



HAL
open science

La collaboration, une activité empêchée ?

Clémentine Maillot, Corinne Mérini

► **To cite this version:**

Clémentine Maillot, Corinne Mérini. La collaboration, une activité empêchée ?. La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives, 2021, Varia, 2 (89-90), pp.129-144. hal-03889985

HAL Id: hal-03889985

<https://hal.science/hal-03889985v1>

Submitted on 8 Dec 2022

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 COLLABORATION, UNE ACTIVITE EMPECHEE ?

Résumé : Si la collaboration est souvent promue et poussée par des injonctions régulières, sa mise en œuvre n'est pas simple sur le terrain. La présente recherche vise à mieux comprendre la réalité professionnelle du travail collectif en situation d'intermétiers, en contexte scolaire. Nous étudions les mécanismes à l'œuvre et l'activité déployée par les professionnels dans ces situations. Les données ont été recueillies selon une méthodologie qualitative qui fait dialoguer les données récoltées à partir de trois outils : observation de séquences de négociation, autoconfrontations et questionnaire. Nos résultats font apparaître la collaboration comme une dynamique en tension, freinée par différentes catégories d'empêchements dont la régulation passe, à la fois par l'analyse des enjeux / contraintes en présence, la définition d'un outillage professionnel et la proposition de formations communes.

Mots-clés : Besoins Educatifs Particuliers, Collaboration, empêchements, intermétiers, partenariat, société inclusive

~

THE COOPERATION, A FORBIDDEN ACTIVITY ?

Abstract : Cooperation is usually promoted and driven by regular orders but implementation is not as simple in the field. Consequently, this research aims to better understand the professional reality of collective work between different kind of jobs, in a school context. During a specific situation, mechanisms in progress and the way professionals answer the issue, are studied. Data have been collected following qualitative methodology thanks to three tools: observation of negotiation steps, self-confrontation and a survey. Results show that cooperation is a conflictual strength which is limited by several kind of impediments which could be regulated by the analysis of ongoing issues and constraints, the definition of a professional toolkit and the proposition of common formations.

Keywords : Cooperation, impediments, partnership, inclusive society, inter-border practices, special educational needs

En France, comme dans de nombreux pays, le partenariat est présenté désormais comme une modalité de travail évidente et l'accompagnement des enfants et adolescents à Besoins Educatifs Particuliers (BEP) n'échappe pas à cette constatation. De nouvelles dispositions juridiques en lien avec l'Ecole Inclusive (EI) impulsent, de fait, une rencontre et l'obligation de trouver des terrains d'entente entre deux cultures professionnelles différentes et historiquement distinctes celles de l'enseignement et du médico-social. Pour l'école qui « dans sa forme traditionnelle concentrait son activité et ses ressources entre ses propres murs » (Baluteau, 2017, p 6) cette dynamique n'est pas simple à mettre en œuvre. En effet, cela suppose une ouverture vers l'extérieur et une collaboration avec des acteurs pluridisciplinaires qui, s'ils ne font « pas partie au sens strict de l'école, [...] sont en revanche au service de l'action scolaire et y participent, au moins temporairement ou partiellement. » (Baluteau, op.cit.) Ces professionnels, rassemblés en équipe et supposés disposés d'une capacité d'agir en commun ont néanmoins des objectifs individuels et une culture de métier qui leur est propre. Sur le terrain, la présence d'enjeux multiples et de contraintes freinent directement ou indirectement la mise en œuvre de ces pratiques collaboratives.

Notre réflexion s'appuiera ainsi sur deux objectifs : 1) l'observation et l'analyse des pratiques collaboratives mises en œuvre sur le terrain d'observation, par des professionnels issus de cultures de métiers diverses associés dans une démarche d'accompagnement des enfants et adolescents à BEP et 2) la compréhension des empêchements et leur impact sur la collaboration en elle-même. Après avoir présenté notre cadre conceptuel et méthodologique, nous mettrons en lumière et discuterons - les empêchements à l'œuvre pour comprendre ce qui peut faire obstacle à la mise en place de cette collaboration et - des pistes d'amélioration possibles pour atténuer cette situation de tension.

1. Un changement de paradigme qui concerne l'école et son environnement

Les modifications historiques et organisationnelles touchant les personnes handicapées et les bouleversements notionnels qui accompagnent ces changements sont à l'origine de l'émergence des logiques collaboratives, ce qu'il nous faut tout d'abord clarifier par une courte revue de littérature.

1.1. Le handicap : des bouleversements majeurs à l'origine de l'importance des logiques collaboratives sur le terrain :

Les personnes en situation de handicap ont, pendant longtemps, été exclues de la société, car considérées comme impures ou victimes d'une malédiction divine. (Stiker, 1997).

Progressivement, le handicap est reconnu et identifié par la société et vont se succéder graduellement une phase d'exclusion, de ségrégation et d'intégration pour arriver à ce que l'on nomme aujourd'hui phase d'inclusion. Pour Gardou (2010), le handicap a été présent dans toutes les cultures et toutes les époques, mais les regards portés sur lui ont été et sont toujours variables. En ce sens, on peut dire que le handicap est une construction sociale. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, du 8 juillet 2013 consacre, pour la première fois le principe d'inclusion scolaire, et repositionne la démarche inclusive en milieu ordinaire au cœur des préoccupations actuelles. L'idée d'école inclusive (désormais EI), engendre des réorganisations (Benoit, 2012) et des déplacements nécessaires pour rendre les apprentissages accessibles, ce qui a pour effet de transformer pour une part le système scolaire. Basée jusque-là sur une simple intégration et structurée par catégorie d'âge, de disciplines, etc., l'école, pour être inclusive doit se modifier. Ceci suppose non seulement des accords entre les différents acteurs du monde scolaire, mais aussi entre l'école, les services d'accompagnement (dans l'école) et les services spécialisés (en dehors de l'école). En résumé, l'EI nécessite des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques. (Cèbe et Thomazet. 2015) Ainsi, réfléchir en termes d'inclusivité et non plus d'intégration nécessite un changement de paradigme, essentiel au développement d'une intelligence collective. Cela est primordial afin d'envisager des réponses adaptées à l'accueil des enfants et adolescents à BEP (Mérini et Thomazet, 2016) mais pose, dans le même temps, des difficultés sur le terrain.

