

Roland Emery

### Résumé

*Cet article vise à clarifier la terminologie utilisée pour qualifier le travail conjoint et collectif entre professions différentes dans le cadre de la pédagogie spécialisée. Les substantifs de collaboration, équipe et réseau, ainsi que les qualificatifs de multi-inter-trans/ disciplinaires et professionnels les complétant habituellement seront discutés. Enfin, la multiprofessionnalité, présentée comme évidence dans les écrits prescriptifs, est questionnée.*

### Zusammenfassung

*In diesem Artikel soll die Terminologie geklärt werden, die zur Bezeichnung der gemeinsamen und kollektiven Arbeit zwischen verschiedenen Berufen im Rahmen der Heilpädagogik verwendet wird. Diskutiert werden die Substantive Zusammenarbeit, Team und Netzwerk sowie die Adjektive multi-/inter-/transdisziplinär und -professionell, die sie gewöhnlich ergänzen. Schliesslich wird die Multiprofessionalität hinterfragt, die in den normativen Unterlagen als selbstverständlich vorausgesetzt wird.*

Un dossier de la *Revue suisse de pédagogie spécialisée* consacré à la collaboration multiprofessionnelle confirme l'intérêt porté à la question collaborative dans les contextes de pédagogie spécialisée. Nous pouvons déjà signifier que les tâches collaboratives représentent une part importante du temps de travail des professionnels impliqués. L'étude de Thylefors (2012) menée en Suède indique par exemple que 32 % du temps de travail des professionnels dans les écoles spécialisées concerne des tâches collaboratives. Plus près de nous, une étude menée à Genève sur le temps de travail des enseignants spécialisés indique que près de 20 % de leurs tâches sont de ce type (Ducrey, Guillet, Hrizi, & Petrucci, 2014). Ces derniers auteurs relèvent que la grande partie des tâches collaboratives, particulièrement dans les institutions spécialisées, se réalisent entre professionnels d'une même équipe de travail, dans les *temps de travail en commun (TTC)* et dans les autres espaces de concertation. Pourtant, la collabo-

ration concerne également les autres partenaires, en premier lieu les familles, ainsi que les relations avec les directions et avec les partenaires d'autres institutions ou organisations publiques ou privées. La collaboration se réalise également dans les temps de partage du travail en présence des élèves, comme le signifient par exemple Wirz et Emery dans ce numéro (p. 15).

Ces tâches collaboratives des métiers de la pédagogie spécialisée sont donc centrales et caractéristiques de l'activité réalisée dans ce champ. Or, comme le rappelle Durand (2009, p. 829), se référant ici à toute activité professionnelle, « la composante coopérative ou collective du travail est devenue une sorte de travail qui s'ajoute au travail ». Ainsi, les professionnels sont amenés à construire et actualiser dans leur activité quotidienne tant des compétences dirigées vers leurs spécificités professionnelles que des compétences liées au caractère collaboratif de leur travail.

### Discipline ou profession ?

Le lecteur attentif à la question de la collaboration multiprofessionnelle dans le champ de la pédagogie spécialisée se perd face aux différentes terminologies utilisées, certaines étant d'ailleurs en grande partie empruntées à la littérature anglo-saxonne. Ainsi parle-t-on de collaboration (*collaboration*), d'équipe (*team*), de réseau (*interagency coordination*), termes par ailleurs couplés avec la nature de cette collaboration qui est désignée comme *pluri-multi-inter-trans / disciplinaire ou professionnelle*.

Questionnons tout d'abord cette première différenciation entre les qualificatifs de *disciplinaire* et *professionnel*. La littérature en provenance des Etats-Unis, s'ancrant davantage dans les pratiques d'éducation précoce spécialisée, utilise préférentiellement la terminologie d'équipe pluri-inter et trans-disciplinaire, ces dernières étant le modèle présenté comme le plus efficace et prescrit dans les articles tant professionnels que scientifiques (Boisvert, 2000; Pelletier, Tétrault, & Vincent, 2005). La désignation de la collaboration ou des équipes par le qualificatif de *professionnel* est en premier lieu utilisée et stabilisée dans le champ de la santé (Canadian Interprofessional Health Collaborative, 2010; World Health Organisation, 2010). Ce terme de *professionnel* est également en usage en Grande-Bretagne et dans les pays du nord de l'Europe, tels la Finlande, la Suède ou la Norvège. Ces pays ont d'ailleurs plusieurs équipes de recherche étudiant la collaboration multiprofessionnelle dans les champs médico-sociaux et de pédagogie spécialisée (voir par exemple Ødegård, 2006; Thylefors, 2011, 2012; Thylefors, Persson, & Hellström, 2005; Wilumsen, Ahgren, & Ødegård, 2012). Thylefors et al. (2005) utilisent la terminologie

