



HAL
open science

Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive

Corinne Mérini, Serge Thomazet

► **To cite this version:**

Corinne Mérini, Serge Thomazet. Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive. Les cahiers des PEP, 2016, 2, pp.25-31. hal-01396323

HAL Id: hal-01396323

<https://hal.science/hal-01396323>

Submitted on 9 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Parcours de vie et accompagnement

Tome 1 :
Le secteur médico-social



Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive

Corinne Mérini et Serge Thomazet

Corinne Mérini <http://acte.univ-bpclermont.fr/article102.html> et Serge Thomazet <http://acte.univ-bpclermont.fr/article132.html> sont membres du laboratoire ACTé. Ils mènent, depuis plusieurs années des travaux sur le rapprochement des acteurs de l'école inclusive

Mots-clés

école inclusive, évolution des métiers de l'enseignement et de l'accompagnement, partenariat, travail d'inter-métiers

Résumé

Transformer l'école suppose une nouvelle façon de penser les relations entre les professionnels, un nouveau paradigme permettant de construire des situations d'inter-métiers, de développer une intelligence collective qui seule sera à même de trouver des réponses adaptées aux problèmes des élèves qui nous occupent. Cette perspective nécessite des savoirs-faire propres au travail en réseau, dans des logiques d'inter-métiers dont le développement génère nombre de difficultés que nous avons tenté d'identifier.

Bibliographie

- Bloch, M.-A., & Hénaut, L. (2014). *Coordination et parcours. La dynamique du monde sanitaire, social et médico-social*. Paris : Dunod.
- Breton, H., Pesce, S., & Denoyel, N. (Éds.). (2015). *Accompagnement, réciprocité et agir collectif, dossier de la revue Éducation Permanente* (Vol. 205).
- Frangieh, B., Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Comment les enseignants spécialisés envisagent-ils leur place dans l'école inclusive. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 2014(4), 34-41.
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation : de la madélisation à une application* (2006, 2^{ème} éd.). Paris : L'Harmattan.
- Mérini, C., Thomazet, S., & Ponté, P. (2014). Un cadre théorique et méthodologique pour l'observation des pratiques collaboratives des maîtres E. *Recherches en éducation*, 19, 108-118. Retrieved from <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf>
- Stiker, H. J., Puig, J., & Huet, O. (2014). *Handicap et Accompagnement*. Paris : Dunod.

- Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, (21). <http://questionsvives.revues.org/1509> doi:10.4000/questionsvives.1509
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 137-148.
- Thomazet, S., Mérini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 65, 69-80.
- Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.

Introduction

Peu de personnes, au lendemain du vote de la loi du 11 février 2005, imaginaient les conséquences des changements qui s'amorçaient dans le paysage français. L'école inclusive, appelée en remplacement de l'intégration, a d'abord été perçue dans la continuité des pratiques existantes, par des évolutions terminologiques et par l'arrivée toujours plus importante d'enfants avec reconnaissance de handicap dans l'école ordinaire. De beaux succès sont à mettre à l'actif de cette période qui a permis la reconfiguration de nombreuses structures spécialisées, l'accès à l'école, à l'emploi, à la vie sociale, de jeunes qui en étaient autrefois exclus. Les enfants qui pouvaient aller à l'école sans transformation majeure de nos systèmes sont maintenant, dans leur immense majorité, dans l'école. Comment envisager la scolarité des autres élèves ? Les années passant, l'école se trouve de plus en plus en difficulté pour accueillir des élèves présentant

