



HAL
open science

La coopération liée aux situations de handicap. Partenariats et non-dits.

Pascale Champagnac, Corinne Mérini

► To cite this version:

Pascale Champagnac, Corinne Mérini. La coopération liée aux situations de handicap. Partenariats et non-dits.. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2017, 77 (77), pp.153-168. 10.3917/nras.077.0153 . hal-01678547

HAL Id: hal-01678547

<https://hal.science/hal-01678547v1>

Submitted on 6 Jan 2019

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.

La coopération liée aux situations de handicap.
Partenariats et non-dits.
Pascale CHAMPAGNAC
Master Scolarisation et Besoins Educatifs Particuliers,
Clermont Université, Université Blaise Pascal,
Enseignante spécialisée en Haute-Loire.
Corinne MERINI
Clermont Université, Université Blaise Pascal,
EA 4281, ACTÉ

Résumé :

La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers suppose une coopération, système singulier d'acteurs dont les interactions partenariales complexes comportent des non-dits. Une typologie des non-dits est établie puis, à partir d'une méthodologie qualitative d'auto confrontation, les acteurs visionnent les photos de leurs interactions et mobilisent leurs représentations. Le système d'échanges apparaît composé de plusieurs niveaux et l'analyse par l'axe des non-dits révèle leur fonction de protection : délicatesse mais aussi résistance. Les non-dits apportent des indices de vigilance quant à la circulation de l'information. Des principes d'action tels que l'historisation, la contextualisation et le phasage aident au développement des gestes professionnels pour le partenariat et interpellent la question de la médiation de parcours et de la formation en commun.

Mots clés : Scolarisation et besoins éducatifs particuliers. Partenariat. Interactions. Non-dits.
Cooperation for the enrolment of children with special educational needs. Partnerships and unspoken words.

Summary:

The enrolment of children with special educational needs requires a cooperation, singular system of actors whose complex partnerships interactions have unspoken words. A typology of unspoken words is determined, then, using qualitative methodology of self-confrontation, the actors visualize the pictures of their interactions and they focus on their representations. The exchange system is composed of several levels and the analysis from the unspoken words stand point outlines their protection function: delicacy but also resistance. Unspoken words provide vigilance factors concerning the information flow. Action modes as story telling about the individual, contextualization and phasing steps with children help professional gestures in partnership and raise the question of mediation process and shared training.

Keywords: Cooperation for the enrolment of children with special educational needs. Interactions. Partnerships. Unspoken words.

Introduction

La problématique de scolarisation d'un enfant à besoins éducatifs particuliers induit des interactions enfant/parents/professionnels/institutions/libéral qui relèvent d'une coopération singulière : les acteurs concernés sont rassemblés afin d'apporter les réponses les plus adaptées pour un enfant en particulier. Au-delà des prescriptions réglementaires ou des pratiques expérimentées en partenariat qui rendent des réponses opérationnelles, il apparaît dans ces groupes d'acteurs une complexité d'échanges, d'actions et de sens.

Plus que le système d'acteurs, c'est le système partenarial d'interactions que nous allons analyser dans ses modalités et ses activations avec l'éclairage du concept d'espace d'intermétiers (Thomazet, Mérini, 2014).

Le travail collectif, dont les interactions sont une partie, est défini comme un espace professionnel symbolique intermittent par Clot (2001). Dans cet espace, les interactions se présentent sous forme d'échanges plus ou moins fréquents, formels et instrumentaux, mais paradoxalement, également sous forme de non-dits. Les non-dits sont perceptibles dans la question du secret professionnel, souvent évoqué, ou dans le manque de confiance ou d'engagement parfois éprouvé dans les pratiques. Il n'est pas rare d'entendre : « *On n'a pas abordé le fond du problème* » de la part de professionnels ou « *On sent que tout le monde a quelque chose en tête autour de la table mais on ne nous le dit pas.* » confié par des parents. Il arrive que les acteurs ressentent de la déception à l'issue d'une réunion, de l'agacement envers les silences, les blancs du discours et les regards baissés. A l'inverse, la transparence, parfois annoncée dans une tentative de rapprochement, de réassurance et de recherche de confiance semble excessive.

Ces imprécisions imprègnent les interactions qui font alors l'objet d'interprétations personnelles ou d'attitudes défensives plus ou moins conscientes. Notre propos va être de rendre apparents les non-dits, d'en faire une typologie puis une analyse de leur fonction dans ces échanges.

1. Les différents non-dits de la coopération.

Le point de départ de la recherche est issu du vécu décevant relayé par de nombreux professionnels et parents lors de partenariats : les non-dits existent et sont vécus comme des manques, des blocages, des rétentions ou des empêchements face aux situations des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'idée de dégager une clarification par rapport à ce que la réglementation impose à différents acteurs selon leur statut, est entreprise, mais avec l'intention de mettre en relief ce qui se noue, avec la question des non-dits, lors des interactions dans l'espace d'intermétiers.

Concentrer son attention sur les non-dits, c'est tenir compte de ce qui est tu ou absent, annoncé mais pas réalisé ou sur ce qui est présent, même si cela ne se dit pas, avec l'intuition qu'il y aurait probablement une raison à cela. Par retournement, s'intéresser aux non-dits, amène aussi à travailler sur ce qui doit, ou peut être dit dans l'objectif de la réponse à la problématique de l'enfant.

En situation partenariale, les acteurs évoluent dans un milieu professionnel délocalisé ou inhabituellement partagé. Cette situation les amène à se raccrocher à la réglementation face à la déstabilisation entraînée par la loi du 11 février 2005. La situation est, par ailleurs, héritière des tensions historiques et marquées par les asymétries entre le secteur médical et le secteur scolaire, entre le secteur scolaire, sanitaire, médico-social et les familles (Thomazet, Mérini, Gaime, 2014). Actuellement, les places entre tous ces secteurs tendent à se réorganiser avec la volonté de positionner les parents comme experts de leur enfant. Les interactions en sont impactées : les demandes sont plus directes et les prises de position plus fréquentes.

