

Greta Pelgrims, Sylvie Cèbe & Jacques Pilloud

Former des enseignants spécialisés répondant aux besoins scolaires particuliers des élèves

Résumé

La réorganisation de la pédagogie spécialisée diversifie et complexifie les rôles et les tâches des professionnels. Cet article désigne un ensemble de compétences professionnelles que nous jugeons incontournables dans la formation des enseignants spécialisés.

Zusammenfassung

Die Neuorganisation im Bereich Heil- und Sonderpädagogik hat eine Vervielfältigung sowie eine immer grössere Komplexität der Rollen und Aufgaben der Fachpersonen zur Folge. In diesem Artikel werden eine Reihe von Kompetenzen beschrieben, die wir bei der Ausbildung von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen als unumgänglich erachten.

Introduction

L'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) met les cantons en demeure de privilégier, pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, les formes de scolarité inclusives plutôt que séparatives. Ce choix politique a des répercussions conséquentes pour l'ensemble des professionnels intervenant dans le domaine de la pédagogie spécialisée : il diversifie les prestations et les contextes d'intervention, complexifie les réseaux de collaboration et modifie leurs conditions de travail. C'est particulièrement le cas pour les enseignants spécialisés auxquels *l'Accord intercantonal* confie à présent la responsabilité d'instruire les élèves de l'enfance à l'âge adulte. Il les contraint aussi à se référer aux plans d'études des ordres de l'enseignement ordinaire et à collaborer avec les professionnels des mesures de base et renforcées. Cet accroissement de charges et leur diversification requièrent de nouvelles compétences professionnelles reconnues notamment dans la réglementation de leur formation : désormais, ils doivent obtenir une

maîtrise en « pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé » quand le *bachelor* reste le titre requis pour les enseignants réguliers de l'école primaire.

Ce renforcement d'exigences ne touche pas seulement les enseignants. Il concerne aussi les concepteurs des plans d'études qui doivent statuer sur les composantes essentielles à intégrer dans les dispositifs de formation pour garantir l'efficacité des pratiques d'enseignement, au service des apprentissages des élèves. Ceux-ci doivent donc s'interroger sur les conditions à rassembler pour que les compétences professionnelles requises au quotidien soient au cœur des actions de formation. Cet article rend compte des objectifs que nous jugeons incontournables.

Des compétences requises par le métier d'enseignant spécialisé aux incontournables de leur formation

Si tous les métiers réclament des compétences multiples, c'est particulièrement le cas pour celui d'enseignant spécialisé. Les rôles et les tâches qu'il doit accomplir varient en fonction des objectifs et du fonctionnement

spécifique à chaque contexte scolaire dans lequel il peut enseigner (différentes formes de structures d'appui à l'intégration en classe ordinaire, de classes et écoles spécialisées, d'institutions, de réseaux itinérants...). Il doit aussi collaborer avec les parents et des partenaires de diverses cultures professionnelles (enseignants ordinaires, professionnels de la pédagogie spécialisée, éducateurs sociaux, psychologues, médecins...). L'exercice de sa profession est, en outre, complexifié par l'hétérogénéité des compétences et des besoins scolaires des élèves dont il a la responsabilité d'une part, et par l'étendue des savoirs (préscolaires, primaires, secondaires, post-obligatoires) qu'il doit enseigner, d'autre part. Tout ceci requiert des connaissances et des compétences qui sont autant d'objectifs pour la formation, objectifs que nous avons organisés selon quatre axes.

Axe 1 – Construire des connaissances sur les contextes sociaux et institutionnels de l'enseignement spécialisé

Exercer dans l'un des contextes d'enseignement spécialisé suppose la maîtrise des outils d'analyse permettant de mieux comprendre les aspects procéduraux et structuraux des contextes, d'identifier les attentes et les implicites du système scolaire ainsi que les contingences institutionnelles facilitant ou handicapant l'enseignement. Dans cette perspective, les étudiants doivent être informés sur les processus qui sous-tendent la réforme des politiques et des structures de la pédagogie spécialisée, leurs buts et leurs effets. Outre la connaissance du réseau institutionnel dans lequel les étudiants devront exercer, les savoirs produits par l'histoire sociale et culturelle de l'éducation et de l'enseignement spécialisés sont une aide précieuse.