anglaise difficilement traduisible de *cross-professional teamwork* pour qualifier cette collaboration, quel que soit le degré de coordination entre les professionnels. Quant aux pays francophones, l'utilisation des termes de *disciplinaire* ou de *professionnel* est moins stabilisée, tant dans les revues professionnelles, scientifiques que dans l'usage quotidien qu'en font les institutions et les professionnels.

Pourtant, l'utilisation de ces deux termes ne peut être confondue. Les substantifs de *discipline* comme branche de connaissance et de *profession* comme métier n'ont pas la même signification. Plusieurs auteurs se sont d'ailleurs attachés à distinguer ces deux concepts (D'Amour & Oandasan, 2005; Mu & Royeen, 2004; Resweber, 2000). Suivant ces auteurs, nous désignons donc génériquement comme *collaboration multiprofessionnelle* les pratiques sociales relevant d'une activité conjointe et/ou collective entre acteurs de professions différentes. Nous partageons ainsi le choix du CSPS concernant le titre de ce dossier thématique. Nous rejoignons également la définition apportée par D'Amour, Ferrada-Videla, San Martin Rodriguez et Beaulieu (2005) caractérisant cette collaboration comme « un ensemble de relations et d'interactions qui permettent à des professionnels de mettre en commun, partager leurs connaissances, leurs expertises, leurs expériences pour les mettre, de façon concomitante, au service des clients et pour le plus grand bien de ceux-ci » (p. 69).

### **Collaboration, travail en équipe, travail en réseau**

Une deuxième complexification dans la terminologie est liée aux différents niveaux institutionnels et organisationnels de la collaboration multiprofessionnelle. Le *travail en équipe multiprofessionnelle* qualifie le niveau groupal de la collaboration. La littérature propose plusieurs définitions de l'équipe. Retenons déjà que la définition de Chavaroche (1996) de l'équipe dans le champ éducatif articule quatre dimensions : une unité de fonction, soit un ensemble de tâches conjointes délimitées et repérables, en vue d'un but commun ; une stabilité des professionnels ; une nomination claire (p. ex. *Centre médicopédagogique Les Fleurs*) qui permet l'identification à « cette équipe-là » (Chavaroche, 1996, p. 25) et une localisation géographique, soit un espace identifiable dans lequel se déploie la majorité de l'activité des professionnels et des usagers. Sans entrer dans une controverse sur cette définition, nous pouvons également considérer que l'équipe, comme le propose l'approche catégorielle des groupes, existe « dès lors que des personnes s'en déclarent membres et que des personnes extérieures confirment cette existence » (Augustinova & Oberlé, 2013, p. 40). Cette définition accorde une importance au sentiment d'appartenance des membres de l'équipe, considérant que ce qui fait *équipe* repose certes sur les relations stables et significatives en vue d'objectifs communs mais également sur la perception des acteurs d'appartenir à un groupe délimité.

Se superposant au niveau de l'équipe, la collaboration multiprofessionnelle se réalise également entre les organisations de prise en charge des usagers. Ce que la littérature anglo-saxonne conceptualise par les termes de *interorganizational integration*, (Willumsen et al., 2012), *interagency coordination* ou *interagency working* (Todd, 2014) correspond à ce que nous appelons habituellement *travail en réseau* (Dumoulin, Dumont, Bross, & Masclet, 2006). Le travail en réseau est compris ici dans le sens de réseau secondaire formel (Besson, 1994) réunissant les partenaires des différents services ou des partenaires privés concernés par une situation particulière pour « tenter d'y trouver les ressources nécessaires à la résolution des problèmes posés » (Dumoulin & Dumont, 2006, p. 103).