Le champ de l'enseignement a, ainsi, été touché par ces importants bouleversements avec l'obligation, faite aux enseignants, de travailler avec d'autres professionnels (sociaux, médico-sociaux, paramédicaux etc.), n'appartenant pas au monde scolaire, par exemple pour compenser ou adapter la situation scolaire. En effet, la plupart des élèves B.E.P. scolarisés en milieu ordinaire requièrent la mise en place d'activités, pensées à la fois du point de vue éducatif et scolaire. (Merini et Thomazet, op.cit.). La responsabilité de la mise en œuvre de cette double logique ne concerne pas que l'enseignant et nécessite un engagement du collectif scolaire, aux côtés des parents et des structures spécialisées partenaires. (Mérini, Thomazet, et Ponte, 2010) Pour collaborer de manière favorable et mettre en cohérence les multiples facettes nécessaires à une scolarisation réussie, les frontières existantes entre chaque métier (social, sanitaire et scolaire) sont amenées à être traversées. Par ailleurs, cela suppose le partage ou la conception d'outils communs et l'ouverture des espaces communs nécessaires à la négociation d'accord. Le secteur médico-social n'a, lui aussi, pas été épargné par ces changements. L'apparition de

l'EI vient ainsi relancer les questionnements concernant les pratiques collaboratives entre différents secteurs. La démarche inclusive a pour effet de bouleverser les valeurs morales et les finalités professionnelles qui y étaient attachées. (Jaeger, 2017). L'utilisation de ces pratiques coopératives, en affaires sociales, est aujourd'hui un besoin contraint, avec ses conséquences positives, mais aussi ses obscurités politiques. (Damon, 2007). Or, d'après Sanchez (2010), le partenariat, pour fonctionner, doit provenir d'une démarche volontariste et doit être pensé en amont de son application, de manière commune entre les différents membres de l'accompagnement. Face à cette injonction, on peut se demander comment les professionnels se saisissent de ces prescriptions concernant la collaboration. Comment les modifient-ils pour les adapter à leur travail réel, à leurs valeurs, à leur identité et à leur culture professionnelle ? De plus, cette nouvelle dynamique impose des remaniements au cœur des pratiques, des conceptions et des méthodes de travail de plusieurs professionnels appartenant à des secteurs divers ce qui génère des tensions sur le terrain.

1.2. Collaborations et logiques d'accompagnement global : enjeux sensibles et conditions d'existence :

Si la volonté de prendre en considération les différents milieux d'évolution de l'enfant ou du jeune, est belle et bien présente chez les professionnels, la dynamique collaborative pour dynamiser ce mécanisme semble néanmoins complexe à s'opérationnaliser sur le terrain. Au sens de (Merini et Thomazet, 2016), « 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. » (p.3) Cela préjuge une horizontalisation de l'exercice du métier, dans « une logique d'équité et un système d'auto-régulation. Il est également essentiel que les professionnels disposent de connaissances et de savoirs propres aux situations ». (Merini et Thomazet, op.cit.) Pourtant, ces savoir-faire spécifiques ne vont pas de soi, et bon nombre de professionnels n'ont pas intégré de manière effective cette dimension collaborative comme faisant partie intégrante de leur métier. « Cette hétérogénéité des points de vue, [...], est source de conflits. » (Thomazet et Mérini, 2015) Autrement dit, cela engendre des insatisfactions et des tensions qui pèsent sur l'accompagnement. La participation des familles et des enfants/adolescents est un élément important, l'étude de Lawrence et Heller (2001) démontre que porter une attention particulière aux besoins de l'enfant et de sa famille permet à cette dernière de se sentir comme appartenant au groupe collaboratif à part entière, ce qui est un des éléments clés de la réussite des collaborations famille-école. Bennett et ses partenaires pointent

en 1997 que « même s'ils [les professionnels] affirment que la participation des parents aux rencontres officielles facilite l'inclusion, ils estiment toutefois que cette implication devient intrusive lorsque les parents remettent en question l'expertise des professionnels acteurs de l'accompagnement, lorsqu'ils ont des attentes déraisonnables envers leur enfant ou défendent trop ardemment leur opinion. » (Bennett, 1997, cité par Larrivée, Kalubi et Terrisse, 2006, p. 535.) Ainsi, sur le terrain, « la collaboration entre enseignants et parents demeure difficile » (Larivée, Kalubi et Terrisse, op.cit, p. 536.) Ces formes d'interventions collaboratives réinterrogent chacun d'une part, dans ce qui fait sa spécificité au regard des autres acteurs et, d'autre part, dans sa place vis à vis de l'accompagnement. Nous questionnons ici la manière dont l'espace professionnel est partagé dans les situations dites d'intermétiers (Thomazet et Mérini, 2014).

1.3. Question guidant la réflexion à venir :

L'étude est guidée par l'interrogation suivante : Quels sont les enjeux et les contraintes de ces situations, qui permettraient de comprendre « les empêchements » à la mise en œuvre d'une collaboration, entre les différents professionnels ? « Ce qui s'avère fatigant, ce qui exaspère les salariés, ce n'est pas la réalisation de la tâche, mais l'empêchement, l'arrêt de l'action en cours. » (Clot, 2010, p 95) Il s'agit pour nous d'observer ces « empêchements », d'analyser leur nature et de proposer quelques pistes d'amélioration permettant d'atténuer les tensions partenariales qui freinent la mise en place d'une réelle collaboration entre les acteurs engagés dans l'accompagnement.

