



HAL
open science

Analyse des asymétries du travail collectif dans un contexte d'école inclusive

Serge Thomazet, Corinne Mérini

► To cite this version:

Serge Thomazet, Corinne Mérini. Analyse des asymétries du travail collectif dans un contexte d'école inclusive. *Revue Transverse*, 2018, thématique " Interactions et dynamiques des asymétries ", pp.23-40. hal-02013260

HAL Id: hal-02013260

<https://hal.science/hal-02013260>

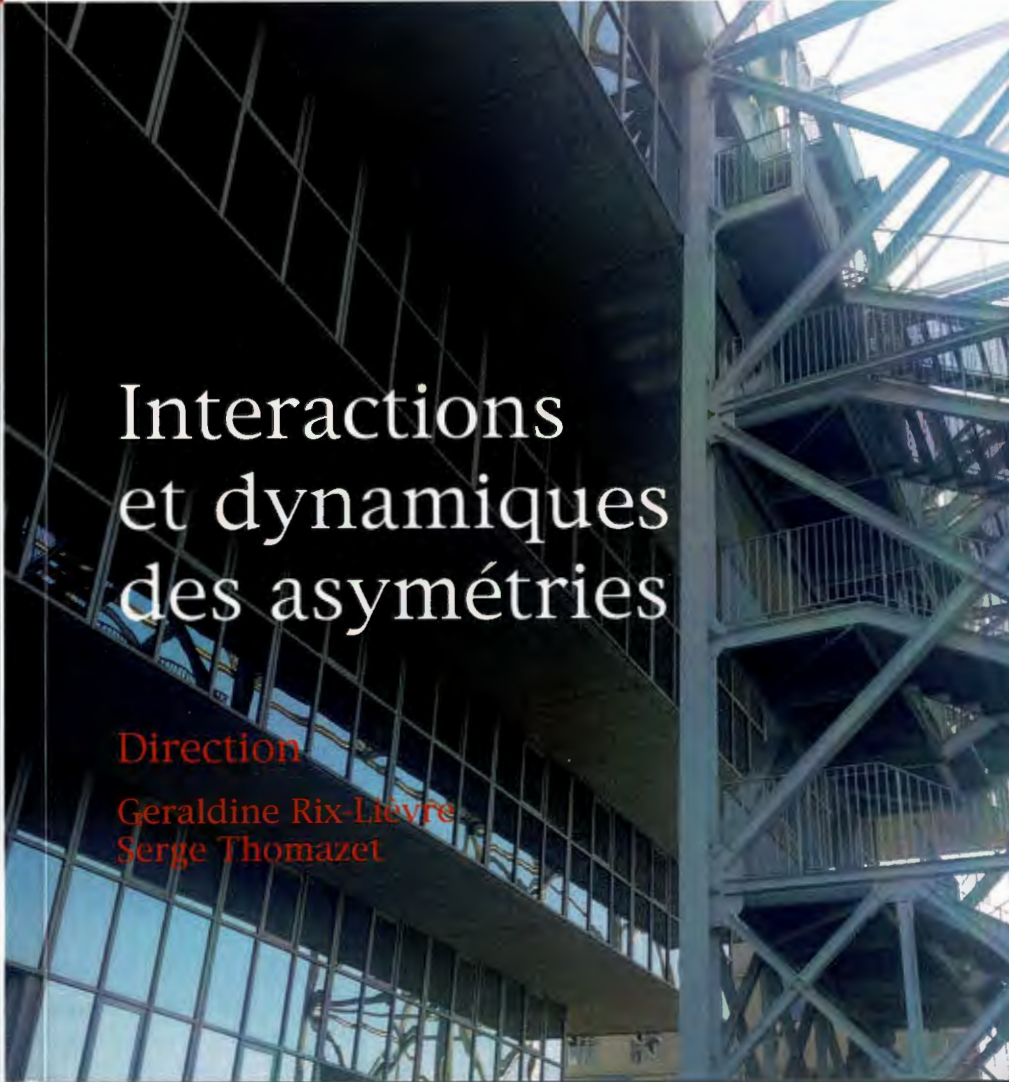
Submitted on 20 Jan 2020

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.