Les non-dits que nous qualifierons de non-dits cognitifs, sont liés à un savoir, le plus souvent médical, un savoir-faire et une compréhension liés à l'expertise du professionnel, enfin à des informations sur le contexte social, familial etc. Les seconds, que nous qualifierons de non-dits émotionnels sont liés au fait que les acteurs sont engagés différemment dans la situation de handicap de l'enfant et dans la communication qui en résulte. Les non-dits émotionnels sont donc liés à la dimension affective de la relation, à la confrontation à la difficulté et à la reconnaissance de chaque acteur dans le système d'échanges. En ce qui concerne le troisième type de non-dits, les acteurs ont des rôles, des statuts et des fonctions différents et ils se

retrouvent, comme nous l'avons dit plus haut, dans un contexte problématique qui les déporte de leur cadre habituel. Cela réactive leur questionnement sur leurs objectifs, leur qualification, leurs droits et leurs devoirs et donc leur légitimité à agir. Nous parlerons alors de non-dits réglementaires.

1.1 Les non-dits cognitifs

L'accueil des élèves handicapés se déroulait auparavant majoritairement dans des structures à part, spécialisées, les informations sur l'enfant étaient donc souvent distribuées à l'intérieur de l'établissement. Les acteurs extérieurs à l'établissement spécialisé étaient le plus souvent dans l'attente que leur soient donnés des conseils sur les manières de faire avec l'enfant. Une monopolisation de l'information était développée à partir de l'expertise des professionnels.

La loi du 11 février 2005, la réorganisation des établissements et services médicosociaux, ESMS, et le changement de paradigme de l'analyse de situation de handicap (Fougeyrollas, 1998), en introduisant la notion de contexte environnemental et d'habitudes ou de projet de vie, positionne l'ensemble des acteurs autrement que comme des opérateurs. Il s'agit pour eux de passer d'une prescription savante rapportée lors d'une synthèse permettant à l'expert de conclure, à un rôle de partenaire pour négocier des stratégies. Chaque acteur reste dans son domaine d'expertise, tout en s'ajustant pour permettre le processus de scolarisation pour chaque enfant, ce qui complexifie le partage d'informations.

Les médecins font généralement preuve de prudence dans l'annonce d'un diagnostic s'agissant d'un enfant en cours de développement. L'incertitude du pronostic ne permet pas toujours de donner des informations fermes et définitives. Les non-dits cognitifs sont donc le reflet de l'enjeu de savoir ce qu'a l'enfant et ce qui est bon pour lui. Ce savoir crée un pouvoir, qui permettrait de faire ce qu'il convient dans le quotidien et dans le travail avec l'enfant. Or le savoir dans cette nouvelle situation collective doit être partagé et s'ajuster à celui des autres, remettant par là en cause les asymétries historiquement construites entre institutions (Thomazet, Mérini, Gaime, 2014). De plus, il s'agit de tenir compte du savoir des parents issu de leur histoire, de leur lien, de leur présence et de leur projet et, celui de l'enfant lui-même sur ce qu'il considère comme important pour lui. Les savoirs sur le handicap sont diversifiés et ne sont pas figés. Les expériences, les recherches et les contextes rendent compte, certes d'invariants, mais aussi de possibilités non imaginées auparavant. L'évolution, est probablement caractérisée par une nécessité à apprendre à entrer dans un type d'échange plus intégratif qui inclut la différence de tous les acteurs : « un partenariat fondé sur l'altérité » (Molénat, 2013). La conduite à tenir en cas d'urgence liée au problème de santé, en cas de détresse liée à la gestion de sa façon d'être au monde, en cas de problèmes liés aux répercussions des troubles, et non de la seule envie ou motivation de l'enfant, ne va pas de soi (Perez, 2015).

Les non-dits cognitifs sont à la fois de l'ordre des informations nécessaires pour optimiser la situation de l'enfant grâce à la compréhension de certains facteurs personnels, du retentissement des troubles, mais aussi du contexte, des ressources comme des limites, du projet de vie avec ses possibles et ses souhaitables (Piveteau, 2014). S'il est inconvenant de donner des détails inutiles bien que fascinants sur le handicap (Grimaud, 2006), il est primordial de sécuriser et de stimuler les acteurs. Les données sensibles ne sont plus traitées uniquement par le professionnel ad hoc, mais entrent pour une part dans le système d'échanges du fait de la configuration de la situation de handicap. La question de trier, hiérarchiser ou contextualiser les données sensibles relatives aux situations personnelles et sociales est cruciale.

1.2 Les non-dits réglementaires

Les non-dits réglementaires sont fréquemment mis en avant comme défense, limite, impossibilité et parfois aussi, réalité.

Dans la réglementation, il est précisé que le secret professionnel est lié à la condition comme dans le cas du clergé, à la profession, comme les médecins, infirmiers, pharmaciens, etc. dont les ordres offrent une garantie, et à la mission. Il s'applique quand elle s'exerce dans un service de soins. Par extension, nous pouvons dire qu'un enseignant exerçant dans un service de soins est soumis au secret professionnel. (Jaudel, 2006)

Tous les fonctionnaires sont, eux, soumis à la discrétion, autrement dit, au respect de la vie privée. L'enseignant en tant que fonctionnaire se doit donc de traiter avec prudence les informations, mais cela signifie aussi qu'elles peuvent être partagées avec l'équipe médicosociale qui accompagne et soigne l'enfant (Article 26 loi Le Pors).

La question du partage d'informations est explicitement prescrite dans les textes officiels pour l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH et pour les mesures de protection de l'enfance (Article L 146-8 du code de l'action sociale et des familles et article 15 de la loi n°207-293).