des problématiques toujours plus complexes, tant du point de vue médical, qu'éducatif et scolaire. Des voix s'élèvent en France comme à l'étranger, pour arrêter la maltraitance que constitue l'inclusion forcée en établissement ordinaire, d'enfants qui n'y ont, de toute évidence, pas leur place. L'école inclusive a-t-elle atteint ses limites ? Nous ne le pensons pas, c'est l'organisation actuelle de l'école et des services d'accompagnement qui ont atteint leurs limites. L'accueil des élèves présentant des problématiques complexes rend nécessaire certes une transformation de notre école, du secteur médico-social, mais surtout une autre manière d'organiser le travail collectif entre ces structures et dispositifs. Les dix années qui nous séparent de 2005 ont permis d'entrevoir comment la logique de parcours pouvait permettre un accompagnement cohérent, bien au-delà de l'articulation ou de la coordination des différents projets. La sortie d'au moins deux ouvrages récents (Bloch & Hénaut, 2014 ; Breton, Pesce, & Denoyel, 2015), dix ans après un ouvrage précurseur (Stiker, Puig, & Huet, 2014) montre les latences nécessaires au travail scientifique, à l'évolution des mentalités, à entrevoir des pratiques possibles. Le fonctionnement par « projets », largement mobilisé après 2005 sous la forme de projet de vie, projet d'école, etc. a montré ses limites malgré l'inflation de ces projets et les multiples tentatives d'articulation. L'arrivée de nouveaux termes comme ceux de parcours et d'accompagnement marque la volonté de dépasser les fonctionnements antérieurs. Pourtant, leur utilisation expose aux mêmes risques si l'on n'envisage pas les évolutions que ces termes recouvrent.

Nous souhaitons montrer dans cet article que transformer l'école suppose une nouvelle façon de penser les relations entre les professionnels, un nouveau paradigme permettant de construire des situations d'inter-métiers, de développer une intelligence

collective qui seule sera à même de trouver des réponses adaptées aux problèmes des élèves qui nous occupent. Cette perspective nécessite des savoirs-faire propres au travail en réseau dans des logiques d'inter-métiers dont le développement génère nombre de difficultés que nous avons tenté d'identifier.

Pourquoi la cohabitation des projets n'est-elle plus possible ?

La mise en place des projets, ou des parcours si l'on se contente de changer les termes, peut conduire à penser le travail collectif comme juxtapositif ou mieux comme articulé là où en fait il devrait être réticulé. Travailler ensemble c'est, de notre point de vue, co-agir et co-décider dans un espace professionnel ancré dans des réseaux.

Pour ne donner qu'un exemple, nous pouvons partir de la situation, on ne peut plus courante, d'un jeune qui, en plus de l'école, a besoin d'orthophonie, d'aide psychologique, d'accompagnement éducatif. Ces besoins multiples, médicaux, éducatifs et scolaires nécessitent à la fois plus d'école¹ que les autres enfants, mais aussi plus de soins, plus d'accompagnement. Traditionnellement, les rencontres pluridisciplinaires sont l'occasion pour chaque professionnel d'opérer les renoncements face à des journées qui ne sont pas extensibles. Au final, ces jeunes qui ont besoin de plus... ont moins, du fait de la juxtaposition des activités des différents professionnels.

Partir du point de vue de la personne, dépasser la simple juxtaposition des projets, même articulés, devrait permettre dans l'exemple cité plus haut, de mettre en place des activités pensées à la fois du point de vue rééducatif, éducatif et scolaire. Une telle approche offre à l'orthophoniste, à l'éducateur et à l'enseignant la possibilité de répondre en complémentarité aux besoins des

jeunes. Évidemment, cela conduit à penser le travail collectif bien au-delà de la « délégation de service » qui prévalait dans nos domaines. Travailler en réseau c'est agir *ensemble*, avec l'aide de régulations et d'une plasticité régulièrement interrogée pour que l'action réponde réellement aux besoins.

Le travail scolaire comme le travail social, par leurs formalisations et la lourdeur hiérarchique de l'organisation du travail, s'inscrivent mal dans ce paradigme. Raisonner par parcours offre la possibilité d'un tel fonctionnement permettant à des expertises différentes d'agir dans un véritable partenariat. Nous entendons par là le fait que, grâce à de permanentes négociations, l'action de chacun intègre de manière quasi hologrammatique les logiques des autres partenaires.

