration publique

Dans un projet d'école inclusive, les diverses directions générales de rattachement du personnel des établissements scolaires sont aussi appelées à collaborer entre elles (Unesco, 2009), et avec d'autres structures. L'abandon de fonctionnement institutionnel en silo favoriserait l'instauration d'une responsabilité commune de l'ensemble des élèves qu'ils bénéficient ou non de mesures de pédagogie spécialisée. Un autre exemple de décloisonnement institutionnel serait une collaboration plus poussée avec les écoles pédagogiques pour adapter la formation du corps enseignant aux enjeux de la collaboration interprofessionnelle. D'autres services devraient être impliqués, comme celui de l'évaluation des élèves, comme l'illustre la vignette avec la mise en place d'adaptations du programme d'enseignement. Enfin, d'autres départements/offices/services (p. ex. des affaires sociales, de l'urbanisme, du logement) pourraient aussi être impliqués pour une *désectorisation des politiques éducatives*²⁸. Par exemple, quand le développement d'un enfant est fortement affecté par des conditions externes à l'école (p. ex. milieux familiaux fortement précarisés), comment développer des solutions à ces problèmes qui dépassent le scolaire et qui peuvent difficilement être résolus seulement par le personnel scolaire ? Ce partenariat intra- et interinstitutionnel, qui dépasse l'objet de cette note, est abordé plus en détail dans le cadre d'une analyse du décrochage scolaire (Cecchini et al., 2023 ; Mouad et al., 2019).

Les défis sous l'angle de l'expérience scolaire des élèves

In fine, l'apport d'expertes et d'experts dans le contexte scolaire doit constituer une plus-value pour l'expérience scolaire de l'élève. Une telle plus-value dépend bien sûr de l'efficacité du travail collectif. Mais quels sont (ou quels seraient) les indicateurs d'efficacité sous l'angle de la scolarité de l'élève ? Cette question – qui semble cruciale – apparaît pourtant faire l'objet de peu de recherches.

Devant la multitude des dispositifs de soutien des élèves en difficulté qui ont vu le jour depuis les années 1990 (se situant en majorité hors de la classe), la question de leur efficacité sur la

réussite des élèves concernés se pose depuis quelques années, comme en témoigne par exemple le rapport Cnesco (2016) : « *Ces politiques se révèlent peu efficaces parce qu'elles travaillent à la marge de l'école et des heures de cours, et qu'elles ne changent pas fondamentalement ni les pratiques pédagogiques ni l'expérience scolaire au quotidien de l'élève* » (Reverdy, 2017, p. 1).

Certains travaux menés au SRED interrogent le parcours scolaire des élèves qui bénéficient d'un dispositif pluriprofessionnel. Sans pouvoir établir un lien de causalité entre l'expertise plurielle et le parcours scolaire de l'élève, ces travaux fournissent des indices indirects des effets de ces dispositifs. Cette efficacité peut se traduire en termes de bien-être de l'élève (réel ou perçu) ou de compétences et parcours scolaires.

Prenons comme premier exemple un dispositif de l'enseignement régulier. Lullin, en tant que dispositif de prévention du décrochage scolaire basé sur une prise en charge pluriprofessionnelle des élèves, joue-t-il son rôle ? Les données à disposition vont effectivement dans ce sens (Mouad et al., 2019). À la sortie de Lullin, 87% des élèves sont toujours en formation. Ce chiffre baisse néanmoins si on regarde le taux d'élèves en formation un an plus tard (71%). Ce dispositif semble donc remplir les objectifs à court terme qui lui sont assignés. Pour autant, difficile d'inférer un lien direct entre pluriprofessionnalité et l'atteinte des objectifs, tant le travail en commun constituait un enjeu toujours en construction au moment de l'étude : « *On repart avec des nouvelles personnes, qui rentrent dans la réalité du terrain, et non pas dans une structure où tout est possible, et du coup ils sont très ouverts à la négociation, à voir comment ça se passe et tout ça. Et jusqu'à présent, wouah... c'est la première fois qu'on a une aussi bonne relation que ça, sereinement* » (Mouad et al., 2019, p. 73).

Qu'en est-il dans les dispositifs de l'enseignement spécialisé ?