Il faut aussi les doter des outils d'analyse qui font mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre dans le signalement et le diagnostic scolaires des élèves en les mettant en lien avec les phénomènes sociaux liés à la norme – et à la définition du « pathologique » –, au handicap, aux processus d'exclusion et d'inclusion. Il est donc essentiel de transmettre des connaissances touchant les politiques inclusives déjà en vigueur.

En effet, l'inclusion pose, à tous les enseignants spécialisés, de véritables problèmes professionnels : il convient donc d'éviter que les étudiants se heurtent aux obstacles que la littérature consacrée au domaine a mis en évidence (Doré, Wagner & Brunet, 1996). Leur faire prendre conscience, par exemple, que l'inclusion n'est pas structurale, mais qu'elle est procédurale : le fait que l'enfant soit administrativement inscrit ou physiquement présent dans une classe n'est pas synonyme d'inclusion. L'approche inclusive exige des enseignants qu'ils mettent tout en œuvre pour lui permettre d'accomplir les tâches visant des apprentissages scolaires adaptés à ses besoins particuliers (et institutionnellement attendus) et pour l'aider à intégrer un véritable rôle social d'élève au sein du groupe-classe.

Axe 2 – Connaissances des élèves à besoins éducatifs particuliers

Soutenir qu'il faut planifier des modules permettant aux enseignants spécialisés de connaître les populations d'élèves auxquelles ils seront susceptibles de s'adresser s'apparente aujourd'hui à une lapalissade. Comment, en effet, ajuster l'environnement éducatif, différencier les pratiques pédagogiques, les méthodes, les connaissances à développer si on ne prend pas en compte la différence, la déficience, le trouble, le syndrome, partiellement contributifs des be-

soins éducatifs particuliers ? Comment bâtir un projet éducatif pertinent si l'on ignore les caractéristiques d'une déficience donnée, les difficultés qu'elle génère le plus souvent dans l'activité d'apprentissage (et les zones qu'elle préserve), les objectifs scolaires qu'elle ordonne de viser en priorité ?

C'est pourquoi les concepteurs de plans d'études réservent plusieurs modules dédiés aux apports issus de la médecine et de la psychologie, le dernier règlement de la CDIP les y engageant encore explicitement. Mais si cette option paraît *a priori* raisonnable, elle mérite d'être discutée à l'aune des études menées dans le champ de l'enseignement spécialisé. Plusieurs d'entre elles ont cherché à vérifier la pertinence d'une différenciation des interventions pédagogiques sur la base de groupes « diagnostiques » (élèves présentant des difficultés d'apprentissage, des troubles du comportement ou un retard mental léger). Toutes arrivent à la même conclusion : il n'y a pas de méthodes qui seraient plus bénéfiques pour l'un ou l'autre de ces groupes. On sait aussi que les diagnostics médico-psychologiques ne sont pas pertinents pour l'action pédagogique et didactique des enseignants spécialisés dans la mesure où celle-ci repose essentiellement sur des faits indiquant la participation des élèves aux activités de la classe, leurs apprentissages et leurs comportements (Pelgrims, 2001). Toutefois, quand on les compare à leurs camarades qui ne présentent pas de difficultés, on constate qu'ils ont besoin de plus de temps d'enseignement centré sur les savoirs scolaires, d'un enseignement explicite des connaissances, des procédures et des stratégies requises dans les tâches scolaires. Ils ont aussi besoin d'interactions centrées sur le guidage et la régulation de leur activité d'apprentissage mais aussi la mise en œuvre de dispositifs visant le déve-

loppement des compétences qui soutiennent une autorégulation cognitive, affective et comportementale (Cèbe, Pelgrims & Martinet, 2009). Aussi les apports des médecins ou des psychologues doivent-ils être systématiquement mis en lien, par les formateurs, avec les tâches assignées à l'enseignant spécialisé. C'est à eux qu'il revient de montrer en quoi les contenus présentés peuvent influencer la planification de l'enseignement, les méthodes, les tâches et les activités proposées aux élèves. Faute de ce travail d'explicitation, lesdits apports ne pourront que satisfaire la curiosité intellectuelle des formés mais ne leur seront d'aucune aide dans leur quotidien professionnel.

