



**HAL**  
open science

## Les non-dits de la coopération, repères pour les interactions du partenariat

Pascale Champagnac

► **To cite this version:**

Pascale Champagnac. Les non-dits de la coopération, repères pour les interactions du partenariat. Education. 2015. dumas-01330145

**HAL Id: dumas-01330145**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01330145>**

Submitted on 10 Jun 2016

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License



Master Scolarisation et Besoins Educatifs Particuliers

# **Les non-dits de la coopération, repères pour les interactions du partenariat.**

Pascale CHAMPAGNAC

Directrice de mémoire : Corinne MERINI

Année 2014-2015

ESPE Clermont-Auvergne, Université Blaise Pascal.



## Remerciements

Je remercie Corinne Mérini pour son aide et sa disponibilité.

Je remercie Serge Thomazet, Jean Pennanec'h et Basma Frangieh pour leur soutien et leur confiance.

Je remercie toutes les personnes qui ont participé ou contribué à leur manière à l'aboutissement de ce travail.

## Titre : Les non-dits de la coopération, repères pour les interactions du partenariat.

Résumé du mémoire :

Le partenariat évoqué pour la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers, tend à se mettre en place de façon singulière pour chaque situation d'enfant. La rencontre des mondes professionnels différents et la place des parents experts de leur enfant conduit à une évolution des projets, qui ne va pas sans celle des échanges d'information. En utilisant la méthodologie qualitative d'auto confrontation, les acteurs du système partenarial visionnent les photos des interactions et mobilisent leurs représentations. Par l'axe d'analyse des non-dits, nous étudions les gestes professionnels mis en place par les enseignants et éducateurs spécialisés puis nous prolongeons notre réflexion sur les gestes professionnels émergents pour chaque professionnel concerné par l'espace d'intermétiers.

Mots clés : Non-dits. Partenariat. Interactions. Scolarité et besoins éducatifs particuliers. Gestes professionnels.

## Title: unspoken words in cooperation, markers for the interactions of the partnership

Report summary:

The partnership referred for the enrolment of children with special educational needs tends to be set up in a singular way for each child's specific situation. Because different worlds are brought together, the professionals and the parents, who know their children very well, there is an evolution of the project and with the exchanging of information.

Using qualitative methodology of self-confrontation, the actors of the partnership system, visualize the pictures of the interactions and they focus on their representations.

Analyzing the unspoken words, we study the professional gestures set up by the teachers and educators, and we extend our view on emerging gestures for every single professional concerned within the space of inter-functional business.

Keywords: unspoken words. Partnership. Interactions. Education and special educational needs. Professional gestures.

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	7
<b>1. Le partenariat et le secret</b> .....	9
1.1. La scolarité d'un élève à besoins particuliers.....	10
1.2. Interaction, système et partenariat.....	13
1.3. Les non-dits.....	17
<b>2. Méthodologie de la recherche</b> .....	24
2.1. Choix du terrain et de la démarche.....	24
2.2. Les structures théoriques et éthiques de la démarche de recherche.....	26
2.3. Description du dispositif de recherche.....	29
<b>3. De la ritualisation la construction de la continuité : éléments de résultats</b> .....	39
3.1. De la ritualisation du temps et de l'espace naît la dynamique formelle-formalisée-informelle.....	39
3.2. Détermination du périmètre des échanges.....	40
3.3. Dans la dynamique formelle-formalisée–informelle se construit la continuité.....	46
3.4. La continuité, une question de rythme.....	52
<b>4. Des rôles des acteurs à ceux des non-dits</b> .....	54
4.1. Une double coordination des deux acteurs d'interface.....	54
4.2. L'activité collaborative : maintien des actions et des places.....	57
4.3. Les non-dits versus la transmission : ne pas dire, dire, comment le dire.....	60
4.4. Repères et obstacles à la transmission.....	64
<b>5. Des gestes professionnels pour la transmission de l'information</b> .....	66
5.1. De la compétence professionnelle envers le jeune vers celle avec les partenaires.....	67
5.2. Des différences professionnelles à l'échange d'information.....	68
5.3. L'échange d'information : un geste professionnel spécifique en situation d'intermétiers.....	69
5.4. Les gestes premiers.....	70
5.5. Gestes professionnels langagiers.....	71
5.6. Gestes professionnels de la mise en scène de l'aide.....	73
5.7. Gestes d'ajustement de et dans la situation.....	74
5.8. Gestes professionnels éthiques.....	74
5.9. Autrement dit.....	76
<b>Conclusion</b> .....	77
<b>Annexes</b>	

## Tables des schémas

Schéma 1 : Le système central d'échange d'information.....	42
Schéma 2 : Le système global d'échanges .....	4

# Introduction

De par mon expérience professionnelle d'enseignante spécialisée mise à la disposition d'établissements sanitaires, médico sociaux ou au pôle enfants et adolescents de la MDPH, je me suis questionnée sur certains points de ma professionnalité : que signifiait être enseignante spécialisée dans la mise en place de l'école inclusive, que signifiait l'approche pédagogique d'un enseignant spécialisé quand la demande d'AVS ou AESH compensatoire passait avant l'accessibilité pédagogique, que signifiait pour les enfants le cumul de diagnostics de troubles et l'intervention de professionnels associés à chacun de ces troubles ? Le corollaire à toutes ces questions était de se demander comment coordonner efficacement l'ensemble des personnes de manière profitable pour l'enfant. Dans ce contexte, que voulait dire coopérer ? Quelles interactions étaient souhaitables entre la transparence et le secret professionnel ?

J'ai donc choisi de travailler cette problématique en axant ma réflexion sur les non-dits de la coopération. Qu'est-ce qui finalement est partagé et à quelles fins dans un partenariat plurisectoriel visant à l'amélioration de la situation d'enfant à besoins éducatifs particuliers...autrement dit, quelle est l'information utile à partager ? En quoi chacun la met-il à profit ?

En première partie, nous exposerons le contexte d'école inclusive, cadre dans lequel le partage du processus de scolarisation prend place. Nous amènerons ensuite les concepts théoriques de système, de partenariat et leur complexité que nous mobilisons dans notre cadre d'analyse de ce processus. Les alliances, les silences et les blocages présents dans les échanges ainsi que la posture professionnelle seront interrogés autant dans la revue de littérature de la recherche que dans la législation ou, au rang des pratiques. Nous aborderons les différents niveaux de non-dits : secret professionnel, confidentialité et discrétion tels qu'ils sont définis par la législation et donc aussi dans les interactions en situation de transmission d'informations.

La deuxième partie permettra de décrire la méthodologie de l'action de recherche mais aussi la situation de partenariat. Nous justifierons la démarche compréhensive d'analyse qualitative dans sa double dimension théorique et éthique. Nous détaillerons la description du dispositif de recherche avec la prise

de contact avec les acteurs du terrain observé, l'explication de l'action de recherche aux acteurs partenaires et la présentation approfondie du jeune à besoins éducatifs particuliers concerné par cette action de recherche.

La troisième partie permettra de présenter les résultats au travers de l'identification du périmètre des échanges, de leurs modalités que nous avons catégorisées en formelles, formalisées et informelles et des modes de construction d'une continuité par les acteurs.

Dans une quatrième partie, nous reviendrons sur la valeur des non-dits telle que nous aurons pu l'identifier au travers du rôle des acteurs, de leur engagement pour organiser le projet et transmettre l'information. Nous explorerons les non-dits et leurs effets et nous en interpréterons les repères et les limites.

Dans la discussion, nous porterons notre attention sur les gestes professionnels dans la perspective d'y repérer des leviers d'action.

# 1. Le partenariat et le secret

Lors des journées régionales « Scolarité et handicap » en octobre 2012, Charles Gardou a situé le contexte actuel de la scolarisation des enfants avec un handicap comme le passage d'une « culture de la catégorie » à une « culture inclusive ». Toute la société a établi une habitude de raisonnement sur l'exclusivité des dispositifs de droit commun aux personnes qui n'auraient pas de fragilité. Historiquement, délégation était faite au secteur spécialisé de prendre en charge les personnes fragilisées. Ce secteur s'est organisé selon les catégories de handicap en créant des établissements et des professionnels spécialisés. Actuellement, le changement de paradigme social serait de sortir de ce principe spécialisé parallèle pour ne pas exclure les personnes les plus fragilisées et pour « partager les dispositifs de patrimoine commun avec une meilleure accessibilité et une meilleure qualité de vie. » (Gardou, 2012). Cette évolution est constante depuis la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et, ceci, depuis la ratification par la France, en 2010, de la convention des droits des personnes handicapées des Nations Unies.

Ce changement de paradigme social s'illustre par le passage d'un ordre social de l'ordonnement à un ordre social du lien. Jean-Claude Ameisen, lors des rencontres d'Hippocrate en 2013 revient sur l'évolution à soutenir dans le raisonnement pour passer d'une méthodologie de classification à celle de résolution de problèmes ; en l'occurrence, les problèmes qu'une personne peut avoir dans sa situation personnelle, précisément singulière. Pour Ameisen, l'accompagnement est prépondérant et se doit d'être complémentaire et non exclusif.

Dès lors, comment aborder la question de la scolarité de l'enfant fragile, avec des besoins éducatifs particuliers ?

# 1.1. La scolarité d'un élève à besoins particuliers

L'école est elle aussi concernée par la culture de la catégorisation. Les enfants handicapés peuvent, en effet, avoir accès à une scolarité au sein de l'unité d'enseignement (UE) de l'établissement médico-social dans lequel ils sont orientés. Il y a depuis 10 ans, une nette augmentation de la scolarisation en école régulière, soit par la multiplication des dispositifs d'inclusion scolaire comme la classe d'inclusion scolaire (CLIS) à l'école élémentaire, ou l'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) au collège et au lycée, soit, enfin, en classe ordinaire à temps plein ou à temps partiel. Cette scolarisation est souvent accompagnée par une auxiliaire de vie scolaire (AVS ou AESH) et/ ou un service de soins, et/ou des prises en charge par le secteur libéral. Si l'idée de l'accueil ne pose majoritairement pas de question, celle de la participation de l'élève déstabilise les enseignants qui continuent de penser qu'ils ne sont pas suffisamment compétents pour enseigner de façon efficace, ou que la configuration de la classe ordinaire ne convient pas de façon satisfaisante à certains enfants. Ainsi, la délégation à des professionnels plus qualifiés reste sous-jacente et va croissante avec l'exigence des programmes au fil du cursus scolaire.

## 1.1.1. De la nécessité d'une synchronisation

En maternelle, l'importance de la socialisation, les apprentissages sensoriels, moteurs, ludiques facilitent la participation des élèves à besoins éducatifs particuliers aux tâches d'apprentissage. La pression des apprentissages et la temporalité des rythmes d'apprentissages causent des difficultés et entraînent des préoccupations croissantes pour les enseignants du primaire, quoique la gestion de la classe par un ou deux enseignants puisse encore faciliter la globalité de regard sur l'élève.

Au collège, ensuite, la segmentation spatiale et temporelle, la multiplicité des disciplines et des interlocuteurs rend la question de l'autonomie de l'élève cruciale. Les professeurs sont davantage centrés sur le strict contenu disciplinaire : connaissances et compétences attendues dans les programmes. L'interrogation devient majeure sur l'intérêt de la scolarisation si l'enfant n'est pas assez lecteur, pas assez communicant, pas assez socialisé... L'approche par le manque et le décalage de

niveau dépossèdent les professeurs de leur sentiment de compétence. La scolarité en milieu ordinaire est dans ces cas-là souvent conditionnée à la présence d'une AVS, auxiliaire de vie scolaire renommée récemment AESH, soit accompagnant des élèves en situation de handicap. Si cette situation a l'avantage de permettre une aide humaine indispensable pour certains, elle risque d'engendrer une forme de délégation des adaptations de l'enseignant vers l'AVS. L'élève bénéficie, la plupart du temps, de l'accompagnement d'un service médicosocial ou d'un service de soins dont les actions interviennent parfois pendant le temps scolaire habituel et, dans certains cas, sur le lieu scolaire. Selon l'emploi du temps de l'élève, selon l'intensité de son accompagnement, selon les objectifs de son projet personnalisé de scolarisation, les situations sont diverses. Les réponses restent variables selon les territoires, les équipes et les personnes.

Le changement progressif vers l'école inclusive est une modalité de pensée et d'action où l'institution scolaire accueille en partageant la préoccupation du développement de l'élève avec les professionnels du soin et de l'accompagnement. On se situe plus dans un processus permettant d'organiser le projet et le temps de l'enfant entre les lieux et les personnes nécessaires à ses besoins, que dans un modèle stable et figé. Le processus porte sur l'analyse des besoins éducatifs particuliers pour produire les modalités d'actions en réponse aux besoins de l'élève. L'élève n'EST pas UN handicapé mais un élève qui a des fragilités aggravées ou minorées par tel ou tel contexte. Fougeyrollas (1998) a défini le modèle de production de handicap où la situation de handicap est l'interaction des facteurs personnels de l'enfant, de son environnement et des habitudes de vie de sa famille.

### 1.1.2. La cohérence du contexte

L'importance du contexte est ici pointée, le contexte comme maillage des interactions et des réponses apportées par les différents acteurs permettant de rendre possible une scolarisation. En effet, le droit à l'école ne veut pas dire de ne pas prendre en compte les nécessités de soins et d'accompagnement. Pour venir à l'école, l'élève a besoin que les acteurs concernés par toutes les particularités soient mobilisés. La forme de cette mobilisation ne peut se contenter d'une juxtaposition, mais doit exercer une continuité et une cohérence du parcours du jeune. Ce dernier doit donc tendre vers le parcours

souhaité (Piveteau, 2014), ce qui exige la mise en relation des acteurs et de leur participation à un travail collectif fait d'interactions, de pluridisciplinarité mais aussi de coopération entre différents métiers. Ce travail pluridisciplinaire et pluri institutionnel voire plurisectoriel est souvent qualifié de partenariat.

Le décret du 2 avril 2009 énonce la coopération entre l'Education nationale et le secteur médico-social et le secteur sanitaire pour conduire les parcours de scolarisation et notamment la scolarité partagée entre les écoles et les unités d'enseignement des établissements médico sociaux. Le processus de partage de scolarisation est ce qui va permettre la mise en œuvre effective d'une réponse aux besoins éducatifs particuliers de l'enfant. Selon Mérini, Thomazet et Ponté, « il y a à s'interroger sur la manière dont se tissent les liens entre les acteurs (enseignants, parents, intervenants) et entre les pratiques scolaires dans et hors la classe... » (Mérini, Thomazet et Ponté, 2010, p.2) Ils montrent comment l'enseignant spécialisé par son intervention en bordure de l'école, à l'interface des différents mondes professionnels est à même de coordonner, d'aider à « faire du lien et de s'assurer des cohérences » dans les interactions nécessaires entre les acteurs. Toutefois, chaque acteur dans son métier a un cadre de travail réglementé qui lui permet de prendre en compte les capacités présentes chez l'enfant et d'intervenir auprès de lui.

Dans d'autres domaines comme celui de la néo natalité, la préoccupation de la qualité des liens entre les acteurs, parents et professionnels est aussi d'actualité et Molénat explique qu'une « meilleure utilisation des dispositifs potentialiserait les énergies. La rencontre raisonnée des diverses approches ouvre à de nouvelles questions. » (Molénat, 2013, p.189)

Le changement social des pratiques professionnelles en collectif amène à préciser tous les termes relatifs aux relations engagées par les collectifs à l'œuvre dans un partage du processus de scolarisation.

## 1.2. Interactions, système et partenariat

Les acteurs : professionnels, famille et enfant, forment un système orienté par le processus de partage de scolarisation. Le terme de processus signifie « un enchaînement ordonné de faits aboutissant à quelque chose, une suite continue d'actions constituant la manière de faire. » (Larousse, 2015) Processus est synonyme de développement, déroulement et de progrès, il n'est donc pas préétabli mais se construit avec les repères et les savoir-faire des professionnels et des parents. Ce processus demande de repérer les instances et les professionnels, de répartir les actions mais il se construit en fonction des acteurs concernés. Il conduit à partager une même préoccupation orientée par les besoins de l'enfant : un objectif d'apprentissage, l'emploi du temps....

### 1.2.1. L'ambiguïté du partage dans un système

Le partage vient de *partitio*, la séparation, c'est la division de quelque chose en plusieurs éléments distincts que l'on distribue, mais c'est aussi quelque chose que l'on peut avoir en commun. Il signifie donc tout autant diviser que prendre part conjointement à un tout. Partenariat vient du vieux français *parçonnier*, propriétaire indivis. (Mérini, 1999). Cette définition permet donc d'entendre que chacun est associé dans le projet commun et en porte donc la responsabilité. Dans la situation d'accueil d'un élève à besoins particuliers, chaque professionnel a un temps de travail dans son espace dédié avec l'enfant, et participe à l'établissement du projet qui est partagé entre les professionnels et les parents : c'est avec eux que l'ensemble va produire une réponse.

Tous ces acteurs sont enclins à partager le processus de scolarisation, mais leurs spécificités font qu'ils travaillent en même temps « avec » et « contre » les autres. Par exemple, ils sont aux prises avec des craintes de chevauchements éventuels de compétences, des déceptions face à des attentes non prises en compte, des horaires à négocier... Ils entrent donc en concurrence dans l'aide apportée au jeune. Travailler « avec » les partenaires, c'est dans le même temps, faire valoir sa propre professionnalité et ses différences au regard des autres et donc travailler « contre » les autres.

Revenons à la signification de système, du grec *systema* qui signifie composition, c'est un ensemble de procédés, de pratiques organisées, destinés à assurer une fonction définie (Larousse, 2015).

L'important dans cette définition reste la question de « l'organisation » d'un ensemble composite. C'est l'organisation qui va agencer les différences pour assurer la fonction d'aide. Lapointe (2005) retrace l'ensemble de l'approche systémique et indique qu'à la fin du XXème siècle, « nous faisons face à une complexification progressive des ensembles avec lesquels nous devons composer » (Lapointe, 2005, p.2). Il revient sur le fait, évoqué dans les deux paragraphes précédents, d'entrer dans une résolution de problème, de considérer le tissage des relations du système et de considérer l'importance du contexte tout autant que les pratiques juxtaposées pour entrer dans le processus de construction de projet : « Un ensemble possède des propriétés émergentes qui se révèlent beaucoup mieux par l'étude des ensembles que par celles des parties qui les constituent [...] la connaissance de l'objet doit passer par l'étude des relations et des interactions qu'a cet objet ou cet ensemble avec son environnement. Il en est ainsi puisque environnement et systèmes s'influencent mutuellement. » (Lapointe, 2005, p.4) Il compare l'approche analytique et systémique montrant ainsi que l'une, la première, isole les parties en se concentrant sur un élément, en considérant la nature des interactions, et en s'appuyant sur la précision des détails, quand l'autre se concentre sur les interactions et leurs effets pour en maintenir une perception globale.

### 1.2.2. La complexité organisatrice du système.

La complexité va donc venir aussi de la manière d'aborder la complexité du processus ! (Morin, 1977) L'approche que chacun des acteurs va privilégier, sans aucun doute avec raison, va se confronter à celle des autres. Le contexte aura alors besoin d'être à chaque fois reformulé pour mieux situer les enjeux et les objectifs. Ce qui se révélera opportun dans un lieu, ne le sera pas dans l'autre, comme par exemple, dans les activités d'approche du jeu, du livre ou des images ; mais parfois la convergence du travail sera prioritaire comme par exemple, dans une pratique de communication. C'est pourquoi interroger les pratiques des professionnels au travers de l'analyse de l'activité comme l'a conçue Yves Clot (2011) peut aider à repérer les registres dans lesquels les acteurs se situent.

L'approche du système est linéaire et analytique ou systémique et maillé. Les interactions, concernant les individus ont plusieurs dimensions : personnelle, professionnelle et institutionnelle (Dhume, 2001). En s'organisant, le système génère à la fois de la complexité et de la structure, comme le mentionne

Albéro : « le système renvoie également à une organisation structurée, mais il accorde une attention plus grande à la dynamique des relations et des interactions entre les éléments et il cherche à identifier des lois d'ensemble supérieures à celles attachées aux propriétés de chacun.» (Albéro, 2010, p.2)

Dhume (2001) définit la coopération, comme une part prise à une œuvre commune, une action conjointe. Il poursuit en exposant que le partenariat ouvre un nouvel espace de gestion des tensions et de confrontation des valeurs, crée un nouvel espace collectif de professionnalité, privilégie le sens de l'action. Ainsi il souligne que le partenariat vient s'inscrire dans une logique où il s'agit de dire et de construire la complexité du travailler ensemble. Il fait une juste place à la différence des partenaires en la reconnaissant telle qu'elle est.

Le partenariat, en intégrant les questions de communication et de négociation en plus d'une seule répartition des actions peut être l'outil des collectifs.

### 1.2.3. Le partage du processus de scolarisation en situation d'intermétiers : une source de tensions.

Mérini (1999) pointe à propos du terme de partenariat, le fait que le suffixe *ariat* signifie organisation. Travailler avec des partenaires suppose une réorganisation collective du travail afin de permettre la résolution d'un problème reconnu comme commun, ici la scolarisation du jeune par le biais d'une série de négociations. Ces dernières se développent dans un espace d'intermétiers où coexistent des tensions entre les métiers mais aussi des dilemmes propres à chacun des métiers. (Clot, 2001)

Les interactions qui se développent entre les partenaires dans l'organisation collective du travail sont assujetties à ces tensions et ces dilemmes. Chacun apporte dans le débat commun les références institutionnelles et réglementaires de son métier, le secret professionnel en est un exemple particulièrement courant, nous y reviendrons plus loin, ce qui engendre des tensions d'intermétiers. Dans l'action commune, chacun draine les valeurs déontologiques de son métier et sa philosophie personnelle, mais aussi ses codes, exacerbant parfois un peu plus encore les tensions. Au-delà des interactions entre partenaires, des asymétries s'immiscent dans le débat collectif. Certaines sont historiquement construites entre les professions (Mérini, Thomazet, Gaime, 2014) comme celles du monde médical par rapport au monde scolaire et de l'école par rapport à la famille. Il existe aussi des

asymétries sociales liées à l'expertise de chacun, aux règles de politesse ou de hiérarchie qui peuvent, elles aussi, perturber les interactions entre partenaires.