Le partenariat et son organisation en réseau

Travailler en réseau, c'est redéfinir le périmètre de l'espace professionnel habituel et considérer cette redéfinition comme ordinaire, c'est-à-dire la rentrer dans la conception du métier. C'est aussi accepter l'ouverture et le regard de l'autre, et donc prendre le risque de réinterroger sa propre identité professionnelle, mais c'est surtout se donner la possibilité de négocier une action commune en créant les conditions matérielles et humaines de cette négociation. Ce nouvel espace professionnel qui s'enracine dans une situation dite d'inter-métiers (Thomazet & Mérini, 2014) cohabite, croise, traverse les métiers de chacun. Dans cet espace commun, chacun affirme ses spécificités et ses expertises dans le respect de celles des autres, par des arrimages entre les métiers rendant possibles à la fois la scolarisation en milieu ordinaire, les soins et autres services nécessaires. Dans ces conditions, l'organisation de l'action au sein du réseau engendre différentes formes et degrés de collaboration allant

¹ Évidemment d'une école adaptée à ses besoins !

de l'information à l'échange sur les pratiques permettant des interactions formatives réciproques et à une transformation, ne serait-ce qu'organisationnelle, de ces pratiques (Mérini, 1999). Cette forme de travail, relativement inédite pour des métiers habitués à fonctionner selon un axe hiérarchique descendant, une prescription explicite et dans un périmètre matérialisé par les murs d'un établissement, engendre des résistances. Il nécessite de nouvelles formes d'organisation du travail ainsi que des outils et des compétences adaptés à cette situation plurielle.

La situation d'inter-métiers suppose par exemple une horizontalisation du travail et une logique d'équité (et non d'égalité, base du fonctionnement de la plupart de nos dispositifs, au moins dans l'école). Elle suppose la mise en place d'un système d'autorégulation du travail collectif, mais aussi des connaissances et des savoirs-faire propres aux situations de travail plurielles. Actuellement les acteurs de ces situations mettent en place intuitivement des adaptations de leurs gestes professionnels habituels (Mérini, Thomazet, & Ponté, 2014) sans en avoir une réelle conscience, le principal obstacle étant « l'invisibilité » de ce travail dans les intervalles de l'activité professionnelle ordinaire.

L'inter-métiers source de tensions et de dilemmes

Certaines difficultés sont liées à la rencontre des métiers

Un constat récurrent dans nos études : les difficultés posées par le travail partenarial dans un contexte d'école inclusive ne sont pas, le plus souvent, de simples « problèmes » à surmonter, elles génèrent des tensions interprofessionnelles, chaque métier

drainant, de manière également recevable, ses codes, ses normes, ses logiques et sa réglementation dans l'œuvre commune. La mise en place d'un espace d'inter-métiers génère aussi des dilemmes au sein de chaque métier. Bien souvent, *s'approcher* d'une pratique d'inter-métiers conduit les professionnels à *s'éloigner* d'autres aspects tout aussi pertinents de leur activité.

Pour illustrer ce point, nous prendrons comme exemple la question du temps fréquemment convoquée comme une impossibilité à fonctionner collectivement. S'il était simplement question de coordination ou d'articulation, un bon emploi du temps serait la solution, mais l'harmonisation des calendriers et du temps social n'est pas le problème, nous l'avons vu plus haut ! Les professionnels vivent cette question du temps comme une tension entre eux. Le rythme des années scolaires, qui amènent les enseignants à évaluer un élève à chaque fin d'année scolaire se conjugue mal avec les temporalités des professionnels du soin par exemple. À partir de cette tension, certaines équipes inter-professionnelles arriveront, par des compromis, à construire une entente ; d'autres investiront cette impossibilité comme étant un obstacle insurmontable pour un travail commun. Le problème de fond qui est derrière ce type de situation est qu'il ne s'agit pas seulement d'articuler ou de coordonner des agendas. Chaque métier a un rapport typique et spécifique au temps qui structure son identité professionnelle et ses gestes professionnels. Le temps scolaire est plus étiré que celui du soin, lui-même différent de la durée d'un mandat politique, qui de manière indirecte va rythmer les prises en charge, les financements ou les politiques publiques. Les familles, ou l'élève lui-même, ont une autre temporalité et demandent légitimement des réponses et des résultats immédiats. Nous sommes donc plus face à une question de temporalités et de « conjugaison » des

temps que d'agendas. Les professionnels vivent ce phénomène à la fois comme une tension inter-personnelle, qui nécessite une régulation entre professionnels, mais aussi comme un dilemme au sein de leur métier, car ils sont obligés, au sein de leur métier, de prendre en compte d'autres temporalités, ce qui engendre des contraintes et des activités empêchées.