Le travail collectif au sein des équipes des CLIM au primaire et au CO vise en premier lieu à travailler sur les états émotionnels et motivationnels des élèves, travail qui contribue à soutenir leur engagement et leur persévérance

²⁸ Cf. conférence de Mme Fouquet-Chauprade, « Réduire les inégalités : que peut faire l'école en réalité ? », Genève, 02.11.2021.

dans l'apprentissage (Guilley et al., 2016 ; Pelgrims et al., 2021). Les élèves intégrés ont acquis des savoir-faire et des savoir-être qui se traduisent par des changements dans leur comportement et leur personnalité avec davantage de confiance et d'estime en elles-mêmes et en eux-mêmes, comme l'expriment plusieurs parents d'élèves : « Avant, [notre fille] se bloquait dès qu'elle était confrontée à une difficulté ; maintenant, de ces crises, il n'y en a pratiquement plus » ; « ce qu'il disait avant, "je suis stupide", est très rare maintenant » ou encore « cette intégration lui a donné envie de se dépasser » (Guilley et al., 2016).

L'effet du travail collectif au sein des CLIM sur les apprentissages scolaires des élèves est quant à lui difficile à quantifier. De manière générale, le corps enseignant et les parents relèvent une progression dans les apprentissages des élèves. Le travail de négociation entre les professionnelles et professionnels du régulier et du spécialisé a amené à prendre une certaine liberté par rapport au programme scolaire. Ainsi, ce sont la différenciation pédagogique, l'individualisation et l'ancrage des apprentissages qui priment. Un enseignant régulier explique qu'il ne fait pas tout le programme, mais approfondit les parties essentielles : « on fait moins, mais mieux » (Ciavaldini-Cartaut et al., 2021). Cette liberté par rapport au programme scolaire se combine à la liberté prise vis-à-vis de l'évaluation des acquis scolaires. Dans la CLIM du secondaire I, l'évaluation chiffrée des acquis des élèves est utilisée mais ne correspond pas à celle des autres classes du système régulier : « Les notes... c'étaient nos notes, c'est-à-dire par exemple, un "5" chez nous ne vaut pas un "5" dans le régulier et du coup ça mettait en porte-à-faux ». La porosité entre les systèmes régulier et spécialisé facilitée par le travail en intermétiers permet aux élèves en difficulté d'accéder plus facilement aux apprentissages en apportant une réponse plus adaptée et diversifiée à leurs difficultés, mais elle se heurte à la norme scolaire, notamment celle incarnée par les évaluations. La norme scolaire est perçue comme un frein à l'intermétiers et à l'inclusion : « On est toujours dans le but que l'élève rentre dans le cadre, cela limite la marge de manœuvre. Qu'est-ce qu'on attend de nous, alors ? [logopédiste] » (Jendoubi et al., 2017).

La CLIM se rapproche d'un modèle de co-enseignement ou de co-intervention qui semble conduire à des effets plutôt positifs, tout du moins des points de vue de celles et ceux qui le

pratiquent. Dès 1994, l'Unesco préconise le développement du co-enseignement qui, en augmentant le taux d'encadrement, favorise le temps à disposition pour interagir et accorder de l'attention aux élèves. De plus, le co-enseignement permet d'augmenter le temps passé sur les tâches d'apprentissage et offre aux élèves des stratégies d'apprentissage diversifiées (Benoit & Angelucci, 2011). À titre d'exemple, par rapport à ces nouvelles pratiques, le système éducatif italien (pour ne citer que lui) mise sur le co-enseignement des enseignants et enseignantes spécialisées avec les enseignants et enseignantes réguliers étant ensemble co-titulaires de leur classe d'attribution (Covelli et Anna, 2020). « Tremblay (2015) met cependant en garde contre une utilisation exclusive du co-enseignement, dommageable surtout si elle reste superficielle ou mal organisée dans les classes, en particulier pour les élèves à besoins particuliers qui semblent avoir besoin d'une certaine forme d'individualisation hors de la classe » (Reverdy, 2017, p. 24).

L'analyse des parcours scolaires à la sortie de dispositifs basés sur la pluriprofessionnalité donne également quelques indices quant à la plus-value ou non vis-à-vis de l'expérience scolaire des élèves. Presque 80% des élèves des CLI du secondaire I sont scolarisés à leur sortie dans des structures séparatives de l'enseignement spécialisé. Ces résultats sont par ailleurs confirmés par les indicateurs de pédagogie spécialisée, qui font état d'une faible porosité entre dispositifs de l'enseignement spécialisé et classes de l'école régulière (Wettstein et al., 2023). Autrement dit, une fois inscrit dans un dispositif intégratif ou séparatif, la probabilité pour un élève d'entrer ou de retourner dans le système régulier est très faible. Mais comment interpréter ce résultat aux antipodes de l'idéal inclusif ? S'explique-t-il par l'absence d'activités en intermétiers entre le corps enseignant et les équipes du spécialisé, par le profil des élèves trop éloigné des normes scolaires, ou encore par l'insuffisance de structures intégratives/inclusives au secondaire II ? La CLIM du CO, structure inclusive basée sur de réelles activités en intermétiers, atteint en revanche ses objectifs en termes d'inclusion scolaire : une large majorité des élèves retourne ou se maintient dans l'enseignement régulier (Jendoubi et al., 2019).