Dans le cas de la scolarisation d'un enfant à besoins éducatifs particuliers, la négociation porte sur le partage du processus de scolarisation : les conditions matérielles, la prise en compte des besoins spécifiques au niveau pédagogique, éducatif, médical, les objectifs partageables et spécifiques, permettant une scolarité acceptable dans laquelle l'enfant puisse participer en tant qu'élève. Ces objectifs partageables sont le dénominateur commun de ce qui fait sens pour le collectif.

Historiquement les métiers du soin et du médicosocial ont été prépondérants sur ceux de l'enseignement, du fait de la priorité donnée à la santé, de leur savoir sur les pathologies et de leur pouvoir de décision. « La négociation met en « conflit » les codes professionnels, les valeurs d'appartenance, les intérêts et les stratégies de chacun des partenaires. » (Mérini, 2014, p.11)

Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) pour un enfant en situation de handicap dans son contexte scolaire et social, le projet d'accueil individualisé pour un enfant (PAI) ou le projet d'accompagnement personnalisé pour un élève avec des troubles spécifiques des apprentissages (PAP) réunissent les acteurs sur le lieu scolaire, il y a donc là un déplacement non seulement physique, mais symbolique, du lieu de la négociation. Les parents, sollicités de fait dans ce type de projets, devraient être repositionnés comme experts de leur enfant. Ce n'est pas toujours le cas, ils peuvent être impliqués, distants, participants, de leur fait ou de l'attitude des partenaires vis-à-vis d'eux.

L'école inclusive comme processus de partage de scolarisation d'un élève à besoins éducatifs particuliers va se construire avec une pluralité d'acteurs en confrontation, selon des modalités variables en fonction du cadre de la rencontre, de l'engagement et du sens qui animent les acteurs. Cela crée un temps d'échange où le projet de l'enfant légitime la présence des acteurs, un espace d'intermétiers où chaque acteur transmet quelque chose de sa compétence propre, donne des informations, émet des réserves, adopte une stratégie, négocie, résiste, manifeste ses émotions face à son vécu de la situation...

Le processus de partage de scolarisation peut être assimilé à un objet-frontière (Trompette et Vinck, 2009) entre les acteurs sollicités, à l'interface de leur professionnalité, dans un contexte singulier :

« L'objet-frontière rend compte des processus de connexions mais aussi du poids des inerties dont se chargent les infrastructures de communication. Transparentes et invisibles, elles peuvent être rendues visibles au travers des défaillances, des ruptures ou des épreuves. » (Trompette et Vinck, 2009, p.9)

Les professionnels issus de différents secteurs d'activités en interaction ont, au long du parcours, besoin d'échanger, pour participer au projet, pour partager des points de vue, pour faire du lien d'étayage à l'enfant, pour élaborer, pour évaluer... Pour autant, les échanges ne sont pas forcément simples, directs et porteurs : les questions de communication sont majeures.

Le changement de paradigme social se repère aussi dans d'autres secteurs comme le milieu hospitalier et engage également des questions de relations entre métiers et individus. (Blondeau, 2004) Le réseau de partenaires est concerné par l'évolution des interactions que ce soit à l'intérieur de leur propre secteur, hospitalier, scolaire, social ou dans l'espace partenarial.

Considérant la complexité de l'école inclusive avec les différents cadres, procédures et outils lors de cette période évolutive de changement de paradigme, nous pouvons nous interroger sur ce que les non-dits représentent dans les interactions liées à la pluridisciplinarité, la plurisectorialité et au partenariat.

### 1.3. Les non-dits

Dire, ne pas dire, que dire, comment dire, faire dire ... un certain flou côtoie des évidences allant de la transparence au secret. Ces imprécisions imprègnent les interactions et sont parfois l'objet d'interprétations personnelles, d'attitudes défensives plus ou moins conscientes ou de difficulté dans ces pratiques professionnelles. Pour comprendre les relations du partenariat, Mérini (1999) repère trois dimensions à la relation partenariale : une dimension de monopole, de concurrence et de complémentarité. La dimension de monopole peut être d'ordre réglementaire, comme ce qui concerne l'usage du secret, d'ordre social comme les relations hiérarchiques ou les codes de politesse mais aussi d'expertise puisque le soignant soigne, l'enseignant enseigne etc...

### 1.3.1. La situation d'intermédiaires et les monopoles réglementaires : la question du secret.

Les pratiques lors des échanges entre professionnels sont imprégnées d'usages non explicites, de prévenances, de modèles liés à des habitudes construites par certains, une des situations les plus illustratives étant l'usage du secret professionnel. Dans beaucoup de situations, le secret est parfois utilisé comme si c'était un masque derrière lequel on pouvait se cacher et qui permettait alors de se dégager de sa propre implication ou de sa propre gêne. Où commence et où s'arrête le secret ?

Les textes prescrivent pour les fonctionnaires :

« Le secret professionnel : un agent public ne doit pas divulguer les informations personnelles dont il a connaissance. Cette obligation s'applique aux informations relatives à la santé, au comportement, à la situation familiale d'une personne, etc. Le secret professionnel peut être levé sur autorisation de la personne concernée par l'information. La levée du secret professionnel est obligatoire pour assurer :

-la protection des personnes (révélation de maltraitances, par exemple),

-la préservation de la santé publique (révélation de maladies nécessitant une surveillance, par exemple),

-la préservation de l'ordre public (dénonciation de crimes ou de délits) et le bon déroulement des procédures de justice (témoignages en justice, par exemple). »

Jaudel (2006), sur le secret professionnel, reprend les articles constitutifs 378 de 1810 :

« Les médecins, chirurgiens et autres officiers de santé, ainsi que les pharmaciens, les sages-femmes, et toutes autres personnes dépositaires, par état ou par profession, des secrets qu'on leur confie, qui, hors le cas où la loi les oblige à se porter dénonciateurs, auront révélés seront punis » et ; l'article 226-13 de la refonte du code pénal : « la révélation d'une information à caractère secret par une personne qui en est dépositaire soit par état soit par profession, soit en raison d'une fonction ou d'une mission temporaire est punie ».

Les fonctionnaires doivent donc exercer dans un cadre (mission ou fonction) pour lequel un texte de droit a précisé qu'il était soumis au secret. Le seul fait d'être fonctionnaire ne suffit pas à savoir si la

personne est soumise au secret. Cependant tous les fonctionnaires sont soumis au devoir de discrétion professionnelle. (Article 26 de la loi Le Pors).

Pour d'autres acteurs, des secteurs médical, médico-social, libéral, le secret est dit partagé.

La loi n° 2011-940 du 10 août 2011 mentionne : « Deux ou plusieurs professionnels de santé peuvent toutefois, sauf opposition de la personne dûment avertie, échanger des informations relatives à une même personne prise en charge, afin d'assurer la continuité des soins ou de déterminer la meilleure prise en charge sanitaire possible. Lorsque la personne est prise en charge par une équipe de soins dans un établissement de santé, les informations la concernant sont réputées confiées par le malade à l'ensemble de l'équipe. Les informations concernant une personne prise en charge par un professionnel de santé au sein d'une maison ou d'un centre de santé sont réputées confiées par la personne aux autres professionnels de santé de la structure qui la prennent en charge, sous réserve : 1° Du recueil de son consentement exprès, par tout moyen, y compris sous forme dématérialisée. Ce consentement est valable tant qu'il n'a pas été retiré selon les mêmes formes ; 2° De l'adhésion des professionnels concernés au projet de santé. » Il s'agit plus de partage d'informations à caractère secret que de secret partagé. « Le partage d'informations est lui un acte de discernement des informations qui, partagées ou révélées, peuvent sous certaines conditions être utiles ou pas à l'utilisateur. » (Puech, 2015)

### 1.3.2. La question du secret dans le partage du processus de scolarisation.

« Il n'existe pas aujourd'hui de cadre législatif général qui fonde l'échange et le partage des données personnelles dans le secteur médico-social. Il existe des règles d'accès aux informations pour la personne suivie, définies par l'article L311-3 du code de l'action sociale et des familles : accès à toute information ou document relatif à la prise en charge, sauf dispositions législatives contraires. Hors les cas particuliers prévus par les textes, c'est le cadre rappelé précédemment des principes de protection des données personnelles de la loi informatique et libertés qui s'appliquent sous le contrôle de la CNIL. (Bossi, 2012).

La nature du secret pose question : il peut être qualifié de donnée de santé mais peut aussi relever de facettes familiale, sociale, juridique...comme Bossi le formule : « D'abord, la distinction qui a pu être faite entre une donnée de santé et une donnée médico-sociale trouve aujourd'hui ses limites dans la nécessité d'une prise en charge globale de la personne qu'elle fasse appel au secteur sanitaire ou médico-social. La personne peut être admise dans un établissement de soins dont elle sortira pour être prise en charge par une structure médico-sociale. La sensibilité d'une donnée n'apparaît pas non plus si différente selon les secteurs ; elle revêt surtout plusieurs facettes qui permettent de caractériser l'état de santé d'une personne. »

La prise en charge pluridisciplinaire et intersectorielle impose aujourd'hui le partage d'informations dans d'autres cas.

C'est le cas visé par l'article L146-8 du code de l'action sociale et des familles qui impose à « l'équipe pluridisciplinaire qui intervient au sein des maisons départementales des personnes handicapées, dont la composition peut varier, d'évaluer les besoins de compensation de la personne handicapée et son incapacité permanente [...] sur la base de son projet de vie et de références définies par voie réglementaire et propose un plan personnalisé de compensation du handicap ».

En étendant la question du partage d'informations à l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH, le registre du partage des données pour l'évaluation de la situation de la personne est abordé.

Il reste que cela ne s'étend pas aux équipes pluridisciplinaires de terrain comme les équipes éducatives, de suivi de la scolarisation, de PAI, PAP ou PPS qui doivent donc gérer ce qu'elles mutualisent.

La forme et le fond que l'on va donner aux échanges peut permettre de tenir compte des différents acteurs quand les interventions sont juxtaposées. Les freins institutionnels restent importants et les acteurs ne formulent alors que des généralités, ce qui oblige les familles à répéter des choses parfois difficiles. Pourtant un lien peut articuler et rendre signifiants les propos tenus dans divers endroits et enrichir les constats et analyses des partenaires. (Molénat, 2013)

Le « secret partagé » ou plutôt le partage d'informations est repéré comme facilitateur du travail collectif mais reste à l'appréciation des acteurs, la formalisation dans un cadre établi peut permettre de le mettre au travail.

### 1.3.3. Le partage au cœur des pratiques.

La complexité du partage va au-delà des réunions d'équipes pour des raisons concrètes. Des équipes de suivi de la scolarisation (ESS), ou de suivi de PAI, interviennent de façon ponctuelle pour poser un cadre, elles ont un enjeu d'évaluation qui permet la continuité du parcours. La présence des parents, et parfois de l'élève, permet de s'appuyer sur ce qu'ils souhaitent livrer à la réflexion de l'équipe. En revanche, dans le quotidien, les acteurs se côtoient et se croisent dans la mise en œuvre du projet pour leurs actions respectives. Dans ces moments, des échanges d'une autre nature existent et ils donnent aussi lieu à des interactions et des négociations. Ce sont les temps d'accompagnement aux rendez-vous, dans les couloirs, les salles d'attente des thérapeutes, entre deux portes, au portail de l'école, etc. Les modalités restent variables selon le type de prise en charge et d'inclusion. Les familles ne sont pas toujours présentes et ce sont parfois les AESH, un moniteur éducateur ou un chauffeur de taxi qui gèrent ces transitions. L'enfant assiste alors spectateur ou participant aux échanges ou aux silences. Ces interactions brèves entre acteurs existent aussi au téléphone et par mail dans les cas de scolarité partagée et de consultation libérale ou médicosociale ou hospitalière.

Dans ces situations, le flou, la rapidité, renforcent l'opacité de l'interaction. Du coup, au-delà de l'évidence que le secret touche ce qui concerne le diagnostic et ce qui est intime à la personne, chacun se retrouve seul pour déterminer la valeur des informations. Dans le quotidien, les acteurs sont en réseau et sont souvent confrontés à des relations en binôme ce qui amplifie le manque de transparence.

Certains vont donc verrouiller leur attitude en restant dans le silence, tout le monde a assisté à ces moments de blanc et de distance dans les échanges. Le flux s'arrête quand quelqu'un n'ose pas dire ou ne se sent pas autorisé par peur de franchir la barrière de l'intime. Bidart explique comment s'installe alors la confiance : « elle constitue une pratique sociale de communication, tout en impliquant des discours qui sont à priori distants du social, qui sont d'ordre privé, ou même voués au secret. » (Bidart, 1997, p.1) On retrouve ici la notion de frontière, de limite franchie, que Bidart nomme transgression qui signe un appel à l'aide, une recherche de vérité où une personne prend le risque de s'impliquer au-delà de la marge habituelle en donnant sa confiance à une autre personne. Selon elle, la confiance est toujours du registre de l'informel.

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 souvent renvoyée à une faiblesse du professionnel peut tout autant révéler une faiblesse du système qui n'a pu la contenir. Dans les interactions quotidiennes les acteurs se retrouvent dans une certaine horizontalité dans leurs échanges et ont besoin de cette contenance du système qui cadre leur lien à la situation de difficulté de l'enfant.

Le silence est le pendant de la confiance dans ces interactions duelles au sujet desquelles Bergier (2015) attire l'attention. A partir de son écrit au sujet du vivre ensemble, que l'on va prolonger au travailler ensemble, « réfléchir aux conditions du « faire société » réclame de prendre en compte les pôles individuel et collectif, de penser un cadre à la fois : protecteur de la personne et de ses capacités de sens et d'initiative, et garant du *socius*, garant de la coopération. Ces deux pôles entrent en tension et interrogent la conflictualité et l'autorité dans la construction du *socius*. » En revenant sur le changement actuel avec des contours moins nets, il pense que si le collectif est en crise les individus sont dépourvus pour symboliser leurs actions ou leurs pensées en les reliant à celles des autres. Or la symbolisation participe à donner du sens aux pratiques.

Le partenariat n'est pas forcément simple à maintenir, à porter dans la continuité du fait de sa structure en réseau. Molénat met l'accent sur cette subtilité dans les compétences professionnelles à l'œuvre autour des personnes touchées par la difficulté : « le contresens sur le terme de réseau (« il faudrait tout se dire » alors qu'il s'agit au contraire de se relier suffisamment pour alléger la transmission d'informations inutiles ou relevant de l'intime) illustre l'effort à mener pour maintenir la subjectivité des parents , puis de l'enfant, mais aussi de chaque professionnel au centre de l'action menée. » (Molénat, 2013, p.193) Elle positionne clairement ce qui va faire projet, négociation et information utile à l'ensemble des acteurs.

Les attitudes quotidiennes sur les transmissions d'information se doivent d'être alors dans une juste distance. Le schéma d'être à trois que l'enfant acquière comme apprentissage social reste un modèle qui permet de « se reconnaître chacun dans sa place respective et offre des expériences répétées de relations triangulées à condition de partenariats fondés sur l'altérité.» (Molénat, 2013, p.194)

Certaines informations passent par les différents professionnels qui accompagnent l'enfant ou par l'enfant lui-même. L'enfant, comme acteur du système circule dans tous les lieux et rencontre régulièrement tous les autres acteurs. Il est partie prenante dans la circulation de certaines

informations : Perrenoud (1987) appelle « go-between » le statut de l'enfant messenger et message entre la famille et l'école que l'on peut l'étendre aux autres espaces intermédiaires entre l'enfant et les thérapeutes. Justement l'enfant étant ou faisant l'intermédiaire, permet aux uns et aux autres de ne pas être confrontés à une relation directe souvent dans les cas où ils « n'ont pas la même image du pouvoir et du droit de décider ce qui est bon pour l'enfant. » (Perrenoud, 1987, p.4) Les enfants portent ainsi dans leur rôle de messenger, des propos pris ailleurs. Ils sont aussi message dans leur attitude quand ils arrivent avec un comportement particulier. On peut se demander comment l'enfant se fait une image de son projet dans le ressenti qu'il a des interactions du système. L'obligation d'information de la part des professionnels à l'encontre des parents et de l'enfant se fait-elle dans la juxtaposition ou le partage d'information utile à l'enfant ? Le non-retour à l'enfant des échanges peut être lui aussi, qualifié de non-dit.

La spécificité du partenariat, dans le modèle de Mérini présenté précédemment, est d'aller vers la complémentarité. Pour autant, les dimensions de monopole et de concurrence où certains acteurs veulent garder leur exclusivité et leur intérêt restent présentes (Mérini, 1999). Ceux-ci ont un intérêt propre à maintenir leur ascendant et rester dans la position de celui qui sait, qui n'est pas déstabilisé par les émotions induites par la situation, comme si le partage leur enlevait leur spécificité ou leur pouvoir.

Nous tenterons dans ce travail d'identifier la circulation de l'information comme point de cohérence entre les acteurs au service de l'enfant. Autrement qu'est-ce qui dans les non-dits sera source de cohérence, ou non, dans l'action du partage du processus de scolarisation ?

## 2. Méthodologie de la recherche.

Coopérer pour l'école inclusive suppose la mise en lien des acteurs : parents, enfant, professionnels de l'école et du médico-social. Ces acteurs composent un système qui se rassemble pour le partage de processus de scolarisation. La construction du projet de l'enfant et sa mise en œuvre au quotidien met le système en réseau. Nous considérons ici le réseau comme une connexion en partie stabilisée des acteurs appartenant à différents univers. Ainsi, les pratiques tendent à mettre en place ce qui est désormais, un acquis dans les textes officiels. Toutefois les acteurs sont encore hésitants à instaurer des liens fonctionnels au-delà des conventions institutionnelles. Les liens existent lors de temps de cadrage et formalisent le projet, mais ils sont beaucoup plus nombreux lors de temps informels. Dans la proximité ou à distance, se tissent des interactions faites d'échanges d'informations, de confidences ou de non-dits. La transmission de l'information utile est centrale pour le travail collectif du projet et le partage du processus de scolarisation. Elle se joue à mi-chemin entre le formel et le non-dit. Quel rôle tiennent les non-dits dans le partage du processus de scolarisation ?

### 2.1. Choix du terrain et de la démarche.

Pour conduire la recherche, nous avons à déterminer la démarche auprès des acteurs de terrain susceptibles d'apporter des éléments pour situer les enjeux à l'œuvre entre secret et transparence. L'idée est de comprendre comment les acteurs du système partenarial vivent ces interactions : comment la famille, l'enfant, les professionnels d'un SESSAD, Service d'Education et de Soins Spécialisés à Domicile et de l'école s'y prennent-ils pour échanger ? Quel est leur avis sur ce qui doit être tu ou partagé ?

### 2.1.1. Le terrain

Ce SESSAD est implanté en zone urbaine mais couvre les besoins du département entier voire une zone proche du département voisin. Le directeur a la responsabilité du SESSAD, du Service d'Aide à la Vie Sociale (SAVS) et du Service d'Aide par le Travail (SAT) « hors les murs ». La possibilité d'une continuité du suivi peut être ainsi inscrite dans une logique de parcours. L'association gestionnaire et les professionnels du SESSAD sont clairement positionnés dans la philosophie et le droit à l'inclusion sociale et scolaire. Il y a actuellement une démarche de formation sur le partenariat, elle concerne les trois services.

Le SESSAD se compose d'une équipe pluridisciplinaire : chef de service, éducateurs, enseignants spécialisés, psychologues, psychomotriciens, orthophonistes, kinésithérapeutes, médecins et secrétaires. Des conventions avec des praticiens libéraux peuvent être mises en place pour favoriser les prises en charge dans la proximité du domicile de la famille.

### 2.1.2. La méthode de recherche adoptée.

Pour mettre en place la recherche sur le terrain, la cohérence doit être recherchée entre l'intention, la méthode utilisée, le but de la recherche et les techniques de constitution du matériel (Dessus, 2002). La démarche compréhensive d'une méthodologie qualitative peut permettre de prendre en compte l'interaction en se focalisant sur une situation singulière. Clot et Leplat (2005) nomment approche clinique, une démarche d'attention à un cas singulier, ici 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. Elle s'attache à prendre en compte l'interaction inhérente à la rencontre. L'analyse de l'activité se rapproche de la démarche clinique dans cette attention à la singularité de la situation qui va solliciter chez les acteurs « une activité intérieure spécifique », donnant la possibilité dans les témoignages de repérer les blancs, les vides, les précautions et les défenses. Cette mise en place en ergonomie et psychologie du travail centrée sur un métier, va, ici, être transposée à l'interface de la situation professionnelle, celle

d'intermédiaires des professionnels concernés par la scolarisation d'un élève à besoins éducatifs particuliers.

Cet espace d'intermédiaires va être analysé au travers du système partenarial propre au partage du processus de scolarisation : 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, refoulées ou échappées et de ressentir le sens et la valeur que la personne dans son métier leur accorde. La clinique de l'activité va ici porter sur chacun des acteurs dans son « métier de parent », « métier d'élève », métier d'enseignant, AESH, directeur d'école, psychomotricien, éducateur ou enseignant spécialisé du SESSAD.

## 2.2. Les structures théoriques et éthiques de la démarche de recherche.

### 2.2.1. L'auto confrontation comme mode de capture des éléments de l'activité.

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, 2000, p.34).

Chaque acteur ainsi invité à réagir sur sa propre activité à partir d'un support tangible, dans cette action de recherche la photographie, qui assure un ancrage dans le terrain de manière à dépasser l'aspect déclaratif d'un entretien simple. L'effet produit par la confrontation à sa propre image en situation amène la personne à se reconnaître et ainsi, par réémergence pendant l'entretien, à convoquer le registre affectif tout autant que le registre explicatif. « Le nouveau déploiement émotionnel, prenant ancrage sur

l'expérience première. Et ce nouveau déploiement constitue une nouvelle expérience émotionnelle, adressée à autrui, qui déborde l'expérience initiale. » (Ria et Chaliès, 2003, p.11)

En amont des entretiens d'auto-confrontation avec chacun des acteurs, une prise de clichés a donc eu lieu dans les différents espaces et temps intermédiaires vécus par l'enfant afin de saisir les moments d'interaction : arrivées et départs du SESSAD, de l'école, accompagnements par la famille ou par un professionnel du SESSAD, échanges avec l'AESH, l'enseignant. La prise de photos induit forcément un début de réflexion des acteurs qui, participant à cette recherche, se mettent dès le départ en activité psychique tout autant que pratique. Il s'agira de côtoyer l'enfant dans son quotidien : accompagnement, prises en charges, aides en se focalisant sur les temps intermédiaires propices aux interactions des acteurs.