2. CADRE CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE :

2.1. Situation de recherche :

Nous étudions les mécanismes à l'œuvre et le comportement des professionnels dans les activités de travail en nous appuyant sur les fondements théoriques empruntés à Clot (2010). Ainsi, l'activité professionnelle ne va pas de soi, elle est faite de contraintes et de dilemmes et ne peut être considérée comme une simple réponse à la prescription. « Les dilemmes témoignent de l'expertise nécessaire aux acteurs pour agir dans des contextes variés, avec des prescriptions pour une part contradictoires, dans des situations collectives dans lesquelles les métiers se confrontent et se développent. » (Thomazet, Mérini et Gaime, 2014, pp.6-7.) Face à une activité dite empêchée, réduite ou qui ne fonctionne pas, le professionnel aura en effet tendance à passer outre la prescription, à la modifier, pour la rendre supportable. C'est ce que

Clot qualifie d' « activité empêchée ». Le travail en situation d'intermétiers s'ancre ainsi dans une double dynamique d'activité, à la fois individuelle et collective (Thomazet et Mérini, 2014). Le collectif nous impose de prendre en compte les stratégies des acteurs pour ménager leurs intérêts ou contenir celles des autres professionnels, pour cela, nous nous appuyons aussi sur une approche sociologique très qualitative issue de l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977). Pour ces derniers, les caractéristiques et règles du jeu du partenariat sont créées par les multiples interactions, processus d'échanges et de pouvoirs à l'œuvre entre les acteurs de ce travail collectif et permettent de canaliser et réguler l'action collective. La dimension qualitative du travail nous permettra d'approcher la nature de l'activité réelle, de percevoir et comprendre les pratiques collaboratives dans leur ensemble en posant la collaboration comme une activité stratégique que nous analyserons dans la logique de la psychologie ergonomique (Clot, 2010).

2.2. Méthode utilisée :

La dimension qualitative nous amène à questionner l'activité des professionnels à partir d'un nombre restreint d'observations, menées à partir d'angles différents. Nous utilisons ainsi une démarche compréhensive, privilégiant la connaissance intime d'un phénomène, l'explication des cas et des processus en jeu et la richesse des données Paillé (2006).

Pour ce faire, trois outils de collecte de données ont été utilisés : 1) l'observation passive de séquences de négociation, réalisée à l'aide d'une grille d'observation où figurait plusieurs items : disposition et répartition de l'espace sous forme de graphisme, pronoms personnels des différents interlocuteurs, découpage du contenu des échanges par épisodes thématiques correspondant au déroulement de la réunion, étayés de quelques propos in extenso ayant statut de verbatims ; 2) l'entretien d'auto-confrontation, afin de confronter les acteurs à une trace d'activité, à partir des observations effectuées sur les temps de réunions, à l'aide des grilles d'observations préalablement citées, et des segments d'échanges qui nous ont semblé pertinents et 3) la passation d'un questionnaire visant à compléter les observations de terrain et permettant à certains professionnels peu disponibles, de s'exprimer sur l'étude. Le questionnaire est constitué de 14 questions et a été diffusé auprès de 18 professionnels concourant à l'accompagnement des enfants et adolescents à BEP et issus de cultures de métiers différentes. Sur les 18 envoyés, 7 nous sont parvenus en retour : 6 terminés et 1 non terminé.

L'hétérogénéité des trois séries de données recueillies renvoient à deux démarches de natures différentes, d'une part la confrontation des acteurs à ces traces effectives (Larose Offereyes,

2019) de pratiques, permise par l'observation préalable des séquences de négociation, et d'autre part à des déclarations sur les pratiques exprimées dans un questionnaire. C'est par le croisement des données obtenues que nous analysons l'activité individuelle et collective des professionnels. L'échantillon d'observation est quant à lui constitué de 20 personnes et 26 séances de concertation réunissant des professionnels issus de différents secteurs d'activité.

3. RESULTATS ET LEUR DISCUSSION

Nos résultats font apparaître trois catégories d'empêchements, illustrés ci-après.



3.1. Les empêchements liés aux acteurs :

3.1.1. Les empêchements liés aux cultures de métiers :

Ces empêchements, prenant leurs fondements dans les cultures de métiers historiquement opposées et divergentes, créent plusieurs freins portant, par exemple, sur les objectifs d'accompagnement (le niveau de compétences vs le confort de l'enfant), différentes formes de prise en charge (le jeu vs le travail), ou des rapports au temps de diverse nature. Une éducatrice spécialisée explique lors d'une réunion de synthèse, visant à faire le point sur l'accompagnement d'un enfant par les différents professionnels du service : « *les enseignants réfléchissent en termes de niveau et moi en termes de confort et les deux ne se rencontrent pas toujours. Il faut faire attention aux interférences, il faut qu'on se concerte dans ce qu'on dit, sinon c'est compliqué.* » Ces divergences apparaissent entre les professionnels, mais également entre les professionnels et la famille et impactent souvent les relations partenariales : « *On a besoin de recréer du lien avec la famille, il faut dépasser les différences de vision même si on sait que ces points de blocage seront toujours là* ». (Directeur de structure médico-sociale) Or,

le fait de fait de tenter de résoudre conjointement les problèmes rencontrés, permet aux professionnels de négocier, et de se positionner entre eux, bref de collaborer. Collaborer suppose des déplacements, des changements d'organisation et des habitudes de travail des professionnels. Construire ces adaptations c'est dans le même temps construire une culture commune d'intermétiers. Ces changements engendrent l'émergence de nouveaux dilemmes propres à l'activité collective comme : construire son activité en continuité ou en rupture avec les autres professionnels - répartir le travail ou co-agir - négocier un espace d'entente ou imposer son point de vue - se protéger en gardant son savoir et sa liberté d'agir ou apporter à l'espace commun (Thomazet, Mérini et Gaime, 2014). Ces dilemmes de l'action collective s'ajoutent ou font conflit avec ceux émanant du métier d'origine. Ainsi, le professionnel est partagé entre appartenir au groupe, en dépendant de cette entité nouvellement instituée ou, s'autonomiser de ce construit et en restant dans son individualité professionnelle pour ne pas avoir à se déplacer.

