



Master Scolarisation et Besoins Éducatifs Particuliers

**Le travail collectif entre les professionnels d'un SESSAD et
d'un collège autour de la scolarité d'un élève dysphasique :
construire des collaborations pour une école plus inclusive**

Jean-Nicolas PIROTH

Directrice de mémoire : Laëtitia VANDE VONDER

Année universitaire 2016-2017

ÉSPÉ Clermont-Auvergne, Université Blaise Pascal

T1/2



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Clermont Auvergne

Je tiens à remercier très sincèrement l'ensemble des professionnels du SESSAD et du collège pour leur accueil et leur participation. Ils ont répondu toujours aisément à mes sollicitations. C'est grâce à leur collaboration que j'ai pu mener cette recherche et poursuivre ainsi mes réflexions sur l'école inclusive et le travail en équipe.

Mes remerciements également à Laëtitia Vande Vonder qui a dirigé ce mémoire, à Mmes Florence L. et Daniela E. pour leur important soutien professionnel ainsi qu'à Béatrice F.

Titre : Le travail collectif entre les professionnels d'un SESSAD et d'un collège autour de la scolarité d'un élève dysphasique : construire des collaborations pour une école plus inclusive.

Title : Teamwork between the professionals of a SESSAD and of a junior high school around the schooling of a dysphasic student: building collaborations for a more inclusive school.

Résumé : Le travail collectif se développe de plus en plus autour de la mise en place de projets inclusifs. En utilisant la méthode qualitative, nous avons effectué une recherche sur le travail collectif entre des professionnels d'un SESSAD (ergothérapeute et orthophoniste) et ceux d'un collège (coordonnateur de l'ULIS, Auxiliaires de Vie Scolaire et enseignants de classe ordinaire). Des observations et des entretiens ont été effectués pour mieux percevoir ce qui peut faciliter ou au contraire faire obstacle à la scolarité d'un jeune élève dysphasique de sixième. Cette situation singulière nous a amené ainsi à questionner le travail collectif entre les différents intervenants, le partenariat et la construction de l'école inclusive sur le terrain en analysant l'activité des professionnels.

Summary : Teamwork is developing further the implementation of inclusive projects. Using the qualitative method, we carried out a research on the collective work between professionals of a SESSAD (occupational therapist and speech therapist) and those of a junior high school (teacher of ULIS, Auxiliaries of School life and teachers of first year of high school) . Observations and interviews were carried out in order to better perceive what may facilitate or, on the contrary, hinder the schooling of a dysphasic pupil. This singular situation has led us to question the teamwork between the various stakeholders, the partnership and the construction of the inclusive school on the ground by analyzing the occupation of professionals.

Mots-clé : partenariat ; activité; SESSAD ; dysphasie ; école inclusive

Keywords : partnership ; occupation ; SESSAD ; dysphasia ; inclusive school

Sommaire

Sommaire	4
Introduction	5
Première partie : le travail collectif dans le contexte de mise en place de l'école inclusive	7
A. La construction de l'école inclusive et la question de l'accessibilité	7
B. Travail collectif, collaboration, partenariat ?	10
C. L'espace d'intermétiers.....	15
D. Les SESSAD et l'évolution du secteur médico-social	19
Deuxième partie : le travail collectif en pratique	21
A. Évolution des référentiels professionnels et dilemmes	21
B. Le travail collectif et les enseignants	24
C. Les AVS et les AESH	27
Troisième partie : recherche	30
A. Contexte de la recherche.	30
B. Le projet de Nathan et son évolution.....	32
C. Méthodologie de la recherche	38
D. Éthique de la recherche.....	42
E. Les entretiens	43
Quatrième partie : discussion	46
A. L'activité des professionnels.....	46
1. Travail collectif et temps contraint	46
2. Travail collectif et préoccupations générales des professionnels	49
B. Les dilemmes et les tensions dans l'activité.....	54
C. Le collectif de travail en construction	61
1. Des collaborations qui existent.....	61
2. Vers le partenariat	63
D. Vers une coordination ?.....	68
Conclusion	71
Bibliographie	74

Introduction

L'inclusion scolaire est souvent vue comme une philosophie et comme un ensemble de pratiques pédagogiques dont le but est de permettre l'accessibilité de l'école à tous, au-delà d'une simple présence physique (Tremblay, 2017a). Pour Gardou (2012, p. 13), « *l'idée de société inclusive implique une intelligence collective de la singularité et aussi de la vulnérabilité conçue comme un défi humain et social à relever collectivement* ». Si le nombre d'enfants reconnus comme handicapés et scolarisés à l'école dans les filières ordinaires est en constante progression, la question de leur accès aux apprentissages est centrale. Cette question peut même déterminer la réussite du projet inclusif (Benoit, 2012). Face à cette évolution et afin de développer les compétences des professionnels (Ebersold, 2016), l'école est amenée à promouvoir le travail collectif en son sein et à collaborer de plus en plus avec le secteur médico-social.