Les photos ont été sélectionnées puis présentées en entretien individuel à chacun des acteurs du système partenarial. L'entretien qui s'est déroulé ensuite a visé à élargir l'expression de l'acteur en relançant le sujet à partir de ses expressions signifiantes, de ses propos vagues, de ses attitudes, de ses mimiques et de ses silences.

Des questions ont également été préparées pour servir de modèles de relance si nécessaire. Ces questions ont été élaborées à partir de nos expériences professionnelles. Elles ont été renforcées ou précisées à l'occasion de notre participation à une mission de recherche lors du stage au laboratoire de recherche. Les relances ont d'abord été faites à partir des évocations provoquées par l'effet miroir de la photo, puis à partir des propos de l'acteur puis des questions préparées. Elles n'ont pas été systématiquement posées mais restaient à disposition en guise de ressource.

L'entretien a permis de susciter la réaction et d'engager l'explicitation pour entraîner l'acteur à un autre niveau d'analyse. «Le processus transformatif vient du double rapport dialogique entre le sujet et l'autre et le sujet et lui-même. » (Clot, Faïta, 2000, p.33). L'entretien fut enregistré et a donné lieu à un dépouillement visant à accéder au réel d'activité : ce qui s'est dit, ce qui ne s'est pas dit, les modalités cognitives et émotionnelles en jeu, soit le sens que chaque acteur met sur sa propre activité et les règles tacites que les acteurs mettent en place pour gérer leurs interactions dans le système partenarial.

### 2.2.2. La démarche éthique.

La méthode qualitative qui a été utilisée ici, l'auto confrontation, comporte une double dimension compréhensive et transformative. En effet, comme nous l'avons vu au paragraphe précédent, le dialogue avec le chercheur entraîne un dialogue avec soi-même et engage l'acteur dans une prise de conscience et une réorganisation psychique.

Une responsabilité éthique doit exister au niveau de la démarche de terrain. L'attention aux personnes vulnérables va de soi, mais se doit d'être concrétisée par une action préventive. La préparation du terrain a commencé par l'explication de la démarche de recherche sur la transmission des informations aux autorités institutionnelles correspondantes : Monsieur le directeur de l'établissement médico-social, Monsieur le Chef d'établissement scolaire et Madame l'Inspectrice de l'Education Nationale. Leurs autorisations écrites ont été sollicitées et leur avis sur le choix de la situation fut prépondérant. Il convenait de choisir un enfant capable d'un minimum de communication verbale, une famille en confiance, une équipe éducative intéressée et des professionnels du SESSAD volontaires. La phase suivante fut d'expliquer la démarche de recherche aux acteurs du système en leur garantissant le respect de l'anonymat et de la confidentialité. Leur consentement écrit de participation à ce protocole et d'utilisation de leur image a été demandé.

Nous avons été attentifs à créer des conditions de risque minimal pour les personnes participantes dans la mesure où il s'agit d'une situation authentique dans un SESSAD et un collège. La perspective qu'il y ait un impact sur le système est possible et les tensions et échanges ultérieurs peuvent en être influencés.

Un retour au SESSAD et à l'école après le recueil de données a été proposé de façon à remercier et recevoir leurs remarques sur le sens que cela a pris pour eux, La famille a eu aussi la possibilité d'interpeller si elle souhaite faire part de remarques éventuelles.

Les données recueillies ont donné lieu à une analyse et permis de cerner l'ordre des non-dits et l'information jugée utile par les acteurs du système partenarial.

## 2.3. Description du dispositif de recherche.

Afin de pouvoir conduire cette recherche et mettre en évidence la façon dont les non-dits circulent selon les partenaires, nous avons élaboré un dispositif permettant de les repérer, nous allons maintenant le présenter.

### 2.3.1. Prise de contact et présentation de la recherche aux acteurs de terrain.

- Prise de contact :

Cette étape, a priori simple, s'est révélée relativement longue et délicate en raison de la période de l'année scolaire et de la multiplicité des acteurs du système partenarial. En effet, pour les SESSAD et les établissements scolaires, le mois de mars est celui des synthèses, des ESS d'orientation et des visites de dispositifs.

Les prises de contact téléphoniques ont débuté par le SESSAD qui s'est montré d'emblée ouvert et intéressé bien que l'action de recherche s'ajoutait au planning professionnel. Un délai a été nécessaire pour que, une fois présenté par mail et par téléphone au directeur et chef de service, la demande soit étudiée par leurs instances au regard de leur éthique de service.

Des autorisations institutionnelles ont été demandées lors d'un rendez-vous au directeur du SESSAD, elles ont été traitées par mail par l'Inspecteur de l'Education Nationale Adaptation Scolaire et Handicap et par le principal du collège. Des autorisations de participation à la recherche et de droit à l'image ont été données aux acteurs participants.

Un tableau récapitulatif a permis visualiser chaque étape : prise de contact, rendez-vous de présentation avec distribution des autorisations à signer, rendez-vous pour les photos, rendez-vous pour les entretiens.

#### - Présentation aux acteurs de terrain

La recherche a porté sur le système d'acteurs engagé pour la prise en compte des besoins éducatifs particuliers d'un jeune que nous prénommerons Luc (le prénom a été modifié pour garantir l'anonymat). Une rencontre avec l'éducatrice référente de la situation a eu lieu. Nous avons échangé sur le sujet du mémoire, la démarche envisagée, la présentation de la situation du jeune Luc ainsi que son emploi du temps, ses accompagnements et ses soins. L'éducatrice référente a souhaité se charger de faire l'intermédiaire avec les parents et les autres professionnels pour leur annoncer l'action de recherche.

Nous avons ensuite contacté chacun des acteurs au téléphone pour prendre un rendez-vous et présenter la recherche : étudier la transmission de l'information entre les partenaires lors des interactions. En s'appuyant sur des photos prises au préalable lors des moments d'interactions entre les acteurs, un entretien individuel a recueilli l'avis de chacun sur ce qui est opérant ou pas, dans l'ensemble de son expérience. Une attention particulière a été portée sur ce qui fut exprimé : paroles, attitudes et non-dits.

Il a été précisé qu'il n'était pas question de juger mais d'observer les interactions afin de mettre en valeur ce qui avait été mis en place en fonction des besoins.

Lors de cet entretien de présentation, nous avons demandé à chaque acteur de présenter son point de vue sur la situation de Luc ainsi que le projet en cours.

De fait, cette recherche a représenté une contrainte supplémentaire pour les acteurs du terrain. Certains n'ont pas été retenus pour différentes raisons :

- Indisponibilité en raison de congés ou jours fériés lors des séances avec Luc.
- Nombre d'acteurs à équilibrer entre famille, SESSAD et collègue.
- Actualité du projet de Luc : mise en place d'un travail psychologique, donc pas de photos et d'entretiens avec la psychologue pour ne pas interférer avec ce début de thérapie.
- Valorisation des temps d'enseignement de la part de l'enseignante spécialisée du collègue qui a choisi les interactions.

Les entretiens se déroulent selon la modalité et le lieu qui relève de la logique des acteurs : la mère de Luc a été rencontrée à son domicile, les enseignants au collège et l'éducatrice référente, la kinésithérapeute et le père dans les locaux du SESSAD.

L'intérêt et l'inquiétude étaient mêlés dans l'entretien de présentation : la possibilité de réfléchir et de mettre du sens a été relevée et la question du choix de la situation également. Les différents temps de mise en relation, avec leurs aléas (rendez-vous annulé, retard) ont occasionné des temps informels où, en parlant de l'action de recherche, du jeune Luc et de l'ensemble de sa prise en charge, des informations ont circulé entre acteurs. La sollicitation que crée l'action de recherche en s'insérant dans la continuité du quotidien a amené chaque acteur à accentuer un point particulier relatif à sa fonction. Le directeur est revenu sur l'accueil de la famille quand Luc avait 6 mois. La psychologue a insisté sur la mise en place actuelle d'un travail thérapeutique qu'elle ne veut pas compromettre. Il a donc été décidé de ne pas inclure cette professionnelle dans l'action de recherche. La kinésithérapeute a précisé qu'elle travaillait plus dans l'action que dans l'élaboration par rapport aux autres professionnels du SESSAD. L'enseignante a proposé les professionnels concernés par les trois types de temps d'enseignement auxquels participe Luc avec le dispositif ULIS : le professeur d'EPS qui reçoit Luc en inclusion, l'AVS et elle-même plutôt que le CPE, un professeur d'une autre discipline ou les surveillants.

Le tableau 1 : récapitulatif des acteurs participants, se trouve en annexe.

### 2.3.2. Présentation de Luc par les partenaires.

Luc a 14 ans et il est scolarisé en 5<sup>e</sup> ULIS au collège. Il est accompagné par le SESSAD depuis septembre 2001.

Luc est l'aîné d'une fratrie de trois enfants qui vivent en garde alternée. Les grands parents des deux familles sont très investis au quotidien dans la garde des enfants.

– La mère de Luc :

La mère exprime que le SESSAD les a toujours beaucoup aidés et soutenus et qu'il n'y a jamais eu de soucis de scolarisation. Luc est entouré et socialisé mais il est encore en difficulté par rapport aux règles.

Luc a encore des progrès à faire en langue orale et écrite, il n'est pas lecteur mais, il est capable d'écrire, de compter, d'additionner et de soustraire.

-Le père de Luc :

Le père annule le rendez-vous de présentation au dernier moment et souhaite qu'il se fasse au téléphone. Puis il décide d'accompagner Luc au SESSAD contrairement aux habitudes pour reprendre cet entretien.

Pendant le RV avec la kinésithérapeute, le père présente son fils de façon positive, notamment ses compétences physiques (natation, équitation), sa débrouillardise avec l'ordinateur, son autonomie pour se préparer le matin.... Pour lui, la gêne majeure est l'attention de courte durée et une grande labilité. Luc n'a pas une lecture et une interprétation de l'environnement efficaces bien qu'il se repère facilement dans le temps et dans l'espace. Son langage est construit mais l'articulation et la prononciation sont gênées. Le père confirme que la scolarisation n'a pas posé de difficulté. Il fait pleinement confiance aux professionnels et constate que les inclusions mises en place correspondent aux intérêts et aux possibilités de Luc. Le père n'a pas d'objectif précis quant à la lecture et au calcul : si ces apprentissages se mettent en place, ce sera un plus, mais il ne compte pas sur ceux-ci pour que Luc construise des repères pour sa vie quotidienne. Luc n'a pas beaucoup de devoirs à faire à la maison, il les fait volontiers, ils regardent ensemble les tops et les flops (réussites ou échecs dans les apprentissages), les pouces levés et les pouces baissés (comportement) et il peut ensuite se reposer et avoir d'autres activités. Le père vise l'épanouissement. Quand Luc était petit, le père l'emmenait aux rendez-vous et s'impliquait dans les réunions de parents au SESSAD. Depuis quelques années, le père ne vient jamais au SESSAD, c'est l'éducatrice référente qui centralise et fait le point deux ou trois fois par an. Le travail sur les règles et l'autonomie fait avec l'éducatrice correspond bien aux besoins de Luc qui a toujours eu tendance à partir, suivant ainsi une idée subite, même si ces fugues n'ont pas eu de conséquences graves.

-Le directeur du SESSAD et la psychologue :

Lors d'un temps informel, le directeur du SESSAD se remémore l'accueil de Luc et de ses parents ; un sentiment vif de trahison émanait de la mère par rapport à son médecin et certains de ses proches dans l'annonce du diagnostic de Luc. Le directeur explique ces faits alors que je suis au secrétariat et la psychologue référente de la situation manifeste son étonnement de l'apprendre dans ces circonstances.

La psychologue se questionne beaucoup sur les interférences avec la prise en charge psychologique qui, en tant qu'expression de la souffrance intime, a mis du temps à s'envisager. Elle craint que les différents entretiens rapprochés détournent la famille et Luc de la thérapie. Elle redoute les confusions de cadre de parole. Je la rassure en expliquant que je pourrai revenir au SESSAD parler de mon travail après la rédaction de mon mémoire et que je renverrai les parents vers elle si leurs paroles révèlent une question délicate. Puis, lorsque nous nous sommes croisées au domicile de la mère, et la psychologue l'a rassurée lui disant que l'on a déjà collaboré ensemble pour une autre recherche.

-L'éducatrice référente :

Elle travaille avec Luc depuis son maintien en primaire, c'était une façon de travailler le « grandir » même s'il était maintenu. Le lien avec Luc s'est établi de façon assez simple. Actuellement, elle constate qu'il se passe beaucoup de choses pour lui et elle vient de faire le point avec la mère. Le point avec le père n'a pas encore été fait. Il n'a pas encore répondu au rendez-vous proposé par l'enseignante, l'éducatrice et la psychologue. Le projet de Luc a été réactualisé. Son attitude active des réactions différentes chez sa mère, l'inquiétude, et chez son père, la mise à distance.

Un travail sur les déplacements va reprendre à la demande de Luc, une légère attente lui a été demandée pour qu'il se rende compte que certaines choses devaient être apprises et ne pas se produire sous forme de passages à l'acte (fugues en particulier). Depuis le début de l'année, tous les quinze jours, il y a un travail sur les règles sociales avec des pictogrammes et un travail sur l'utilisation du téléphone portable ; des outils ont été construits pour l'aider : mémo des numéros de téléphone de ses parents, évaluation du comportement. Ce dernier est utilisé par l'enseignante spécialisée de l'ULIS au quotidien. Luc a toujours eu tendance à l'isolement et à l'évitement. Le bruit et la promiscuité lui sont difficiles. Les récréations lui posent problème et, quand la météo est mauvaise, il peut se rendre au CDI, centre de documentation et d'information pour éviter de rester sous le préau. Il est un peu plus en relation avec les autres depuis un an. Cependant, les codes sociaux lui manquent et il n'interprète pas facilement les gestes des autres. Il peut se sentir agressé et mal réagir. Il peut prendre des initiatives pour ses déplacements de manière impulsive.

L'éducatrice pense que les photos ne lui poseront pas de problème. D'ailleurs les photos sont souvent utilisées au collège. L'éducatrice confirme que le parcours scolaire de Luc est plutôt positif dans le sens où il a eu à faire à des professionnels impliqués. Des outils en commun ont été créés : pour Luc cette

année, un outil relatif au comportement, pour l'année prochaine, un outil est déjà créé pour la connaissance de soi et des métiers.

-La kinésithérapeute

Elle fait remarquer qu'elle est moins dans la réflexion que d'autres professionnels du SESSAD mais plutôt dans l'action en raison des objectifs de rééducation.

- L'enseignante spécialisée :

Luc est entré au collège dans un dispositif ULIS. En 6ème, Luc était accompagné par sa famille, il était très fatigué et s'endormait en permanence. En 5ème, il supporte mieux le rythme et va au collège en taxi pour gérer seul son départ de la maison, l'accueil du taxi puis l'entrée dans le collège. L'objectif est qu'il utilise le bus en fin de collège.

Luc va au collège à temps plein, excepté le mardi après-midi et le mercredi. Depuis la 6°, il va en inclusion en musique avec l'enseignante car, chanter sous le regard des autres lui est particulièrement difficile. Il va aussi en arts plastiques, en EPS (lutte) et en SVT, accompagné par l'AESH pour chaque inclusion.

- L'AESH :

Elle répète la consigne, montre concrètement, incite Luc à commencer, le sollicite pour qu'il reste concentré sur la consigne et maintienne son attention. Elle reprend les règles sociales. Elle soutient son langage et son expression. Elle lui accorde une attention particulière : discussion lors du trajet en EPS, lunettes, etc. Elle travaille sous la responsabilité de l'enseignante spécialisée qui centralise les actions.

L'AESH explique que l'objectif de son accompagnement est de solliciter Luc pour qu'il lève la tête, regarde dans les yeux, réécoute les consignes, voie avec elle les gestes concrets qui lui sont demandés, le motive à se mettre en action. Les retours faits par Luc témoignent d'une certaine compréhension. En lecture ou en maths en ULIS, il est capable de commencer seul son travail après avoir eu la consigne de l'enseignante. L'AESH intervient quand il a fini pour reprendre avec lui ce qu'il vient de faire.

-Le professeur d'EPS :

Il explique qu'il interpelle Luc pour revenir sur l'essentiel de la consigne si celle-ci était trop longue, pour le mobiliser et pour rappeler les règles. Luc participe à toutes les étapes de la séance et à tous les rôles

demandés. Un élève va être son partenaire de lutte, un autre va venir lui demander de combattre, un autre lui demande s'il reste manger à la cantine, etc. Les élèves ont l'habitude de cette organisation de classe. La moitié de l'année a été difficile car Luc bloquait, impressionné par le groupe et par le bruit. Il a évolué et peut maintenant essayer ce qui lui est proposé.

Ces présentations mettent en avant les objectifs suivants : canaliser son comportement et avoir plus d'autonomie dans les transports. Un cahier de suivi est utilisé pour rendre compte au fur et à mesure des inclusions et valoriser les progrès.

### 2.3.3. Les prises de photos.

Des rendez-vous photos ont été définis avec les parents et chaque professionnel lors de certaines transitions où peut circuler l'information (Emploi du temps en annexe). Il a fallu prévoir d'arriver en avance pour saisir le moment d'échange ; entre deux portes, dans le couloir du collège, de l'appartement, dans la classe, sur le trajet jusqu'au gymnase, en salle d'attente avant et après la séance.

Une tablette a été utilisée pour permettre le tri des photos en divers dossiers selon chaque entretien. Elles ont donc été présentées et déroulées, l'appareil s'éteignant ensuite, ainsi le travail de réminiscence et d'élaboration a pu continuer avec la trace que chacun en a gardée.

Voici le déroulé des séances photos :

-Lundi 27/04 à partir de 9h45 au collège :

Luc est en ULIS et travaille avec l'enseignante coordinatrice sur la rédaction d'un texte qui relate une visite faite pendant les vacances. Ce travail s'appuie sur un prospectus amené par Luc le matin même. L'AVS s'approche et prend part à la discussion sur les vacances de Luc. La récréation sonne, l'enseignante coordinatrice rappelle à Luc le cours d'EPS, les règles et la prise de photos. Il sort en récréation. Après la récréation, le professeur, l'AESH et les élèves de 5<sup>ème</sup> avertis par l'enseignante coordinatrice avant les vacances, arrivent au portail du collège pour un trajet à pied jusqu'au gymnase.

Les photos sont prises au départ de la salle d'ULIS et pendant le cours lors d'échanges entre le professeur d'EPS et l'AESH. La consigne vient toujours du professeur, il interpelle personnellement certains élèves, dont Luc, puis se déplace vers eux pour appuyer son propos.

A la fin du cours, Luc passe au vestiaire puis fait le trajet avec l'AESH dans le rang. Ils regagnent les locaux de l'ULIS et d'autres photos sont prises quand l'AESH et l'enseignante coordinatrice font un retour sur l'attitude de Luc pendant le cours d'EPS. Puis l'AESH accompagne Luc au réfectoire ; il mange avec les autres élèves pendant qu'elle mange avec les surveillants ; elle reste disponible si un besoin apparaît.

-Mardi à partir de 14h45 au SESSAD :

Luc précède son père dans les locaux et vient s'installer dans la salle d'attente du SESSAD où nous nous retrouvons. Les photos sont prises quand la kinésithérapeute vient chercher Luc pour la séance, puis à la fin de la séance quand elle profite de cette occasion pour décrire au père le déroulement et le contenu des séances de rééducation.

La recherche a modifié les pratiques habituelles puisque le père ne vient plus au SESSAD maintenant que son fils est adolescent ; il fait désormais le point avec l'éducatrice qui centralise le suivi des différents thérapeutes.

-Mercredi à partir de 10h à domicile :

L'éducatrice part du SESSAD et se rend à domicile pour reprendre le travail sur l'autonomie dans les transports en commun. Ce travail avait été suspendu momentanément pour faire prendre conscience à Luc qu'il avait besoin de cet apprentissage et qu'il ne devait pas se déplacer sur un coup de tête sans prévenir personne. La grand-mère, qui garde la fratrie tous les mercredis, ne savait pas que ces séances reprenaient. Les photos ont été prises sur ce temps où elle parle à l'éducatrice en attendant que Luc s'habille. Puis au retour, quand l'éducatrice lui demande de raconter la séance à sa grand-mère et quand elle la raconte elle-même ensuite.

Les photos ont été retenues en fonction de la mise en valeur de la transmission d'information et de l'attitude de Luc, pendant cette transition :

- AESH / enseignante coordinatrice avant et après le cours d'EPS : 2 photos
- AESH / professeur d'EPS : 3 photos
- Educatrice /grand-mère : 4 photos
- Kinésithérapeute / papa : 3 photos
- jeune Luc 5 photos où il est présent lors du cours d'EPS, du retour dans la salle d'ULIS, de la séance de kiné et à domicile pour la séance avec l'éducatrice.

### 2.3.4. Les entretiens.

Chaque entretien a été l'occasion de vérifier que l'autorisation de participation et de droit à l'image a bien été signée et rendue.

En préambule, il a été rappelé que cette recherche tendait à mettre en valeur des repères, des pratiques, des détails ou des anecdotes concernant les informations dites ou non-dites, utiles ou inutiles. Puis le principe de l'anonymat et de la confidentialité dans la rédaction du mémoire a été répété. Lors de l'entretien, il a été proposé de parler avec franchise sans jugement ni complaisance.

L'amorce de l'entretien s'est basée sur les photos retenues. Lorsque l'appareil s'est éteint, l'entretien a porté sur les expressions des personnes : leurs paroles, leurs attitudes, leurs répétitions, leurs silences éventuels. Des questions avaient préparées de manière à relancer ou approfondir si nécessaire. (Documents en annexe). Des notes ont été prises.