« On n'a pas le temps de se voir tous pour échanger, chacun à ses prises en charge. » (Éducateur spécialisé) ; *« Le directeur a programmé un temps d'échanges une fois par semaine pour faire le point sur les situations en cours, les informations liées au fonctionnement de la structure, etc. mais ça, c'est seulement à l'interne, ça ne résout pas le problème avec les partenaires extérieurs. »* (Éducateur spécialisé) Chacun évolue dans une institution, un secteur spécifique, avec une temporalité c'est-à-dire un rapport au temps particulier construit à partir des usages et des fonctions du métier. Ainsi, si l'enseignant s'inscrit dans le temps de l'apprentissage, rythmé par l'année scolaire, ses trimestres et les attendus en termes de compétences des élèves, pour les acteurs du champ médico-social ce temps est celui de la rééducation, de la resocialisation etc. dans une continuité qui peut s'étaler sur plusieurs années. Evoquer la question de la temporalité dans le travail coopératif n'est donc pas seulement faire coïncider les emplois du temps des professionnels mais prendre en compte que chaque métier, a un rapport particulier au temps qui impacte la coordination de l'accompagnement. Si l'impression de manque de temps fréquemment évoquée par les professionnels apparaît, c'est principalement car le partenariat n'est pas perçu comme une réelle part du travail des professionnels, mais comme une activité de plus à mener. Baluteau (2017, p 160) écrit à ce propos que les enseignants « ont le sentiment de prélever du temps pédagogique pour un autre temps dont l'utilité est parfois mal perçue. » Par ailleurs, il ajoute que « Si l'école entre dans l'univers « naturel » du travailleur social, la participation des enseignants au domaine social est en revanche ressentie par ces derniers comme une extension excessive du rôle, un dépassement

des frontières professionnelles. » La collaboration, pour fonctionner, suppose non seulement de coordonner les agendas pour permettre des temps d'échanges et d'élaboration d'actions communes, qui obligent aussi à des ajustements entre les principes d'action relatifs au temps qui soient respectueux des différentes temporalités.

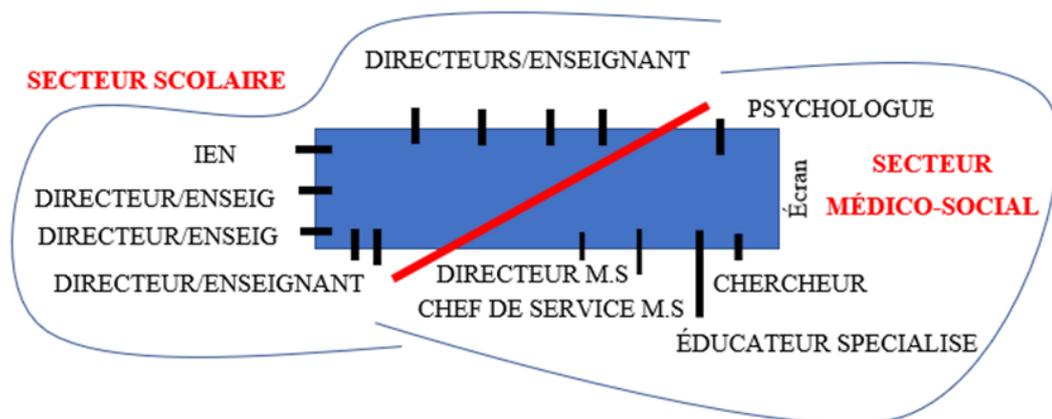
3.1.2. Les empêchements liés aux luttes de pouvoir :

Les empêchements liés aux acteurs prennent aussi leur fondement dans des dynamiques individuelles d'ordre compétitives, qui se traduisent par des ressentis de surplombance, des non-dits et des conflits d'expertise qui souvent occultent des conflits de pouvoir. (Champagnac et Mérini, 2017) Ces attitudes de surplombance proviennent généralement de l'affirmation d'une expertise professionnelle. Les acteurs médico-sociaux pointent que l'école a tendance à monopoliser la parole lorsqu'elle est invitée aux réunions partenariales : « *Avant ils étaient invités, mais on parle seulement d'eux quand ils sont là.* » (Éducateur spécialisé) On peut également noter une surplombance du médical sur le médico-social et des professionnels sur les parents et enfin des parents sur les enfants et adolescents. « *Si on transpose dans le médical, c'est comme si les patients participaient aux réunions avec le staff médical. Le patient n'est pas convié, alors pourquoi les parents le seraient. Ce n'est pas parce qu'ils ne sont pas conviés qu'on ne les considère pas. Ils ont une expertise et on la respecte, mais les convier aux réunions les perdrait et les mettraient en difficulté* » (Psychomotricien) Les parents participent ainsi uniquement aux Équipes de Suivis de Scolarisation (ESS). Si les professionnels respectent et considèrent leur expertise « *Vous êtes la maman, on respecte vos choix. Après vous connaissez notre position* » (Directeur) on voit bien ici que l'institution tente de peser sur la décision. Contrairement au cadre légal il arrive parfois que les parents soient absents des réunions et que des décisions soient prises pour leur être soumises à signature ensuite. Ce schéma est non seulement contraire à la prescription mais il l'est aussi au regard du principe d'autodétermination, qui cible « la capacité d'une personne à décider de son destin ou de sa vie sans influences externes indues » (Wehmeyer et Lachapelle, 2006), principe promu pourtant par de nombreuses associations médico-sociales. Tous les professionnels doivent pouvoir faire valoir leur expertise. « *Ainsi, l'enseignant doit pouvoir s'affirmer expert des apprentissages en situation de classe ; 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.* » (Mérini et Thomazet, 2016, p.30) Si ces surplombances prennent origine au cœur des tensions historiques

développées entre les institutions, elles se nourrissent aussi des mécanismes de négociation, découlant de l'apparition de zone d'incertitude à l'origine même des enjeux de pouvoir.