Le secret partagé, souvent mobilisé en situation, est une notion opératoire dérivée du partage de données de santé mais l'extension à la donnée médicosociale n'est pas explicite. Le besoin d'articulation et de concertation entre l'ensemble des acteurs du projet personnalisé de scolarisation ou PPS est cité dans le BO n° 17 du 23 avril 2009 sur les unités d'enseignement, UE, dans les ESMS. La réglementation est complexe pour chacun des acteurs, soumis dans leur propre champ, à des normes sensiblement différentes. La situation professionnelle d'intermétiers augmente la complexité du partage d'informations parce qu'elle n'a pas de réglementation commune établie et qu'elle est renforcée par les relations et les codes de politesse, les valeurs et stratégies différentes entre les différents secteurs et leurs responsables (Mérini, 2014).

Le secret et le partage d'informations relèvent de différentes facettes : médicale, scolaire, familiale, sociale, juridique etc. « La sensibilité des données n'est pas si différente selon les secteurs, elle revêt surtout plusieurs facettes qui permettent de caractériser l'état de santé d'une personne. » (Bossi, 2012)

Quels que soient les contextes, la confidentialité est de rigueur. Le non-dit réglementaire découle de la difficulté à définir pour chaque acteur, puis gérer ce savoir en commun permettant de dire ce qui va être utile au travail de tout un chacun avec l'enfant. Il ne faut pas oublier que les acteurs sont souvent seuls pour déterminer lors des interactions formelles ou informelles, la valeur de l'information qui va circuler ou pas. La solitude crée une insécurité, un flottement éthique tant au niveau du rôle professionnel que du point de vue émotionnel où nous allons cerner d'autres non-dits.

1.3 Les non-dits émotionnels

Ils représentent une part indéniable de la communication et ils interviennent de manière imprévisible parfois même inconsciente. Ils témoignent de l'intériorité, de la peur, de la souffrance et du rejet face aux situations de handicap ou d'altérité.

Dans le quotidien, les acteurs sont en réseau et sont souvent confrontés à des relations en binôme. Ces occasions créent des interfaces où l'enfant, accompagné dans la transition d'un lieu est confié d'un acteur à un autre. Il assiste ou participe aux échanges ou aux silences. L'enfant est lui-même acteur du système d'échanges et a le statut de « go-between », message et messenger entre sa famille et l'école, et par extension, les autres espaces d'accompagnements et de soins. (Perrenoud, 1987). Les transitions de cet ordre amènent l'enfant à faire parfois l'intermédiaire et, on peut se demander quelle image il se fait de son projet et des interactions du système qui sont censées le rendre cohérent. Le non-retour à l'enfant des échanges est également un non-dit. Les acteurs adultes peuvent être dans l'embarras ou la honte et, expliciter le sens des actions et des échanges, peut les mettre quelquefois mal à l'aise. Du coup, ce qui aurait à se dire ne se dit pas forcément au bon moment et au bon endroit ni de la bonne manière.

Les interactions d'intermédiers peuvent entraîner un inconfort émotionnel pour les acteurs de l'ordre de la surcharge attentionnelle et cognitive, des relations conflictuelles ou de l'image de soi menacée (Cahour, Lancry, 2011). Lors des réunions, la confrontation au groupe interfère. Il y a des informations qui ne peuvent être données que par la personne qui les détient, en connaît la valeur et qui a l'accord de la famille pour le faire. Il est également délicat d'évaluer si dire va soulager ou accabler selon les contextes. La situation partenariale crée des tensions où les acteurs agissent avec les autres mais aussi contre les autres. (Mérini, 1999)

Que ce soit en situation informelle, entre deux portes, ou formelle, en réunion, certains acteurs verrouillent leur attitude et restent dans le silence ou le discours vague pour canaliser le flot émotionnel. Le flux d'informations s'arrête quand il est question de franchir la barrière de l'intime, le registre de la confiance risque d'intervenir alors (Bidart, 1997). La notion de frontière, dans le sens d'un franchissement donc d'une transgression signe un appel à l'aide, une recherche de vérité où une personne va au-delà de la marge habituelle. Le fait que la limite soit franchie montre que la frontière professionnel-personnel est dépassée par cet acteur qui est en difficulté avec l'émotionnel de la situation. L'émotion est souvent renvoyée comme une faiblesse du professionnel ou du parent, elle peut aussi révéler une faiblesse du système qui n'a pu la recevoir. Dans les interactions quotidiennes, les acteurs se retrouvent dans une certaine horizontalité dans leurs échanges et ont besoin de la contenance du système qui cadre leur lien à la situation de difficulté de l'enfant. Les « trop dits » ou les « pas assez dits » déroutent les familles qui attendent, parfois elles aussi en silence, ou au contraire répètent les mêmes histoires douloureuses car les professionnels n'ont pas suffisamment étayé leurs discours. (Molénat, 2013)

L'espace d'intermédiers défini par Mérini et Thomazet (2014) est un espace symbolique, où les acteurs sont engagés dans un processus de scolarisation pour un élève. Ce processus se comporte comme un « objet frontière », avec un potentiel de transfert, de traduction et de transformation ainsi que des points de coordination (Trompette et Vinck, 2009). Ces compétences peuvent alors permettre aux acteurs d'affiner leurs informations, les modalités de partage de celles-ci et leurs répercussions sur les projets.

Nous considérons que les non-dits sont des éléments de la communication partenariale, et nous proposons de les capter pour analyser leur impact dans la cohérence du système partenarial de la scolarisation d'un enfant à besoins éducatifs particuliers.

Pour mettre en évidence les non-dits dans leur nature et leur fonction, nous avons conduit une recherche pour laquelle nous avons à déterminer une démarche auprès des acteurs de terrain. La mise en évidence de ce qui est mis en place par les acteurs permet de révéler ce qui se construit de fait dans le quotidien et au fil du temps au-delà des bonnes pratiques et des bonnes intentions.