De manière générale, la prise en charge des élèves par des expertes et experts autres que les enseignantes et enseignants réguliers gé-

nère également des risques en termes de transition d'un lieu scolaire à un autre. Il est surtout question ici de continuité pédagogique. Les recherches montrent que « *la relation, peu envisagée, entre le temps d'aide et le temps de classe reste un obstacle* » aux apprentissages (Reverdy, 2017, p. 9). Par ailleurs, selon Tremblay (2015), les dispositifs qui amènent une intervention externe peuvent rompre l'équilibre de la classe, stigmatiser les élèves concernés et les priver de temps d'apprentissages communs avec leurs pairs, avec le risque de creuser l'écart entre eux.

Ce risque de stigmatisation est inhérent à tout dispositif pluriprofessionnel si celui-ci est destiné à un élève et ne concerne pas toutes et tous les élèves. Que le dispositif s'adresse à une classe entière ou à certaines et certains élèves individuellement ou en petits groupes, la visibilité d'une forme de différence dans la prise en charge par l'école représente un risque de rejet. On se trouve ici face à une forme de paradoxe, l'objectif de soutien à l'élève pouvant péjorer son expérience scolaire. Prenons l'exemple des classes intégrées du CO : celles-ci permettent d'accueillir les élèves au bénéfice de mesures renforcées de pédagogie spécialisée dans les mêmes bâtiments scolaires que les élèves de l'enseignement régulier. La volonté est notamment de permettre l'intégration sociale de ces élèves. Mais selon les élèves concernés et le regard qui est porté sur eux, faire partie d'une classe « différente » au sein du CO peut avoir un coût en termes d'image de soi et de bien-être à l'école (Jendoubi et al., 2019). À nouveau, les risques ne sont pas liés à la pluriprofessionnalité, mais bien au dispositif dans son ensemble.

En résumé

Au final, les dispositifs qui impliquent de la pluriprofessionnalité ont pour point commun de viser des publics en difficultés dans leur parcours, publics auxquels on octroie des ressources en plus. Mais c'est peut-être leur seul point commun puisqu'ils varient, par contre, tant au niveau des types de difficultés rencontrées que sur le caractère plus ou moins pérenne et plus ou moins direct du soutien apporté, et sur les modalités des réponses apportées. Autant de différences qui questionnent la possibilité et la pertinence de mobiliser des indicateurs identiques. On en vient alors à (re-)poser la question des objectifs visés par ces dispositifs et des défis que représente l'évaluation de leur efficacité en termes d'expérience scolaire de l'élève, en

identifiant ce qui est induit par le travail interprofessionnel et ce qui dépend d'autres facteurs individuels, contextuels ou institutionnels. En effet, *pluriprofessionnalité* rime le plus souvent avec *élève(s) en difficulté*, *hétérogénéité*, et *prise en charge différenciée*. Difficile alors de déterminer ce qui est dû à la pluriprofessionnalité et ce que seraient les résultats observés sans cette expertise plurielle.

5. Synthèse, conclusion, pistes de recherche, leviers d'action

En conclusion, la multiplicité des expertises dans les établissements scolaires est une réalité qui traverse l'ensemble des années de scolarité. Ces choix institutionnels, qui rejoignent ceux faits dans de nombreux pays de l'OCDE, doivent être mieux explicités, encadrés, accompagnés, et évalués à l'avenir tant ils recouvrent des réalités différentes.

L'explicitation de ces dispositifs ou ressources renvoie à la question du *pourquoi*. Pourquoi les expertises classiques (celles des titulaires) en place dans les écoles ne suffisent pas, à un moment donné, à répondre à l'ensemble des besoins des élèves d'une part et du personnel scolaire d'autre part ? Corollaire à cette interrogation, quels sont les objectifs assignés à l'ajout d'expertes et d'experts en contexte scolaire ? Au moins trois réponses pourraient être proposées à cette question.