### **Uni-multi-inter-trans : des classifications pour catégoriser les équipes**

Nous avons jusqu'ici utilisé le concept de *collaboration* pour qualifier d'une façon générique l'activité conjointe ou collective entre les différents acteurs, sans pour autant désigner la qualité de cette collaboration. Certains auteurs distinguent par exemple la coordination, la collaboration et la coopération comme trois « modalités de travail partagé selon l'intensité de ce partage » (Marcel, Dupriez, & Périsset Bagnoud, 2007, p. 9). D'autres auteurs utilisent également le concept plus engageant de partenariat (D'Amour et al., 2005 ; Wirz & Emery, ce numéro). Ce terme de partenariat, utilisé le plus souvent pour désigner les relations les plus abouties entre les parents et professionnels, qualifie alors l'idéal d'une collaboration se réalisant dans un « rapport d'égalité entre les acteurs, par la reconnaissance réciproque de leurs res-

sources et de leurs expertises, par le partage de décisions visant le consensus» (Favez & Métral, 2002, p. 6).

Mais ce sont, dans la littérature, surtout les préfixes *uni*, *multi*, *inter* et *trans* qui sont utilisés pour qualifier les équipes selon la nature des interactions entre les professionnels. Un premier type de classification se réfère aux équipes uni-multi-inter et transdisciplinaires (Boisvert, *op. cit.* ; Pelletier et al., *op. cit.*). Si nous nous sommes distancé plus haut de l'usage du qualificatif de *disciplinaire* pour catégoriser les équipes, nous prenons tout de même le temps de résumer cette classification usuelle. Les équipes unidisciplinaires sont formées exclusivement de membres appartenant à la même profession. L'intention ici est de pouvoir s'appuyer sur des collègues de même culture professionnelle pour renforcer l'action auprès des usagers. Les équipes multidisciplinaires incluent des professions différentes, mais qui travaillent de façon cloisonnée, chacun des membres utilisant par exemple ses propres outils d'évaluation et d'intervention sans transmission formelle des informations. Les équipes interdisciplinaires encouragent clairement les interactions entre les membres. Si les informations sont partagées dans des séances formalisées, les actions professionnelles restent spécifiques à chaque profession. Les équipes transdisciplinaires sont caractérisées par « un engagement des membres de l'équipe à travailler et apprendre ensemble à travers les frontières de leur discipline dans le but de mettre en place un plan de service unifié et complet » (Pelletier et al., *Ibid.*, p. 79). Sans entrer plus en détail à propos des équipes transdisciplinaires, relevons tout de même que la littérature insiste sur l'importance de l'élargissement des rôles professionnels

(Rapport, McWilliam, & Smith, 2004). Resweber (2000) reprend sous un autre angle ce qu'il considère comme un enrichissement professionnel. Selon cet auteur, « le professionnel entre dans un nouveau rôle en continuant d'utiliser les outils même de sa fonction [...] lorsque l'enseignant soigne l'élève, il le fait non avec des outils thérapeutiques mais avec des outils pédagogiques » (p. 114). Ces propos nous rappellent que la frontière entre un élargissement des rôles et une confusion dans les rôles est ténue. C'est ce qui rend la collaboration multiprofessionnelle complexe, générant parfois de fortes dissensions voire des conflits importants dans le travail conjoint et collectif.

Si nous connaissons dans les pays francophones la déclinaison des équipes en regard du substantif de *discipline*, nous restons moins au fait d'autres classifications, moins connues mais tout aussi intéressantes. Celle proposée par Thylefors et al. (2005) repose sur des dimensions de spécialisation des rôles, d'interdépendance dans les tâches, de coordination, de spécialisation des tâches et de leadership (tableau 1, p. 10).