transverse

soin / santé



Interactions
et dynamiques
des asymétries

Direction

Geraldine Rix-Lièvre
Serge Thomazet

Analyse des asymétries du travail collectif dans un contexte d'école inclusive

Serge Thomazet et Corinne Mérini

Résumé : Mettre en œuvre l'école inclusive rapproche des acteurs d'horizons et de cultures différents. Le travail collectif ainsi mis en place génère et révèle des asymétries multiples que cet article identifie et analyse à partir d'un ensemble de recherches menées auprès d'enseignants, de professionnels du soin, de l'accompagnement et de parents.

L'école inclusive peut être considérée comme un projet pour l'école qui, par des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques souhaite rendre possible, pour tous les élèves et quels que soient leurs besoins, une scolarité optimale en milieu ordinaire (Thomazet, 2008). La mise en œuvre de ce projet unit des systèmes, dans et hors l'école (classes ordinaires, services d'aide, d'accompagnement, de soins, dispositifs de santé, etc.), dont les activités respectives étaient jusque-là dissociées. Les acteurs de l'école inclusive ont à ajuster leurs actions par le biais de relations de coopération dont certaines relèvent du partenariat (Mérini, 1999). Cette confrontation des acteurs autrefois cantonnés dans leurs secteurs respectifs, révèle des asymétries multiples et en génère de nouvelles. Ce sont ces asymétries que nous nous proposons d'étudier dans cet article.

1. L'école inclusive, un espace partenarial d'inter-métiers

L'école inclusive nécessite de rompre avec les logiques ségrégatives et intégratives (Thomazet, 2008). Le travail des acteurs y était réparti en fonction des missions et des territoires de chacun : les parents à la maison, les enseignants ordinaires et les enfants « normaux » à l'école ordinaire, les enfants différents « pris en charge » dans les dispositifs spécialisés. Cette organisation est l'héritage de politiques sociales, administrées de manière verticale, sectorielle et catégorielle (Lafore, 2009) et qui par ailleurs ont conduit au développement de hiérarchies entre les univers médico-social, scolaire et familial.

L'école inclusive crée une rupture en supposant des acteurs conjointement engagés dans la scolarisation et l'accompagnement de tous les élèves. Ces acteurs sont divers : parents, enseignants, enseignants spécialisés, éducateurs, professionnels du soin. Ils partagent leur activité dans un espace d'action inédit, au sens où il ne se réduit pas aux frontières d'une institution mais se déploie dans une situation professionnelle d'inter-métiers incluant les familles.

2. Un espace professionnel sous tension

La notion de partenariat (Mérini, 1999) marque une relation d'association qui organise le travail commun en mettant acteurs et organisations en interdépendance par une réticulation d'actions référant à un problème commun. La transformation de l'école nécessite qu'acteurs et organisations (au sens de Crozier et Friedberg, 1977) associent leurs univers administratifs et de métiers. L'horizontalisation des décisions (Mérini, 1999) et la parité sont indispensables à l'action conjointe. L'indivision du travail engendre une coresponsabilité, même si la quotité de valeur et d'engagement est inégale.

En situation d'inter-métiers, enseignants, personnels médico-social et parents vont avoir à prendre en commun, et de manière paritaire, des décisions et, ainsi, ajuster

leurs actions. La construction d'accords est traversée de conflits dont nous montrerons que certains sont révélés par la collaboration : conflit de codes, de langage et d'expertise, mais aussi conflits de réglementation (par exemple le secret professionnel) et d'autres générés par la collaboration (par exemple lors de l'organisation des emplois du temps). Le partenariat met en interdépendance, en divergence et en dialectique cette hétérogénéité des métiers. En ce sens, l'inter-métiers nécessite des accords pour agir de manière cohérente et un processus d'ajustement en situation d'interactions asymétriques. L'inter-métiers nécessite donc la mobilisation de véritables instruments de coordination.