De nombreux professionnels peuvent intervenir désormais auprès de jeunes scolarisés (enseignants, enseignants-référents, coordonnateurs de dispositifs, accompagnants éducatifs auprès des élèves en situation de handicap (AESH), professionnels du médico-social, etc.). Pour les professionnels, cette mutation du travail est importante : les standards de leur métier sont questionnés (Gardou, 2012). L'enjeu est de construire une culture commune entre le secteur médico-social et l'Éducation Nationale (Gardou & Jeanne, 2008). Des auteurs pointent même que l'articulation de la collaboration entre ces deux pôles revêt des questions stratégiques (Chauvière & Plaisance, 2008). Il s'avère donc nécessaire d'analyser cette mutation pour mieux en saisir les enjeux conceptuels.

Nous nous intéresserons donc avec cette recherche à la construction de l'école inclusive au plus près du terrain et à son corollaire, l'accessibilité. Pour cela, nous étudierons les points d'appui et les difficultés du projet d'inclusion scolaire d'un jeune enfant dysphasique accompagné par un Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD). Nous analyserons plus particulièrement le travail collectif entre les professionnels du SESSAD (ergothérapeute et orthophoniste principalement) et ceux du collège (coordonnateur de l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), AESH et enseignants de la classe de référence)

Par ailleurs, le SESSAD dans lequel il nous a été possible d'effectuer cette recherche est actuellement en réflexion sur les modalités de prises en charge qu'il propose. En effet, comme nous le verrons, les questions de l'accompagnement des élèves et des familles de même que de l'inclusion se posent depuis un certain temps aux professionnels sur leurs pratiques et leur adaptation. L'embauche d'un éducateur spécialisé pour traiter plus en profondeur les rapports de l'enfant et de son environnement est d'ailleurs envisagée.

Dès lors, cette recherche pose les questions suivantes : comment les Établissements et Services Médico-Sociaux (ESMS) peuvent-ils collaborer avec les établissements scolaires pour favoriser des scolarités les plus inclusives possibles ? Quels sont les points d'appui et les freins de cette collaboration ? Quelles sont les contraintes et les difficultés liées à l'activité professionnelle de chacun et qui peuvent avoir des conséquences sur le travail collectif ?

Mais, au-delà de ces questions plus générales, cette étude concerne principalement le suivi précis d'un jeune dans des contextes donnés. Pour cela, nous avons utilisé une méthode qualitative. A partir d'observations et d'entretiens avec des professionnels qui travaillent auprès de lui, nous essaierons de voir comment le travail collectif peut ou non favoriser sa scolarité.

Ainsi, dans une première partie, nous nous pencherons sur la mise en place de l'école inclusive et le lien avec le travail collectif. Nous définirons alors les différents types de collaboration entre les professionnels. Puis, dans une deuxième partie, nous aborderons le travail collectif en pratique. La troisième partie présentera la méthodologie de la recherche ainsi que le projet spécifique de Nathan. Enfin, en quatrième partie, nous analyserons plus précisément l'activité de chacun des professionnels, leur collaboration et essaierons de répondre aux questions soulevées.

Première partie : le travail collectif dans le contexte de mise en place de l'école inclusive

A. La construction de l'école inclusive et la question de l'accessibilité

L'idée de scolarisation commune pour tous en France est apparue récemment et a suivi un lent processus avant de s'imposer. Cette approche est en effet issue d'un mouvement né dans les années soixante-dix en faveur d'une meilleure prise en compte des besoins et des particularités des personnes déficientes et d'une société prêtant plus attention aux différences et aux choix des personnes (Ebersold, 2005). Plusieurs textes internationaux sont à souligner (Tremblay, 2017a) : Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989), Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994), ou Convention sur les droits des personnes handicapées (ONU, 2006) par exemple. Désormais, le cadre législatif, que ce soit à l'échelle internationale ou nationale promeut la scolarisation des enfants en situation de handicap au plus près du cadre du droit commun et non plus en filière spécialisée. La loi sur la Refondation de l'école du 8 juillet 2013 consacre ainsi officiellement que l'école est inclusive. Le terme d'« inclusion » s'est imposé en quelques années (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015). Mais nous pouvons nous demander à quoi il correspond.