**Tableau 1. Classification des équipes selon le modèle de Thylefors et al. (2005)**

<b>Equipes multiprofessionnelles</b>	<b>Equipes interprofessionnelles</b>	<b>Equipes transprofessionnelles</b>
<b>Spécialisation des rôles</b>		
Les rôles dans l'équipe sont spécialisés et chacun se concentre sur ses propres tâches.	Les rôles sont spécialisés mais chacun doit interagir avec les autres professionnels.	Malgré que les rôles soient spécialisés, chacun doit être aussi préparé non seulement à compléter mais également à remplacer un collègue quand nécessaire.
<b>Interdépendance dans les tâches</b>		
Les tâches sont la plupart du temps réalisées dans une séquence déterminée.	Les tâches sont en partie interdépendantes et doivent être coordonnées.	Les membres de l'équipe comme leurs tâches sont interdépendants.
<b>Coordination</b>		
La coordination est basée sur des procédures standardisées.	Chacun doit coordonner ses activités avec les autres membres de l'équipe.	La coordination est accomplie par des interactions proches caractérisées par leur flexibilité et leur improvisation.
<b>Spécialisation des tâches</b>		
Les tâches sont spécialisées et seuls les professionnels spécialistes de certaines tâches sont autorisés à les réaliser.	Chaque membre de l'équipe doit être préparé à s'ajuster aux tâches à réaliser.	Chaque professionnel doit être préparé à s'ajuster aux forces et faiblesses des autres professionnels.
<b>Leadership</b>		
Le leader de l'équipe fonctionne comme un manager traditionnel.	Le leader de l'équipe fonctionne comme un coach.	Le leadership dans l'équipe varie en fonction de la situation. L'équipe s'auto-régule.
<b>Interdépendance des rôles</b>		
Faites votre travail de la meilleure manière que vous connaissez.	Faites votre travail et coopérez.	Faites votre job d'une manière interactive et soyez prêt à des ajustements en continu.

Si de telles catégorisations des équipes peuvent nous être utiles pour repérer les différentes formes que peut prendre la collaboration multiprofessionnelle, ces mêmes auteurs se détachent d'une démarche prescriptive, qui considérerait qu'un modèle d'équipe est plus performant qu'un autre, pour insister sur le nécessaire ajustement en fonction des situations (Thylefors et al., 2005). Cette perspective située considère alors que le

fonctionnement optimal d'une équipe multiprofessionnelle serait plutôt lié à sa capacité à s'ajuster aux situations réelles plutôt qu'à répondre à un modèle prescrit. Nous repérons ainsi dans cette classification dans quelle mesure les professionnels de l'équipe se voient amenés à constamment ajuster leurs actions en fonction des caractéristiques des personnes accueillies, des tâches à mener et des autres professionnels.

**Collaboration multiprofessionnelle :  
une évidence à questionner**

La collaboration multiprofessionnelle se justifie, dans la législation et la réglementation (CDIP, 2007), la littérature professionnelle ou scientifique (Pelletier et al., *op. cit.*), par la complexité des besoins éducatifs particuliers des usagers, nécessitant un « niveau élevé de spécialisation des intervenants » (CDIP, 2007, art. 5, al. c). Certes, nous ne pouvons nier que cette mise en commun des expertises peut optimiser tant la compréhension des besoins des personnes que la délimitation d'objectifs et de moyens d'interventions. Néanmoins, cette collaboration qui vise à dépasser la simple coordination entre professionnels pour se diriger vers une réelle coopération dans l'action ne se réalise, comme on l'a vu, que par des ajustements réciproques complexes. Effectivement, les professionnels engagés dans la pédagogie spécialisée sont issus de cultures professionnelles diverses. Ainsi, les différentes professions se forgent une perception et une interprétation très différentes voire divergentes des problèmes complexes des usagers et des moyens d'intervention. Ces interprétations différentes d'une même réalité liées aux formations et expériences spécifiques sont complexifiées par la référence explicite ou implicite des institutions ou organisations à des modèles théoriques et méthodologiques difficilement conciliables, se positionnant souvent dans une articulation entre des approches comportementalistes, cognitivistes, psychanalytiques ou systémiques. De plus, les professions n'ont pas le même statut réel et symbolique. Certaines professions occupent principalement, dans les organisations et les institutions, des fonctions d'autorité, alors que d'autres ne peuvent pas accéder à des postes à responsabilité. Enfin, les professions n'ont pas un

statut symbolique équivalent, et malgré les intentions affirmées de collaboration sur un mode de complémentarité, certain métier, tel celui de médecin, demeure d'une différente « noblesse culturelle » que d'autre (Dargère, 2014; Fustier, 1999). Ces enjeux de pouvoir restent souvent implicites dans les coulisses de la vie quotidienne. L'utilisation et l'articulation des différents langages professionnels vers un langage commun est un exemple illustratif de ces enjeux implicites de pouvoir (Emery, 2014).