3. Cadre théorique et méthodologie

Les pratiques collaboratives sont difficilement « visibles » parce que développées dans les interstices organisationnels, et parce que vécues comme périphériques, au regard du cœur de métier de chacun des partenaires. Cette marginalité suppose un processus d'observation inscrit dans la durée et la diversité des prises d'informations. Pour ce faire, nous étudions l'activité collective des professionnels confrontés à la prise en compte des besoins particuliers de l'élève en croisant l'analyse stratégique issue de la sociologie des organisations et de la décision (Crozier et Friedberg, 1977; Jamous, 1969) et l'analyse de l'activité (Clot, 1999; Leplat, 1997). Nous organisons ainsi une centration interprétative sur les débats et décisions prises en situation de travail collectif. Nous considérons que les décisions sont le résultat de stratégies individuelles et collectives permettant aux acteurs d'inscrire leurs actions à la fois dans le cadre prescriptif commun et dans celui de leur propre organisation. Ces moments délibératifs sont le fruit du climat relationnel qui unit les partenaires, ils dépendent de la qualité de leurs relations autant que du résultat de la balance rationnelle contraintes/ressources (Simon, 1955).

Notre méthodologie s'appuie sur la production de vidéos en situations réelles de travail suivies d'entretiens dits d'auto-confrontation (Clot, Faïta, Fernandez, et Scheller, 2001)

qui permettent aux personnes filmées d'expliquer leur action et, au-delà, les choix qu'elles ont faits ou qu'elles auraient pu faire, nous permettant, d'approcher leur activité.

Cet article rassemble des données recueillies lors de deux recherches, l'une centrée sur l'activité d'enseignants spécialisés français « maîtres E » et une autre sur celle des enseignants néo-titulaires français. Les données sont recueillies auprès des populations cibles (enseignants spécialisés et enseignants néotitulaires), mais aussi de parents, de professionnels du soin (psychomotriciens, psychologue), de l'éducation (éducateurs spécialisés, auxiliaires de vie scolaire) lors de séances d'entretiens d'auto-confrontation menés dans une dizaine de régions de France entre 2009 et 2014. Les vidéos recueillies lors de ces entretiens ont été retranscrites dans des verbatim, analysées et organisées pour faire apparaître, dans le cas de cet article, les asymétries inhérentes au travail commun engendré par la mise en place de l'école inclusive.

Nous illustrerons nos résultats par la description de situations rencontrées dans nos recherches et par des extraits de verbatim récoltés à cette occasion (entre guillemets et italiques dans le texte).

4. Des asymétries multiples, ancrées dans l'histoire de nos institutions

Certaines asymétries sont constitutives de l'école. C'est le cas notamment de la surplombance qu'exerce l'école sur les familles. Des mamans traduisent cette asymétrie en nous confiant, par exemple, ne pas désirer intervenir ou soulever un problème de peur que l'École ne « *prenne leur enfant en grippe* ».

D'autres asymétries sont révélées par la mise en place de l'école inclusive. C'est le cas par exemple des actions d'autorité du secteur médical sur l'école. L'asymétrie n'est pas nouvelle, mais, tant que les deux secteurs, enseignement et médecine, restaient dissociés, il n'y avait pas ou peu d'effet de surplombance (hormis le fait que l'autorité médicale était seule autorisée à faire échapper un enfant à l'autorité scolaire...).

Enfin des asymétries se construisent avec la construction de l'école inclusive, notamment par le travail collaboratif qu'elle nécessite. Ainsi, il n'est pas rare que des réunions d'équipes pluridisciplinaires mettent en difficulté des professionnels dont l'activité est maltraitée par des jugements normatifs empruntés à des cadres extrinsèques. Les acteurs vont tout à la fois subir et agir sur cette diversité d'asymétries ce qui va configurer chaque action d'accompagnement et la complexifier en raison des interdépendances qui vont se nouer entre légitimité, expertise et volonté.