L'apparition de l'école inclusive tend à profondément modifier les habitudes de travail des professionnels, la tendance individualiste historiquement à l'œuvre dans l'organisation des métiers de l'éducation et du médico-social se maintient d'autant que les professionnels développent, par ailleurs, des attitudes compétitives. Nous sommes naturellement prédisposés à reconnaître la légitimité de nos arguments en privilégiant les informations venant confirmer nos idées préconçues et à apporter moins d'importance aux arguments énoncés par les autres partenaires, lorsque ceux-ci jouent en notre défaveur. C'est ce qu'on nomme le « biais de confirmation » (Nickerson, 1998). La partition des professionnels et des rapports de force en présence se traduisent dans la manière dont le groupe investit l'espace comme le montre le schéma ci-dessous.

Schéma 1 : Illustration de l'espace collaboratif : le cas d'une réunion de présentation de service



Le schéma rend compte d'une réunion de présentation d'un service médico-social, rassemblant huit directeurs d'établissement/enseignants, un Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) chargé de l'Adaptation Scolaire et de la scolarisation des élèves Handicapés (ASH) et des professionnels médico-sociaux. Dans ce cas de figure, les professionnels du secteur scolaire et du secteur médico-social sont géographiquement opposés autour de la table et manifestent la plupart du temps des postures défensives. Une frontière est visible entre eux. Ils semblent en effet être plus en situation de concurrence voire d'opposition qu'en situation collaborative, alors que le but recherché par cette présentation et énoncé par le directeur de structure médico-sociale est justement « *d'unir le médico-social et l'enseignement dans l'optique de l'accompagnement de l'enfant et de son bien-être.* » Cela doit permettre, par la suite, aux professionnels de se

reconnaître et faire naître un climat de confiance. Or, « chacun restait persuadé de la nécessité d'une collaboration mais les réunions entre les services apparaissaient souvent comme marquées par la volonté de réaffirmer son champ et surtout ses limites, d'utiliser l'autre au mieux pour positionner sa place. » (Dubois Palacin, 2007, p.2).

L'analyse des résultats a également fait apparaître des non-dits, la plupart du temps réglementaires (Champagnac et Mérini, 2017), c'est-à-dire par exemple en lien avec le secret professionnel. « *Vous [les enseignants] êtes au courant des choses essentielles qui vous permettent d'adapter votre posture, pas des éléments supplémentaires sur tel ou tel aspect superflu pour votre activité* » (directeur). Ces non-dits sont liés aux divers cadres de réglementations et/ou prescriptions des professionnels engagés dans l'action collaborative. Ils ont pour fonction de protéger les personnes en étant vigilant aux informations transmises, de manière à protéger le jeune et/ou sa famille pour rendre possible une action à venir. Néanmoins, derrière ce mécanisme se cache aussi des luttes de pouvoir et la mise en œuvre de stratégies de concurrence pour protéger l'espace professionnel de chaque acteur. « Le recours aux non-dits protège aussi en maintenant une certaine stabilité ou inertie. » (Champagnac et Mérini, op., p.162) Ne pas divulguer certaines informations permet en effet aux professionnels de conserver leur savoir spécifique et ainsi de se protéger face aux possibles changements et transformations de l'activité, impulsés par la divulgation d'informations et le droit de regard que cela confère aux autres partenaires de l'action. En d'autres termes, c'est ce savoir spécifique qui confère, aux professionnels, une place particulière au sein de l'équipe d'accompagnement. Néanmoins, l'extrait suivant vient mettre en relief un autre état de fait. Les positions professionnelles de chacun des acteurs ne sont pas le seul résultat des savoirs spécifiques ou des interactions sociales. Elles dépendent aussi de la manière dont chacun conçoit, perçoit sa position dans son métier d'origine et dans l'espace d'intermétier créé par l'action collaborative. La position professionnelle de chacun est alors déterminée par une double influence : interne, comme illustrée en amont et externe, comme le montre l'extrait suivant. « - *Nous le mini stage, il ne peut pas prendre une certaine forme en fonction d'un élève particulier. Ce n'est pas à la carte. Si ça ne respecte pas les préconisations, ça ne passera jamais auprès de l'administration* » (Enseignant) ; « - *Oui mais là, il faut voir les besoins de l'enfant, pas le problème administratif* » (Chef de service). Au sens de Crozier et Friedberg (1977), en situation partenariale, deux postures professionnelles peuvent être adoptées : celle d'acteur, en s'adaptant à la négociation et celle d'agent en se dédouanant de toute forme de responsabilité. Une autre forme de jeux de pouvoir apparaît alors ici, celui de l'évitement des responsabilités, au sens de Mucchielli (1999).

2.2. Les empêchements liés à l'organisation :

Comme le note Crozier (1960, p. 73) « Dans un système d'organisation où tout est prévu et déterminé à l'avance par des règles impératives [ici, on parlera de prescriptions] de telle sorte qu'aucun choix ne soit laissé [...], les événements imprévisibles ou plutôt les événements qui échappent aux règles prennent une importance exceptionnelle. » Le partenariat est un espace de jeu incertain et protéiforme qui échappe en parti à la prescription.

2.2.1. Un cadre instituant peu défini

Si la collaboration est prescrite de manière institutionnelle dans chaque corps de métier, elle souffre néanmoins de leur ignorance réciproque qui s'instaure entre les métiers. Il n'y a pas de véritable cadre partagé instituant ce travail collectif, guidant l'ensemble des acteurs concourant de près ou de loin à l'accompagnement de l'enfant et appartenant à des institutions différentes. En l'absence de ce cadre, chaque professionnel effectue son activité en tenant compte du cadre réglementaire de son service et de son métier ou son institution. Cela génère parfois des impensés amenant à des tensions « - *Qui prépare l'orientation et vers quel IME ?* » (Enseignant) ; « - *A bah ça je ne sais pas, c'est votre secteur donc vous peut-être ?* » (Aide Sociale à l'Enfance) ; « - *Dans la mesure où il y a un accompagnement ASE ce n'est pas à vous ?* » (Éducateur spécialisé) ; « - *C'est vrai qu'il dépend de notre secteur* » (aide sociale à l'enfance).