Cette option de formation vise à permettre aux étudiants de mieux connaître leur place dans le projet éducatif des élèves et de la situer par rapport à celle prise par les professionnels avec lesquels ils sont appelés à collaborer. Elle participe donc à la définition des rôles et de l'identité professionnels de l'enseignant spécialisé.

Axe 3 – Rôles et identité professionnels de l'enseignant spécialisé

Faire de l'enseignant spécialisé un spécialiste des obstacles aux apprentissages scolaires (individuels, environnementaux, épistémologiques) et de leur prise en charge peut servir de base à la définition de ses rôles et de son identité. En effet, même s'il travaille en partenariat avec de nombreux professionnels, c'est lui qui porte la responsabilité des tâches d'enseignement. C'est donc lui qui doit :

1. statuer sur les objectifs d'apprentissage à viser, compte tenu des compétences et des besoins *scolaires réels* de l'élève sur la base d'une évaluation précise et complète et en référence au plan d'études romand ;

2. identifier les savoirs implicitement requis par l'acquisition de nouvelles compétences scolaires et les désigner comme objets d'enseignement ;
3. planifier leur enseignement à court et à long termes et mettre en œuvre des modalités pédagogiques et didactiques contraignant l'engagement des élèves dans les apprentissages malgré la liberté de programme spécifique à l'enseignement spécialisé ;
4. choisir les outils didactiques pertinents, construire ou adapter les tâches scolaires et fixer les modalités de guidage pour aider au développement des connaissances et compétences visées en évitant les interventions peu propices à l'apprentissage, le morcellement des tâches et de la pensée ;
5. déterminer les modalités d'organisation pédagogique les plus favorables à la progression scolaire de chaque élève et de celle du groupe-classe ;
6. évaluer les effets de ses actions éducatives pour modifier celles-ci et pour pouvoir rendre compte des progrès des élèves à ses partenaires.

Cet ensemble de tâches compose, selon nous, l'identité de l'enseignant spécialisé. C'est pourquoi il nous paraît crucial d'amener les étudiants à se considérer d'abord et avant tout comme des enseignants (y compris ceux qui entrent dans la maîtrise « pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé » sans disposer du titre d'enseignant ordinaire). Les compétences qu'implique l'actualisation de ces tâches dans les particularités contextuelles des différentes mesures et structures d'enseignement spécialisé doivent donc être au cœur de leur formation et en constituent le principal défi.

Axe 4 – Enseignement et apprentissage en contextes scolaires spécialisés et d'intégration

Pour amener les étudiants à devenir des enseignants spécialisés compétents, il nous paraît essentiel d'organiser l'ensemble de la formation autour de la construction d'une réelle expertise professionnelle : leur faire expérimenter, au quotidien, qu'ils sont les spécialistes de la difficulté scolaire, de l'évaluation des besoins scolaires des élèves, des connaissances à leur enseigner en priorité, des pratiques pédagogiques et didactiques les plus adaptées. Il convient aussi de leur présenter les spécificités des autres professionnels avec lesquels ils sont appelés à interagir.

Nous n'ignorons pas les dangers que l'on fait courir à la politique inclusive si nous échouons sur ce point. Les études menées dans le domaine nous ont, en effet, appris que si l'on ne dote pas les enseignants spécialisés des compétences d'accompagnement de l'élève au sein des classes ordinaires, on laisse les enseignants ordinaires porter seuls le parcours scolaire de l'élève intégré. Et si ce dernier ne progresse pas suffisamment, il deviendra seul responsable de son échec. Il n'y a souvent qu'un pas à franchir pour soutenir que si l'enseignant ordinaire n'a pas réussi à infléchir les apprentissages, c'est que le problème n'est pas le sien mais celui de l'élève et qu'il faut trouver ailleurs les remèdes : le plus souvent chez les médecins, les psychologues, les thérapeutes... On aboutit alors à une « pathologisation » des difficultés scolaires et à l'octroi de mesures qui s'avèrent souvent en rupture avec les savoirs et savoir-faire requis pour réussir à l'école.