Le souci de l'éthique est resté présent pendant les entretiens. Nous avons vu comment une action de recherche et la méthodologie choisies peuvent éventuellement modifier le terrain. L'attention a été portée sur le vécu des personnes avant, pendant et après l'action de recherche. Avant, par une présentation claire, un délai de réflexion et le recueil de leur autorisation. Pendant, avec un ajustement prenant en compte l'engagement possible des personnes en faisant un point régulier avec l'éducatrice référente sur l'avancée de la démarche, une vigilance à rester dans le recueil de données. Après, en restant à disposition pour des remarques ultérieures mais aussi en les sollicitant à la fin de l'analyse des données.

Les entretiens ont fait ensuite l'objet d'une analyse pour mettre en exergue les passages relatifs à la transmission de l'information.

### 3. De la ritualisation à la construction de la continuité : éléments de résultats.

#### 3.1. De la ritualisation du temps et de l'espace naît la dynamique formelle-formalisée- informelle.

Lors de la présentation, puis de la prise de données à partir des photos ou des entretiens, il a été signalé à plusieurs reprises par les parents et les professionnels que la circulation de l'information fonctionnait bien entre eux, ils considéraient donc leur collaboration plutôt satisfaisante. Ils se sont engagés dans cette action de recherche avec l'intention de relever les éléments positifs. Nous allons explorer ce qui s'est mis en place et ce qui a été construit au fil du temps puisque le jeune est suivi depuis la toute petite enfance et qu'il est maintenant adolescent : comment ce groupe d'acteurs, Luc, sa mère, son père, les professionnels du SESSAD et du collège, s'y prend pour échanger ?

A partir des entretiens, nous avons dégagé des thématiques importantes qui nous ont aidé à construire des catégorisations que nous allons illustrer à partir des verbatim des acteurs. Nous nous attacherons également à souligner ce qui transparait, en creux, qui semble affleurer dans les silences ou les changements d'attitude.

Dans un premier temps, nous allons cerner le périmètre des échanges de ce système partenarial. Nous le considérons comme le contenant des échanges qui vont se développer entre les acteurs, visible alors même qu'il se construit dans les intervalles organisationnels. Nous schématiserons cette visualisation à partir du relevé des lieux et des temps d'échanges qui s'établissent entre les acteurs. Dans un deuxième temps, nous citerons les objets de ces échanges, et les mettrons en relation avec l'espace et le temps lors des transmissions d'informations selon trois registres : formel, formalisé ou informel. Enfin dans un troisième temps, nous reviendrons sur la question du rythme des échanges dans la construction de la continuité en soulignant le rôle des acteurs. Comment s'y prennent-ils pour se transmettre les informations ? Y'a-t-il des non-dits ? Et, s'il y en a, nous nous attacherons à comprendre leur nature et leur fonction.

## 3.2. Détermination du périmètre des échanges.

Nous allons commencer par essayer de visualiser le périmètre des échanges par l'identification des interactions. Les personnes concernées, ainsi que le sujet de leurs échanges vont nous permettre de tracer ce périmètre.

Quand la prise en charge de Luc a débuté au SESSAD, ses parents l'accompagnaient plusieurs fois par semaine, voire même participaient à une partie des séances. Les échanges famille-professionnels du SESSAD étaient alors denses « *pour palper et ajuster ce qu'on pouvait lui demander* » dit la mère. Actuellement, les parents ne se rendent au SESSAD que pour le bilan annuel. La configuration globale du système d'échange peut donc évoluer dans le temps en fonction des objectifs, des acteurs du projet, de la scolarisation du jeune et de ses évolutions. Le système d'aide est évolutif et les flux d'informations peuvent s'en trouver modifiés au fil du temps.

Notre description concerne donc le contour actuel de l'action collective et des échanges entre le collège, le SESSAD, les parents et Luc.

Rappelons que Luc est scolarisé en 5<sup>ème</sup> de collège et bénéficie d'une notification ULIS. Sa scolarisation est organisée à partir de ce dispositif ULIS et coordonnée par une enseignante spécialisée. Elle organise l'emploi du temps de Luc, soit au sein du dispositif ULIS pour les apprentissages maths et français, soit avec la classe de 5<sup>ème</sup> pour des cours en inclusion en éducation physique et sportive (EPS), musique, sciences et vie de la terre (SVT) et arts plastiques. Luc se rend en 5<sup>ème</sup> avec l'AESH ou l'enseignante spécialisée. Les professeurs de collège, concernés par l'inclusion de Luc, reçoivent un document « *profil-élève* » conçu par l'enseignante spécialisée à leur intention en début d'année scolaire. Par la suite, ils échangent avec elle, par le biais de l'AESH, ou en récréation de façon plus informelle. L'enseignante spécialisée a instauré une réunion qu'elle qualifie « *d'équipe* » avec les AESH une fois par semaine. Le principal réunit l'enseignante spécialisée, les professeurs incluant Luc et le conseiller principal d'éducation (CPE), lors du conseil d'ULIS trois fois par an de manière réglementaire. L'enseignante spécialisée utilise un cahier de suivi à la demande de la famille pour relater les cours en inclusion. Le CPE ou l'enseignante spécialisée ont des échanges au portail avec les parents :

« *C'est une continuité famille-école, ce sont ses lieux de vie, c'est efficace d'avoir un lien très étroit, il est rassuré, il n'est pas décroché.* » dit la mère de Luc. Ces rencontres informelles sont aussi complétées par des appels téléphoniques au besoin. Les parents se rendent au sein du collège, dans la salle du dispositif ULIS, selon les échéances qui marquent les « *jalons de l'année scolaire : la réunion de rentrée, les trois bulletins et l'ESS.* »

Les professionnels du SESSAD se rendent au collège pour les séances avec Luc, c'est le cas de l'orthophoniste et du psychomotricien qui interviennent dans une salle proche mise à leur disposition par le collège. Il n'y pas d'échange entre ces professionnels et l'enseignante spécialisée ou l'AESH lors des moments où ils viennent chercher ou raccompagner Luc, car ils partent dans d'autres établissements travailler avec d'autres jeunes. L'éducatrice référente de Luc se rend au collège pour échanger avec l'enseignante spécialisée et faire le point sur la semaine ou la quinzaine écoulée. Les séances éducatives d'accès à l'autonomie ont lieu à partir du domicile le mercredi, l'éducatrice rencontre donc la grand-mère présente tous les mercredis. L'éducatrice travaille avec Luc et donne quelques éléments à la grand-mère : « *Juste de l'info, ne pas aller trop loin quand cela appartient aux parents* » explique-t-elle. Elle relate ensuite la séance en téléphonant plus tard à la maman. La psychologue référente se rend également à domicile pour mettre en place un suivi thérapeutique. De retour au SESSAD, l'éducatrice échange avec les autres professionnels une fois par semaine, soit lors du temps de synthèse, réglementaire, soit lors du temps de coordination, mis en place par le SESSAD. Ce temps de disponibilité commun des professionnels du SESSAD a été créé pour leur permettre de faire des points entre eux, prendre RV ou aller en ESS. « *S'il y a une information, l'éducatrice fait le lien, j'ai un retour sur le scolaire et le relationnel.* » dit la kinésithérapeute. Cette dernière travaille avec Luc une fois par semaine au SESSAD ; de fait, les rééducateurs n'ont pas de lien avec les parents, mais une prise de RV est possible si besoin.

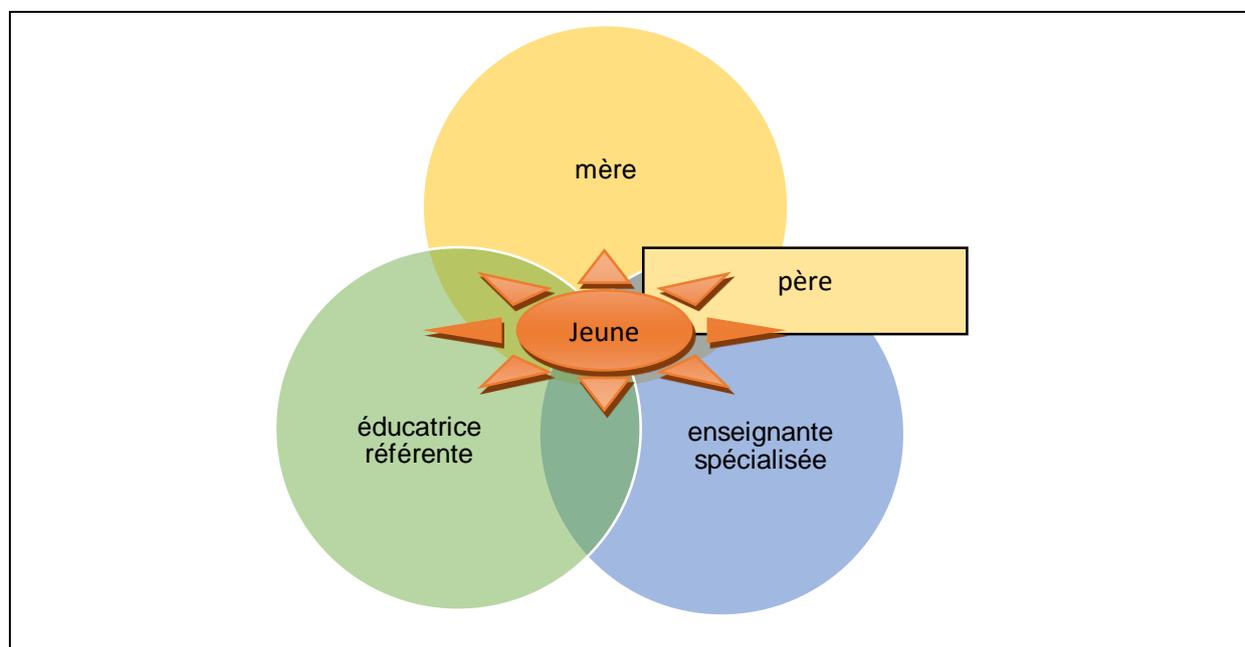
L'éducatrice référente vient faire le point avec l'enseignante spécialisée et répercute aux professionnels du SESSAD ce qui lui paraît nécessaire. L'enseignante synthétise ce qui est relatif au monde scolaire : les temps d'inclusion, de cantine, de récréation, de travail en ULIS. Elle échange beaucoup avec les AVS dans le dispositif aux départs et aux retours d'inclusion puis, au moyen du temps de réunion hebdomadaire où sont faits le bilan de la semaine précédente et la préparation de la semaine suivante.

Elle partage le temps de rencontre avec les parents et le jeune avec l'éducatrice pour remettre les bulletins. L'enseignante résume l'ensemble : « *les adultes sont en lien permanent pour la continuité et la cohérence.* »

Nous percevons des échanges fréquents entre les parents, l'éducatrice référente et l'enseignante spécialisée de façon informelle au téléphone ou au portail, de façon formelle en ESS ou lors des remises de bulletin ou avec le cahier de suivi. Ces acteurs forment un système central que nous illustrons dans le schéma ci-dessous : la mère, l'enseignante spécialisée coordinatrice d'ULIS et l'éducatrice référente ont des liens fréquents et forts ; le père est présent dans le quotidien de Luc, les liens sont présents mais moins intenses.

Dans le schéma 1 présenté ci-dessous, le jeune est représenté par un soleil, les rayons montrent qu'il est celui qui rencontre tous les acteurs.

Schéma 1 : le système central d'échange d'information



Pour fonctionner, les professionnels du SESSAD vont s'adresser à l'éducatrice référente, ils sont représentés en vert dans le schéma 2 et les professionnels de l'école, représentés en bleu, sont, eux en relation avec l'enseignante spécialisée. Le SESSAD et l'école partagent l'information utile au processus de partage de scolarisation grâce aux intersections construites par l'éducatrice référente, l'enseignante spécialisée et les parents : ils régulent les activités de Luc au quotidien et intègrent les informations reçues par les professionnels en périphérie.

Toutefois, la kinésithérapeute précise qu'elle s'adresse souvent directement au médecin en raison de la dimension réglementaire « *si c'est une question technique ou un bilan, j'en parle directement au médecin.* »

Nous identifions un effort pour rendre cet espace global contenant mais dynamique grâce au travail de liaison des acteurs périphériques vers l'éducatrice ou l'enseignante. Ces dernières en relation directe avec la famille cherchent à construire continuité et cohérence pour le jeune. Ainsi, au regard de la pyramide de Maslow (1954) ce sont les besoins les plus fondamentaux qui sont concernés dans cet espace central d'échanges à savoir les besoins physiologiques et de sécurité. Les autres besoins qui s'appuient sur les besoins fondamentaux sont l'appartenance, l'estime de soi et l'accomplissement sont l'objet de difficulté au quotidien pour ce jeune comme le souligne la maman : « *la scolarité d'un enfant handicapé demande de toujours travailler les prérequis, la séparation et l'autonomie.* »

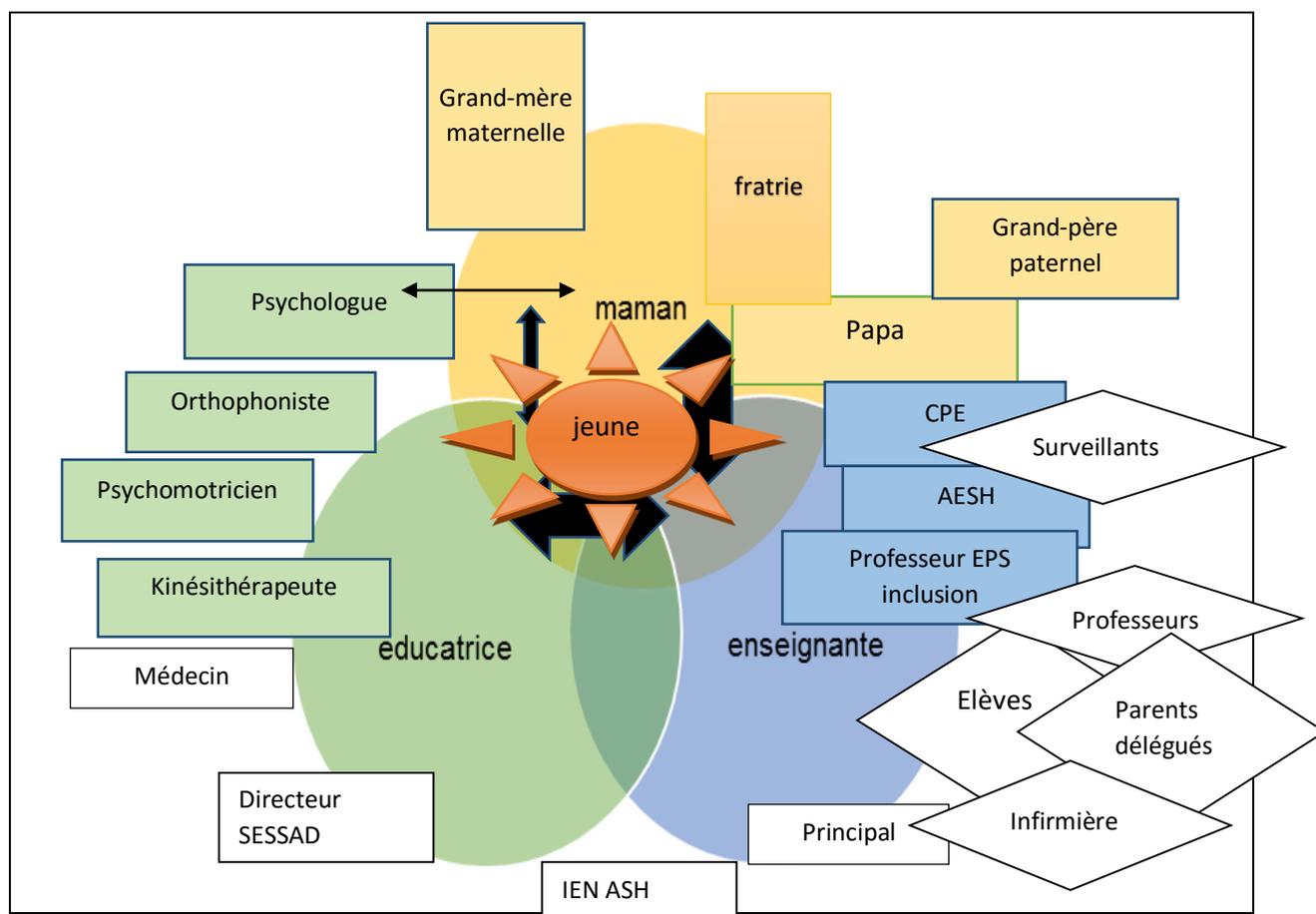
Ce jeune a besoin de soutien et de maintien conséquents. Nous notons la préoccupation d'une régularité et d'un confort marqués par le quotidien, le lieu de vie collège-domicile. Cette préoccupation fait l'objet d'une régularité d'échanges mêlant des lieux physiques (comme la salle d'ULIS, le portail...), des temps repérés (les réunions d'équipe, la remise des bulletins...) ou des outils d'échange (comme les réunions, les rencontres au portail, le téléphone, ou le cahier de suivi...). Nous notons une préoccupation permanente à objectiver le vécu de continuité et la compréhension de Luc pour les acteurs centraux. Nous observons aussi la pratique formalisée de faire coordonner par une professionnelle de chaque institution scolaire et médicosociale l'articulation centre-périphérie illustrée par le schéma 2. La taille des flèches montre l'intensité des échanges quotidiens ou hebdomadaires. Ce repérage pointe qu'un certain nombre d'acteurs sont positionnés à l'extérieur du système central comme : les enseignants concernés par l'inclusion de Luc, les acteurs du SESSAD (kinésithérapeute,

orthophoniste, psychomotricien...) quel que soit le lieu dans lequel ils interviennent. Les acteurs ainsi en périphérie se relient au système central par la professionnelle de leur institution.

La responsabilité du suivi des prises en charge au sein du SESSAD est qualifiée de référence, elle est portée par une éducatrice et la psychologue que l'on voit ici en relation directe avec la mère.

Au collège, l'enseignante spécialisée est qualifiée de coordinatrice et, à ce titre gère ce qui relève du dispositif ULIS, y compris les sollicitations extérieures comme notre recherche puisque c'est elle qui a organisé les RV et les entretiens.

Schéma 2 : Le système global d'échanges



Luc est en relations directes, représentées par le rayonnement orange, avec tous les acteurs à des rythmes et dans des lieux différents. Sa participation aux échanges est relevée dans le système central

au travers de moments de bilan et de transition qui mettent en relief le travail et les liaisons s'établissant entre les différents acteurs.

Les échanges ne sont pas forcément localisés, ils tendent à faire du lien entre les lieux, les acteurs et des moments en créant un espace symbolique d'échange. Ces échanges peuvent être réglementaires (comme l'ESS ou la remise des bulletins), être créés et ritualisés par le groupe d'acteurs (comme le cahier de suivi ou la réunion d'équipe), d'autres apparaissent spontanément de manière informelle.

Un troisième degré dans le système global d'échanges est tangible, il nous est apparu en creux au détour d'une phrase ou d'un geste. Ce degré concerne des acteurs, schématisés en blanc dans le schéma 2 qui nous ont parus absents du discours. Les acteurs interrogés n'en sont d'ailleurs pas toujours conscients ou le taisent dans les entretiens. Il s'agit :

-des acteurs situés au niveau macro institutionnel comme le directeur du SESSAD, le principal et l'Inspecteur de l'Education Nationale Adaptation Scolaire et Handicap : rien n'est dit de leurs échanges préalables autre que l'habitude « *il y a un passé d'accueil dans ce collège depuis longtemps, avant que le dispositif ULIS ouvre* » dit l'enseignante spécialisée. On ne sait pas quel a été le travail de réflexion, de formalisation sur l'articulation entre les institutions, la relation avec les familles et les besoins éducatifs particuliers.

-les élèves de la classe de 5<sup>ème</sup>, ceux de la cour de récréation, les parents délégués et les autres professeurs de 5<sup>ème</sup> qui n'incluent pas Luc. « *Cela ne convient pas si c'est trop abstrait* » dit l'enseignante spécialisée faisant référence à la nature des cours et des disciplines enseignées. Les ressources pouvant venir des autres élèves (éducation par les pairs, coopération des pairs, mais aussi conseil de vie collégienne etc.), des parents délégués (lors des conseils et en particulier le conseil de classe) et des autres professeurs sont mises de côté, toutes les réponses passent par l'AESH et par l'enseignante spécialisée.

-ce qui relève des soins médicaux et paramédicaux est à distance, on ne sait pas si le médecin du SESSAD est en lien avec l'infirmière scolaire « *il y a une fiche d'infirmerie, il est hyperlaxe mais je ne sais pas s'il a des soins et si cela peut me concerner* » dit le professeur d'EPS. « *Je ne pense pas que Luc ait envie de pratiquer une activité sportive en dehors du collège, il est fatigable* »

Est-il possible de penser qu'un objectif, une remarque ou une connaissance d'un professionnel du SESSAD peut favoriser le travail avec Luc au collège, et réciproquement ?

Nous proposons de revenir sur le maillage complexe qui s'établit entre les objets, les lieux et les temps, lesquels sont formels, c'est-à-dire incontournables, formalisés et donc créés par certains acteurs, voire encore, informels c'est-à-dire spontanés. La délimitation de l'espace d'échanges définit l'espace matériel et symbolique de la circulation de l'information qui ponctue le travail commun et participe à la continuité du vécu pour Luc. Nous constatons des acteurs, dans le schéma en blanc, apparaissant par défaut dans le système d'échanges, cette absence signifiante sera reprise dans la discussion.

### 3.3. Dans la dynamique formelle-formalisée-informelle se construit la continuité.

Nous allons porter notre attention sur les différentes modalités d'action, formelles, formalisées et informelles et leur effet dans la continuité d'action pour une finalité de vécu de continuité chez le jeune.

#### 3.3.1. Aspects formels des échanges.

Chaque institution a sa propre réglementation et des obligations qui en découlent comme, pour l'école : la réunion de rentrée, les conseils de classe, la remise des bulletins ou l'ESS etc. Il existe aussi des outils comme le carnet de correspondance, le bulletin ou la fiche infirmerie. Le SESSAD possède lui aussi ses réunions ou ses outils réglementaires comme, par exemple, le dossier de l'utilisateur.