La première renvoie à l'expérience scolaire (au sens de réussite et de bien-être) des élèves. La seconde a trait à l'expérience scolaire des enseignantes et enseignants. Il s'agit ici de fournir aux titulaires de classe des ressources supplémentaires pour répondre à la complexité croissante (ou perçue comme telle) de la réalité de la classe, voire de l'école. Enfin, la troisième réponse serait de fournir une formation continue aux enseignantes et enseignants réguliers qui, par le biais de collaborations avec d'autres expertes et experts, se construiraient en tant qu'enseignantes et enseignants inclusifs (Ebersold, Plaisance, & Zander, 2016 ; Malet & Bian, 2020 ; Puig, 2015). Les trois réponses ne sont bien sûr pas à dissocier les unes des autres. Il s'agit donc plutôt de clarifier ce que l'on vise, pour mieux accompagner le travail sur le terrain et évaluer l'atteinte des objectifs visés. Ce qui rejoint les points suivants.

Sachant que dans l'école, le projet éducatif reste central, quelle place donner à quels corps professionnels pour que leur expertise et leur

apport soit le plus bénéfiques aux élèves ? Pour l'Unesco (2020), il est aujourd'hui dépassé de vouloir former différents types d'enseignantes et d'enseignants pour différents types d'élèves et ce, dans des structures séparées. Pour cette organisation internationale, les enseignantes et enseignants ont besoin d'une formation de qualité qui englobe une multitude d'aspects qui relèvent d'un enseignement inclusif (techniques pédagogiques, gestion de classe, méthodes d'évaluation de l'apprentissage, etc.) et effectivement, lorsque l'on observe les recherches menées auprès de pays qui ont adopté une politique d'éducation inclusive du type « *one-track approach* » (trajectoire unique), où les pratiques et politiques sont orientées vers l'inclusion de presque tous les élèves dans l'école régulière (Prets & Weber, 2005), la question de la formation²⁹ est davantage au cœur des préoccupations que celle de la collaboration et de la pluriprofessionnalité, comme le démontrent ces études : de Anna et al., 2008 ; Unesco, 2020 ; Covelli & de Anna, 2020. Pour Covelli et de Anna (2020), il s'agirait de développer les recherches sur les bonnes pratiques d'éducation inclusive et d'approfondir et d'élargir la formation continue à toutes les catégories d'enseignantes et d'enseignants, y compris le personnel administratif, technique et auxiliaire. Mais alors, pour rejoindre le questionnement d'autres chercheuses et chercheurs « *[la] promotion d'un tel professeur inclusif rend-elle caduque toute intervention d'un professeur spécialisé ? Les avis divergent à cet égard, car ils sont très étroitement liés aux contextes historiques et culturels de chaque pays et aux professionnalités qui s'y sont développées. Par exemple, l'Italie a créé un statut de professeur spécialisé qui a le même statut que celui de professeur "curriculaire" en classe : il intervient pour la classe entière et ne se limite pas à l'aide aux élèves avec "besoins particuliers"* » (Plaisance, 2021, p. 152). La recherche actuelle tend à encourager la flexibilité des périmètres d'expertises plutôt qu'un cumul de professionnelles et professionnels avec des expertises spécifiques.

Par ailleurs, dans des travaux actuels du SRED sur les prestations inclusives, il s'avère que la répartition des corps professionnels pourrait être déterminée de façon « équitable »

²⁹ Il est indéniable que la formation initiale (et continue) du corps enseignant constitue un enjeu particulièrement important. Relevons toutefois deux points d'attention à ce sujet. D'une part, diversifier la formation en cherchant à faire acquérir une « polycompétence » peut être vécu comme une remise en cause de la propre expertise des professionnelles et professionnels (Mazet, 2021). D'autre part, il

conviendrait de s'interroger sur la préservation des acquis de la formation initiale. En effet, les connaissances (p. ex. celles issues de résultats de recherche comme la remise en question des effets du redoublement) tendent à s'oublier par l'influence des pairs lors de la socialisation professionnelle (Crahay et al., 2010).