De nombreux autres dilemmes sont facteurs de risques pour la construction d'un parcours scolaire ou l'accompagnement de ce parcours. L'expertise qui amène, par exemple, à développer un vocabulaire spécifique et précis, présente le risque d'isoler chaque métier à l'intérieur de ses frontières lexicales. De même, la mise à disposition de lieux spécifiques à chaque professionnel est structurante pour les enfants comme pour les professionnels, mais conduit à reproduire dans l'école la sectorisation que l'on voulait éviter !

Face à ces tensions et dilemmes, l'attitude la plus immédiate est de trouver un compromis, de positionner un curseur entre les différentes logiques. Malheureusement, ces situations de compromis sont rapidement intenable. On le comprend alors, aucun des acteurs, pas plus de l'enseignement que du soin, de l'accompagnement ou les familles, ne dispose seul des clefs pour créer l'école inclusive. L'école inclusive est donc avant tout un projet collectif de transformation de l'École, permettant le rapprochement attendu depuis longtemps des différents mondes, scolaire, médico-éducatif et les familles (Thomazet et Mérini, 2015). Dans cette perspective, l'École inclusive en tant que projet, peut être considérée comme une idée conjointement partagée, autrement dit un objet frontière (Thomazet & Mérini, 2015 ; Trompette & Vinck, 2009) qui lie les mondes et fédère ses acteurs, par la construction d'un espace partagé de significations.

D'autres difficultés sont liées à la mise en place du travail collaboratif

Le fait même de travailler en inter-métiers génère des tensions et des dilemmes en opposant différents aspects des métiers considérés comme également pertinents. C'est le cas par exemple du dilemme qui amènerait à positionner son activité en continuité ou en rupture avec les autres professionnels. C'est le cas aussi quand un professionnel doit choisir entre répartir le travail (plus simple et plus rapide) ou co-agir (plus pertinent, mais plus complexe à mettre en œuvre et plus coûteux). C'est le cas encore lorsque le choix se pose de négocier un espace d'accord ou d'imposer son point de vue. Des dilemmes de ce type sont largement présents dans le travail enseignant (Thomazet, Mérini, & Gaime, 2014), mais se retrouvent aussi chez les professionnels du secteur médico-social (Frangieh, Thomazet, & Mérini, 2014). On constate aussi des tensions générées par les « points de vue » au sens géographique du terme, liés au métier d'origine et à la position de chacun dans le système. Par exemple entre l'enseignant, qui voit l'enfant comme membre d'un groupe-classe et le thérapeute, qui voit l'enfant dans sa singularité. D'autres tensions peuvent se manifester par exemple dans les modes de travail (individuel ou collectif), ou du fait des lieux investis (la salle de classe, salle de l'ULIS, salle de « soin », etc.)

Ce repérage sommaire de ces séries de dilemmes et tensions propres permet d'approcher un nouvel espace professionnel partagé, qui, en tant que tel nécessite de nouveaux outils et de nouvelles pratiques.

Construire un espace d'inter-métiers

Mettre en place et faire fonctionner des collectifs d'inter-métiers nécessite une « intelligence collective » certes entre métiers, mais aussi entre acteurs, depuis les décideurs jusqu'aux professionnels de terrain. Évidemment, le travail collectif sera d'autant plus facile si les choix de recrutement et les formations dispensées promeuvent, en plus des expertises propres à chaque métier, des compétences personnelles, d'ordre psychosocial, telles que la décentration de ses préoccupations habituelles, le partage d'informations, l'écoute des autres métiers et donc l'empathie, la plasticité, l'acceptation de la différence. Cela peut paraître une évidence, pourtant de nombreux professionnels sont encore recrutés sur la seule base de leur excellence technique.