Pour le collège, les conseils de classe réunis trois fois par an sont l'occasion d'échanger sur le vécu scolaire et les résultats des élèves. Pour autant, dans notre situation, seuls des conseils d'ULIS sont réunis, ceux-ci étant spécifiquement ceux où l'on parle des besoins particuliers des élèves orientés vers ce dispositif. L'enseignante spécialisée coordinatrice a choisi le conseil d'ULIS pour échanger au sujet de ses élèves car ce cadre lui semblait plus soucieux de la discrétion concernant la vie des élèves. Elle ne dit pas ce qui a empêché de maintenir les deux lieux d'échanges en parallèle et il semble qu'elle

ait été tenue de choisir. Le conseil de classe de référence se tient sans elle donc, les membres du conseil de classe ne connaissent pas cet élève pourtant inscrit dans cette classe. Les autres professeurs, parents et élèves ne sont pas vus comme des interlocuteurs potentiels. Ce faisant, le groupe professeurs réguliers / professeurs d'inclusion / parents / chef d'établissement / élèves délégués n'apporte pas sa contribution sur ce qui pourrait améliorer le parcours de l'élève et sur de potentielles transformations de l'organisation du travail. Le collège édite à la suite trois bulletins par an remis aux parents par le professeur principal, dans notre situation, les bulletins sont remis par l'enseignante spécialisée.

La réunion de rentrée est composée d'un temps d'information, elle est suivie d'un temps de convivialité du coup moins formel, en présence des AVS que les parents peuvent ainsi connaître.

L'ESS réunit une fois par an les parents, le collège et le SESSAD. Dans les faits, les acteurs du système central sont présents. Pour la maman « *c'est administratif* » sauf en cas d'orientation « *il faut avoir une stratégie d'orientation et tenir tous le même discours* » dit le papa. Les parents expliquent ainsi que les débats et les questionnements ont lieu en amont de l'ESS de manière à pouvoir disposer de l'adhésion et de l'argumentaire des différents acteurs. Ils signifient par-là que l'ESS est pour eux une chambre d'enregistrement.

Le carnet de correspondance des collégiens est utilisé pour Luc.

Une fiche infirmerie est complétée en début d'année mais ne fait pas l'objet de commentaire entre l'infirmière scolaire et le professeur d'EPS. Il n'est pas mentionné de contact entre le médecin ou la kinésithérapeute du SESSAD et l'infirmière scolaire.

Le SESSAD fait une réunion de synthèse annuelle préparée par l'éducatrice et la psychologue référentes en amont avec la famille. Le SESSAD dispose d'un dossier électronique avec des accès réservés par profession. Il porte à la signature de la famille un DIPEC, document individuel de prise en charge avec le projet global de prise en charge et les objectifs principaux de chaque professionnel.

### 3.3.2. Aspects formalisés des échanges.

L'enseignante spécialisée fait participer l'éducatrice référente lors de la remise des bulletins aux parents qui se déroule en présence de Luc. Elles trouvent que c'est l'occasion de faire le point d'une manière globale en croisant les avis sur les résultats de Luc, son comportement, son bien-être relationnel. Elles remarquent que ce temps de réunion, situé dans la salle du dispositif ULIS, a du sens pour les parents et qu'il est l'occasion d'entretenir un climat de confiance et un dialogue sans retenue. L'éducatrice exprime que « *le secret bloque le travail [...] Je suis présente à tout, c'est un partage total dans un lien de confiance par rapport à ce que rapporte la famille.* » Elle ne dit pas comment se fait le tri de ces informations données par les parents.

Les deux professionnelles proposent également des temps de réunion quand un problème récurrent est à régler, mais ce n'est pas forcément possible pour tous les acteurs de s'y engager. Le père acquiesce aux propositions mais diffère ses réponses. L'éducatrice référente ne préfère pas « *rajouter du conflit.* », c'est pourtant une configuration intéressante, selon elle, de se retrouver dans la salle du dispositif ULIS pour consacrer un moment, se parler et décider une action : « *espérons que l'on pourra se retrouver autour d'une table* » ajoute-t-elle en baissant les yeux, contenant sa colère.

L'enseignante spécialisée a mis en place une réunion hebdomadaire avec les AESH qui accompagnent les élèves dans leur travail au sein du dispositif ULIS et dans les cours en inclusion. Cette réunion n'est pas fréquentée par les professeurs de collège qui y sont pourtant conviés selon leur besoin. Faut-il penser qu'ils n'ont aucune remarque ni question ? Utilisent-ils l'AESH comme messenger sans souhaiter réfléchir avec l'enseignante spécialisée, les parents ou un professionnel du SESSAD ? L'AESH complète une fiche lors des évaluations pour expliciter son rôle. Le cahier de suivi relate le contenu des cours en inclusion à destination des parents.

Il y a des outils créés en commun par l'enseignante spécialisée coordinatrice et l'éducatrice référente dans la perspective d'aider le jeune à utiliser son téléphone portable et à canaliser son comportement : « *Règles, critères, mots clés et pictogrammes pour voir et mesurer* » dit l'enseignante. De temps en temps, l'orthophoniste fait emmener en classe une fiche de rééducation pour monter un point précis du travail en cours. L'enseignante trouve que cela lui permet d'être attentive sur cet aspect qui peut

également servir à d'autres élèves du dispositif. Passer par des outils écrits permet de rendre compte et procure un appui à la compréhension du jeune. Les outils du jeune font office de langage en commun et favorisent un tuilage préservant le sens et la continuité des actions. (Mérini, Ponté, 2009)

Les outils du jeune font consensus pour assurer sa participation et le dialogue quand il change d'univers. L'explicitation, objet ces outils, établit une communication claire pour lui comme pour les autres acteurs du système central : ses parents, son éducatrice référente et l'enseignante spécialisée.

Nous revenons sur le bulletin scolaire qui est aménagé. Il est, en effet, demandé aux professeurs une appréciation détaillée. Parfois l'enseignante spécialisée réécrit les annotations pour les rendre plus nuancées. Elle n'a jamais eu de réprobation à ce sujet de la part des autres professeurs du collège. L'enseignante spécialisée rédige un « *profil-élève* » en début d'année à destination des professeurs qui reçoivent l'élève en cours pour donner des informations sur l'élève, ses troubles, les manières de l'aider et les priorités de l'année scolaire. « *On a trois feuilles de présentation cognitive, psychologique, affective et pathologique de l'élève, c'est ni trop, ni pas assez, c'est bien de ne pas toujours aménager* » dit le professeur d'EPS. ». L'enseignante affirme : « *C'est un document confidentiel pour ceux qui travaillent avec l'élève, pas pour les administratifs.* »

A chaque départ et chaque retour des cours en inclusion, le rappel des règles et le lien avec le cours précédent est fait par l'enseignante et l'AESH devant Luc : « *pour replacer le cadre, l'activité, faire le retour sur la séance précédente, les règles, la motivation, la confiance et la valorisation.* » dit l'enseignante spécialisée : « *Le jeune raconte, l'AESH aussi et on voit si c'est pareil.* »

L'éducatrice procède de même pour partager avec la grand-mère, devant Luc, le travail qu'ils viennent de faire en séance d'accès à l'autonomie. Ces nombreuses répétitions soutiennent la mémoire de Luc mais semblent aussi le contraindre fortement car on le voit glisser au sol tête baissée.

### 3.3.3. Aspects informels des échanges.

Les acteurs du système central illustré dans les schémas ci-dessus utilisent aussi l'informel pour compléter et alléger les échanges : « *rien n'est inutile* » dit la mère.

Si la réunion de rentrée avec le temps de convivialité permet d'insister sur l'accueil et la disponibilité des professionnels, le téléphone ou les conversations au portail prolongent au long de l'année ce premier contact. Cette situation est propice à donner des nouvelles ou à échanger des banalités : « *Je parle facilement avec le CPE à la sortie de l'étude, c'est des propos clairs et directs.* » dit le père. On peut aussi s'interroger sur les affinités de genre qui facilitent peut être le contact.

Le SESSAD a instauré un temps de présence hebdomadaire où tous les professionnels sont dans le locaux du SESSAD de manière à favoriser des échanges sur des informations courantes, prendre le temps de téléphoner ou se rendre en ESS. De fait, les professionnels n'ont pas pris de rendez-vous avec la famille, l'éducatrice centralise le lien.

Nous pouvons faire le constat que les acteurs en contacts directs et fréquents mettent en place de nombreuses actions visant à formaliser l'échange, à faire le lien avec les milieux différents connus de Luc et à instaurer des actions communes établissant ainsi des points de coordination (Trompette, Vinck, 2009). Les points de coordination, ainsi formalisés par les acteurs du système central, structurent l'enchaînement des opérations en veillant à la question du sens. Les acteurs situés en périphérie du système d'échanges sont articulés au système central par un intermédiaire. L'ensemble permet d'après les acteurs, l'accueil de l'enfant à besoins éducatifs particuliers.

Les non-dits, au centre de nos interrogations, sont perceptibles soit dans les entretiens avec les blancs ou les mimiques qui s'instaurent dans la conversation, soit dans la parole, quand il est question explicitement de ne pas parler d'un sujet précis. Après coup, dans la phase de réflexion et d'organisation des résultats, ils apparaissent. Ils portent sur les demandes inabouties comme par exemple les remarques de Luc sur les récréations durant lesquelles il ne se sent pas à l'aise et qui justifieraient qu'un surveillant lui propose plus souvent d'aller au CDI ou qu'une décision collective entraîne l'aménagement des récréations en termes de lieu, d'activités ou de camarades. On perçoit que l'engagement des autres professeurs ne peut être davantage sollicité, la négociation semble ne pas pouvoir aller plus loin dans l'état actuel des choses par crainte de rompre la communication, comme dans le cas du conseil de classe ou du non-choix des cours d'inclusion. L'éducatrice évoque aussi le ressenti des limites de l'autre, par exemple celle du père de Luc, sans pouvoir comprendre les attentes non verbalisées : « *Je suis preneur d'informations de la part du SESSAD qui a l'expérience et le recul sur l'orientation et la sexualité* » dit le père.

Les professionnels ne font pas de remarque sur les échanges qui ne se produisent pas, ils haussent les épaules et semblent dire que cela se passe bien ainsi, qu'un rendez-vous est toujours possible si quelqu'un en fait la demande, ils ne semblent pas manquer d'information ou avoir l'habitude de fonctionner ainsi. « *L'orthophoniste et le psychomotricien n'ont pas le temps et moi, je m'occupe des autres, je ne suis pas disponible.* » dit l'enseignante spécialisée. On peut supposer que la mise en place des trois niveaux formel/formalisé/informel d'échanges permet à chacun de pouvoir travailler avec Luc en ayant suffisamment d'informations. « *L'information circule entre professionnels, la famille n'a pas intérêt à une méconnaissance du trouble, plus il est explicite, plus il y a une adaptation.* » dit l'enseignante spécialisée. Les partenaires affichent l'évidence de la collaboration en la renvoyant sur l'éducatrice et sur l'enseignante spécialisée. Le professeur en inclusion apprécie d'avoir eu une information au départ « *on ne nous ment pas* ». Le professeur donne le même contenu de cours à tous les élèves, charge à l'AESH et l'enseignante spécialisée d'adapter. Elles épurent, schématisent et résument le contenu afin de le rendre accessible. L'accueil et la connaissance de l'élève sont partagés, les adaptations sont confiées à l'AESH au nom de l'enseignante spécialisée, les contenus de savoir ne font pas l'objet de discussion peut-être parce qu'ils sont liés aux programmes donc prescrits. Pour les savoirs, les goûts et le niveau d'abstraction de l'élève sont les critères de choix, le décalage est abordé comme une évidence qui exclut des cours dits fondamentaux : maths, français, histoire, géographie. Le choix est donc par défaut et porte sur les matières pour lesquelles on imagine la possible participation de l'élève : EPS, SVT, arts plastiques et musique. Le non-dit sur les savoirs est à la fois une gêne et un pari, l'élève a des difficultés cognitives, il peut parfois saisir des contenus. A ce titre, il est présent au cours et sa participation est reconduite en fonction de ce qu'il manifeste : motivation, mémorisation, compréhension.

La mise en place inaugurale de ces espaces d'échange, que ce soit du schéma 1 ou 2, n'a pas été évoquée explicitement par les personnes interrogées, par exemple lors du passage au collège. Cette configuration s'est peut être construite au fur et à mesure rappelant ainsi l'accent mis par Thomazet et Mérini (2014) sur les actions individuelles au sein du travail collectif, qui apparaissent dans la durée avec des acteurs partageant des principes d'action communs. Des rythmes différents, que ce soit au jour, le jour, ou d'une séance à l'autre, ou sur une période construisent le vécu de continuité

### 3.4. La continuité, une question de rythmes.

Nous nous situons dans un processus, c'est-à-dire quelque chose qui s'inscrit dans une échelle de temps nécessaire à la mise en place de liens de confiance fondés sur les principes, les valeurs et les possibilités d'action.

La question de la durée amène à la notion de parcours où deux échelles de temps se rejoignent : celle du fil continu des jours et celle des repères jalonnés. Les deux échelles sont à considérer pour donner sens à l'orientation préférable, orientation comprise comme processus de choix en fonction des possibles évalués. Dans notre recherche, l'ensemble des acteurs évoque cette dimension temporelle discontinue matérialisée par le téléphone et les rencontres au portail « *des appels téléphoniques selon les besoins* » disent la kinésithérapeute, les parents, l'enseignante. Cette discontinuité crée paradoxalement une continuité entre les moments formels, formalisés et informels : « *Il n'y a rien d'inutile. Je suis en demande. C'est fréquent au téléphone surtout avec l'enseignante* » dit la maman ; « *le plus important c'est de partager les progrès* » dit l'AESH. Les échanges répétés ont une fonction de maintien du lien et du sens. « *Ce n'est pas un lieu/un comportement, il n'est pas décroché* » dit la maman. L'aspect personnel se retrouve dans l'espace et dans le temps.

Comme le montrent également Emery et Pelgrims (2015), dans le cas des structures d'enseignement spécialisé multi professionnelles, la temporalité d'une situation d'enfant se construit avec une préhistoire et plusieurs périodes transitoires. Ces étapes permettent de présenter les acteurs puis d'organiser les actions, en s'appuyant sur des observations et des planifications. Au fil de ces échanges formels, formalisés ou informels se tissent les liens entre les acteurs pour aller vers une culture d'équipe : « la culture d'équipe est repérable dans l'articulation des actions individuelles, conjointes et collectives mises en œuvre par les acteurs impliqués. L'activité multi professionnelle s'actualise dans les multiples micros situations de la vie quotidienne. » (op. 2015, p.2) Le terme micro nous renseigne bien sur la singularité de chaque acteur prenant part à l'échange dans un collectif partenarial. Nous pouvons le rapprocher du style professionnel conceptualisé par Clot et Faïta, où l'implication de la personne dans son métier donne un résultat sur l'engagement et le développement qu'elle donne à sa fonction : « Le style individuel c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances. » (Clot et Faïta, 2000, p.15) Le style des professionnelles du

système central a construit la continuité nécessaire à ce jeune en innovant, comme nous l'avons vu précédemment, sur différents aspects : outils, espaces et temps.

Le fil du temps représente le fil de la vie et les échanges formels, formalisés et informels balisent les nécessaires objectifs et ajustements différents selon l'âge : « *c'est un accompagnement en douceur au fur et à mesure.* » dit le père. « *Le SESSAD nous a beaucoup guidés dans les moments charnière* » dit la mère.

La rythmicité prend sa valeur dans des fréquences qui peuvent être différentes et suffisamment porteuses, elles s'inscrivent dans les différentes pratiques des acteurs partenaires. Les espaces formels, formalisés et informels, les rythmes continus et discontinus, les objets et les outils font apparaître une réciprocité des flux dans le système central. Les acteurs du système périphérique ne sont pas atteints par ces flux, ou d'une manière différente : dans un autre espace-temps et sous une forme différente. L'information est-elle intégralement transmise par les acteurs du système central ? Les points importants ou utiles à la prise en compte des besoins du jeune parviennent-ils aux acteurs périphériques de l'autre milieu ? Quels sont les enjeux à l'interface de l'espace d'intermédiaires ?

La confrontation mise à l'écart procure un certain confort au risque de passer sous silence des questions comme celle de la différence. Il y a des possibilités de perte, d'oubli, de manque ou de rétention que nous nommons non-dits sur lesquels nous allons revenir. Il y a une impossibilité à percevoir directement et dans toutes leurs dimensions les besoins du jeune et les différences de chacun qui pourraient être profitables à l'innovation (Mérini, 1999). Nous allons analyser les non-dits, leur valeur dans le partenariat et la question de la transmission de l'information utile.

## 4. Des rôles des acteurs à ceux des non-dits.

Avec les systèmes d'échange mis en valeur, nous avons montré comment la transmission des informations engage plus ou moins directement chaque acteur auprès du jeune au regard de sa compétence professionnelle, mais également, selon sa position institutionnelle. Nous envisageons à présent les rôles joués par les acteurs de cet espace collectif dans la perspective des liens pouvant être mis au profit de Luc. Nous cherchons les effets des non-dits repérés par les acteurs et de ceux qui ne sont pas perçus. Nous questionnerons enfin la transmission de l'information susceptible d'opérer à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers du jeune.

### 4.1. Une double coordination des deux acteurs d'interface : l'éducatrice référente et l'enseignante spécialisée.

Nous pouvons définir la coordination comme une mise en ordre locale, mise en ordre d'activités diverses et de priorités construites dans un souci d'efficacité. Cette fonction de coordination incombe en particulier ici à l'éducatrice référente et à l'enseignante spécialisée qui cherchent à créer du lien entre les univers familial, médicosocial et scolaire. Cette pratique repose sur un mouvement dynamique et une alliance forte entre les deux actrices à l'interface de leur métier et des univers dont elles proviennent. Elles créent le contact pour « incarner » la communication entre les institutions et la famille.

Elles ont formalisé des réunions et des outils de manière à échanger des informations, rendre compte de l'évolution de Luc à ses parents, construire des mémos ou des grilles de comportement utilisables par le jeune dans la vie scolaire ou quotidienne. Elles partagent des informations issues de leur pratique professionnelle et de leurs coordinations dans leurs institutions respectives. Elles exercent leur professionnalité, dont Jorro (1998) explique qu'elle est faite de trois ordres : les impératifs pragmatiques, les interactions contextuelles et les jeux propres de l'agir en situation, reprenant ainsi la question du style dont nous avons parlé dans le chapitre précédent. Dans les impératifs pragmatiques, nous

retrouvons la technicité du genre professionnel où l'enseignant enseigne et l'éducatrice éduque. Dans les interactions contextuelles, nous situons les formalisations qu'elles ont mises en place pour favoriser les échanges favorisant le projet avec Luc. Nous pouvons associer les ajustements spontanés, les compromis imprévus et les non-dits permettant le maintien de la situation aux jeux propres de l'agir en situation. Le détail et les gestes professionnels, « aboutissement et processus » prennent forme dans un agir interactif conséquent, pour trouver des solutions au fur et à mesure de l'évolution du jeune et du système d'aide. Les gestes professionnels du travail collectif, situés dans l'intervalle entre les métiers, ne sont pas explicites dans les prescriptions institutionnelles ni « visibles », charge à chaque acteur d'en trouver lui-même les gestes « transposés » de leur pratique ou acquis à « l'usage » (Mérini, Thomazet, Ponté, 2014). Nous voyons une organisation et une confiance solides permettant de faire une traduction adaptée au collectif et, par là même, représenter la coopération de leurs institutions.

L'absence de secret entre les deux coordinatrices et la discrétion qui semble évidente ne sont pas explicitement pas détaillés dans les entretiens. C'est probablement filtré inconsciemment par expérience. Il leur incombe donc la responsabilité de garder, relayer, traduire ou adapter les informations selon le destinataire sans que cela soit explicité clairement.

Le repérage des échanges montre que les professionnels du SESSAD peuvent n'avoir aucun contact direct avec les professionnels du collège, alors même qu'ils interviennent dans les locaux du collège, à l'exception de la fiche d'orthophonie que ramène l'élève dans le dispositif, et qui se révèle être une demande d'attention en classe sur une difficulté en orthophonie. Les professionnels du SESSAD ont des échanges entre eux au SESSAD dans le cadre de leurs temps de réunion institutionnels. C'est l'éducatrice du SESSAD qui se fait l'intermédiaire en apportant au monde scolaire la vision médicosociale du travail avec le jeune. Du côté de l'enseignante spécialisée, il y a ce même rôle d'intermédiaire entre les professeurs, AESH, surveillants et l'éducatrice référente. L'enseignante spécialisée pilote le projet scolaire de l'élève en coordonnant les adaptations et les interventions des AESH : en demandant l'accueil de l'élève en classe ordinaire et sur les temps de vie scolaire. Elle fait le point avec l'éducatrice sur des sujets partagés tels que le comportement du jeune ou des sujets qu'elle sait que l'éducatrice va « *répercuter au SESSAD* » comme des remarques d'auto dévalorisation de Luc. Il y a donc là une double coordination parallèle des échanges entre les deux actrices à l'interface de leurs métiers respectifs, implantées pour l'une au SESSAD, pour l'autre au collège.