2. Structures théoriques d'analyse et méthodologie de la recherche.

Quelle analyse peut-on obtenir suivant l'axe des non-dits, pour le partenariat et le processus de scolarisation d'un jeune à besoins éducatifs particuliers ?

2.1 Analyser l'activité avec un dispositif clinique.

Le terrain concerné est celui d'un système d'aide pour un jeune à besoins éducatifs particuliers que nous prénommerons Luc. Il est inscrit dans un dispositif d'unité locale pour l'inclusion scolaire, ULIS de collège et accompagné par un service d'éducation et de soins spécialisés à domicile, SESSAD. Notre démarche compréhensive, appuyée par une méthodologie qualitative, peut permettre de prendre en compte l'interaction en se focalisant sur une situation singulière. Une approche clinique (Clot et Leplat, 2005) nous permet de porter attention à la situation de travail comportant le professionnel, sa tâche et son environnement. Cette approche

est globale, tout en cherchant à approfondir, et elle accorde une importance particulière au rôle tenu par les acteurs. L'analyse de l'activité est menée avec une méthodologie clinique dans cette attention à la singularité de la situation. Cela va solliciter chez les acteurs « une activité intérieure spécifique », donnant la possibilité dans les témoignages de repérer les blancs, les précautions et les défenses. Nous centrons notre attention à l'interface de la situation professionnelle, dans l'espace d'intermétiers créé par les acteurs concernés. Il va être analysé au travers du système partenarial concerné : professionnels du médico-social et de l'école, parents et enfant. La clinique de l'activité va s'attacher à revenir sur ce que Clot (2001) décrit comme les activités rentrées ou échappées et de ressentir le sens et la valeur que chaque personne, dans son métier, « métier de parent », « métier d'élève », métier d'enseignant, d'éducateur, etc. leur accorde.

Ria et Chaliès (2003) expliquent comment la réminiscence de l'activité, par l'auto-confrontation, entraîne « un nouveau déploiement émotionnel » faisant en sorte que les états affectifs du passé s'actualisent en sentiments et « participent à la délimitation des expériences futures ». L'auto confrontation est donc un outil potentiel de clinique de l'activité et, s'il comporte une fonction compréhensive, il a également une visée transformative. Les acteurs, en se reconnaissant, font émerger des remarques qui mettent en mots leur propre activité et en partagent ainsi l'analyse avec leur interlocuteur : « la prise de conscience repose sur une transformation de l'expérience psychique » (Clot, Faïta, 2005).

Dans cette recherche, chaque acteur a été invité à réagir à partir d'un support tangible, la photographie, afin d'assurer un ancrage dans la réalité du contexte pour dépasser l'aspect déclaratif d'un entretien simple. La confrontation à sa propre image produit un effet de reconnaissance par réémergence pendant l'entretien. Elle convoque le registre affectif tout autant que le registre explicatif. Ainsi, comme le suggèrent Ria et Chaliès ci-dessus, le discours et l'attitude, par un rappel des événements, tant dans l'opérationnalité de l'action que sur son versant émotionnel, enrichissent le témoignage. Dans notre recherche, nous prêtons attention dès la prise de contact à ce qui est exprimé, dit ou pas, et de quelle manière, pour être au plus près de la réalité vécue, évoquée et remémorée lors des phases de transitions propices à la circulation de l'information.

2.2 Contexte du travail de recherche et méthodologie

Lors de la recherche, l'actualité du travail d'accompagnement et l'emploi du temps de Luc ont été respectés. Luc est pour la deuxième année dans le dispositif ULIS du collège. Il est en cours d'apprentissage de la lecture et rejoint sa classe de référence, la 5ème, pour la musique, les SVT, l'EPS. Il s'y rend avec l'accompagnatrice d'élève en situation de handicap, AESH, ou avec l'enseignante spécialisée coordinatrice d'ULIS pour toute la durée du cours.

Luc est accompagné par le SESSAD pour des rééducations psychomotrice et orthophonique qui ont lieu dans une salle du collège. Il bénéficie également d'une rééducation en kinésithérapie dans les locaux du SESSAD. Son éducatrice référente du SESSAD se rend régulièrement au collège pour faire le point sur les outils de régulation du comportement mis en place en collaboration avec l'enseignante spécialisée. Elle intervient également à domicile pour un travail d'autonomie dans les déplacements.

En amont des entretiens d'auto-confrontation avec chacun des acteurs, une présentation de la recherche puis une prise de clichés a donc eu lieu dans les différents espaces et temps intermédiaires vécus par le jeune afin de saisir les interactions. L'entretien a ensuite visé à élargir l'expression de chacun en relançant le sujet à partir des termes signifiants, des propos vagues, des attitudes, des mimiques ou des silences. L'entretien a permis de susciter la réaction et d'engager l'explicitation pour entraîner l'acteur à un autre niveau d'analyse. Le dépouillement a visé à accéder au réel de l'activité : ce qui s'est dit, ce qui ne s'est pas dit, les modalités cognitives et émotionnelles en jeu, soit le sens que met chaque acteur sur sa propre

activité lors des interactions. L'AESH reconnaît que « *ça dépend des matières certes, mais surtout la façon dont le professeur s'adresse au jeune et à moi-même* » avec un regard et un mouvement d'épaules qui admettent cette fatalité. Les résultats sont illustrés par des extraits de verbatim, retranscription fidèle des propos exprimés (en italique et entre guillemets). Ils nous ont permis d'identifier trois niveaux d'échanges : le système central, le système périphérique et le système global ainsi que la fonction de protection des non-dits.

L'attention portée à ce qu'exprime le jeune, permet également de repérer une problématique de liens inter-niveaux.

3. Résultats

Les éléments récoltés font apparaître, dans le contenu des verbatim, au-delà des non-dits, un système général d'échanges avec trois niveaux d'échanges : le système central, le système périphérique et le système global.