Des professionnels du travail collectif

Les gestes professionnels permettant de construire et faire vivre un partenariat peuvent faire l'objet d'une formation et permettre ainsi à des enseignants, éducateurs spécialisés, professionnels du soin ou accompagnants, etc. de devenir des experts en matière de travail en situation d'inter-métiers et de partenariat². Ces professionnels sont alors à même d'identifier différentes formes de travail collectif, leurs avantages et inconvénients (Thomazet et al., 2014), de mettre en place les conditions du partenariat, de le faire vivre et de l'évaluer.

Permettre aux équipes de travailler en partenariat suppose de les aider à adopter un positionnement identitaire clair, à la fois d'experts, d'acteurs co-responsables dans un espace commun. Cela suppose aussi, pour les professionnels du partenariat, d'être en mesure de construire, animer et de réguler le réseau dans lequel s'ancre l'action. Cela suppose ensuite d'être capables pour les équipes, d'identifier, puis de dépasser les difficultés qu'elles rencontrent, de leur permettre les déplacements, les « pas de

côté » nécessaires au dépassement des dilemmes et tensions. Par l'apport de techniques de management et d'évaluation favorables à une autorégulation du réseau, mais aussi par l'entremise de regards extérieurs permettant au groupe de se construire (ce que nous faisons dans nos recherches-interventions).

Dépasser les dilemmes et tensions

Prenons quelques exemples de ces dilemmes qui peuvent être dépassés par le travail collectif.

L'affirmation d'une expertise peut créer une surplombance néfaste au travail collectif. Les professionnels concernés sont donc pris dans un dilemme entre faire valoir leur expertise, au risque de passer pour un « donneur de leçon » et la masquer, pour permettre la construction collective. Les professionnels chevronnés avec lesquels nous avons travaillé, loin de se positionner sur un côté ou l'autre du dilemme ou encore dans un compromis, repensent la notion d'expertise, en la définissant comme un savoir spécifique nécessaire à l'action commune. Ainsi, l'enseignant doit pouvoir s'affirmer expert des apprentissages en situation collective ; le thérapeute, peut faire valoir son expertise dans le domaine du soin ; les parents, leur connaissance de leur enfant, même sous forme expérientielle, l'AESH sa connaissance singulière de l'enfant qu'il accompagne en situation scolaire. Ainsi positionnés, les collectifs permettent tout à la fois la construction collective, et la préservation de l'identité de chacun.

Autre exemple : de nombreux professionnels gèrent difficilement le dilemme qui oppose le pan formel de leur travail, au pan informel. Ils nous disent ne pas être assez professionnels, devoir travailler avec une structuration plus professionnelle de leur activité, des documents qu'ils utilisent, de leur communication avec les partenaires. D'un autre côté, ils sentent la difficulté d'avancer dans cette formalisation car une partie de leur expertise leur semble

² C'est ce que nous faisons dans le master « scolarisation et besoins éducatifs particuliers » de l'Université Blaise Pascal.

liée au fait de s'appuyer sur des contextes, des opportunités d'un moment pour rendre leur travail plus efficace. Par exemple, un professionnel nous dit travailler plus efficacement avec une famille lors de rencontres « fortuites » que dans un entretien formel. Là encore, le dilemme se résout chez les professionnels chevronnés, non dans le compromis d'un métier « formel, mais pas trop », mais bien dans l'identification de deux composantes du métier, l'une formelle et l'autre informelle (ou plutôt flexible, adaptable, ajustable), tout aussi professionnelle.

Conclusion

Dans la perspective décrite ci-dessus, l'école inclusive, ce n'est pas simplement l'ouverture de l'école aux élèves avec reconnaissance de handicap. Construire une école inclusive, c'est refonder l'école au service de tous les élèves. Mais cette refondation semble tout aussi nécessaire du côté des métiers partenaires. L'évolution des métiers, vers des pratiques plus collaboratives, loin de faire disparaître les expertises, est l'occasion de permettre à chaque acteur de retrouver sa place, dans un espace professionnel renouvelé. Construire et travailler dans un espace d'inter-métiers nécessite évidemment de nouvelles compétences qui peuvent s'apprendre, notamment dans des formations conjointes construites au plus près des besoins des acteurs et entre les métiers, en les aidant à faire évoluer leur métier d'origine en direction d'une école pour tous, adaptée à chacun.