Elles reçoivent ensemble les parents, ce qui apporte une commodité en rassemblant les avis de leurs collègues et, dans le même temps, en représentant chacune leur institution. Les parents apprécient, ils n'ont pas à multiplier les entretiens et à répéter les mêmes informations. L'avantage pour le jeune est de repérer plus facilement ses référents quand il s'agit de personnes qu'il côtoie et qu'il voit ensemble recevoir ses parents. Le temps de remise de bulletin est décrit comme un temps fort et authentique où « *la famille exprime ses inquiétudes et ses questions* » d'après l'éducatrice et, où le jeune « *participe, il montre ce qu'il a fait* » selon le papa. L'éducatrice relève pourtant que « *le secret bloque le travail, le secret est gardé s'ils se livrent, il y a un lien de confiance par rapport à ce que rapporte la famille.* »

Dans l'espace intermédiaire de leur binôme, l'éducatrice et l'enseignante ajustent les propos pour qu'ils soient signifiants et que les acteurs se sentent pris en compte. Elles retiennent les éléments qu'il ne vaut mieux pas dire pour ne pas envenimer les échanges, effrayer ou décourager et, ainsi, elles visent à continuer de rendre les choses possibles. Elles veillent à protéger l'espace intime des parents ou du jeune. La communication, en prévision des moments formels tels que le conseil d'ULIS ou la remise du bulletin, est soignée à la fois dans le fond et la forme. L'enseignante spécialisée demande un bulletin détaillé aux professeurs concernés par l'inclusion du jeune. Elle explique qu'elle nuance les appréciations des professeurs pour les rendre recevables et signifiants pour les familles. C'est une habitude qui n'a pas fait l'objet de réprobation de la part de ses collègues et qui montre que les professeurs lui laissent la responsabilité de traduire leurs propos. Toutefois, il semble qu'il n'ait pas été abordé explicitement pourquoi, ni comment, ni en quoi cette traduction des remarques sur l'élève est importante. L'enseignante fait œuvre de traduction dans les deux sens en adaptant aussi les informations aux professeurs afin de faciliter leur accueil de l'élève à besoins éducatifs particuliers.

Toutefois, en relayant, traduisant, adaptant et retenant, le professionnel imagine, dans les jeux de l'agir en situation, ce que l'autre va pouvoir supporter, comprendre, prendre en compte, hypothéquant ainsi des discussions directes et des évolutions de perspectives ou de conceptions. Au-delà d'une reconnaissance et du respect du rôle de l'autre acteur, cela suppose une connaissance de sa fonction pour avoir une idée de ce qui peut l'intéresser dans son action au profit du jeune. Le processus est exposé à la mise en place de routines liées au confort de chacun qui peut empêcher la confrontation aux différences.

## 4.2 L'activité collaborative : maintien des actions et des places.

Le lien entre les acteurs du schéma 1, l'éducatrice référente, l'enseignante spécialisée, les parents et le jeune, porte, comme nous avons pu le voir dans la partie 3, sur la préoccupation commune et quotidienne des besoins fondamentaux toujours à prendre en compte. Le lien porte aussi sur ce qui va permettre au jeune d'être dans une actualité correspondant à son âge. Des phénomènes d'adaptation sont favorisés et tendent à faire coexister des finalités éloignées en apparence. Par exemple, permettre au jeune, qui n'arrive pas toujours à comprendre et à respecter des règles, d'apprendre à utiliser son téléphone portable ou, de lui proposer, lui qui est non lecteur, d'aller suivre le cours de SVT. L'apprentissage des SMS peut motiver l'apprentissage de la lecture en repérant de nouveaux mots globaux. Le jeune retient le vocabulaire spécifique de SVT alors qu'il a des difficultés de langage et de mémoire. Ce qui semble un pari ou un défi apporte quelquefois des résultats surprenants tant par l'acquisition de certaines compétences que par leur non prévisibilité.

L'inclusion porte sur la prise de risque que constitue un apprentissage, et, bien encadrée, elle ouvre le champ des essais et des possibles. Les professeurs maintiennent le cours habituel et l'AESH gère avant, pendant et après les besoins de l'élève sous la responsabilité de l'enseignante spécialisée. Les professeurs travaillant avec un groupe classe, ne situent pas forcément quel sens donner à la présence d'un élève dont la problématique d'apprentissage est une énigme. L'enseignante spécialisée se charge de toutes les adaptations, elle négocie visiblement au niveau de la présence et de la participation au cours mais pas au niveau de la nature et de la présentation des savoirs visés. Les coordinations et les adaptations permettant de gérer le décalage, le rapport au savoir et au professeur restant problématique pour le jeune. La question du savoir, qui est ici centrale, n'est pourtant jamais évoquée dans les entretiens. Le décalage existant entre les capacités de Luc et la norme scolaire est traité par un dispositif fort où les coordinatrices font en sorte de préserver les liens existant entre les acteurs, sans que ces liens, au fond, ne soient orientés explicitement sur la question des savoirs. Les échanges traduisent surtout des descriptions portant sur la manière dont le jeune fonctionne dans les différentes situations et le soutien conséquent qui lui est apporté. L'enseignante fait jouer le rôle de témoin à l'AESH au moment des transitions pour permettre au jeune de l'entendre expliciter ce qu'elle a constaté. Cette pratique compense la faiblesse d'expression de l'élève, l'AESH fait le lien et relève les faits positifs.

Les parents s'adressent de façon privilégiée à ces deux interlocutrices comme le montre le schéma 1 de notre partie 3, l'idée étant de s'adresser à la professionnelle qui va pouvoir intervenir rapidement auprès de leur fils. La proximité et le quotidien facilitent la communication au jour le jour, en centralisant les échanges. L'habitude et la confiance pérennisent cette pratique, même si, dans l'absolu, il est possible pour les parents de solliciter un rendez-vous avec n'importe quel acteur intervenant auprès de leur fils.

Dans les échanges, le versant du soin n'est pas représenté directement par un professionnel paramédical ou médical du SESSAD. Les soins font l'objet d'un bilan annuel fait par l'éducatrice avec la psychologue référente de ce jeune. Les deux parents estiment aussi qu'ils ont moins de temps, ils ont aussi peut être un certain soulagement de pouvoir être un peu plus à distance au fur et à mesure que leur fils grandit. Le besoin de continuité n'est pas vécu de la même manière de la part de la mère, qui reste plus sensible au suivi du quotidien et du père, qui fait plus référence au parcours de vie. Il n'y a pas d'antinomie entre les deux, l'évolution globale se construit avec des actions quotidiennes et des repères ponctuels. Le père refuse rarement ni ne se prononce pas vraiment. Il est fait mention d'une représentation personnelle du handicap qui a peut-être du mal à se dire. Les deux professionnelles à l'interface se déclarent vigilantes face à la fragilité de la famille. Elles sont conscientes que la souffrance est facilement réactivée, et que certaines questions doivent être abordées quand la famille est prête, sans dire lesquelles.

Les acteurs situés en périphérie du schéma 2, présenté dans la partie 3, comme le médecin, la psychologue, le psychomotricien, l'orthophoniste, la kinésithérapeute, les professeurs, le conseiller principal d'éducation ont davantage une vision de parcours par étapes et de seuils qui marquent des périodes. Leur fonctionnement habituel perdure, leur professionnalité semble plus stable et plus centrée sur leurs objectifs spécifiques. Ils n'ont pas eu à instaurer un changement dans leurs interactions professionnelles.

L'entretien avec le jeune montre qu'il a surtout retenu les annotations dans le carnet de correspondance quand il a eu des problèmes de comportement et il retrouve l'émotion associée « *je suis fâché, j'ai mal au ventre, c'est écrit quand j'ai échappé et j'aime pas* ». Il est centré sur lui et sur ce qui lui apporte des remarques répétées des adultes. Nous identifions ici sa manière de s'exprimer sur le versant émotionnel alors qu'il lui est demandé en milieu scolaire de suivre des règlements et des outils plus techniques.

« *Ça me saoule, on ne me laisse pas tranquille dans la cour !* » Ce point que nous avons déjà évoqué semble résister au dialogue entre les professionnels du collège, à savoir aborder le problème des relations dans le lieu informel de la récréation, du point de vue des difficultés de Luc, mais aussi de l'attitude des pairs.

Dans cette situation, le partage du processus de scolarisation est piloté par les acteurs du terrain, des acteurs de vie au quotidien à savoir les parents, l'éducatrice et l'enseignante coordinatrice avec un aspect opérationnel et un double objectif de continuité et de cohérence. Cependant, le transfert d'apprentissage est considéré de la compétence de l'élève dans l'enseignement régulier. Dans notre situation, ce sont donc les acteurs du schéma 1, les parents, l'enseignante et l'éducatrice qui créent les conditions de possibilités d'un apprentissage assisté pour le jeune. Les acteurs de proximité, en se coordonnant se chargent des adaptations qui lui permettent un accès aménagé aux apprentissages. Le témoignage des uns aux autres permet d'ouvrir la représentation que chacun a du contexte de l'autre. En effet, les faits relatés peuvent concerner des apprentissages initiés ailleurs. Lors de la séance d'autonomie dans les déplacements, par exemple, on observe combien les connaissances en lecture et numération aident Luc à identifier quel bus le concerne à l'arrêt de bus. Il y a un transfert d'apprentissage médié par l'éducatrice ici présente, qui concerne une mise en application des nombres en situation sociale. Il ne s'agit pas des savoirs tels que l'école peut les attendre pour acquis en fin de cycle secondaire.

L'autonomie de déplacement va, par ailleurs, permettre à Luc de se retrouver en relation avec les élèves qui utilisent le même bus pour se rendre au collège, ce qui peut favoriser l'entraide ou faire craindre les tensions entre jeunes. Ce point d'incertitude n'a pas été évoqué entre les acteurs du système central. Le traitement du vécu dans les espaces intermédiaires avec les pairs, sur le trajet vers le collège, ou en récréation, échappe aux échanges plutôt concentrés sur le respect des règles.

Les deux professionnelles sont à l'interface des mondes scolaires, éducatifs et médicaux et, à ce titre, font circuler les informations qu'elles jugent nécessaires d'un monde à l'autre, maintenant en place leurs logiques institutionnelles respectives et, d'une certaine manière, protégeant les autres acteurs de tout déplacement de professionnalité.

### 4.3. Les non-dits versus la transmission : ne pas dire, dire, comment le dire.

L'analyse des entretiens et de leur contenu traduit la présence de non-dits à différents niveaux. Nous avons peu de propos directs sur les non-dits, plutôt des suggestions, comme si ce n'était pas bien d'avoir des non-dits. Les acteurs affirment qu'il n'y a pas de mensonge, pas de secret et que l'information circule bien. Nous avons montré que l'enseignante spécialisée et l'éducatrice référente se retrouvent en position de représentation de leur institution. Elles ont peut-être des attentes, non exprimées, l'une vis à vis de l'autre pour soutenir et poursuivre le projet qu'elles portent.

Dans les paragraphes précédents nous avons noté l'absence de dialogue autour de l'écriture du bulletin et de l'adaptation du savoir par le professeur de collègue. L'enseignante spécialisée organise l'accueil de l'élève en cours ordinaire, restant ainsi modérée dans ses demandes ou ses attentes, peut-être dans la crainte éventuelle d'un refus.

Ces éléments laissent à penser qu'il est question d'inclusion dans le cours, rendue possible grâce aux adaptations construites par l'enseignante spécialisée et l'AESH, et non pas d'école inclusive au sens où les professeurs s'engagent avec l'ensemble de l'établissement et du service médicosocial dans l'accessibilité au savoir. « L'école inclusive en tant que projet, est donc un objet partagé. Dans ce cadre, le travail collectif est un outil nécessaire pour construire des dispositifs singuliers unissant des mondes autrefois étanches de l'école, du secteur médicosocial et des familles. » (Thomazet, Mérini, Gaime, 2014, p.2) Si nous adoptons cette définition, nous constatons plutôt dans l'ensemble une série de micro intégrations fortement aménagées portées par un collectif qui a réparti les missions en répartissant les tâches.

L'exception porte sur le cours d'EPS où la réalisation du travail moteur est directement demandée à Luc, l'AESH répétant, montrant et encourageant pour aider Luc à s'engager physiquement. Dans le cours, Luc est en rapport direct avec le professeur et avec les savoirs proposés. L'AESH s'efface dès que Luc se met en mouvement. Dans l'entretien, ce dernier ne parle que de ce qu'il aime bien : le dispositif ULIS et la cantine et, de ce qui lui pose problème, comme sa relation aux autres en récréation ou les messages sur ses bêtises dans son carnet de correspondance. La question de l'appartenance au groupe de jeunes et de l'estime de soi, constitutives des besoins fondamentaux ne sont pas

abordées, et probablement délicates. Les cours en inclusion ne sont pas évoqués, Luc reste sur l'émotionnel et l'affectif, il paraît peu concerné par la construction des savoirs.

L'attention de l'enseignante spécialisée et des référentes du SESSAD, éducatrice et psychologue est orientée par la souffrance de la famille et du jeune. La distance relative mise par le père avec les acteurs du système central (schéma 1) est vécue comme problématique et interprétée comme la difficulté de parler de la douleur d'avoir un enfant handicapé. Le fait de parler, de donner l'occasion d'avoir un autre point de vue, de soulager son esprit, de mettre du sens sont des composantes fortes du milieu médicosocial, qui peuvent ne pas être perçues ainsi par le milieu familial ou scolaire, car les autres personnes et ou professionnels peuvent craindre le dévoilement émotionnel. Il est peut-être difficile pour eux d'aller au-delà d'un état de fait, ils peuvent aussi ne pas vouloir revenir sur la blessure initiale ou sur leurs ressentis passés ou actuels. Les professionnelles ont l'intention de proposer d'en parler mais cela peut être vécu comme une insistance. Une différence d'appréciation est également perceptible entre femmes et hommes, les premières ont tendance à s'inscrire dans un registre maternant et protecteur, les seconds recherchant l'efficacité et la distanciation.

Les non-dits relèvent de sujets délicats, la différence, le handicap, la déficience intellectuelle où l'impossible et l'impuissance ne sont jamais loin. Les non-dits maintiennent des possibles et des protections visibles dans la densité d'objets, d'espace et de temps formalisés.

L'aspect opérationnel fait d'adaptations, d'intégrations et d'échanges bien coordonnés vient compenser les résistances et le découragement, il est donc mis en avant et valorisé. Il y a une volonté et une motivation d'ensemble qui canalisent les flux d'informations sur les thèmes de l'encouragement et du possible. Les valeurs partagées de l'école inclusive entre le SESSAD et l'enseignante spécialisée agissent comme un moteur et un socle pour la construction collective à partir de représentants des collectifs : le groupe familial, l'équipe du SESSAD et l'équipe du collège. Chacun des acteurs a ses références propres et reconnaît la place de l'autre dans la construction du projet de Luc. Chacun a intégré que l'interlocuteur est relié à un autre collectif de travail.

L'information et l'échange participent à élargir la vision que chacun a du jeune et à intégrer un appui ou un obstacle, une solution ou une précaution. « *La fiche faite avec l'orthophoniste me montre sur quoi il travaille, du coup je fais attention.* » dit l'enseignante. Il y a une sélection plus ou moins consciente de ce qui va être dit et pourquoi. L'interaction prend tout son sens car l'échange peut évoluer de constat à

témoignage, d'élaboration à interprétation, de négociation à révélation. « La clarification des langages est une condition à la collaboration multi professionnelle. » (Emery 2014, p.54) Ces registres, peu conscients nous rappellent les jeux de relais, interprétation, compromis mis en place pour communiquer par l'éducatrice et l'enseignante.

Il y a également des temps où les adultes se relaient devant le jeune favorisant ainsi son engagement et le traitement de l'information : ils veillent à sélectionner le contenu de leur échange et à le formuler de façon claire. Il y a toujours cette idée du prolongement et du transfert de la compétence au travail pour le jeune et pas seulement l'articulation mécanique de deux temps successifs. Nous pouvons élargir au médicosocial l'importance de penser la discontinuité pointée par Mérini et Ponté :

« Quand l'enseignement se déroule dans et hors la classe, et que ces moments sont partagés avec d'autres, l'enseignant doit penser les continuités ou assumer les discontinuités qui peuvent se produire entre adultes mais aussi du point de vue des élèves. Les points de coordination jouent vraisemblablement un rôle essentiel, à la fois dans le domaine organisationnel mais aussi pour la question du sens qu'ils permettront ou non de construire. » (Mérini et Ponté, 2014, p.47)

Le flux d'informations n'est pas sans lien avec le déplacement de l'élève et les personnes l'accompagnant ou non. L'autonomie et l'expression difficiles pour Luc expliquent pourquoi cette situation est aussi exemplaire car des supports compensatoires tels que les outils partagés et le téléphone restaurent la continuité au prix d'un investissement poussé des acteurs centraux.

Les temps avec les parents sont jalonnés pour permettre aux informations d'être données, reprises, évaluant ainsi d'une période à l'autre et préparant les enjeux à venir. Nous relevons que, bien que ce ne soit pas dit comme tel, le fait de formuler, reformuler, faire reformuler le jeune et ainsi de témoigner régulièrement devant les parents est une pratique professionnelle qui traite le contenu de l'information.

Le partage du processus de scolarisation s'effectue avec les logiques de travail habituelles en juxtaposant l'accueil du jeune et de son AESH, et en déléguant la coordination aux actrices du système central, l'éducatrice et l'enseignante spécialisée. Les acteurs mettent en place une série d'adaptations et de compensations, qui, du fait des relations d'intermétiers, interactives et réciproques, ne permettent pas de choisir, décider ou faire ce qu'ils veulent. Ils n'en disent rien et fonctionnent à partir de l'existant et du possible. Le partage du processus de scolarisation suppose un appui conséquent qui accapare les acteurs en termes d'organisation. Les valeurs fortes sont motrices. Toutefois les tensions du travail

collectif restent présentes et chaque personne évite de se poser sans cesse les questions existentielles qui sous-tendent son action. Cette formidable énergie élude parfois le poids porté par les acteurs et la saturation du jeune. Entre les valeurs et les actes, il y a le sens que chaque individu met sur ce qu'il fait en lien à ses émotions et son histoire. Les phénomènes inconscients ont leur place dans les rencontres et les émotions surgissent même si les acteurs circonscrivent leur action.

L'espace collectif d'intermétiers (Thomazet, Mérini, 2014) est symbolique des besoins pluriels du jeune et dans les faits, mis en œuvre par chaque personne articulée au moins à une autre. Il n'est pas certain que chaque personne se le représente de la même façon et ressente la pluralité qui s'impose à ce jeune en difficulté. Les objectifs d'autonomie et de participation sont plusieurs fois mentionnés. Les interactions à trois, Luc et deux adultes sont des solutions destinées à activer l'engagement et la compréhension par des phrases simples exposant les consignes, les règles et les valorisations.

La famille est considérée dans sa double dimension de partenaire et d'usager. « *Les familles sont fragiles, il y a des façons de leur dire les choses sinon elles reçoivent plus encore le handicap de leur enfant, il faut faire ressortir le positif.* » Cette remarque de l'enseignante nous montre combien les professionnels sont attentifs aux répercussions des paroles sur Luc et sur ses parents. Ils tendent à proposer leur intervention pour à les aider quand ils perçoivent de l'inquiétude ou du retrait. Selon les phases, les parents sont plus usagers, ils sont soutenus, conseillés, ou partenaires, ils demandent et choisissent.

Nous avons repéré le rôle des acteurs du système central dans la transmission de l'information et dans l'identification des non-dits. L'éducatrice et l'enseignante spécialisée ont développé des pratiques professionnelles en créant des supports d'échange fondés sur la confiance. Le traitement de l'information permet le maintien des actions intégratives et des logiques institutionnelles avec les acteurs du système périphérique, enfin certains acteurs sont absents des interactions.

La participation régulière du jeune et des parents aux échanges permet une clarification du contenu.

## 4.4. Repères et obstacles à la transmission.

Nous avons situé le périmètre et les modalités des échanges, le rôle de chacun des acteurs et des non-dits dans l'architecture du système global d'échanges. Nous cherchons maintenant les repères, limites ou obstacles au partage de l'information.

Le langage traduit des codes et des normes, qui ne sont pas toujours accessibles pour l'ensemble des acteurs dont les registres référentiels sont différents. La clarification des termes et des propos, d'abord en direction du jeune, nécessite une pratique relativement fréquente pour créer une culture en commun. Les formalisations instaurées par les deux professionnelles du système central exercent des ajustements et des représentations. Les significations apportées, en se partageant, se dialectisent et contribuent à affiner les perceptions. C'est du coup ce qui fait ressentir qu'il y a des sujets inaccessibles ou impossibles qui sont laissés de côté, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sont pas connus. Par exemple, Le rapport à la norme scolaire n'est pas évoqué, il est évacué de fait, « *si c'est trop abstrait, ça ne convient* » peut-être sous l'influence d'une longue expérience de collaboration.

« Dans une école inclusive la collaboration multi professionnelle est présentée comme une évidence [...] les aspects communicationnels et langagiers contribuent à infléchir tant la construction de conceptions partagées et d'actions conjointes que les phénomènes de cohésion relationnelle entre les partenaires, ou a contrario les jeux de pouvoir entre les différents champs professionnels. »

(Emery, 2014, p.43)

La configuration centre-périphérie articulée au système central permet à certains professionnels de rester à distance, facilitant le respect à la fois de leur cadre réglementaire (secret professionnel) et du cadre éthique propre à leur métier.

Les acteurs centraux ont une fonction de relais, d'interprétation ou de retenue pour distribuer ou garder mais aussi pour traduire l'information. Cette posture « filtrante » traduit aussi des asymétries comme celle du soin sur le monde de l'école (Thomazet, Mérini, Gaime, 2014) dans la mesure où le soin reste à une certaine distance. La diffusion de l'information concernant le soin est déléguée à l'éducatrice : elle porte à la connaissance de l'enseignante spécialisée ce qui sera utile au niveau de la scolarisation

et, dans le même temps, elle est engagée dans le processus de partage d'objets qui favorisent les chevauchements d'intérêts ou d'objectifs partagés. L'éducatrice et l'enseignante communiquent avec une certaine symétrie.

Le critère de la durée joue aussi dans la confiance des parents qui sont sécurisés par l'accompagnement au long cours, la guidance pour les soins et les moments charnières. Ici les acteurs travaillent depuis deux ans ensemble, l'éducatrice connaissait la famille avant, le directeur du SESSAD, la chef de service et le psychomotricien connaissent Luc depuis la petite enfance. « *Les professionnels se connectent sur le projet de l'enfant malgré leurs contraintes et leurs objectifs différents.* » dit le papa. On observe que certaines informations qui peuvent paraître en lien avec l'action commune ne sont pas considérées d'utilité réelle sur le projet. Par exemple, l'activité natation pratiquée en extrascolaire par Luc avec succès n'est pas connue du professeur d'EPS, qui pense que Luc n'a peut-être pas l'envie et l'énergie après le collège pour pratiquer un sport. Néanmoins, le cours d'EPS a été le cadre d'une évolution réelle de Luc qui a pu au fil de l'année scolaire s'impliquer de plus en plus dans des apprentissages aussi différents que ceux du volley ou de la lutte.