entre les établissements. Cette procédure pourrait permettre de tirer bénéfice de l'expérience de l'Italie, qui n'a pas tenu compte des demandes spécifiques faites par les écoles, amenant les familles à penser – à tort – que l'utilisation du soutien était liée exclusivement à la satisfaction de leur situation personnelle à elles (de Anna, Walter & Jeanne, 2008) et non des caractéristiques des élèves. Par conséquent, si Genève devait généraliser certaines expertises au sein des établissements, il faudrait réfléchir à une clé de répartition qui garantisse l'équité de la répartition des ressources. De cette façon, nous tiendrons compte du constat de Felouzis et Savioz (2021) selon lequel une politique éducative de justice sociale ne peut se réaliser que si elle se fonde sur une vision juste des sources des inégalités (liées aux caractéristiques des écoles) et si elle considère de façon équitable l'ensemble des acteurs et actrices des processus éducatifs. En effet, pour l'auteur et l'auteure, « *il ne suffit pas de responsabiliser et d'évaluer les enseignant-es pour que l'école soit plus juste et équitable. Il est aussi nécessaire de leur donner tous les moyens d'agir dans le sens d'une juste répartition des biens éducatifs. Si l'on admet cette idée comme vraie, on peut alors tirer de notre analyse [...] que l'équité des résultats (pour les élèves et leurs familles) ne peut pleinement se réaliser que dans le cadre d'une équité des conditions d'enseignement et des responsabilités, pour les enseignant-es et les établissements scolaires* » (Felouzis et Savioz, 2021, p. 112).

Autre questionnement, celui du cadre et de l'accompagnement des choix faits et, par suite, des actrices et des acteurs qui font cette pluralité d'expertises. Comme mentionné dans ce texte, l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, s'il existe dans différents domaines scolaires, est également présent dans le travail entre expertes et experts issus de différentes formations et mondes professionnels (Garnier, 2020 ; Rayou & Véran, 2022). Pour autant, un cadre trop strict ne constitue sans doute pas la meilleure réponse pour susciter et faciliter la construction d'une expertise collective dans les écoles (Allenbach et al., 2022). Si certaines conditions doivent être garanties par l'institution (comme les ressources ou le temps de travail

en commun p. ex.), d'autres doivent être laissées à l'appréciation des actrices et acteurs en fonction du cadre dans lequel ils et elles évoluent. Pour des enjeux d'équité évidents, cette autonomie locale doit néanmoins inscrire et maintenir son action en respect de l'objectif assigné par l'institution. Cela nécessite certainement un accompagnement des actrices et des acteurs par de la formation, un regard externe, des supervisions, des outils et autres ressources.

Enfin, et en lien avec les points précédents, se pose la question de l'évaluation des systèmes et dispositifs choisis et de leur mise en œuvre. Dans les faits, certains dispositifs pluriprofessionnels sont rarement évalués. C'est le cas par exemple des équipes médico-psycho-sociales au secondaire I, voire au secondaire II. Pourtant, certains travaux renseignent indirectement sur les difficultés du travail de ces professionnelles et professionnels (Hrizi & Dutrévis, 2022).

Par ailleurs, le « travailler ensemble » des enseignantes et enseignants réguliers est peu étudié par le SRED, signe que cette dynamique ne constitue pas un centre d'attention principale au niveau de l'institution³⁰. D'autres dynamiques collectives sont beaucoup plus examinées : c'est essentiellement le cas lorsque le dispositif vise des publics spécifiques, notamment de la pédagogie spécialisée (Jendoubi et al., 2015 ; Jendoubi et al., 2019), mais pas seulement (Cecchini, Scalabrini, Rastoldo, & Mouad, 2023 ; Jendoubi et al. 2017 ; Mouad et al., 2019 ; Scalabrini, Rastoldo, & Cecchini, 2022). Et lorsque ces dispositifs sont évalués (ou plus fréquemment analysés), c'est le plus souvent sous l'angle des modalités de travail interprofessionnel.

Le bien-être, le vécu et l'expérience des élèves peuvent aussi être l'objet d'analyses (Cecchini & Scalabrini, 2023). Mais il est moins question de réussite scolaire, et encore moins de développement des compétences enseignantes³¹. Est-ce à dire que les mesures existantes renseignent les objectifs visés ? Ce serait inverser la logique et déposséder l'institution de son rôle d'orientation des politiques scolaires. Par ailleurs, étudier l'efficacité de la pluriprofessionna-

³⁰ Mentionnons toutefois l'évaluation par le SRED des projets d'établissements de l'enseignement primaire qui avaient pour objectifs entre autres d'accroître la collaboration au sein des équipes enseignantes (Gros et al., 2012).

³¹ À l'exception de l'évaluation du projet pilote d'équipes pluridisciplinaires au primaire menée notamment sous l'angle du développement des compétences enseignantes (Guilley et al., 2017 ; Jendoubi et al., 2017).

lité du point de vue des élèves exige l'élaboration d'indicateurs qui objectivent le lien entre expertise plurielle et parcours scolaire de l'élève. Or, de tels indicateurs sont complexes à construire et à interpréter car de nombreuses variables peuvent « ajouter du bruit » dans les données recueillies. Ce travail représente un défi lorsque les soutiens pluriels visent un élève en particulier, mais c'est encore plus le cas lorsque l'expertise collective se met au soutien... d'un collectif d'élèves. ■

Bibliographie

Travaux du SRED...