3.1 Un système central d'échange, axé sur le quotidien.

Ce système concerne les acteurs centraux, référents du projet, à savoir, l'éducatrice spécialisée et l'enseignante coordinatrice d'ULIS, les deux professionnelles qui, comme les parents sont axées sur la continuité et la cohérence d'ensemble de leurs missions d'éducation et d'enseignement. Les échanges sont nombreux et à l'échelle du quotidien. Des outils existent pour servir de supports aux échanges : Luc dispose d'un cahier de suivi complété par l'AESH et l'enseignante d'ULIS lors des cours « *en inclusion* ». Ce cahier sert ensuite d'aide pour savoir à la maison ce qui a été abordé pendant la journée de Luc au collège. La mère de Luc dit : « *ainsi il est rassuré il n'est pas décroché* ».

Dans le système central d'échange, il apparaît que les deux professionnelles représentent leurs institutions respectives avec trois types d'action sur l'information :

-relayer l'information à qui de droit, par exemple si quelque chose alerte l'enseignante d'ULIS, elle le dit à l'éducatrice « *et l'éducatrice le répercute au SESSAD* ».

-filtrer l'information selon l'interlocuteur ; l'éducatrice hochant la tête devant la photo où elle regarde Luc et où la grand-mère se montre en attente, explique qu'elle « *donne juste de l'info à la grand-mère pour ne pas aller trop loin quand cela appartient aux parents* ».

-transformer l'information pour la rendre recevable par la famille, ainsi l'enseignante d'ULIS reprend « *les annotations sur le bulletin* » quand les propos sont à arrondir.

Les deux professionnelles du système central d'échanges exercent donc un traitement des informations et formalisent des outils en commun avec un engagement conséquent. Le bulletin scolaire est remis lors d'un rendez-vous entre les acteurs centraux, qui trouvent ainsi l'occasion de faire un point global. L'éducatrice dit qu'alors, « *il n'y a pas de secret, le secret bloque le travail* ».

3.2 Un système d'échange périphérique axé sur le périodique.

Les professionnels de chaque institution communiquent par l'intermédiaire des deux actrices centrales. Certains acteurs sont en contact direct et régulier avec Luc comme les intervenants paramédicaux, les assistants d'éducation et les professeurs de collège qui le reçoivent en cours. Les intervenants paramédicaux maintiennent leur fonctionnement à distance du milieu scolaire même s'ils interviennent dans les locaux du collège. Les professeurs du collège accueillent Luc « *en inclusion* » avec la structuration habituelle de leur cours et en donnant leur annotation au conseil d'ULIS. Ils ne participent pas à la réunion d'équipe d'ULIS où se traitent les adaptations pédagogiques.

Les acteurs en périphérie gardent un fonctionnement traditionnel axé sur les jalons du développement du jeune ou les étapes périodiques du parcours scolaire. En regardant la photo,

le professeur d'EPS se dit concentré sur la séance qui va venir et la gestion du groupe, il échange avec l'AESH sur l'objectif et le niveau de participation qu'il estime intéressant pour Luc.

3.3 Un système d'échange global, axé sur le maintien de l'organisation.

Il s'agit des acteurs qui n'ont pas de contact direct avec Luc ou, de ceux qui présents dans les organigrammes des institutions qu'il fréquente, n'ont pas été mentionnés dans les entretiens de la recherche : les élèves délégués, les administratifs, les responsables institutionnels du milieu scolaire et du SESSAD, ainsi que les autres parents d'élèves.

Les situations d'élèves du dispositif ULIS sont abordées en conseil d'ULIS et pas en conseil de classe : « *il a fallu faire un choix* » dit l'enseignante d'ULIS. Les réactions des acteurs du système global font l'objet d'un non-dit, le primat étant donné au maintien de l'organisation globale. Les adaptations pédagogiques et la gestion du comportement sont traitées par l'AESH et les acteurs du système central : l'accompagnement « *en inclusion* », l'enrôlement pendant le cours et le traitement des contenus après le cours.

« *Le but est de cadrer et valoriser le jeune en favorisant la cohérence et la continuité* » dit l'enseignante coordinatrice.

La coordinatrice d'ULIS est visiblement consciente de la limite imposée par le dilemme dont il a été question car la direction lui a demandé de faire un choix « *soit un conseil d'ULIS, soit un conseil de classe* ». La non-participation des enseignants et élèves ordinaires cumule les types de non-dits et freine le processus de réflexion tendant à chercher à résoudre les difficultés comme les adaptations permettant de rendre accessible à Luc les temps d'intercours, de récréation et de cantine, ceux-ci concernant la communauté scolaire au-delà du conseil d'ULIS.

3.4 Le jeune face aux systèmes : une difficile articulation entre compensation et inclusion.

Le jeune manifeste son plaisir de se reconnaître sur les photos par son sourire et ses mimiques, puis il va rapidement à l'essentiel en exprimant ses ressentis autour de trois axes majeurs qu'il traduit, de manière laconique, pour deux d'entre eux en termes de difficultés :

- Ses difficultés de comportement : « *c'est écrit dans le cahier, j'ai tapé, et j'aime pas* » : il semble ressentir comme un « *trop dit* » autour de ses difficultés.

- Ses difficultés d'appartenance : « *dans la cour, ils m'embêtent* » : il apparaît un « *pas assez dit* » pour que des réponses des adultes à la problématique sociale de la récréation soient mises en place. Même si Luc a la possibilité d'aller au centre de documentation et d'information, les jours de pluie, les autres jours restent pesants pour lui, et peut-être pour les autres, dans le contexte informel de la cour du collège.

- Ses impressions relatives aux apprentissages : « *là dans l'ULIS c'est bien* » est la réponse univoque de Luc au sujet de son travail scolaire. C'est pour lui clairement le lieu de sécurité et d'apprentissage. L'apprentissage dans la classe de référence reste en arrière plan.