A l'origine des asymétries, les causes souvent complexes, soumises au poids de l'histoire, des codes sociaux et des contextes d'exercice.

Des asymétries liées à l'histoire du champ de l'adaptation scolaire

Certaines surplombances constatées se révèlent ou apparaissent dans les évolutions de l'école. Ainsi, la surplombance des psychologues scolaires sur les autres membres des RASED¹ s'ancre sans doute dans le dispositif GAPP, qui précédait le RASED, et dans lequel le psychologue était responsable de la structure. De même, les établissements spécialisés sont, pour la plupart, dirigés par des médecins ce qui confère à ces derniers une position d'autorité. Côté école, la mission des enseignants, dès le 19^{ème} siècle a été pensée pour permettre à l'enfant d'échapper à l'emprise, notamment religieuse de sa famille. De plus, l'obligation scolaire permet aux enseignants de disposer d'outils injonctifs en direction des familles (menace de retrait des allocations familiales, pouvoir de notation et d'orientation des élèves...). Même si l'influence de l'école sur les familles s'est considérablement amoindrie ces dernières années, l'école se situe toujours dans une position d'autorité par rapport aux familles.

¹ Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dispensent, en France, des aides spécialisées aux élèves d'écoles maternelles et élémentaires en grande difficulté. Ces aides sont pédagogiques ou rééducatives.

Des asymétries qui trouvent leur origine dans les codes sociaux

Dans cette catégorie nous pouvons classer les asymétries structurelles liées aux hiérarchies configurées par les organigrammes des différentes organisations (la présence d'un inspecteur peut déséquilibrer la distribution, mais aussi l'influence des paroles, en particulier auprès des enseignants, comme la présence d'un médecin peut agir sur les personnels paramédicaux).

Plus usuelles encore sont les asymétries culturelles qui relèvent des codes de bienséance propres aux groupes sociaux. Il s'agit par exemple de l'influence de la parole d'une personne plus âgée par rapport à une plus jeune, ou du genre des interlocuteurs (faisant valoir un machisme ou des règles de politesse). C'est ainsi qu'une jeune néotitulaire s'interroge sur la valeur ou le poids de sa parole : « *La rencontre avec les parents c'est déjà difficile, mais avec peu d'expérience comment leur dire que leur enfant est en difficulté ?* »

Lors d'une réunion de synthèse, une enseignante spécialisée experte se fait interpellé et malmener par l'enseignant de la classe, directeur de l'école et proche de la retraite. L'expertise de l'enseignante spécialisée ne permet pas de contrebalancer son influence, c'est l'appui de la psychologue qui lui permettra finalement de développer son analyse et ses propositions.

Des asymétries inhérentes à la situation partenariale

Au-delà des surplombances qui s'instaurent entre les institutions ou entre les acteurs de par les codes sociaux en jeu, la relation partenariale elle-même est source d'asymétries. Chaque métier possède, en effet, ses monopoles, légaux ou réglementaires comme le secret professionnel pour les personnels médicaux ou l'évaluation de l'élève pour le monde scolaire. Chaque métier dispose aussi de monopoles liés à

l'expertise : l'enseignant enseigne, le soignant soigne, la famille ou l'éducateur spécialisé éduque... Toutes ces asymétries entrent en interaction d'autant plus que certaines formes de concurrence se développent entre les acteurs, chacun pensant pouvoir agir de meilleure manière que l'autre. Ce jeu entre les monopoles et la dynamique concurrentielle qui vient d'être identifiée peut, à tout moment, faire déraiser le processus de décision commun. C'est par la construction d'accords et par des négociations que les complémentarités espérées vont pouvoir se développer et les temporalités de chacun se synchroniser

Ces trois origines sont souvent imbriquées dans les asymétries que nous étudions. Par exemple, la surplombance qu'exercent les professionnels de santé sur ceux de l'école trouve son origine à la fois dans l'histoire, les structures spécialisées étaient dirigées par des médecins ; mais aussi dans les logiques d'organisation sociale, les professions de santé sont plus valorisées que celles de l'enseignement et enfin dans la situation partenariale, les professionnels de santé étant plus habiles, de par leur métier, à gérer un travail collaboratif que les enseignants, souvent seuls dans leur classe, méconnaissent.