Faisant suite à cet échange on a pu relever que les « nous » utilisés par les différents acteurs de l'accompagnement font référence à leur service propre et non au groupe de partenaires : « *C'est à nous d'adapter la scolarisation* [en parlant de l'équipe enseignante] » (Enseignant) Un seul « on » est énoncé, en référence à l'enfant : « *Il faut quand même que l'on vérifie si le jeune est en accord avec ce qu'on lui propose.* » (Educateur spécialisé) Néanmoins, ici (tout comme dans les verbatims issus des discours professionnels dans les parties suivantes), le « on » n'a pas de valeur collective au sens d'une unité d'équipe. Il est utilisé pour désigner une vérité générale ou une appartenance à un collectif restreint : le secteur médico-social ou le scolaire. Ces verbatims montrent ainsi, à notre sens, une absence d'identité commune, qui ne peut prendre corps que dans le temps et l'habitude de se rencontrer. Pour Bernoux (2009), il ne peut y avoir une action collective que dans la mesure où les individus se sentent soit intégrés dans un ensemble, soit partageant des valeurs communes.

2.2.2. Une méconnaissance des rôles et des missions :

Les questionnaires et les autoconfrontations pointent une méconnaissance des rôles et des missions des uns et des autres : « *On ne se connaît pas.* » (Psychomotricien), « *Ils ne savent pas ce que l'on fait, ni ce qu'on travaille avec l'enfant.* » (Éducateur spécialisé) Les enseignants soulignent aussi le manque de formations communes. Ils précisent, que dans le cas d'une inclusion totale de l'enfant à BEP dans une classe ordinaire, « *ce n'est pas le même métier, ni les mêmes missions et on n'est pas formé pour.* » (Enseignant) Ces difficultés, s'ajoutant à des missions et des rôles mal connus par les différents professionnels, pèsent sur les relations partenariales elles-mêmes. « *On oublie trop souvent que l'Institut Médico Educatif (IME) s'adresse aux enfants avec des déficiences alors qu'ici, X a juste des problèmes familiaux, liés au contexte environnemental, social et familial et des troubles psychiques en raison de ses antécédents et des carences familiales qui ont impacté son enfance. Là, l'orientation en IME n'est pas justifiée. On vient juste de commencer le SESSAD et tout le monde en est content sauf l'enseignante. Elle, elle voit juste qu'il ne progresse pas, elle n'essaie pas de comprendre ses difficultés. Elle veut juste le mettre en IME.* » (Éducateur spécialisé) « *Les enseignants ont rarement visité les établissements, ils ne savent ni à quoi ça ressemble, ni ce qu'on y fait.* » (Éducateur spécialisé) Par ailleurs, les professionnels médico-sociaux relèvent que les enseignants associent encore bien trop souvent les établissements et institutions d'accueil et d'accompagnement à sa conception ancienne, celle de lieux destinés à ceux qui ne peuvent plus réellement être instruits. Cela nous fait supposer que cette méconnaissance réciproque contribue à l'apparition de zone d'incertitude à l'intérieur même de la relation partenariale.

2.2.3. Une répartition des rôles et des missions à améliorer :

Si la collaboration est définie de manière institutionnelle, la division et la répartition des missions entre les acteurs de l'accompagnement ne sont, quant à elles, ni très clairement énoncées, ni négociées entre les membres du groupe. « *Les problèmes de répartition des rôles et de coordination amènent des tensions et des conflits.* » (Chef de service) Pour que le partenariat fonctionne et perdure, « le travail à exécuter doit être réparti entre les individus d'une manière assez claire pour que l'un n'empiète pas sur l'autre » (Bernoux, 2009, p 135). Pour ce faire, il doit alors y avoir négociation entre les différents partenaires, afin de définir et répartir les rôles et les missions de chacun, de sorte que cela convienne à tous, c'est à ce prix que se construit l'action commune. Sur le terrain, la réalité en est tout autre. « *On n'a pas pensé la coordination de manière mutuelle, il n'y a pas de fiches de missions.* » (Éducateur spécialisé)

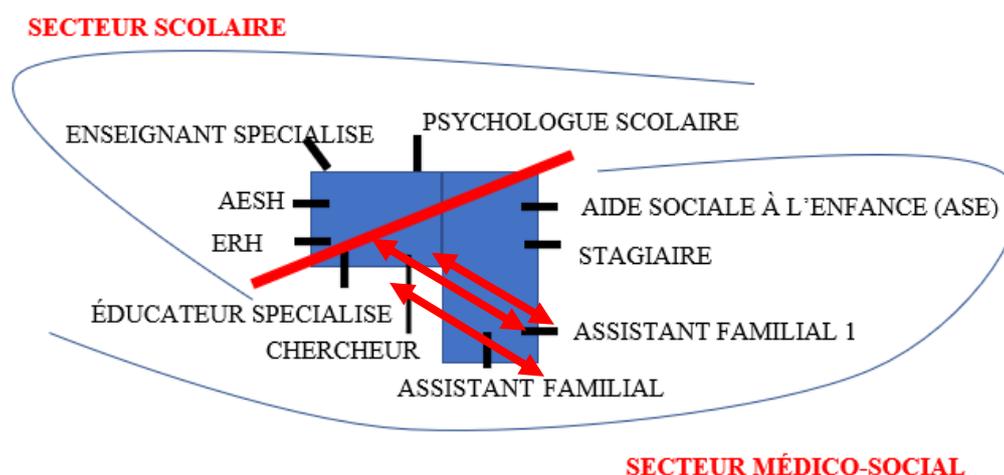
Les verbatims présentés ci-après font référence aux difficultés de transcription d'un enfant, pour lesquelles, une recherche de solution est énoncée. Ils ont été recueillis lors d'une réunion de synthèse et traduisent un manque de cohérence et de cohésion du groupe qui va devoir construire une communauté par une répartition, un partage des rôles. « - *Je vais essayer de mettre ça en place, de manière à ce que les livres puissent être scannés par l'association* » (Ergothérapeute) ; « - *Moi j'ai plutôt dit aux parents que (...)* » (Assistant social) ; « - *Attention car si on envoie des infos différentes ça ne va pas fonctionner* » (Ergothérapeute) ; « - *Après moi elle demande, je n'étais pas au courant qu'elle t'avait aussi fait la demande* » (Assistant social) ; « - *Oui d'accord, mais il faut pondérer les informations. Je suis en train de faire des démarches sur l'association, donc il ne faut pas d'infos contradictoires. Je pense prendre rendez-vous avec le référent numérique du collègue, de manière à savoir ce qui peut être demandé ou non. J'ai des contacts avec les AESH et elles sont d'accord.* » (Ergothérapeute) Si on reprend l'idée énoncée par Bernoux (2009), la distribution des rôles est « un des enjeux principaux de la définition des organisations. » (p.135) Il est important que chacun respecte son rôle au risque d'observer, comme ici, une confusion des places et l'apparition de tensions, freinant la mise en œuvre de pratiques collaboratives.