- Ciavaldini-Cartaut, S., Guilley, E., Jendoubi, V., & Dutrévis, M. (2021). Collaborations interprofessionnelles et travail collectif dans une classe mixte genevoise : un environnement capacitant d'inclusion scolaire éclairé par les théories de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 5(1).
- Cecchini, A., & Scalambrin, L. (2023). « J'essaie de trouver pour mon futur... » Expériences des jeunes qui fréquentent une structure de préqualification. *Note d'information du SRED*, n°84.
- Cecchini, A., Scalambrin, L., Rastoldo, F., & Mouad, R. (2023). Vulnérabilités scolaires et premier diplôme. Le décrochage à l'aune de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18). *Éclairages*, 1, 1-31.
- Dutrévis, M., Cecchini, A., & Ducrey, F. (2022). *Vivre la 1P. Regards croisés sur les difficultés de l'entrée en scolarité*. Genève : SRED.
- Guilley, E., Jendoubi, V., Dutrévis, M., & Valarino, I. (2022). *Une procédure d'évaluation des besoins individuels : mise en réseau « virtuelle » des professionnels impliqués*. LISIS ; L'inclusion au-delà des murs de l'école, Lausanne.
- Guilley, E., Jendoubi, V., & Benninghoff, F. (2016). L'école inclusive : Bénéfices et limites. *Reiso, revue d'information sociale*, 1-4.
- Guilley, E., Cecchini, A., Brüderlin, M., & Jendoubi, V. (2017). Des équipes pluridisciplinaires à l'école primaire : défis et apports de la collaboration interprofessionnelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 55-62.
- Gros, D., Guilley, E., Jaeggi, J.-M., Sermet, G., & Arnold, P. (2012). *Évaluation externe des projets d'établissement de l'enseignement primaire*. Genève : SRED.
- Hrizi, Y., & Dutrévis, M. (2022). *Violence au cycle d'orientation : qu'en disent les actrices et acteurs ? Tour d'horizon des situations qui chahutent l'école*. Genève : SRED.
- Jendoubi, V., Guilley, E., & Benninghoff, F. (2015). *Évaluation du dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs)*. Genève : SRED.
- Jendoubi, V., Guilley, E., Brüderlin, M., & Cecchini, A. (2017). *Évaluation du projet*

- pilote « Équipes pluridisciplinaires »*.
Genève : SRED.
- Jendoubi, V., Guilley, E., & Dutrévis, M. (2019). *Évaluation des classes intégrées (CLI) au cycle d'orientation*.
Genève : SRED.
- Martz, L. (2022). « Personnel enseignant de l'enseignement public ». *Repères et indicateurs statistiques C1*. Genève : SRED.
- Mouad, R., Brüderlin, M., Dutrévis, M., & Valarino, I. (2019). *Évaluation d'un dispositif de prévention du décrochage scolaire : l'établissement Lullin*. Genève : SRED.
- Soussi, A., Nidegger, C., & Schwob, I. (2014). *Le rôle des éducateurs des établissements du REP : le point de vue des directeurs d'établissement, des enseignants et des éducateurs*. Genève : SRED.
- Wettstein, J., Valarino, I., Mouad, R., & Dutrévis, M., (2023). *Indicateurs de la pédagogie spécialisée. Édition 2023*. Genève : SRED.
- ...et d'ailleurs**
- Allenbach, M. (2019). Au cœur de la continuité éducative : Le travail dans les espaces intermétiers. In *Au cœur des dispositifs d'accrochage scolaire : Continuité et alliances éducatives*. De Boeck Supérieur.
- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F., & Tremblay, P. (2016a). Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, P. Bonvin, H. Duchesne et R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 95-118). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016b). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121.
- Allenbach, M., Courbat, J., Guillaume, F., Henry, C., Hernandez-Bauler, M., & Michel, P. (2011). Relations entre enseignant-es et psychologues, logopédistes ou psychomotricien-ne-s : Confort, inconforts et richesses. Parties 1 et 2. *Éducateur, SER*, 11 et 12, 18-19.
- Allenbach, M., Gabola, P., Leblanc, M., & Rebetez, F. (2022). Quels soutiens au développement de pratiques inclusives ? *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 95(3), 91-109.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2, 95-116.
- Baud, I., R., Hanson, H., R. (2005). L'interdisciplinarité, une pratique indisciplinée ? *Rev Med Suisse*, -9, no. 034, 2205-2207.
- Bélanger, N., & Duchesne, H. (Eds.) (2010). *Des écoles en mouvement : inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. University of Ottawa Press.
- Belley, S. (2017). *Les effets de l'accompagnement du technicien en éducation spécialisée sur les interactions sociales d'un élève présentant un trouble du spectre autistique au préscolaire*. Québec : Université de Laval.
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121.
- Boies, I., & Portelance, L. (2014). La collaboration dans les milieux d'accueil des enseignants débutants. *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment*, 191-210.
- Boudon, R. (1973). Éducation et mobilité. *Sociologie et sociétés*, 5(1), 111-126.
- Bouyssonnade, F., Giton, S., Mouglin, A., & Vauvillé, B. (2010). Des identités professionnelles à l'épreuve du CAMSP. *Contraste*, 2, 177-194.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 325-347.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : éditions de Minuit.
- Calvez, M. (2018). L'école inclusive : des objectifs communs et des modalités différentes en Europe. In *2e journée d'études du Comité scientifique et technique du CRA (Centre de Ressources Autisme) Bretagne : « École inclusive et TSA »*.
- Caraglio, M. (2019). « Les élèves en situation de handicap ». *Que sais-je ? n° 4065*.
- Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). *Le développement de l'activité collective*. Presses Universitaires de France.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de recherche du GIR*, 1-35.

- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172.
- Conseil d'État genevois (2023). Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil sur l'évolution de l'école plus inclusive (RD 1502). République et Canton de Genève.
- de Anna, L., Walter, B., & Jeanne, Y. (2008). Les processus d'intégration scolaire en Italie et la formation des enseignants. *Reliance*, 1, 111-120.
- Debarbieux, É. (2015). Du « climat scolaire ». *Éducation & formations*, 88(01), p.11.
- Dubet, F. (2001). « Plus d'école » et après ? *Enfances & Psy*, 4, 21-26.
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Cahier de recherche du GIRSEF*, n° 23.
- Dupriez, V., & Malet, R. (2013). *L'évolution dans les systèmes scolaires : accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. De Boeck Supérieur.
- Durler, H., & Losego, P. (2019). *Travailler dans une école : sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande*. Éditions Alphil, Presses universitaires suisses.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, 61, 71-83.
- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Conseil national d'évaluation du système scolaire. Paris : Cnesco, Conférence de comparaisons internationales.
- Emery, R. (2011). L'équipe interprofessionnelle comme outil privilégié de l'accompagnement des enfants et adolescent-es présentant des besoins particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*.
- Emery, R. (2014). Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1, 41-53.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. *Ergonomie constructive*, 1-15.
- Fisher, M., & Pleasants, S.L. (2012). Roles, responsibilities, and concerns of paraeducators: Findings from a statewide survey. *Remedial and special education*, 33(5), 287-297.
- Fougeyrollas, P. (1998). La classification québécoise du processus de production du handicap et la révision de la CIDIH. *Handicaps et inadaptations*, 79-80, 85-103.
- Fray, A.-M., & Picouveau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Revue Management et avenir*, 8, 72-88.
- Furuta, H., & Alwis, K.A.C. (2017). Teaching Students with Special Educational Needs in an Inclusive Educational Setting in Sri Lanka: Regular Class Teacher's View. *Journal of International Cooperation in Education*, 19(2), 1-18.
- Gardiès, C. (2017). *Savoirs au travail : savoirs en partage en éducation et formation*. Educagri Editions.
- Giangreco, M.F., Suter, J.C., & Doyle, M.B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 41-57.
- Gilles, E. (2007). *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif* [PhD Thesis]. Rouen.
- Joye, D., Lemel, Y., & Wolf, C. (2023). Le prestige des professions en Suisse. *Social Change in Switzerland*, 33.
- Lebossé, C. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Conseil supérieur de l'éducation (CSE).
- LeVasseur, L., & Giuliani, F. (2022). Visées collaboratives et obstacles institutionnels : les cas de la Suisse et du Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 90, 117-126.
- LeVasseur, L., & Tardif, M. (2005). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Recherches sociographiques*, 46(1), 97-118.
- Mallet, R., & Bian, C. (2020). Former des enseignants inclusifs. Perspectives comparatistes internationales. *Spirale*, 65(2).