5. Composer avec des asymétries qui s'instaurent dans l'histoire des organisations : une nécessité récente

Les prescriptions en lien avec l'école inclusive instaurent une cohabitation des acteurs qui nécessite de concevoir et de faire vivre une action commune. Cette injonction est récente, les premiers écrits nationaux et internationaux datent des années 2000 (Décret sur la coopération, 2009 ; ONU, 2006 ; UNESCO, 2000) et nécessitent, comme nous le disions plus haut, de rompre avec les logiques ségrégatives ou intégratives qui étaient à l'œuvre lorsque la coordination du travail d'accompagnement se limitait en une répartition des missions. Cet état de fait amenait dans le passé à un travail de délégation de pouvoir et d'action

entre acteurs, générant une cohabitation dans laquelle chacun ignorait l'action de l'autre. Faute de cohésion entre acteurs, le travail de mise en cohérence était renvoyé à l'enfant. La question de l'expertise de chacun renforce cet état de fait, profondément inscrit dans le sentiment de non-légitimité à agir dans le champ des partenaires. Cette forme d'organisation de l'accompagnement est par ailleurs sous l'influence de l'héritage hiérarchique pointé plus haut et, bien entendu, ces asymétries interfèrent entre elles.

La négociation comme régulatrice des asymétries

Le terme de négociation recouvre des phénomènes d'ordres différents. En effet, négociateur signifie tout à la fois faire du commerce, gérer ou échanger, marquant la construction d'accords par une relation de force ou de persuasion, dans un rapport gagnant/gagnant qui marque le registre des pouvoirs (Thuderoz, 1996). Mais négociateur, c'est aussi agir habilement comme pour négocier un virage. C'est alors franchir un obstacle, manœuvrer, ajuster ou s'ajuster afin de construire des continuités. Ces ajustements d'entente peuvent être verbaux ou en acte, ils ont lieu au fil de l'eau ou lors de la construction de l'action d'aide. Parce que l'activité collective s'étend bien au-delà des moments de présentiel, la négociation se prolonge au travers de ces ajustements hors du champ de travail directement observable.

Si la négociation doit tout d'abord être consentie, comme l'affirme Ardoino (2000) nous l'abordons plus comme un processus systémique inscrit dans le temps, en ce sens qu'elle se développe sans que les acteurs en aient parfois réellement conscience car les éléments du système se déplacent et reconfigurent la situation. Agir pour rendre l'école plus inclusive amène à négocier à la fois les significations et les règles d'action. Ces négociations sont source de déplacements qui enrichissent le répertoire commun de « l'agir ensemble ». Les décisions, elles, sont événementielles et donc sous l'influence de facteurs contextuels du moment.

Nous pensons nécessaire d'aborder la négociation sous une double dynamique ; intrapersonnelle quand le professionnel tente de régler les dilemmes de métier rencontrés pour prendre la décision d'agir (Suis-je en capacité et légitime pour agir dans le domaine de la santé en étant enseignant ? ou dois-je déléguer ou sous-traiter à des acteurs plus experts dont c'est le métier ?) et interpersonnelle quand cette fois il s'agira de régler les tensions qui s'instaurent entre les métiers.

La négociation des dilemmes intrapersonnels : exemple des dilemmes de l'aide

Se donner comme objectif la réussite de tous les élèves met en mouvement un répertoire de dilemmes (Félix, Saujat, et Combes, 2012) dont la résolution passe pour une grande part par une gestion des asymétries. Ces dilemmes ont été repérés auprès des enseignants, pourtant on peut imaginer qui ne leurs sont pas propres.