Ainsi, le travail auprès des personnes présentant des besoins particuliers implique non seulement des synergies entre les différentes cultures professionnelles, mais également l'intégration des différents modèles théoriques et méthodologiques convoqués pour comprendre et intervenir d'une manière optimale. Il s'agit alors de se tourner vers un « paradigme multifonctionnel interactif » (Kinoo, 2006), articulant ces différents modèles de référence. L'usage ici du terme d'*approche transdisciplinaire* (Nicolescu, 1996; Resweber, 2000) correspond justement à l'intention de dépasser les stricts apports disciplinaires pour les intégrer, dans une dimension transversale, dans une perspective globale et unifiée. L'apport de différentes disciplines, entrant en synergie pour saisir la complexité des situations apparaît donc comme un incontournable du travail dans les contextes de pédagogie spécialisée. Ceci nous conduit à considérer

l'activité professionnelle dans ces contextes comme visant une *collaboration multiprofessionnelle dans une approche transdisciplinaire*.

### Conclusions

Ce tour d'horizon nous a conduit à proposer la terminologie de *collaboration multiprofessionnelle* pour qualifier le travail conjoint et collectif entre acteurs de professions différentes, laissant le terme de *transdisciplinaire* qualifier les approches intégrant des disciplines différentes. Enfin, si nous reconnaissons que la collaboration multiprofessionnelle est légitime pour proposer les prestations les plus ajustées et optimales pour les personnes présentant des besoins éducatifs particuliers, il est important de ne pas nier les enjeux particuliers des négociations et ajustements au quotidien d'acteurs issus de cultures professionnelles différentes et parfois divergentes. La collaboration multiprofessionnelle ne peut pas exclusivement se décréter, mais nécessite régulièrement une clarification et négociation des statuts et des rôles de chacun des partenaires impliqués.

### Bibliographie

- Augustinova, M. & Oberlé, D. (2013). *Psychologie sociale du groupe au travail : réfléchir, travailler et décider en groupe*. Bruxelles : De Boeck.
- Besson, C. (1994). Du mot aux pratiques. In L. Sanicola (Dir.), *L'intervention de réseau* (pp. 187-195). Paris : Bayard.
- Boisvert, D. (2000). La nature des équipes autonomes d'intervention. In D. Boisvert (Dir.), *L'autonomie des équipes autonomes d'intervention communautaire. Modèles et pratiques* (pp. 9-34). Saint-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Canadian Interprofessional Health Collaborative. (2010). *A national interprofessional competency framework*. Vancouver : CIHC.
- Chavaroche, P. (1996). *Equipes éducatives et soignantes en maison d'accueil spécialisée*. Vigneux : Matrice.
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Berne : CDIP.
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L., & Beaulieu, M.D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 116-131. doi: 10.1080/13561820500082529
- D'Amour, D. & Oandasan, I. (2005). Interprofessionalism as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 8-20. doi: 10.1080/13561820500081604
- Dargère, C. (2014). *Vivre et travailler en institution spécialisée : la question de la prise en charge*. Lyon : Chronique sociale.
- Ducrey, F., Guillet, E., Hrizi, Y., & Petrucci, F. (2014). *Analyse de la charge de travail des enseignant-e-s de l'enseignement spécialisé*. Genève : SRED.
- Dumoulin, P. & Dumont, R. (2006). Optimiser l'intervention sociale. In P. Dumoulin, R. Dumont, N. Bross, & G. Masclat (Dir.), *Travailler en réseau. Méthodes et pratiques en intervention sociale* (pp. 97-107). Paris : Dunod.
- Dumoulin, P., Dumont, R., Bross, N., & Masclat, G. (2006). *Travailler en réseau : méthodes et pratiques en intervention sociale*. Paris : Dunod.

- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation: cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris: Presses Universitaires de France.
- Emery, R. (2014). Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 41-54.
- Favez, N. & Métral, E. (2002). Le partenariat entre parents et professionnels dans l'évaluation du développement de l'enfant porteur de déficience. *Pédagogie spécialisée*, 4, 6-11.
- Fustier, P. (1999). *Le travail d'équipe en institution: clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*. Paris: Dunod.
- Grossen, M. (1999). Collaboration et travail pluridisciplinaire. *Actualités psychologiques*, 6, 53-76.
- Kinoo, P. (2006). Psychothérapie institutionnelle: le paradigme multifonctionnel interactif. *Thérapie familiale*, 27(1), 47-59. doi: 10.3917/TF.061.0047
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., & Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant: nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud, & M. Tardif (Dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 21-34). Bruxelles: De Boeck.
- Mu, K. & Royeen, C. B. (2004). Interprofessional vs. interdisciplinary services in school based occupational therapy practice. *Occupational Therapy International*, 11(4), 244-247. doi: 10.1002/oti.214
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité*. Paris: Rocher.
- Ødegård, A. (2006). Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care. *International Journal of Integrated Care*, 6, 1-13.
- Organisation Mondiale de la Santé (2001). *CIF. Classification Internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève: OMS.
- Pelletier, M. E., Tétreault, S., & Vincent, S. (2005). Transdisciplinarité, enfance et déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 16, 75-95.
- Rapport, M. J. K., McWilliam, R. A., & Smith, B. J. (2004). Practices across disciplines in early intervention: The research base. *Infants & Young Children*, 17(1), 32.
- Resweber, J.-P. (2000). *Le pari de la transdisciplinarité: vers l'intégration des savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Thylefors, I. (2011). All professionals are equal but some professionals are more equal than others? Dominance, status and efficiency in Swedish interprofessional teams. [Journal article]. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. doi: 10.1111/j.1471-6712.2011.00955.x
- Thylefors, I. (2012). Does time matter? Exploring the relationship between interdependent teamwork and time allocation in Swedish interprofessional teams. *Journal of Interprofessional Care*, 26(4), 269-275. doi: 10.3109/13561820.2011.653609
- Thylefors, I., Persson, O., & Hellström, D. (2005). Team types, perceived efficiency and team climate in Swedish cross-professional teamwork. *Journal of Interprofessional Care*, 19(2), 102-114. doi: 10.1080/13561820400024159
- Todd, L. (2014). Inter-agency working and special education: beyond virtuous ideas of partnership towards alternative frameworks for collaborative work with children. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (Vol. 2, pp. 785-800). London: Sage.

Willumsen, E., Ahgren, B., & Ødegård, A. (2012). A conceptual framework for assessing interorganizational integration and interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 26(3), 198-204. doi: 10.3109/13561820.2011.645088

World Health Organisation (WHO). (2010). *Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice*. Geneva: WHO.



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

## Impressum

**Revue suisse de pédagogie spécialisée**  
**1/2015, mars 2015, 5<sup>e</sup> année**  
**ISSN 2235-1205**

### Editeur

Fondation Centre suisse  
 de pédagogie spécialisée (CSPS)  
 Maison des cantons  
 Speichergasse 6, CH-3000 Berne 7  
 Tél. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61  
 cps@csp.ch, www.csp.ch

### Rédaction et production

redaction@csp.ch  
 Responsables: Béatrice Kronenberg,  
 Katrin Müller  
 Coordination et rédaction: François Muheim,  
 Céline Joss Almassri  
 Relecture: Céline Joss Almassri et Géraldine Ayer  
 Layout: Monika Feller

### Parution

Mars, juin, septembre, décembre

### Délai rédactionnel

Pour juin 2015: 2 mars 2015  
 Pour septembre 2015: 2 juin 2015

### Annonces

annonces@csp.ch  
 Délai: le 10 du mois précédent la parution  
 1/1 page: CHF 660.–  
 1/2 page: CHF 440.–  
 1/4 page: CHF 220.–  
 TVA exclue

### Tirage

400 exemplaires

### Impression

Ediprim SA, Bienne

### Abonnement annuel

Suisse: CHF 35.90 (TVA incluse)  
 Etranger: CHF 42.00

### Numéro isolé

Suisse: CHF 9.20 (TVA incluse)  
 Europe: CHF 9.00 (+ CHF 4.90 port)  
 Autres pays: CHF 9.00 (+ CHF 6.30 port)

### Reproduction

Reproduction des articles autorisée avec  
 accord préalable de l'éditeur.

### Responsabilité

Les textes publiés dans cette revue sont de  
 la responsabilité de leurs auteurs. Ils ne  
 reflètent pas forcément l'avis de la rédaction.

### Informations

www.csp.ch/revue  
 cps@csp.ch