Les ressentis de ce jeune amènent à questionner les liens entre les trois niveaux du système général d'échanges dont les temporalités respectives sont différentes. Elles sont quotidiennes pour les acteurs du système central, périodiques pour ceux du système périphérique, et annuelles pour les autres qui auront à renouveler un contrat, une organisation, etc. ceci amenant à des prérogatives différentes. Pour Luc, le processus de scolarisation est très aménagé et son degré de participation s'en ressent. Luc est beaucoup accompagné, sur le plan de son comportement ou de ses apprentissages. Il est démuni et déçu par les temps sociaux informels où il ne peut se réguler. Un décalage s'instaure entre la préoccupation des acteurs et celle de Luc. Le lien occasionné par le conseil de classe de référence pourrait, par exemple, représenter un potentiel de réponse pour les acteurs que sont les parents et les élèves délégués, la médecine scolaire etc. D'autres liens entre orthophoniste et professeur principal ou conseiller principal d'éducation, ou CPE, et éducatrice spécialisée, par exemple, pourraient se nouer en fonction des besoins créant ainsi des réponses innovantes. Les liens inter niveaux et interinstitutionnels

à l'initiative de questions émergentes des élèves ou des adultes, par stimulation des regards croisés, sont susceptibles de produire des réponses personnalisées entre simplicité et ambition.

3.5 Les non-dits, une fonction de protection.

La recherche fait apparaître que l'existence des non-dits a une fonction de protection à plusieurs niveaux. Il s'agit de protéger les personnes, en filtrant les informations et ainsi en garantissant une certaine mesure et une limite qui ne sont pas clairement définies dans le secret partagé. Les non-dits protègent et sont preuve de délicatesse. L'éducatrice dit « *qu'il faut garder pour soi, sinon on rajouterait du conflit* ». La retenue et la prise de distance sécurisent les interactions de manière à ne pas tout dire, tout le temps et n'importe où.

Le recours aux non-dits protège aussi en maintenant une certaine stabilité ou inertie face à un projet ou au changement. Le professeur d'EPS dit « *je n'ai pas de retour des autres professeurs qui l'incluent* ». Le partage d'expérience sur l'enseignement dispensé dans les différents cours ne fait pas l'objet d'échanges, ceci d'autant plus que le cas de Luc n'est pas traité en conseil de classe et qu'en conseil d'ULIS sont présents les enseignants seulement concernés par les « *cours en inclusion* ». Chaque professeur règle lui-même les questions soulevées par l'enseignement à un jeune à besoins éducatifs particuliers. Le décalage entre les résultats de l'élève, les contenus d'apprentissage habituellement attendus, et les objectifs fixés ne font pas l'objet d'échange non plus. Les professionnels s'accrochent au registre d'évidence que l'enseignante coordinatrice résume ainsi : « *si c'est trop abstrait, cela ne convient pas* ».

Le projet se poursuit donc à l'identique, prenant appui sur l'habitude et le rythme de travail et de vie. La kinésithérapeute dit « *cette année, il y a peu de chantier* » parlant ainsi du dossier du jeune qui n'a pas d'orientation prévue.

3.6 Les non-dits, indices de vigilance dans la circulation de l'information

Toutefois le flou ou le malentendu peuvent exister si les attentes des uns et des autres ne sont ni perçues ni formulées. Le père dit « *je suis preneur d'information sur la sexualité et l'orientation* » sans formuler sa demande aux professionnels explicitement. La mère se rappelle que « *Luc, petit, avait un cahier de communication mais on ne le savait pas car le grand-père, qui l'emmenait aux séances d'orthophonie, le rangeait après la séance de peur de l'oublier pour la fois suivante !* » Le professeur d'EPS sait « *qu'il y a une fiche infirmerie* ». Il a d'ailleurs remarqué des particularités corporelles chez son élève, mais il n'y a pas eu de contact entre la kinésithérapeute, le médecin scolaire ou celui du service de soins et lui.

Les acteurs du système périphérique et global restent dans leur champ propre alors qu'ils ont des préoccupations communes telles que le corps, la communication, l'avenir, le comportement etc. Le bénéfice pour le jeune pourrait passer par le partage de certaines informations. Les outils d'interface existent, il est nécessaire de les introduire, de les expliciter et de les exploiter pour les rendre opérants afin de développer des liens de sécurité, d'ajustement, de déplacement dans les objectifs et les moyens. Les outils et les instances mettent les acteurs en lien pour que l'information utile soit non seulement diffusée mais aussi infusée, c'est à dire avec une optique de partage et de témoignage la rendant transférable.

4. Discussion

La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers entraîne la rencontre des univers qui avaient précédemment construit des frontières. Maintenant les acteurs se croisent, se côtoient, se rencontrent mais l'information, pour circuler, doit traverser des frontières toujours présentes.

4.1 Des échanges au travers de frontières de verre

La question de la transparence ou de l'absence de secret est surtout une déclaration et de fait nous constatons l'existence de frontières de verre dans les situations d'intermétiers comme Lebeaume (2007) a pu l'exprimer à propos de l'interdisciplinarité. L'enjeu est de pouvoir

communiquer, par des canaux mais aussi des principes, sur la marge de progression et la participation de l'élève à besoins éducatifs particuliers afin de lui porter l'attention nécessaire. Si le partenariat réunit les acteurs dans une dualité avec/contre (Mérini, 1999), l'attention peut porter sur le lien « ni avec / ni contre » où chaque acteur engage sa responsabilité d'expertise et diffuse ce qui importe de porter à la connaissance des acteurs qui bénéficient de l'enrichissement des observations issues d'un autre contexte. Le père de Luc dit « *un environnement positif permet d'essaimer* », ce que Thomazet et Mérini (2014) ont défini sous le terme de savoirs réflexifs réélaborés à partir des propositions d'autrui.