Aide directe ou aide indirecte

Au détour des entretiens pluricatégoriels, mais aussi avec des enseignants experts ou novices, on retrouve la double préoccupation, d'une part permettre à l'élève d'accéder aux savoirs par des adaptations immédiates qui lui sont adressées et, d'autre part indirectement, en agissant auprès des professionnels, en appui au maître de la classe, voire de la famille pour qu'ils puissent, à leur tour, soutenir le processus. L'aide indirecte est une manière de négocier les normes scolaires. Ainsi, ce double mouvement direct et indirect va, au niveau de la collaboration, entrer en interdépendance avec une tension interpersonnelle que nous développons plus loin : faut-il travailler en rupture ou en continuité avec les autres acteurs ?

Imposer les normes de l'école républicaine ou les adapter aux enfants

Faut-il agir avec l'élève à besoins particuliers et espérer de lui ce qui est attendu des autres ? Par souci d'égalité de traitement, ou peut-on (doit-on ?) adapter la situation aux

besoins particuliers des élèves, par souci d'équité ? Renforçant la description de la difficulté à transiger avec une conception normative de l'école républicaine et de l'égalité, un enseignant novice témoigne, du fait que les aménagements mis en place pour gérer le comportement difficile d'une élève sont parfois vécus par les autres élèves comme une injustice.

Cantonner le métier à la dimension formelle des institutions ou le faire fonctionner avec des adaptations informelles

Tous les acteurs, qu'ils soient enseignants spécialisés ou non, orthophoniste, psychologue ou parents, nous ont confié jouer de ce dilemme : agir de manière formelle ou au contraire informelle pour rendre les choses possibles et profitables à l'élève. Ainsi, du point de vue des professionnels, un certain nombre de choses gagnent à être dites et formalisées en équipe de suivi de scolarisation (ESS) ou en bilan, quitte à devoir être attentif à la forme du discours pour ne pas blesser. D'autres échanges gagnent à prendre place sur le parking pour éviter le côté absolu de la dimension formelle tout en prenant le risque, cette fois, de décisions ou de paroles non actées. La situation partenariale est traversée par des asymétries qui provoquent des tensions interpersonnelles

La négociation des tensions interpersonnelles : les dilemmes de l'activité collaborative

Imposer son point de vue ou négocier l'activité d'aide

La surplombance historique du secteur spécialisé amène des enseignants de classes ordinaires à attendre des professionnels spécialisés la « recette », ou l'ordonnance, qui va permettre à l'enfant différent de rentrer dans le fonctionnement ordinaire de la classe et des apprentissages. L'avancée des pratiques collectives dans certaines écoles conduit enseignants de milieu ordinaire comme enseignants spécialisés à concevoir un plan d'action co-construit et contractualisé par exemple dans la mise en place des projets personnalisés de réussite éducative (PPRE).

Construire son activité en continuité ou en rupture avec celle des autres professionnels

Pour donner accès à une scolarité optimale à un élève présentant des difficultés scolaires, deux options s'offrent aux professionnels pour bâtir leur activité. Ils peuvent se situer dans le prolongement de ce qui a déjà été fait avec l'avantage d'éviter les ruptures, de profiter de l'expérience acquise et de prendre en compte les essais et erreurs. Ils peuvent aussi se situer en rupture, en ignorant volontairement le travail fait antérieurement (avantages : faire table rase du passé d'échec scolaire de l'enfant, éviter l'effet « Pygmalion » ...)

Se répartir le travail ou co-agir

Le travail collaboratif est coûteux en temps et en partage des connaissances, mais, dans la durée, on note la construction de routines dans le travail commun. Le travail conjoint peut donc se faire dans la recherche d'un compromis entre le travail « négocié » (co-construit) condition de la réussite des élèves et le travail « réparti » qui simplifie le travail des professionnels, mais prend le risque de « saucissonner » le travail d'accompagnement.