- Maroy, C. (2006). *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire* (No. 155, pp. 111-142). ENS Éditions.
- Maroy, C. (2018). Nouvelles figures du « social » et reconfigurations de la normativité scolaire 1. *Raisons éducatives*, 1, 277-294.
- Mazet, P. (2021). Une catégorie d'action publique mobilisée. Sur la signification et la fonction données au partenariat. In *Action publique et partenariat(s). Enquêtes dans les territoires de l'éducation, de la santé et du social*. Champ social Éditions.
- McEwan, E.K. (1997). *Leading your team to excellence: How to make quality decisions*. Thousand Oaks, Californie: Corwin Press.
- Morel, S. (2020). *L'épreuve de l'autre. Collaborations, cohabitations et disputes interprofessionnelles en éducation*. Louvain-la-Neuve : Academia, L'Harmattan.
- Morin, E. (1994). Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin interactif du Centre international de recherches et études transdisciplinaires*, 2(2).
- Oesch, D. (2013). *Occupational change in Europe: How technology and education transform the job structure*. Oxford University Press.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2014). *Résultats de TALIS 2013 : une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. TALIS, OCDE, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : Unesco.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2020). *Rapport mondial de suivi de l'éducation : inclusion et éducation : tous, sans exception*. Paris : Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- Paquet, A. (2008). « L'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire : soutien de l'éducateur et acceptation sociale par leurs pairs ». Thèse (partielle) de doctorat. Montréal : Université du Québec.
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-29.
- Pelgrims, G., Delorme, C., & Chlostova Muñoz, M. (2021). Pratiques d'enseignement faisant obstacle à l'autorégulation d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : quelques conditions pour leur permettre d'être autrement capables. *La nouvelle revue Éducation et société inclusives*, 92(6), 37-55.
- Périsset, D. (2017). Chapitre 1. Partage des savoirs, partage du travail : des rhétoriques à la réalité, réflexions de « grand témoin ». In Gardiès, C. (éd.), *Savoirs au travail : Savoirs en partage en éducation et formation* (pp. 19-38). Éducagri éditions.
- Peters, S.J. (2007). "Education for all?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of disability policy studies*, 18(2), 98-108.
- Piquet, E., & Elia, A. (2021). *Nos enfants sous microscope. TDAH, hauts potentiels, multi-dys & Cie : Comment stopper l'épidémie de diagnostics*. Payot.
- Prets, C., & Weber, H. (2005). Intégration et handicaps : la situation européenne. *Reliance*, 2, 54-60.
- Progin, L., Marcel, J.-F., Périsset, D., & Tardif, M. (2015). *Transformation(s) de l'école : vision et division du travail*. L'Harmattan.
- Rayou, P., & Véran, J.P. (2022). Collaborer à l'école. Implicites, difficultés et questions posées à la culture scolaire. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 90, 43-51.
- Rebetez, F., & Ramel, S. (2022). Développer son école dans une visée inclusive : le leadership inclusif. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12(3), 46-52.
- Reverdy, C. (2017). L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 119, 1-32.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., & Tétreault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse* (p. 56). Université du Québec.
- Sawicki, F. (2012). Pour une sociologie des problématiques politiques de l'École. *Politix*, 25(2), 7-33.

- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.
- Tardif, M., & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tchuindibi, L. (2022). *Introduction de nouveaux personnels spécialisés dans les écoles pour soutenir l'inclusion des élèves ayant un handicap ou des difficultés : constats et enjeux issus d'une revue de littérature*. [Contribution orale]. Congrès de l'Association de Recherche en Éducation et Formation (AREF), Semaine internationale de l'éducation et de la formation, Lausanne, Suisse.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français aujourd'hui*, 1, 19-27.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 2, 11-17.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions vives. Recherches en éducation*, 21.
- Tremblay, P. (2020). *École inclusive. Conditions et applications*. L'Harmattan.
- Tremblay, P. (2019). *L'École inclusive*. Intervention au Centre d'Étude et de Formation pour l'Éducation Spécialisée et Inclusive. Bruxelles (Belgique). Intervention-TREMBLAY.pdf (cefes.be)
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris : Retz.
- van Zanten, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Éducation et francophonie*, 29(1), 13-35.
- Wocken, H., Antor, G., & Hinz, A. (1988). *Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen*. Curio Verlag.

Éclairages constitue une nouvelle série de publications du SRED, transversale à différentes recherches, évaluations et prestations unies par une problématique commune. Il s'agit de faire dialoguer les connaissances produites dans des contextes singuliers, avec des entrées plurielles et par différentes méthodes pour proposer une lecture nouvelle et synthétique de cette question. Les Éclairages proposent aussi des pistes de réflexion pour la pratique et un questionnement prospectif sur de possibles recherches à venir.

Infographie complémentaire :

<https://www.ge.ch/document/33784/telecharger>