La problématique de lien dans l'intermétiers, se manifeste tant entre les acteurs du système central, périphérique et global qu'entre les niveaux d'échange eux-mêmes. Nous avons vu que les liens peuvent être ténus entre les niveaux d'échange, plus complexes, hors des pratiques habituelles. Toutefois ils apparaissent importants pour aborder les problématiques transversales alimentant un partage de sens qui se répercute sur le sens du projet, le sens des pratiques et le sens pour le jeune. De ce fait, la circulation de l'information relèverait tout autant d'échanges fluides en arborescence ancrés dans le besoin, l'intention ou l'initiative des acteurs que d'échanges coordonnés linéairement (PPS->les projets pédagogiques individuels et d'accompagnement->ESS->révision du PPS). Ce changement de dimension peut participer de l'évolution liée au changement de paradigme sur la situation de handicap. Actuellement la transition vécue par les acteurs est marquée par les aménagements formalisés par certains d'entre eux. Lors de cette recherche, nous avons vu, que même dans un cas de circulation de l'information satisfaisante pour la majorité des acteurs du système, l'importance de maintenir une protection. Les cadres d'action ne traduisent pas qu'une question de résistance mais de protection. De nombreux acteurs sont pris dans le paradoxe de coopérer et de garantir des contenus issus de leur champ, ce qui, de ce fait, augmente la complexité du partage d'informations. Une mise en réseau impliquerait d'accepter une certaine perte de contrôle, une prise de risque et l'interdépendance comme composants de la communication d'un processus de scolarisation d'un élève à besoins éducatifs particuliers. La sensibilité des données ne permet pas aux acteurs de s'y engager sans une garantie, qui, si elle n'est pas portée par un secteur ou par l'autre pour plus de fluidité et pour dépasser les hiérarchies historiques, pourrait l'être par un système d'informations et/ou par un professionnel tiers. Des réflexions sont en cours sur la mise en place de tels médiateurs de parcours (Pennaneac'h, 2015). Pour autant, les acteurs, bien que confrontés à la multitude d'interlocuteurs, de pratiques et devant une énigme, celle de l'apprentissage et du pronostic pour l'enfant, possèdent néanmoins des principes d'action qui leur permettent de déployer leurs compétences à partir de leur champ propre (Perez, 2015).

4.2 Des principes d'action

Ces principes d'action en situation d'intermétiers sont en résonance avec les gestes professionnels mentionnés par Jorro (2006) et se basent sur l'historisation, la contextualisation et le phasage avec l'enfant, les acteurs partageant tous la finalité d'éduquer au sens large.

L'historisation suppose d'inaugurer le système global de manière à ce que les acteurs soient connus et reconnus dans leur rôle et leur fonction auprès de l'enfant à besoins éducatifs particuliers. Ce que Jorro (1998) nomme les gestes premiers se retrouve ici, selon les niveaux et entre les niveaux d'échange, sous forme de conventions, d'autorisations, de présentations ou de formations en commun. Néanmoins, une instance inaugurale donne l'occasion aux acteurs de prendre connaissance des uns et des autres et se reconnaître comme partenaires pour ce système d'aide singulier. La problématique commune est posée. De Anna (2008) parle de « profil dynamique fonctionnel » pour un accès à l'essentiel à savoir et les bases de travail de chacun. Toute entrée ou sortie du système entraîne alors un rééquilibrage qui requiert une vigilance.

La contextualisation implique de traiter la problématique en fonction de ce qui caractérise les différents espaces et temps de vie, d'apprentissage et de loisirs de l'enfant en apportant des faits, témoignages et exemples qui permettent de rester au plus près de l'enfant en collectant les savoirs savants et les savoirs profanes (Mazereau, 2014) propices à impulser l'accessibilité, l'innovation et la créativité dans l'action auprès de l'enfant. Les acteurs ont régulièrement à informer, présenter, adapter, expliciter pour personnaliser leur action dans leur champ propre et, en plus, dans l'espace d'intermétiers. Apporter des faits permet de rester au plus près de de l'enfant aidé et laisse l'autre acteur libre de transposer ou interpréter pour son champ d'intervention propre. Jorro qualifie de gestes langagiers, de mise en scène et d'ajustement cette technicité de l'activité (2006). Elle se compose d'outils formalisés, comme le cahier de suivi ou portfolio, et d'instances, comme les temps de concertation.

Le phasage avec l'enfant, peut rejoindre ce qu'elle nomme le geste éthique. Le phasage est la considération de l'enfant comme acteur en lui expliquant les informations qui circulent à son sujet, en prenant en compte son avis sur son degré de participation, en l'impliquant dans la transmission de certaines informations occasionnant le transfert des compétences (Fouquet Chauprade, 2015). Il s'agit, pour chaque acteur, de prendre la responsabilité de trier et porter à connaissance du système ce qui permettra à l'enfant de bénéficier de cohésion mais aussi d'un minimum de distance, de place et d'avis.

Chaque acteur peut utiliser les non-dits comme indices participant à son autoévaluation et ainsi, analyser l'évolution et la pertinence de certaines interactions. Avoir le collectif en tête et avoir une idée du partage vécu par l'enfant est une question d'empathie mais aussi de respect de l'autre et des autres.

Conclusion

Nous sommes partis des restrictions imposées par les non-dits du système partenarial d'un élève à besoins éducatifs particuliers pour les catégoriser dans une typologie : non-dits cognitifs, réglementaires et émotionnels. De la recherche auprès d'un système d'aide composé de l'enfant, de la famille, d'un SESSAD et d'un dispositif ULIS, nous avons perçu trois niveaux dans le système d'échange : central, périphérique et global. Nous avons constaté que les non-dits, y compris en contexte favorable, faisaient partie de la communication, mais de plus, avaient une fonction. Celle-ci consiste à protéger les personnes et les fonctionnements dans une perspective d'attention mais aussi de résistance. En effet, la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers entraîne une problématique de lien inter-niveaux. Le changement de paradigme de l'école inclusive induit des flux d'informations arborescents qui déstabilisent les modèles en place mais peuvent augmenter l'effet du système (Morin, 2014).