Se protéger, protéger le métier ou s'ouvrir et échanger des pratiques

Collaborer nécessite une ouverture à l'autre, à son métier, c'est accepter en retour un regard différent, risquer la confusion des rôles, avoir le sentiment de perdre le cœur de métier, sa liberté et son pouvoir d'action.

Quelle que soit la dynamique en cause (intra ou interpersonnelle), la négociation, telle que nous avons eu à l'étudier dans nos deux recherches, peut prendre, selon une modélisation inspirée, mais revisitée des travaux de Thuderoz (1996), trois configurations différentes : la négociation de composition, celle de régulation et enfin la négociation d'ajustement.

Différentes formes de négociation pour dépasser des asymétries

La négociation de composition

La négociation de composition peut être décrite comme un processus qui tente de tenir compte des différents intérêts et surtout du respect des prescriptions dans un équilibre relatif permettant d'envisager une action commune. L'agir commun y est envisagé comme un assemblage d'opérations ou de dispositifs menés au titre de l'accompagnement qui se surajoutent les uns aux autres ce qui aboutit à la composition d'un mille-feuille (Amigues, Félix, et Saujat, 2008). Les projets de chacun s'entrechoquent, la négociation permet de composer des accords acceptables par chacune des parties et de créer les conditions d'une action sans que nous puissions parler d'objectifs communs ou de réel projet commun. Ce niveau d'accord est une manière de donner forme au périmètre du travail par une coordination des agendas et des lieux pour faire se succéder les interventions sans qu'elles soient nécessairement articulées (aide pédagogique, orthophonie, enseignement en classe...).

La négociation de régulation

La négociation de régulation nécessite des régulations afin de résoudre, par exemple, des conflits de temporalités. Cette synchronisation des tempos propres à chacun des métiers, n'est pas qu'une simple harmonisation des temps sociaux. Il y a, derrière les usages, des rythmes d'action, des phénomènes identitaires de rapport au temps qui structurent la professionnalité de chacun et nous amènent à parler de temporalité. Dans cette forme de négociation, on perçoit des régulations portant sur des dimensions organisationnelles (l'ordre du temps ou celui du projet) qui impactent le répertoire commun de significations, l'organisation générale du travail, mais aussi la démarche commune d'aide. Ainsi, nombre d'enseignants spécialisés dans nos recherches nous ont rendu compte du fait qu'un échange à finalité d'organisation avec l'enseignant de la classe, souvent entre deux portes, a été l'occasion d'engager une réflexion sur les contenus et le travail

commun qui pourrait être mené. Ce glissement initie la transition de la négociation de régulation à la catégorie suivante qui est celle d'ajustement des actions. La négociation d'ajustement, contrairement aux deux formes précédentes est plus orientée vers la conception de réponses aux besoins particuliers de l'élève.

La négociation d'ajustement

Ce type de négociation témoigne d'accords construits au fil de l'eau et du temps portant moins sur l'organisation générale du travail que sur la conception conjointe du parcours de scolarisation et donc d'un réel partenariat. Les points de contacts entre les partenaires sont autant formels (concertations, co-interventions, etc.) qu'informels, verbaux et en acte, dans et hors le champ professionnel.

Cette dynamique d'ajustement, constitutive des négociations, contribue à l'évolution du travail commun. En effet, la co-construction de l'action permet des négociations de significations ainsi que le partage de connaissances favorables au développement des répertoires d'action et à l'élargissement des marges de manœuvre. Dans ces situations, les accords se construisent dans l'action, et l'action de l'un s'intègre à l'édifice de la pensée et des pratiques de l'autre. La principale difficulté réside dans le fait de construire un appareil d'analyse et de distanciation permettant à chacun de conscientiser le processus. La relation construite entre les mondes sociaux fait que les préoccupations des uns et des autres se métissent et se transforment mutuellement, engendrant de nouvelles situations.

Reste donc à explorer ce qui, dans les négociations, permet de réguler les asymétries.