2.3. Les empêchements liés à l'environnement matériel et aux systèmes :

En 1977, Crozier et Friedberg soulignaient que « dans l'accomplissement de ses « objectifs » [...], toute organisation doit négocier avec son environnement. » (p 164). Dès lors, on ne s'étonnera pas de voir apparaître sur le terrain, des empêchements liés à l'environnement.

2.3.1. Des lieux de rencontre et un système de communication peu propices à l'échange

Schéma 2 : Illustration des jeux de regards au sein de l'espace collaboratif : le cas d'une Equipe de Suivi de Scolarisation :



Ce schéma, rend compte d'une Équipe de Suivi de Scolarisation réalisée au fond d'une classe de maternelle sur des tables et des chaises de tailles réduites et met en lumière des lieux et des espaces non propices à l'échange. Ces lieux de rencontres ne sont pas toujours préparés en amont des réunions collaboratives, ce qui amène parfois le pilote de réunion à réaliser des agencements précipités dans lesquels tous les professionnels ne se voient pas, comme ce le fut ici et rend les échanges très compliqués. Ne se voyant pas, on assiste à des prises de paroles entremêlées ou parallèles. Le pilotage de la réunion lui-même est inopérant ce que traduit cette tentative d'organisation de la parole : « *On va essayer de parler chacun son tour, et après, je vous laisserai un temps d'échange.* » (Enseignant référent handicap) Impossible de réguler l'équilibre des asymétries en tempérant les échanges et en évaluant les rapports de force. La date de la réunion elle-même est souvent imposée et ne permet pas la présence des personnes concernées.

2.3.2. Les dysfonctionnements du système

Les professionnels doivent faire face aux contraintes liées à l'environnement et sont confrontés à ce que les parents et professionnels qualifient de « défaillance du système ». Ainsi par exemple, Chloé est scolarisée en classe de maternelle ULIS, avec des temps d'inclusion. L'orientation, initialement demandée pour l'année, était l'IME. Il a néanmoins été notifié, par la MDPH, une orientation scolaire par défaut en raison du manque de place sur l'établissement demandé. Au cours de l'équipe de Suivi de Scolarisation, les parents indiquent se sentir démunis face à ce refus d'orientation mais également devant le manque de moyens matériels et humains disponibles et indiquent que ces défaillances impactent considérablement l'accompagnement et l'orientation de leur enfant : « *On a eu une orientation par défaut. Ma fille a été mise de côté, car il n'y a pas d'inclusion dès la petite section, vous trouvez ça normal ? Là on attend encore une prise en charge en orthophonie et il n'y a pas de place.* » (Parents de Chloé) De même, lors d'une autre Équipe de Suivi de Scolarisation, dans laquelle des propos similaires ont été tenus, une professionnelle du soin explique, à propos de ces manques de places et de disponibilités des acteurs : « *Ils n'ont plus de moyens, donc c'est comme ça. Cela ne veut pas dire qu'ils ne veulent pas donner de soins, mais juste, qu'ils n'ont plus les moyens de les mettre en œuvre.* » (Psychiatre) Ces défaillances sont également pointées chez les professionnels lors des Équipes Pluridisciplinaires d'Évaluation Scolarité, ayant pour mission l'étude des demandes qu'une personne handicapée ou sa famille adressent à la MDPH. Ils rapportent notifier de plus en plus d'orientation par défaut, faute de place dans les institutions ou faute de

professionnels disponibles pour un accompagnement. *« Là, j'ai eu plein de retours d'orientations qui ne sont pas passées et où je vais, du coup, devoir notifier des orientations par défaut. »* (Coordonnateur EPE) Ces failles relatives aux différents systèmes et à leurs règles de fonctionnement impactent considérablement le confort de travail des professionnels et ainsi, le partenariat lui-même.