On peut s'interroger sur l'intérêt d'avoir une communication sur les repères spécifiques apportés par les professionnels du soin tels que le psychomotricien, l'orthophoniste, la psychologue ou la kinésithérapeute, du côté du SESSAD ou, le CPE, l'infirmière, les professeurs où chacun pourrait formuler ses objectifs de travail et la priorité actuelle de son travail dans l'édifice : aller du fonctionnel vers une optimisation dynamique. Il ne s'agit pas de tout savoir sur le jeune, mais de partager ce que le jeune ne peut lui-même exprimer.

Après avoir abordé la transmission de l'information et ses non-dits au travers des rôles et pratiques conscients et inconscients des acteurs, sur le plan vécu et fonctionnel, nous allons revenir dans la discussion sur les gestes professionnels et les pratiques en émergence portées par l'idéal de l'école inclusive (Albéro, 2010).

## 5. Des gestes professionnels pour la transmission de l'information.

Nous avons approché les interactions entre acteurs dans le partage du processus de scolarisation, d'éducation et de soins autour d'un cas singulier. Nous avons évalué la nature et les effets des non-dits de la coopération. Nous allons porter notre attention, à présent, sur les gestes professionnels liés aux échanges d'information. Dans le cas d'un enfant à besoins particuliers, l'approche est toujours singulière mais aussi plurielle. Malgré les invariants liés à ce qu'il est convenu d'appeler bonnes pratiques, ou des définitions réglementaires, ou des habitudes ancrées dans les milieux professionnels ou associatifs, c'est, pour chaque cas, une nouvelle histoire de vie qui va rassembler une pluralité de personnes pour une prise en compte de la singularité de la situation de vie de l'enfant et de ses parents.

A partir des éléments obtenus précédemment, bien que partiels et restreints, nous pouvons ouvrir la réflexion sur les gestes professionnels spécifiques de l'intermétiers. Le partage du processus de scolarisation nécessite, nous l'avons vu, un partage de l'information. Ce début de réflexion, a pour projet, d'introduire une perspective d'analyse permettant aux professionnels concernés par un tel système d'échanges de s'y engager, en prenant notamment conscience du rôle et de la fonction des non-dits. Nous avons vu que les non-dits sont faits de sentiments contrastés, de caution tacite ou de gêne retenue et servent souvent à temporiser ou maintenir un équilibre ou un confort. A ce sujet, Mazereau explique que « nous assistons à un double mouvement : le maintien global des cadres antérieurs d'une part, et une avancée de l'accessibilité pédagogique, dans de rares contextes de collaborations réussies. » (Mazereau, 2014, p.22)

Les non-dits sont à la fois des indices de savoir-faire avec la question du secret, de la discrétion et de la délicatesse mais, également des signes d'impuissance, d'habitude et d'oubli. Ils ne sont pas seulement signes de blocage et de manque de confiance. De fait, comme nous avons pu le voir, les non-dits peuvent réguler la routine de travail en favorisant un certain confort. Si la sécurité de rester sur son positionnement professionnel habituel peut être compréhensible, l'absence de confrontation des professionnalités empêche, a contrario, nous l'avons vu, une évolution des pratiques.

Nous postulons donc, au terme de ce travail, que de s'intéresser aux non-dits, les saisir en partie pourrait développer le potentiel des professionnels dans leurs gestes professionnels d'intermétiers, en les amenant à en être conscients et les considérer comme repères tout autant qu'obstacles.

## 5.1. De la compétence professionnelle envers le jeune vers celle avec les partenaires.

Dans la situation de notre recherche, les deux professionnelles ont formalisé des modalités à partir de compétences propres à leur métier. En effet, on retrouve dans les compétences d'éducateur spécialisé ou d'enseignant spécialisé la mise en place d'outils et concrets, de médiations visuelles, de supports séquentiels pour expliciter les apprentissages. Ces deux métiers analysent les besoins et font notamment preuve d'écoute et d'empathie. Il est effectivement repéré (Thomazet, Mérini, 2014) que les enseignants spécialisés transposent leurs gestes de métier en direction des autres professionnels pour protéger l'équilibre des positions. Ce que nous avons pu repérer au travers de ce travail montre que l'éducatrice spécialisée investit ces rôles elle aussi. La préoccupation d'améliorer la continuité du vécu pour l'enfant et l'aider à mettre du sens sur ses actions a conduit l'enseignante et l'éducatrice à travailler sur la continuité des échanges avec lui, en reformulant devant lui, et en écrivant le compte rendu des cours. Il apparaît que les adultes au centre du système sont souvent en lien et qu'ils le prolongent dans leurs institutions. Certains de ces liens semblent échapper à l'enfant qui retient surtout ceux inhérents à des émotions négatives. Les pratiques des professionnelles en direction de l'enfant se transposent vers des pratiques réinvesties dans l'espace d'intermétiers au profit des échanges soutenant l'enfant. Il nous faut néanmoins signaler la possibilité d'un glissement d'intérêt du jeune vers celui des adultes qui, ainsi, sont plus informés et proches de la réalité quotidienne qui les mobilise. Ces derniers risquent de s'éloigner de l'objectif premier en direction du jeune. L'organisation soutenue mise en place pour construire la continuité et la cohérence les impliquent généreusement dans l'espace d'intermétiers. Si l'éducatrice et l'enseignante s'appuient sur des compétences issues de leur référentiel de métier, les autres acteurs peuvent-ils mobiliser des gestes professionnels pour œuvrer dans l'intermétiers et, si oui, lesquels ?

En effet, « La scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers est consubstantielle des mécanismes qui régissent les possibilités d'accord entre les différentes parties sur le sens de l'action entreprise et du degré d'intercompréhension qui les unit autour d'une action commune. » (Ebersold, 2012, p.56) Nous situons ici le besoin de sens pour le collectif d'acteurs qui en restant de leur place, assujettis à leurs objectifs propres, pourraient être amenés à coordonner leur objectif à celui du collectif vers ce que Mazereau (2014) appelle une « continuité d'approche ». Si, dans l'espace d'intermétiers les acteurs peuvent réussir à définir un but commun et à établir un dénominateur commun ou une approche commune pour résoudre ou réduire le problème, nous conserverons le terme d'objectifs pour les déclinaisons par secteur et par métier. Certaines professions n'ont pas des objectifs aussi ancrés dans le quotidien que ceux de la famille, de l'éducatrice et de l'enseignante.

Nous avançons, vers des objectifs spécifiques, une approche et un but communs permettant de négocier des actions concrètes, ce qui représente une organisation complexe supposant que les acteurs franchissent temporairement la frontière de leur métier pour rejoindre l'espace symbolique d'intermétiers (Thomazet, Mérini, 2014). La continuité de sens dont il est ici question nécessite du temps et un « partage de ce sens » avec les autres acteurs de l'intermétiers.

## 5.2. Des différences professionnelles à l'échange d'information.

Le collectif, rassemblé en partenariat, cherche à problématiser et engager des aides différentes pour répondre aux besoins du jeune dans son éducation et sa scolarisation.

Au-delà des interactions permettant d'articuler les actions et d'exposer les objectifs, nous avons constaté la recherche d'une compréhension de la part de chaque professionnel affinée par l'information donnée par un autre. Si chaque acteur peut voir la situation de son point de vue et avoir des objectifs relevant de son action propre, des visées communes souvent opérationnelles et pragmatiques, des accords ou des approches reliés au projet, il n'est pas forcément conscient des non-dits de la coopération souvent mis de côté quand les acteurs travaillent ensemble depuis longtemps. L'éducatrice

donne l'exemple d'un outil de découverte professionnelle et de partage des objectifs conçu avec l'enseignante depuis plusieurs années. La question du partage n'est pas seulement de rendre des comptes au collectif il s'agit de recevoir également les représentations des autres acteurs au sujet du même jeune. L'interdépendance des acteurs les uns vis-à-vis des autres construit de l'unité pour le jeune en reliant les interventions par une représentation globale de ce que vit le jeune, les demandes qui lui sont faites, les priorités qui sont soulevées, les comportements évalués, etc. Chaque acteur est ainsi confronté à une vision différente entraînant une réélaboration de celle qu'il avait jusque-là. « Les contextes influencent les processus cognitifs de même qu'en retour les processus cognitifs reçoivent stratégiquement le contexte. » (Thomazet, Mérini, 2014, p.5) Par une boucle réflexive, les échanges d'intermétiers ouvrent et déstabilisent et re-synthétisent la perception de chacun dans son métier. Chaque professionnel fonctionne avec ses gestes de métier, techniques et symboliques ainsi qu'avec des gestes professionnels singuliers et contextuels que nous adapterons à l'espace d'intermétiers.

### **5.3. L'échange d'information : un geste professionnel spécifique en situation d'intermétiers.**

Nous allons nous appuyer sur la définition que fait Jorro (2006) des gestes professionnels. Dans son cas, les gestes professionnels identifiés sont ceux de l'enseignant dans la relation enseignant – élève de transmission du savoir. Nous avons le projet de réfléchir, à partir de cette modélisation, aux gestes professionnels de tout professionnel engagé dans l'espace d'intermétiers à la construction du projet pour l'enfant. Nous resituerons donc le modèle de Jorro dans les situations d'intermétiers. Jorro (2006) définit quatre gestes professionnels : les gestes langagiers, les gestes de mise en scène du savoir, les gestes d'ajustement dans et de la situation et les gestes éthiques. « Quatre dimensions importantes caractérisent le passage vers les gestes professionnels : la liberté d'agir pour développer la situation, l'intuition pour prendre appui sur l'occasion favorable, le sens de l'altérité qui permet d'accepter la différence et de prendre appui sur autrui, et enfin l'adresse du geste qui permet d'agir avec mesure et retenue » (Jorro, 2006, p.8). C'est l'adresse du geste que nous avons vu dans le glissement exposé ci-dessus. Après ce rapide résumé, nous reviendrons sur chacun des types de gestes et, avec la question des non-dits, les positionneront dans l'intermétiers.

Jorro cite également des « gestes premiers dont la dimension symbolique est forte puisqu'ils font entrer dans la communauté, rencontrer les autres et de faire connaissance avec eux. » (Jorro, 2006, p.7)

## 5.4. Les gestes premiers.

En préambule, nous rappelons que la rencontre entre les responsables des institutions concernées n'est pas évoquée mais ils ont probablement signé une convention pour l'intervention du SESSAD dans les locaux scolaires. Ces responsables, principal de collège, directeur de SESSAD et inspecteur de l'Education nationale, ont des relations administratives au sujet des notifications de la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, des affectations dans les dispositifs d'inclusion scolaire et de la politique pour l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés.

Il n'est pas mentionné non plus que l'ensemble des personnes, professionnels d'éducation et de soins, du collège et famille ait été réuni de manière à se présenter, expliquer son rôle auprès du jeune.

Les parents, comme les professionnels peuvent avoir besoin de repérer le système global d'échanges par un acte qui pose le cadre du partage du processus de scolarisation. D'après les données obtenues, il n'est pas fait mention de présentation du réseau des partenaires. Les professionnels utilisent des préalables construits en amont, soit parce qu'ils ont travaillé ensemble sur une autre situation d'enfant, soit parce que le SESSAD et le collège ont un passé d'expériences d'intégrations.

Jorro explique que les gestes premiers ont une « dimension symbolique forte marquant l'entrée dans une institution, l'appartenance à une communauté, la présentation de soi, la reconnaissance des us et coutumes de l'institution et la rencontre des élèves [...] ils sont révélateurs d'une participation à un collectif. » (Jorro, 2006, p.7) Les gestes premiers nous semblent pouvoir répondre à la connaissance et la reconnaissance mutuelles nécessaires à la mise en place du partenariat en inaugurant le collectif au travail. Ils sont difficiles à repérer dans les situations où les habitudes de travail sont établies, les professionnels se connaissant sont moins attentifs à poser ce cadre. Les gestes premiers ne sont pas attribués à l'ESS qui est perçue comme « administrative » ou comme « évaluation du projet ». Elle n'est pas considérée comme la mise en œuvre du PPS ou comme l'établissement du « profil dynamique fonctionnel » qui, entre constats et objectifs, informe sur les besoins et les perspectives en croisant les

regards et les conclusions des bilans médicaux, paramédicaux, sociaux et pédagogiques. (De Anna, 2015)

Le cadre du collectif, ainsi posé, peut définir comment la communication va se poursuivre. Certains parents souhaitent se charger du lien et restent en position de partenaires, d'autres se considèrent comme usagers et souhaitent que le lien soit porté par un professionnel qu'il convient alors de repérer.

La connaissance mutuelle des partenaires, par une réunion, ne suffit pas et se construit au fil du temps par les actions des uns et des autres et leurs échanges favorisant une interculturelité, dans la mesure où les acteurs interagissent. Comprendre le rôle des uns et des autres s'apprend à leur contact. La diversité des besoins éducatifs particuliers recouvrant aussi certains enfants suivis par les services sociaux dans les situations d'aide sociale, de placement ou de réfugiés complexifient la situation car il n'y pas de référent chargé de réunir les acteurs. Ne sachant pas qui a le droit de contacter qui, les acteurs maintiennent leur fonctionnement habituel.

La manière de se présenter et de manifester de sa participation au collectif de travail doit, en l'absence de réunion inaugurale, faire le soin d'une attention : présenter sa profession, son cadre institutionnel et sa fonction en donnant des coordonnées et des modalités de contact au sujet de la situation du jeune à besoins éducatifs particuliers, etc.

## 5.5. Gestes professionnels langagiers.

Nous venons de le voir, dès le départ les informations passent précisément par la parole. Nous revenons sur les gestes langagiers auxquels la transmission d'information se réfère naturellement.

Nous avons évoqué dans le chapitre précédent, que les acteurs du système périphérique donnent leur point de vue ou reçoivent celui des autres exclusivement en passant par les acteurs du système central.

Nous avons vu les registres différents que les professionnelles étaient amenées à manipuler pour la transmission des informations : le relais, l'interprétation, l'explicitation, le compromis ou le témoignage.

Le langage selon s'il est spécialisé ou commun, va pouvoir véhiculer suffisamment de sens pour permettre un accès au sens et à la représentation de ce qu'explique l'acteur engagé dans le travail avec l'enfant. Le sens et la représentation seront précisément possibles en fonction de l'écoute de

l'interlocuteur qui, en interagissant permet de négocier le sens, de clarifier, de demander un approfondissement ou un exemple. Si ce n'est pas le cas, le maintien des malentendus entretient des fixations comme nous avons pu le voir précédemment, dans l'exemple de l'écriture des bulletins. Chaque acteur reste accroché à un point de vue, ou à une condition qui limitent les gestes d'ajustement, surtout s'il n'est jamais en interaction directe avec un autre acteur du système global d'échanges. Nous pouvons penser que chaque professionnel ne reçoit ni ne réagit de la même manière à une information en fonction de sa spécificité et de l'interlocuteur qui lui la donne. Chacun parle avec son lexique, ses codes et son référentiel, et quand l'autre reçoit cette information, lui seul peut savoir ce qu'elle va lui permettre de comparer, de proposer par analogie. Le raisonnement des professionnels s'enrichit de la confrontation à l'autre. Le partenariat que nous avons défini comme un collectif négociant « avec » et « contre » les autres pour résoudre une problématique commune prend ici son sens. Les gestes langagiers définis par Jorro (2006) peuvent être réinvestis par les professionnels de l'intermétiers qui peuvent écouter ce qui est dit, formuler ce qu'ils veulent dire et s'interroger sur ce qui n'est pas dit. Nous retrouvons l'exemple de la kinésithérapeute qui ne situe pas son rôle comme le reste des intervenants su SESSAD quand elle se décrit dans l'action plus que dans l'élaboration. Le professeur d'EPS, lui, se situe dans un registre de réalisation d'apprentissages moteurs. On peut imaginer que l'échange serait possible et fructueux sur le thème du mouvement, qu'ils partagent tous deux, et que d'éventuels réinvestissements pourraient être mis en place dans leurs cadres respectifs. Au-delà de la culture de métier drainée par le langage, il y a une zone d'interculturalité qui permet d'élargir ou de préciser la représentation de l'enfant au-delà de son action propre. Ce qui n'est pas dit limite le projet global. Si la préoccupation de ce que l'on dit et comment on doit le dire en regard des règles de bienséance et des textes de loi est intégrée, la responsabilité de ce qui n'est pas dit peut aussi poser question. Il ne s'agit pas forcément de réalités dramatiques de protection de l'enfance pour lesquelles les professionnels sont la plupart du temps clairs. Il s'agirait plutôt de se questionner sur comment fait l'enfant ailleurs avec ce qu'on observe de lui dans un des contextes et sur l'intensité de sa problématique. Se questionner sur la raison qui sous-tend le fait que l'on ne va pas porter un élément à la connaissance d'un autre. Est-ce réellement une question de référentiel ou de difficulté à décentrer de sa propre pratique pour la coordonner à celle de l'autre ?

## 5.6. Gestes professionnels de la mise en scène de l'aide.

Le geste professionnel de mise en scène du savoir, pour Jorro va concerner, dans l'espace d'intermétiers, l'aide mise en place pour le jeune à besoins éducatifs particuliers.

Chaque profession du milieu scolaire ou médicosocial possède des bilans, des évaluations, des projets qui peuvent permettre de porter à la connaissance du collectif un résumé des besoins éducatifs particuliers selon les critères spécifiques de chaque domaine d'intervention. Le collectif se constitue pour établir le projet, les actions opérationnelles et l'évaluation. Si les professionnels sont présents, ils peuvent alors apporter leur éclairage sur l'enfant et ses besoins éducatifs particuliers et recevoir celui des autres partenaires, et si nécessaire en explicitant les questions de sémantique.

Les gestes de mise en scène de l'aide recouvrent les modalités formelles, informelles et formalisées de réponses aux besoins du jeune. Dans la formalisation, nous notons combien les professionnelles à l'interface des mondes scolaire, familial et médicosocial créent un grand nombre d'outils et d'occasions. Elles tendent à les relier aux apprentissages que l'enfant conquiert dans le cadre de sa famille, de sa scolarité ou de ses activités éducatives. La norme scolaire réglementée par les programmes est l'objet de non-dit régulé par la complexité de la mise en scène organisationnelle. L'enfant apprend selon un rythme différent et ses difficultés de compréhension imposent de se concentrer sur une décomposition et une répétition accrues. Le cours dispensé aux autres élèves du même âge nécessite une mise en scène et un contenu d'enseignement différents pris en charge par l'AESH et l'enseignante spécialisée. Il n'est pas dit comment la « mise en scène du savoir » peut fonctionner, avec les autres élèves en tutorat, avec l'enseignant du cours en inclusion. La présence de l'enseignante spécialisée en musique est expliquée par l'encouragement de l'élève, sans dire si cela modifie la mise en scène ou le contenu pédagogique. Dans ce geste de mise en scène, les non-dits sur les apprentissages scolaires indiquent la possibilité ou l'impossibilité de débattre des ajustements nécessaires comme si, en l'absence de certitude, on devait se satisfaire de continuer à l'identique. Le débat sous-entend la confrontation des différences professionnelles et une discussion sur le fond tout autant que sur la forme du projet.

## 5.7. Gestes d'ajustement dans et de la situation.

L'évolution du projet dépend en partie de l'ajustement dans la situation. Grâce à l'élargissement occasionné par la prise en compte les autres visions des acteurs, des recommandations, des conseils, comme le « *profil-élève* », qui viennent des experts et sont qualifiés de « savoirs savants ». (Mazereau, 2014) Les savoirs réflexifs proviennent, eux, des répercussions et reconsidérations issues des informations reçues entraînant l'interaction réciproque des processus cognitifs au contexte. (Thomazet, Mérini, 2014) Les savoirs réflexifs sont alimentés par toutes sortes de savoirs y compris les « savoirs profanes » générés par les parents ou les témoignages des uns et des autres. Ces constats d'origine différente nous paraissent primordiaux car accessibles et compréhensibles par tout le monde notamment par le jeune car il est aisé pour lui de s'y reconnaître. Les faits observés sont relatés. Cette pratique permet d'imaginer l'engagement du jeune dans un autre contexte, la manière et le résultat constaté. Elle est très régulatrice car elle dégage l'implication de celui qui relate. Ainsi, elle ouvre des perspectives aux autres acteurs. Elle permet d'aborder le rapport au savoir de l'enfant et comment il se manifeste selon les contextes. Les apprentissages ne sont pas toujours construits de façon chronologiques et linéaires, ils sont parfois dysharmoniques La transmission de ces informations-là contextualise les remarques et octroie la possibilité à chaque acteur d'y puiser des exemples ou des appuis pour agir de son côté.

L'ajustement de la situation peut découler de cette pratique car elle répartit autrement le pouvoir lié au savoir. Les parents peuvent être davantage partenaires tout en restant usagers. Leur parole et celle de leur enfant est entendue..

## 5.8. Gestes professionnels éthiques.

Personne ne sait mieux que l'autre ce qu'il voit ou ne voit pas de l'enfant dans son propre cadre. La dimension de l'altérité est très importante dans l'intermétiers où l'échange est d'abord un respect, mais

aussi une prise en compte opérante de la différence de l'autre, et la possibilité de prendre appui sur ce qu'il expose. Le non-dit peut aller jusqu'à faire comme si l'autre n'existait pas.

Nous sommes ainsi conduits vers les gestes éthiques. Parler à l'autre et écouter l'autre peut permettre de prendre en compte la multiplicité des personnes, des relations, des lieux et des objectifs. Se mettre à la place de l'enfant en imaginant son emploi du temps, les trajets, les demandes et les sollicitations aide souvent à resituer l'analyse des troubles et des besoins. Accorder un minimum d'attention à la dimension collective et savoir que les tensions inévitables, dites ou non dites, sont ressenties par l'enfant. La complexité du « tout qui est plus et moins que la somme des parties » (Morin, 2014) est augmentée par l'incertitude de l'évolution du projet et par la dimension émotionnelle.