Pris dans cette évolution de paradigme, les acteurs peuvent s'appuyer sur des principes d'action pour se repérer entre les non-dits et la consistance des informations (Chambres, 2015) dans la perspective de toucher les représentations des autres acteurs et de participer à l'historisation de la scolarisation de l'enfant selon différentes temporalités : inauguration, quotidien, étapes et sortie. Enfin les acteurs, avec le principe de contextualisation et de retour à l'enfant avancent dans le partage de sens pour chacun. La formation en commun, la médiation et l'intervention auprès des pairs seraient peut-être à même d'introduire et de garantir le partage de sens.

Références

- Article L146-8 CASF. Fonctionnement de l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH. www.legifrance.gouv.fr. Consulté le 12 mars 2015.
- Bergier, B. (2015). De quelques modèles pathologiques du « vivre ensemble ». *Notes du CREN*, 20.
- Bidart, C. (1997). *Parler de l'intime : les relations de confiance*. Mana, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 3, p. 19-55. <halshs-00164800>

Bossi, J. (2015) Obligations d'un agent de la fonction publique (fonctionnaire ou contractuel). <<http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F530.xhtml>> Consulté le 4/03/2015.

BO n°17 du 23 avril 2009 sur les unités d'enseignement. www.education.gouv.fr. Consulté le 12 mars 2015.

Cadre juridique du partage d'informations <<http://esante.gouv.fr/services/reperes-juridiques/le-cadre-juridique-du-partage-d-informations-dans-les-domaines-sanitaires>> Consulté le 4/03/2015.

Cahour, B., Lancry, A. (2011). Emotions et activités professionnelles quotidiennes. *Le travail humain*. 2011/2, vol 74, p. 97-106.

Chambres, P. (2015). Chacun devrait faire un bout du chemin. *Communication MSBEP*. ESPE Université Blaise Pascal Clermont.

Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité, Education permanente, 146, p. 35-50.

Clot, Y. et FAITA, D. (2000) Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, p. 7-42.

De Anna, L., Walter, B., & Jeanne, Y. (2008). Les processus d'intégration scolaire en Italie et la formation des enseignants. *Reliance*, (1), 111-120.

Fougeyrollas, P. (1998). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises. <http://pistes.revues.org>. Consulté le 22 janvier 2015.

Fouquet-Chauprade, B. (2015, juin). Communication présentée lors du colloque : L'école inclusive, des mots aux actes à Clermont-Ferrand.

Grimaud, L. (2006). Accueil café. Le suivi des parents d'enfants déficients visuels. *Vie sociale et traitements*. 2006/4 (92), p.86-94.

Jaudel, N. (2006). Vers la fin du secret professionnel ? *Mental*, 18, p. 40-59.

Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En question*, 19. <halshs-00112344>

Lebeaume, J. (2007). Itinéraires de découverte au collège : des pratiques d'enseignement coordonnées face à des « frontières de verre » chap.3. Dans Marcel, J.F., Dupriez, V. et Perisset-Bagnoud, D. *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruxelles : De Boeck. p.49-60.

Loi n°83-684 du 13 juillet 1983, article 26, Loi dite Loi Le Pors. www.legifrance.gouv.fr. Consulté le 12 mars 2015.

Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance. www.legifrance.gouv.fr. Consulté le 12 mars 2015.

Loi 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale. www.legifrance.gouv.fr. Consulté le 12 mars 2015.

Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*. 65, p. 21-30.

Mérini, C. (1999). Le partenariat en formation. De la modélisation à une application. Paris : L'Harmattan.

Mérini, C. (2014). Travailler en situation d'inter-métiers : le partenariat, un outil pour une prévention de l'addiction ? Communication présentée à Yverdon le 25/09/2014. Consulté le 14/02/2015.

Mérini, C., Thomazet, S. et Gaime, E. (2014). Travailler collectivement au bénéfice d'une école inclusive : exploration des difficultés des enseignants novices au travers de l'élaboration d'une ressource informatique. Dans Portelance, Martineau & Mukamurera (dir.). Favoriser le développement et la persévérance professionnels des enseignants. p. 211-227 Québec, Canada : PUQ.

Molenat, F. (2013). La qualité des liens entre les parents et les professionnels : clé d'un accompagnement adéquat de l'enfant dans son développement ? *Contraste*, 37 (1), p. 185-207.

Morin, E. (2014). L'avenir de la décision, connaître et agir en complexité, MOOC ESSEC <coursera.org/learn/lavenir-de-la-decision/outline> Consulté le 20/03/2015.

Pennaneac'h, J. (2015). Présentation du projet PRISME. *Journée d'échanges : « une réponse accompagnée pour tous, zéro sans solution »* organisée par l'ARS Rhône-Alpes avec la participation de Marie-Sophie Desaulle.

Perez, J-M. (2015). Normes, école et handicap : la notion d'inclusion en éducation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°70-71, p. 25-38.

Piveteau, D. (2014). Rapport « Zéro sans solution ». Le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture, pour les personnes en situation de handicap et pour leurs proches. < www.social.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_Zero_sans_solution_.pdf> Consulté le 19/11/2014.

Puech, L. <http://secretpro.fr/blog/laurent-puech> Consulté le 28/02/2015.

Ria, L. et Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité, le cas des enseignants débutants. *Recherche et formation*, 42, p. 7-19.

Secret des informations : article L1110-4 de LOI n° 2011-940 du 10 août 2011
<http://www.legifrance.gouv.fr/>

Thomazet, S. et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, n° 21. <<http://questionsvives.revues.org/1509> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1509>

Thomazet, S., Mérini, C. et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65 (1). p. 69-80.

Trompette, P. et Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3 (1), p. 5-27.