Conclusion :

La collaboration apparaît comme une dynamique complexe et incertaine, au sens des zones d'incertitude décrites par Crozier et Friedberg (1977), alimentée par différents enjeux, contraintes et dilemmes à l'origine de l'apparition d'empêchements liés aux acteurs, à l'organisation et à l'environnement. Néanmoins, la responsabilité de ces dysfonctionnements - cultures de métiers propres à chaque professionnels, - luttes de pouvoir, - absence de cadre instituant, - méconnaissance et mauvaise répartition des rôles et des missions des partenaires, - lieux de rencontre et système de communication peu propices à l'échange et - dysfonctionnement du système ; n'incombe pas seulement aux acteurs et/ou au manque de formations professionnelles, mais bel et bien au manque de connaissances mutuelles et de reconnaissance des uns et des autres, nécessaires pourtant à la redéfinition du travail commun et à la résolution des problématiques rencontrées. Face aux difficultés rencontrées et de manière à créer un système dans lequel les intérêts globaux l'emportent sur les logiques corporatistes, il apparaît essentiel de proposer une professionnalisation de cet espace professionnel dit d'intermétier en outillant les différents partenaires et en proposant des formations conjointes permettant de mettre à profit les points de divergence professionnels. Dans cette dynamique d'accompagnement, la pluralité des pratiques, normes, valeurs et expériences est en effet un atout considérable. Impulser la création d'espaces communs, de débats et de confrontation d'idées mais aussi d'espaces de convivialité dans lesquels les partenaires peuvent échanger est également important puisque ces lieux permettent aux professionnels de se connaître et de se reconnaître et apportent aussi une certaine visibilité au travail réalisé par tel ou tel acteurs. (Davezies, 1997) Ces espaces vont fournir la base de la confiance et donc de la coopération.

Malgré toute l'importance portée à ces dynamiques collaboratives, nous sommes encore pour l'heure sur des propositions d'outils bricolés et des réponses in situ, créant des solutions instables et insatisfaisantes. Des améliorations apparaissent ainsi encore nécessaires pour offrir à l'enfant et/ou à l'adolescent à B.E.P. un accompagnement répondant au plus près à ses besoins.

Bibliographie :

- Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat*. Louvain-la-Neuve : Academia.
- Bernoux, P. (2009). *La sociologie des organisations*. Nouvelle édition. Paris : Editions du Seuil
- Cèbe, S., & Thomazet, S. (2015). L'école inclusive, une affaire de métier(s). Repéré à : https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/S_Cebe_S_Thomazet.pdf
- Champagnac, P., & Merini, C. (2017). La coopération liée aux situations de handicap. Partenariats et non-dits. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 153-168.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (2011). Le métier comme opérateur de santé. *Bulletin de psychologie*, (1), 31-38.
- Crozier, M. (1960). Les relations de pouvoir dans un système d'organisation bureaucratique. *Sociologie du travail*, 2(2), 61-75.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Editions du Seuil
- Damon, J. (2007). Protection sociale et lutte contre l'exclusion. *Horizons stratégiques*, (1), 82-97.
- Davezies, P. (1997, novembre). *Réflexions sur la santé au travail*. Communication présentée au Colloque Travail santé aujourd'hui au tournant du millénaire. http://philippe.davezies.free.fr/download/down/1997%20-%20Reflexions_sur_la_sant_e_au_travail.pdf
- Dubois Palacin, C. (2007). *Le partenariat : une transformation des institutions psychiatriques encore inachevée ? Deux études de cas comparées*. Mémoire de Diplôme Supérieur en Travail Social, École de service social de la CRAMIF Université PARIS XIII.
- Felix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant ?. *Recherches en éducation*, (Hors-Série 4), 19-30.
- Gardou, C. (2013). *Le handicap au risque des cultures*. Toulouse : Erès.
- Jaeger, M. (2017, 12 juillet). *Éducation inclusive et évolutions des métiers de l'action sociale et médico-sociale*. INSHEA. [Vidéo en ligne]. Repéré à : <https://www.canal->

u.tv/video/ins_hea/education_inclusive_et_evolution_des_metiers_de_l_action_sociale_et_medico_sociale_marcel_jaeger.36361

- Larivée, J., Kalubi, S., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Larose, F., & Ottereyes, J. (2019). De la trace à l'empreinte puis à la donnée, probante ou non. Relativisme de l'impact de la recherche sur les pratiques enseignantes. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/335309990_De_la_trace_a_l'empreinte_puis_a_la_donnee_probante_ou_non_Relativisme_de_l'impact_de_la_recherche_sur_les_pratiques_enseignantes
- Lawrence, E.C., & Heller, M.B. (2001). Parent-school collaboration: The utility of a competence lens. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(1), 9-13.
- Mérini, C. (2006). Le partenariat outil du maître E ? Comment tisser des liens pour faire réussir les élèves ?. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01410050/document>
- Mérini, C., & Thomazet, S. (2016). Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive. *Les cahiers des PEP*, 2, 25-31.
- Mérini, C., Thomazet, S., & Ponté, P. (2010). L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension. *Travail et Formation en Éducation. Revue européenne interdisciplinaire de recherche*, (7), 1-17. Repéré à <https://journals.openedition.org/tfe/1413>
- Mucchielli, A. (1999). *Approche systémique et communicationnelle des Organisations*. Paris : Armand Colin.
- Nickerson, R.S. (1998). Confirmation bias : A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of general psychology*, 2(2), 175-220.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.
- Sanchez, L. (2010, janvier). *Territoires, observation et performance*. Communication présentée au Colloque "territoires gérontologiques" contraintes, défis et controverses, Auditorium Marie Curie du CNRS, Paris. http://odas.net/IMG/pdf/RESUMES_Colloque_Territoires_G.pdf
- Stiker, H. J. (2013). *Corps infirmes et sociétés* (3e éd.). Paris : Dunod.

- Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (21). Repéré à <https://journals.openedition.org/questionsvives/1509>
- Thomazet, S., Mérini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 69-80.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2), 137-148.
- Thomazet, S. (2016, avril). *Coopérer, construire des partenariats au service de l'école inclusive*. Communication présentée au Collectif des Sessad – Loire, Firminy. <http://www.r4p.fr/doc/category/116-journee-r4p-cosil42-6-avril-2016?download=494:cooperer-construire-des-partenariats-au-service-de-l-ecole-inclusive-serge-thomazet>
- Wehmeyer, M., & Lachapelle, Y. (2006). Autodétermination proposition d'un modèle conceptuel fonctionnel. Dans Y. Gascon, H., Boisvert D., Haelewyck M.C., Poulin J.R., & Detraux., J.J. (dir.), *Déficiência intellectuelle : savoirs et perspectives d'action*. Québec : Les Editions Presses Inter-Universitaires.