Les attitudes de tolérance et de respect envers l'enfant, sa famille sont à transposer aux autres partenaires. La responsabilité de donner des informations qui permettront aux autres acteurs de réagir de la façon la plus ajustée reste cruciale, sur une question de santé, sur une attitude qui permet d'apaiser une crise, sur l'ennui du jeune s'il ne se sent pas bien avec les autres en récréation. L'importance de cerner ce qui compte pour le jeune concerné impose de recueillir sa préférence ou son avis. Chaque professionnel pense le faire, ou qu'un autre est mieux placé pour s'en charger. Le collectif peut communiquer à temps sur des signaux d'alerte si la situation d'un jeune devient complexe voire critique. L'enjeu est de taille quand, dans d'autres situations, les troubles du comportement malmènent les professionnels amenant à fractionner les prises en charge. L'échec ressenti par les professionnels entraîne des difficultés de transmission, soit avec des plaintes soit avec du silence, qui nuisent à l'évaluation de la criticité. L'éthique peut être également mise à l'arrière-plan quand les conditions au quotidien avec peu d'autonomie sont majeures : « Le parcours est fait d'impasses et de conquêtes, la mobilité mentale commence avec la mobilité physique, la personne peut vouloir aller au bout de ses possibilités, le prix à payer est l'angoisse de la solitude. » (Quentin, 2014). La question se pose de qui va entendre la volonté ou la préférence de l'enfant quand tous les partenaires sont engagés dans la réalisation de leurs objectifs propres.

Nous constatons une superposition des gestes professionnels convergeant vers une réflexion sur l'individuel et le collectif ainsi que sur le dit et le non-dit, favorisant la transmission de l'information utile au projet du jeune

## 5.9. Autrement dit.

Nous avons opéré un renversement de raisonnement en partant des non-dits de la coopération pour mettre en valeur la complexité des gestes professionnels dans la transmission de l'information utile au partage du processus de scolarisation. Les non-dits révèlent le maintien de logiques antérieures, de sentiments gênants ou d'impuissances. Ils apportent aussi des indices aux professionnels pour réfléchir à leurs gestes professionnels. La transmission de l'information nécessite selon son contenu, un traitement pour affiner le « comment dire ». La continuité de l'information ouvre des optimisations pour tous dans la mesure où le rapport au « dire » évolue en réciprocité et accessibilité.

Lors du colloque « L'école inclusive, des mots aux actes », Fouquet-Chauprade (2015) parle de « la vraie bonne idée de co-construire des outils de partenariat, de préparer l'enfant avec un port folio de transition et de montrer la marge de progression de l'enfant ». Le témoignage en circulant ouvre des possibles dans l'esprit des autres acteurs. Il permet de partager ce que l'enfant ne peut pas forcément dire lui-même. « Traiter le parent en vrai détenteur d'une expérience et traiter l'éducateur ou l'enseignant en vrai professionnel, détenteur d'un savoir [...] Quand chacun sait que l'autre offre sa connaissance, la confiance s'instaure et un vrai dialogue peut commencer. » (Laidevant et Stupf, Insième Genève, 2004, p.10).

Nous attirons l'attention sur l'intérêt pour le professionnel concerné par l'intermétiers, de réfléchir aux non-dits, ceux des partenaires, les siens propres, dans son approche de l'espace d'intermétiers.

# Conclusion

Nous sommes partis de la question des non-dits de la coopération comme repères pour interroger la transmission de l'information dans le partage du processus de scolarisation. Nous avons repris les notions de secret, de discrétion et de partage d'information dans la législation et approché la notion de partenariat pour définir l'espace d'intermétiers à la frontière des espaces professionnels concernés par l'élève à besoins éducatifs particuliers.

En utilisant une méthodologie qualitative, nous avons étudié la situation d'un jeune adolescent dont le temps se partage entre différents acteurs apportant des réponses en termes de soins, d'actions éducatives, de dispositif d'inclusion scolaire. Nous avons pu ainsi cerner différents niveaux constitutifs du système d'échange : un niveau central d'échanges entre les acteurs concernés par les besoins fondamentaux du quotidien à partir duquel deux professionnelles canalisent les flux d'informations à destination de leurs institutions respectives. Nous avons repéré des acteurs en périphérie ne participant qu'à certains échanges et un troisième cercle dans lequel aucun échange entre les acteurs n'est évoqué.

Les non-dits analysés ont permis de situer différentes fonctions : rétention, oubli, protection, attente, confidentialité, impuissance, défaillance. Ils peuvent aussi être du registre de l'évidence sur le sujet de la différence ou du décalage scolaire. Ils permettent également de maintenir un équilibre en place et d'éviter ainsi d'interroger le sens des pratiques. Enfin, ils peuvent mettre de côté des questions dérangeantes telles que la problématique d'appartenance au groupe des pairs.

Enfin, nous nous sommes attachés à repérer les gestes professionnels émergents dans le partage d'informations utiles au processus de scolarisation de l'enfant à besoins éducatifs particuliers. «Ceci passe selon nous par une fécondation mutuelle des savoirs profanes et savants, que seules des situations de coopération entre secteurs sanitaire, médico-social et éducatif peuvent permettre» (Mazereau, 2014, p.29) Les gestes professionnels mis en évidence par Jorro (2006) et appliqués à l'intermétiers, donnent des pistes de réflexion : les gestes « premiers » posent le cadre et présentent les acteurs, les « gestes langagiers » portent sur l'explicitation et l'écoute, les « gestes de mise en

scène » de l'aide définissent les différences d'intervention et leur coordination, les « gestes d'ajustement » demandent une réflexion sur ce qui va développer le projet et répondre aux contraintes, les « gestes éthiques » réactivent la vigilance à apporter à autrui par une considération des partenaires, un respect des parents et un retour à l'enfant de ce qui se dit sur lui.

Nous avons conscience de la complexité professionnelle présente dans la période actuelle de transition vers l'école inclusive. Le processus d'interculturalité entre les secteurs concernés gagnerait à faire l'objet de programmes de formations adressés aux acteurs des différents secteurs sans oublier les familles.

Nous voyons combien les échelles de temps simultanément à l'œuvre, représentent le fil de la vie avec ses paradoxes et incertitudes, majorés par la situation de handicap de l'enfant dans l'environnement scolaire. Le quotidien est soutenu par la préoccupation des besoins fondamentaux certes, mais aussi par l'importance de soutenir ce que la personne a fait, même si c'est ténu, en privilégiant les actions les plus proches des élèves typiques. On perçoit le souci de montrer que la journée n'a pas été vide, vide de faits et vide de sens et que l'enfant a fait quelque chose qui le rapproche de la culture scolaire commune. Le temps est aussi en question dans la lenteur d'exécution et d'apprentissage, le rythme personnel, la latence de réponse ou la lenteur d'idéation. L'inquiétude du devenir du jeune est prégnante et les échéances prennent une intensité dramatique dans l'anticipation ou dans l'accélération qui peut survenir si une difficulté s'accroît. L'attente est compréhensible dans la mesure où l'on ne connaît pas l'évolution du jeune de façon certaine, que les dispositifs se modifient et que les possibilités s'ouvrent ou se ferment. En conséquence, il y a une généralisation de l'attente pour ne pas accentuer l'angoisse, pour ne pas transformer en pronostic. Le rythme d'évolution n'est pas connu, il peut y avoir des heurts, des paliers, à propos desquels les non-dits traduisent la difficulté à se projeter dans l'avenir, alors, on attend qu'il avance, on attend que quelqu'un parle de ce qui inquiète, on n'ose pas toujours demander... Dans ces phases charnières il y a toujours une crainte de rupture du parcours et les subjectivités prennent beaucoup de place, les non-dits accumulés pendant la période se révèlent et des propos plus affirmés jaillissent en laissant des traces dans le souvenir.

Question de temps, question de vie, vie de l'enfant fractionnée par tous ces partages nécessaires à son accompagnement avec toutes ces relations à investir et tous ces objectifs à atteindre !

Chemin de vie singulier ...

« ... Cheminant, là sont tes traces,  
Le chemin se fait en marchant.  
En marchant, se fait le chemin  
Et à tourner le regard en arrière  
On voit le sentier qui jamais  
A nouveau ne sera foulé.  
Cheminant il n'y a pas de chemin  
Rien que des sillages dans la mer... »

(Machado)

# REFERENCES

ALBERO, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Dans ALBERO, B. et POTEAUX, N. (dir.) *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université*. p.67-94. <978-2-7351-13055-7>

AMEISEN, J-C. (2013, juin). Communication présentée aux Rencontres d'Hippocrate. Faculté de médecine Paris Descartes. <[http://www.medecine.parisdescartes.fr/?p=14889#video\\_window](http://www.medecine.parisdescartes.fr/?p=14889#video_window)> Consulté le 23/02/2015.

AMIGUES, R., FAÏTA, D et SAUJAT, F. (2004). L'auto confrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469, p. 41-44.

BELANGER, J., THOMAZET, S. et MERINI, C. (2014). Agir ensemble et lois France-Québec. *Education et formation*, e-300, p.39-51. <hal-00926651>

BENOIT, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 57, p. 65-78.

BIFFIGER, J-P. *et al.* (2004, décembre). Le partenariat. *INSIEME Genève*, 182, p. 1-20.

BLONDEAU, S. (2004). Du groupe de parole à l'hôpital, *Connexions*, 82 (2), p. 19-48.

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

## 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.

CHATELANAT, G. (2003). La notion de partenariat en éducation spéciale. Dans CHATELANAT, G., PELGRIMS, G. *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. p. 171-193. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur/ Raisons éducatives.

CHAUVIÈRE, M., DE ANNA, L., EBERSOLD, S., GOROUBE, A. et ZUCMAN, E. (2008). Conférences de consensus. Scolariser les élèves en situation de handicap. CRDP Créteil.

CLENET, J., MAUBANT, P. et POISSON, D. (2012). *Formations et professionnalisations. A l'épreuve de la complexité*. Paris : L'Harmattan.

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

CLOT, Y. (2011). Pourquoi l'activité dans la clinique du travail ? Dans CLOT, Y. et LHUILIER, D. (dir.) *Agir en clinique du travail*. p. 13-25. Toulouse : Erès.

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

CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G. et SCHELLER, L. (2000). Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*. < <http://pistes.revues.org/3833>>

CLOT, Y. et LEPLAT, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail, *Le travail humain*, 4, (68), p 289-316.

DE ANNA, L. (2015, juin). Intégration et inclusion scolaires en Italie. Communication présentée lors du colloque : L'école inclusive, des mots aux actes à Clermont-Ferrand.

DESSUS, P (2002). Description et prescription dans les méthodes de recherche en éducation, dans MARCEL, J-F. *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan.

DHUME, F. (2001). Du travail social au travail ensemble. Rueil-Malmaison, France : Lamarre collection ASH.

EBERSOLD, S. (2007). *Parents et professionnels face au dévoilement du handicap. Dires et regards*, Toulouse : Erès.

EBERSOLD, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, 61, p. 71-79.

EBERSOLD, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 87, p. 55-64.

EMERY, R. (2014). Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle ? *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, p. 41-53.

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

GARDOU, C. (2012, octobre). Scolarité des enfants en situation de handicap : quels enjeux communs et partage culturel. Communication présentée aux Journées régionales Scolarité et Handicap, Clermont-Ferrand. <http://formation.acclermont.fr/cadres/conference/conference>. Consulté le 19/06/2015.

GARDOU, C. (2009). Rendre effectif le droit de tous à l'École : interrogations et propositions. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 44. p. 7-83.

GOLSE, B. (2008, novembre). Favoriser l'accès de tout à tous. Communication présentée aux Journées nationales de formation CREA, Aix-les-Bains.  
[http://ancreai.org/sites/ancreai.org/files/actes\\_sessad2008](http://ancreai.org/sites/ancreai.org/files/actes_sessad2008). Consulté le 19/06/2015.

HARRISSON, D. (2004). L'éthique et la recherche sociale. Dans KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. *La recherche en éducation : étapes et approches*. (p. 37-59). Sherbrooke, Québec, Canada : CRP.

Haute Autorité de Santé. (2014). *Conduite à tenir en médecine de premier secours devant un enfant ou un adolescent susceptible d'avoir un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*, <[http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2015-02/tdah\\_synthese.pdf](http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2015-02/tdah_synthese.pdf)> Consulté le 27/03/2015.

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>

JORRO, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche au Centre de Recherche sur la formation CNAM  
<halshs-00195900>

LAPOINTE, J. (2005). L'approche systémique et la technologie de l'éducation.  
<<http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/apsyst.htm>>

LAROUSSE Dictionnaire en ligne

<<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>> Consulté le 23/02/2015.

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.

MEREAU CAUSSE, I. (2012). *À chaque enfant ses talents, vaincre l'échec scolaire*, Paris : Le Pommier.

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

MERINI, C. (2001). Usages de l'évaluation en situation plurielle et d'ouverture. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 6, p. 31-43.

MERINI, C. (2014, septembre). 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.

MERINI, C. et PONTE, P. (2009), Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action. *Les sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, vol.42, p.43-65. DOI : 10.3917/lse.422.0043.

MERINI, 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.

MERINI, C., THOMAZET, S. et PONTE, P. (2011). Le maître E dans ses rôles de partenaire : un pan transparent du métier. Clermont Université, Université Blaise Pascal, Laboratoire Acté/PAEDI EA 4281, F-63000 Clermont-Ferrand.

MERINI, C., THOMAZET, S., PONTE, P. (2010). L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension. *Travail en formation en éducation*. < <http://tfe.revues.org/index1413.html>>

MERINI, C., THOMAZET, S. et PONTE, P. (2011). De la collaboration dans le milieu de l'éducation. Dans PORTELANCE, L. BORGES, C. et PHARAND, J. *De la collaboration dans le milieu de l'éducation*. (p. 103-121). 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](http://coursera.org/learn/lavenir-de-la-decision/outline)> Consulté le 20/03/2015.

MORIN, E. (1977). *La méthode 1. La nature de la nature*. Paris, : Le Seuil.

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](http://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.

QUENTIN, B. (2014, décembre) Parcours de vie : la fluidité et les concrétions. Communication présentée lors des 7èmes journées du domaine social et médico-social des Pupilles de l'Enseignement Public à Lyon.

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

ROCHE, P. (2010). Sociologie clinique du travail et subjectivation. Dans CLOT, Y. et LHUILIER, D. (dir.) *Agir en clinique du travail*. p. 51-65. Toulouse : Erès.

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

STICKER, H.J. (2004). De quelques moments d'histoire sur les corps extrêmes. *Champs psy*, 35, p. 7-21.

THOMAZET, S. et MERINI 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., MERINI, 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.

THOMAZET, S., PONTE, P. et MERINI, C. (2011). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction. *Recherches en éducation*, 11, p. 95-116.

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

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

## Annexe 1

Tableau récapitulatif des acteurs participants

<b>acteurs</b>	<b>RV téléphone présentation</b>	<b>RV h/ lieu Présentation Autorisations à signer</b>	<b>RV h / lieu photos</b>	<b>RV h / lieu entretiens</b>
<b>Luc jeune.</b>	0	3/04 15h domicile	27, 28 et 29 avril	7/05 10h collègue
<b>Mère</b>	1/04	3/04 15h domicile	29/04 Grand-mère domicile	22/05 14h domicile
<b>Père</b>	1/04	9/04 14h au tél 28/04 SESSAD	28/04 14h45 SESSAD	7/05 14h SESSAD
<b>Educatrice référente</b>	31/03	2/04 17h30 SESSAD	9/04 9h30 SESSAD+ domicile	7/05 15h30 SESSAD
<b>Enseignante spécialisée coordinatrice ULIS</b>	2/04 13h	9/04 16h collègue	27/04 9h30 collègue	7/05 12h collègue
<b>Professeur d'EPS</b>	2/04 Mail et Enseignante ULIS	10/04 téléphone	27/04 10h portail+ gymnase	7/05 11h collègue
<b>AVS</b>	2/04 Mail et Enseignante ULIS	28/04 Entretien	27/04 10h ULIS gymnase	28/04 13h collègue
<b>Kinésithérapeute</b>	2/04 18h	2/04 18h30 SESSAD	28/04 14h45 SESSAD	7/05 18h SESSAD

Annexe 2

Emploi du temps hebdomadaire de Luc

	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
8h05		ULIS		ULIS	Psychomotricité au collège
8h45 9h					ULIS
9h 9h30 9h55	ULIS ***	ULIS	Groupe de parole 1 semaine/2	ULIS	CDI SVT
10h10 11h05	*** EPS	ULIS	*** Educatrice 1 semaine/2 ***	ULIS	SVT
11h05 12h	EPS ***	ULIS		ULIS	ULIS
13h30 13h45 14h15 14h55	Orthophonie au collège  ULIS			ULIS	ULIS
14h55 15h 15h45 15h50	Musique	*** Kiné au SESSAD ***	piscine	Arts plastiques	
16h05 16h55	Permanence				

\* SESSAD

\* inclusions

\*\*\*transitions photos

## Annexe 3

### Questions préparées pour le protocole de recherche.

#### A/ Questions aux professionnels de l'école ou du SESSAD :

- Comment situez-vous votre métier dans les liens avec les autres professionnels qui travaillent avec un enfant à BEP ?
- Quels moments sont propices à des échanges ?
- Que faites-vous quand vous avez besoin d'échanger sur quelque chose ?
- Où trouvez-vous que cela se prête le mieux pour échanger ? Ce qui vous déstabilise ?
- Moi je trouve que c'est bien d'avoir des non-dits, des choses à absolument garder pour soi et vous ?
- Quel degré de précision donnez-vous à qui ?
- Qu'attendez-vous d'un échange ? Comment expliquez-vous les banalités ?
- Qu'est ce qui est fondamental de partager ?
- Qu'est-ce qui vous empêche de transmettre ? Qu'est-ce que vous trouvez difficile à dire ?
- Parfois on dissimule sous le secret des choses qui n'ont pas à l'être et qui seraient aidantes, êtes-vous d'accord ?
- Quel outil utilisez-vous le plus pour échanger ?
- Il faut passer par les parents c'est évident, a dit un de vos collègues, qu'est-ce que cela signifie selon vous ?
- Y a des choses qui ne se disent pas, n'est-ce pas ?
- Y-t-il des choses que les parents semblent ne pas vouloir savoir ?
- Que dire des réunions en grand comité ?
- Quelle émotion domine dans les échanges ?

#### B/ Questions à la famille :

- Comment trouvez-vous l'organisation autour des besoins éducatifs particuliers de votre enfant ?
- Qui s'en charge ?
- Comment vous en informe-t-on ?
- C'est vous qui demandez ou est-ce qu'on vous informe ?
- Y a des choses qui ne se disent pas, n'est-ce pas ?
- Sentez-vous les professionnels à votre écoute ?

- Quelle émotion domine dans les échanges ?
- En tant que parent, je n'aimais pas trop raconter mes affaires sur ma vie, et vous ?
- Des fois, on s'inquiète et on a besoin de dire ce qu'on a sur le cœur, cela vous arrive ?
- Des parents pensent que les devoirs c'est une corvée, et vous ?
- Quel moyen de communication trouvez-vous le plus adapté ?
- Parfois on dissimule sous le secret des choses qui n'ont pas à l'être et qui pourraient aider, êtes-vous d'accord ?
- Y a-t-il des oublis ou des manques pour des choses qui vous, vous paraissent importantes ?
- Qu'est ce qui est important de partager pour que votre enfant soit aidé par tous ?
- Que pouvez-vous dire des réunions en grand comité ?
- Vous rappelez-vous de choses que vous avez apprises d'une façon inconvenable/insupportable ?
- Ce qui paraît efficace pour faire évoluer votre enfant ?

C/ Questions au jeune :

- Qu'est-ce que tu aimes au collège ?
- Te souviens-tu quand tu es arrivé dans cette classe ?
- Qu'est-ce que tu aimes le moins au collège ?
- Avec qui travailles-tu ?
- Les professionnels qui travaillent avec toi se parlent-ils ?
- Sais-tu ce qu'ils se disent ?
- Qui te le dit ?
- Qu'est-ce que tu veux qu'on dise de toi ?
- Qu'est-ce que tu ne veux pas qu'ils disent ?
- Un autre enfant a dit que cela ne sert à rien et toi ?
- Y va-t-il quelque chose qu'ils oublient ?
- Vas-tu aux RV, réunions, ESS ? Aimerais-tu y aller ?
- Qu'est-ce que tu n'oses jamais dire ?



## Engagement de non plagiat

Je soussignée, Pascale CHAMPAGNAC-MONCHALIN, étudiante en Master Scolarisation et Besoins Educatifs Particuliers, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Date : 19/08/2015.

Signature

Master Scolarisation et Besoins Educatifs Particuliers.

2014-2015.

Pascale CHAMPAGNAC-MONCHALIN

**Titre : Les non-dits de la coopération, repères pour les interactions du partenariat.**

Résumé du mémoire :

Le partenariat évoqué pour la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers, tend à se mettre en place de façon singulière pour chaque situation d'enfant. La rencontre des mondes professionnels différents et la place des parents experts de leur enfant conduit à une évolution des projets, qui ne va pas sans celle des échanges d'information. En utilisant la méthodologie qualitative d'auto confrontation, les acteurs du système partenarial visionnent les photos des interactions et mobilisent leurs représentations. Par l'axe d'analyse des non-dits, nous étudions les gestes professionnels mis en place par les enseignants et éducateurs spécialisés puis nous prolongeons notre réflexion sur les gestes professionnels émergents pour chaque professionnel concerné par l'espace d'intermétiers.

Mots clés : Non-dits. Partenariat. Interactions. Scolarité et besoins éducatifs particuliers. Gestes professionnels.

**Title: unspoken words in cooperation, markers for the interactions of the partnership**

Report summary:

The partnership referred for the enrolment of children with special educational needs tends to be set up in a singular way for each child's specific situation. Because different worlds are brought together, the professionals and the parents, who know their children very well, there is an evolution of the project and with the exchanging of information.

Using qualitative methodology of self-confrontation, the actors of the partnership system, visualize the pictures of the interactions and they focus on their representations.

Analyzing the unspoken words, we study the professional gestures set up by the teachers and educators, and we extend our view on emerging gestures for every single professional concerned within the space of inter-functional business.

Keywords: unspoken words. Partnership. Interactions. Education and special educational needs. Professional gestures