6. Le contrat de collaboration outil de régulation

L'activité collective draine bien d'autres messages que le contenu explicite de ces derniers nourrissant ce que nous nommons le contrat de collaboration (Mérini, 1999). Ce contrat, avant tout moral, unit tacitement les partenaires à partir des signes d'intérêt ou au contraire des tensions que chacun manifeste. Cette contractualisation non explicite des échanges se fait autour de trois registres de signes : le registre affectif qui marque la valeur accordée à la collaboration, le registre instrumental qui trace l'action par l'ensemble des écrits relatifs à la collaboration (seule partie explicite du travail commun) et enfin le registre référentiel qui comprend l'ensemble des systèmes d'intelligibilité mobilisés par les partenaires pour comprendre la situation (théories d'usages, croyances, savoirs, etc.), bref leurs visions du monde (Mérini, 1999). En jouant sur ces trois types de sémiotique les partenaires vont pouvoir réguler leurs échanges. Ainsi, dans les réunions rassemblant professionnels de secteurs divers et familles, le registre référentiel est au cœur des débats, car les compréhensions de la situation sont très différentes et profondément ancrées. Pour les professionnels, la réunion est l'occasion d'instruire les difficultés de l'élève de manière parfois très technique, d'échanger sur les stratégies à adopter pour construire le plan d'action, mais pour la famille ou l'enfant lui-même c'est une « situation tribunal » où les décisions vont s'imposer à eux sans qu'ils en aient été forcément partie prenante, ce qui engendre des résistances.

Les asymétries pèsent sur les échanges et les décisions qui vont être prises. C'est par le biais de segments de négociations qu'elles vont être régulées, contenues ou au contraire accentuées, mais ces négociations ne sont possibles que par les jeux qui se nouent autour des trois registres de signes et font que le contrat de collaboration est renforcé ou au contraire affaibli. Plus le contrat est fort plus il permettra de rendre les tensions dialectiques de l'inter-métiers constructives, plus il est faible et moins les partenaires sont impliqués dans les interactions.

7. En conclusion

Nous avons pointé que la mise en œuvre de l'école inclusive se fait par le biais de situations d'inter-métiers qui mettent en tension différents mondes sociaux alors que chaque professionnel doit régler à tout moment des dilemmes professionnels propres à son métier. Cet état de fait met en évidence une double activité délibérative des partenaires intra et interpersonnelle qui est le résultat de négociations permanentes plus ou moins explicites. Ces négociations règlent dans le même temps des asymétries historiquement et socialement construites, mais qui sont aussi inhérentes à la situation partenariale elle-même.

Les partenaires régulent leurs échanges et ajustent leurs actions au travers du contrat de collaboration qui les unit. En ce sens il serait intéressant d'élargir le travail de recherche à la compréhension du caractère plus ou moins modifiable de l'espace de négociation, afin de dégager les compétences à développer pour la perception des asymétries et un usage opérant du contrat de collaboration.

Bibliographie

- Amigues, R., Félix, C. et Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19, 27-39.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Puf.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil
- Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les

Serge Thomazet et Corinne Mérini

établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles (2009).

Félix, C., Saujat, F. et Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. *Recherches en éducation, HSN*⁴, 19-30.

Jamous, H. (1969). *Sociologie de la décision*. Paris : Centre national de recherche scientifique.

Lafore, R. (2009). Le travail social à l'épreuve d'un environnement institutionnel en recomposition. *Informations sociales*, 2, 14-22.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation: de la modélisation à une application* (2006, 2ème ed.). Paris : L'Harmattan.

ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Retrieved from <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>.

Simon, H. (1955). A Behavioral Model of Rational Choice. *Quarterly Journal of Economics*, 69, 99-118.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 123-139.

Thuderoz, C. (1996). Transgression et objets, ou quelques réflexions autour de la règle, de l'objet et du sujet. In J. Girin et M. Grosjean (Eds.), *La transgression des règles au travail*. Paris : L'Harmattan.

UNESCO. (2000). *L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Cadre d'action de Dakar*. Paris : UNESCO Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>.