Aussi faut-il introduire des modules centrés sur la construction des compétences qui sous-tendent la réussite du travail collaboratif auquel les enseignants spécialisés ne

peuvent échapper : leur enseigner comment travailler avec les enseignants ordinaires, avec l'ensemble des professionnels qui exercent dans le champ de la pédagogie spécialisée mais aussi avec les parents, les élèves de la classe ordinaire dans laquelle l'élève est inclus... Ces contenus visent à faire mieux connaître les tâches dévolues à chacun et les spécificités de leur métier respectif. C'est, d'après nous, à cette condition que l'on évitera la confusion des rôles.

Néanmoins, on ne doit pas oublier que le métier d'enseignant spécialisé s'exerce aussi dans d'autres contextes. Pour se développer au mieux, certains enfants ont besoin de mesures renforcées et d'un programme éducatif qui requiert souvent une intervention très intensive. La classe ordinaire n'est pas toujours en mesure de leur offrir les meilleures conditions de scolarisation. Il importe donc de travailler, en formation, les compétences requises pour accomplir les tâches d'enseignement avec des élèves scolarisés au sein de structures particulières de l'enseignement spécialisé.

Ajoutons que les enseignants spécialisés, en Suisse comme ailleurs, sont fréquemment incités à mettre en œuvre une pédagogie différenciée – ou individualisée – pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de chaque élève. Le postulat sous-jacent à ce choix emprunte largement au modèle médical, ses adeptes préconisant de calquer le métier d'enseignant spécialisé sur celui de la pratique clinique du thérapeute qui ne traite qu'un patient à la fois.

Si cette prescription marque le refus de l'« indifférence aux différences » et peut, à ce titre, servir de vecteur de mobilisation professionnelle, elle place les enseignants spécialisés face à un dilemme professionnel difficile à régler : comment dispenser un enseignement collectif si l'on prend pour cibles

les caractéristiques individuelles ? Comment créer une dynamique de groupe à laquelle chaque élève se sent appartenir si les élèves n'ont jamais l'occasion de travailler et d'apprendre ensemble ? Comment profiter des différences interindividuelles et des ressources disponibles chez chacun ?

Cette insistance sur l'individualisation néglige les travaux montrant l'importance cruciale de la dimension sociale dans l'apprentissage et le développement langagier, cognitif, affectif et social. Autrement dit, si la quantité d'expériences joue un rôle important, c'est surtout la qualité des interactions sociales qui fait la différence. En outre de nombreuses études montrent les effets négatifs que peut produire, sur les apprentissages des élèves, une pédagogie trop individualisée (Doudin & Lafortune, 2006) : réduction du temps alloué aux apprentissages, diminution des exigences, transformation des conditions d'accomplissement des tâches et des savoirs à mobiliser, apprentissage des demandes d'aides au détriment des compétences d'autorégulation... Aussi pensons-nous que si la formation doit doter les enseignants des outils qui fondent la pédagogie différenciée, elle doit aussi leur enseigner comment et avec quels outils travailler en collectif. Elle doit aussi former les enseignants spécialisés à créer une culture commune aux élèves d'une classe spécialisée pour permettre à chaque élève de faire l'expérience de l'intégration sociale à un groupe et d'apprendre (parfois ré-apprendre) les savoirs et savoir-faire requis par la vie en groupe. C'est ainsi selon nous que la formation contribuera, même modestement, à l'éloigner des risques d'exclusion et de marginalisation.

Greta Pelgrims
Chargée d'enseignement
Université de Genève – FPSE
40, boulevard du Pont-d'Arve
1211 GENEVE 4



Sylvie Cèbe
Professeure adjointe
Université de Genève – FPSE
40, boulevard du Pont-d'Arve
1211 GENEVE 4



Jacques Pilloud
Responsable de la filière
d'enseignement spécialisé
Haute Ecole
Pédagogique Lausanne
33, av. de Cour
1014 Lausanne



Références

- Cèbe, S., Pelgrims, G. & Martinet, C. (2009). Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ? In G. Chapelle & M. Crahay (Ed.), *Réussir à apprendre* (pp. 47–57). Paris : PUF.
- Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Montréal : Éd. Logiques.
- Doudin, P.-A. & Lafortune, L. (Ed.). (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?* Ste-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147–165.