Selon les directives de l'UNESCO, trois principes fondamentaux servent de repères à l'inclusion (Tremblay, 2017 a) : l'accès à une éducation gratuite et obligatoire, l'égalité associée à l'inclusion et à la non-discrimination ainsi que le droit à une éducation, à des contenus et des processus de qualité pour tous. Comme les changements attendus sont très importants, les prescriptions ne peuvent suffire. C'est l'organisation sociale qui est remise en cause.

En effet, la société est structurée selon des modèles plutôt éloignés du fonctionnement inclusif. L'École a eu un rôle historiquement déterminant dans la construction de filières séparées et des

auteurs comme Mazereau (2012) – en reprenant les concepts d'équité ségrégée et d'équité égalitaire ou Passeron et Bourdieu (1970) – avec la reproduction- montrent et ont montré combien la question des inégalités traverse l'école et est durable. Certaines décisions réglementaires récentes peuvent aussi aller dans un sens opposé au projet inclusif : citons par exemple l'externalisation de la difficulté scolaire hors de la classe ou le glissement des politiques de réussite éducative vers la responsabilité des collectivités locales (Mazereau, 2012). Des pratiques scolaires dominantes peuvent également entrer en confrontation avec le projet inclusif, telle la prégnance de l'évaluation des performances. Structurellement l'école a été pensée pour donner un haut niveau à une élite, non pas pour scolariser ensemble tous les élèves. Les différents dispositifs mis en place pour intervenir auprès des élèves sont « *stratifiés par des créations successives* » et n'ont pas été pensés en fonction des besoins de ceux-ci (Thomazet, 2012, p. 14). Des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques sont nécessaires (Thomazet & Merini, 2015). La perspective d'une société et d'une école inclusive nécessite de changer de paradigme (Thomazet, 2008). Il faut par conséquent bien identifier ce concept.

Le concept d'école inclusive est en tout premier ordre à dissocier de celui d'intégration. En effet, si on est passé d'une logique d'intégration à une logique d'inclusion, principalement entre 1989 et 2005 (Mazereau, 2012), l'école inclusive n'est pas de l'intégration « poussée ». Il y a bien une dimension nouvelle avec elle : l'ensemble des élèves doit être considéré comme faisant partie intégrante de l'école alors que dans la logique intégrative une partie des élèves est à l'extérieur du cadre commun (Thomazet, 2010). C'est donc un changement social majeur qui est en jeu.

De plus, l'école inclusive concerne tous les élèves et non pas uniquement ceux déclarés comme handicapés. Il s'agit en effet de dépasser cette notion de handicap qui maintient un clivage entre ceux-ci et les autres élèves car elle apparaît plutôt enfermante, n'est que peu pertinente pour l'enseignement et peut même avoir des effets négatifs. Il semble bien plus adapté de partir de la notion de besoin éducatif particulier telle que définie dans le « Warnock report » de 1978. Cette notion permet de penser la différence à l'école en termes de réponses aux difficultés scolaires et non sur la base de l'origine des difficultés selon la prédominance du modèle médical (Thomazet, 2012). Définir

les besoins doit se faire ainsi en analysant l'environnement de l'enfant et ce qui peut faire handicap pour lui le cas échéant. C'est le modèle social du handicap (Fougeyrollas & Roy, 1996, p. 34) qui fait désormais autorité et que l'on retrouve dans la classification internationale du fonctionnement de 2001:

« Basé sur un modèle anthropologique de développement humain et sur l'interaction personne-environnement, on peut définir le processus de production du handicap comme un modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres troubles. Comportant un ensemble de variables individuelles et environnementales, ce processus met en lumière le mode de production d'obstacles ou de facilitateurs à la réalisation des habitudes de vie d'une personne. »

Ainsi, c'est la question de l'accessibilité qui se pose, encore plus que celle de la compensation ou de l'adaptation. Permettre l'accessibilité physique d'une part (la possibilité d'être scolarisé dans des dispositifs au plus près du droit commun) et l'accessibilité aux apprentissages d'autre part (être en situation d'apprentissage à l'école à l'instar des autres enfants) deviennent des objectifs. Identifier les points d'appui et les obstacles à l'inclusion apparaît par conséquent primordial.

Mettre en place un système plus cohésif (Ebersold, 2016) nécessite alors de bien délimiter les conditions essentielles à sa réussite. Nous pouvons en identifier huit en ce qui concerne l'inclusion scolaire (Rousseau & Bélanger, 2004, p. 173), qui peuvent servir de références pour le travail collectif. Certaines sont liées à l'éthique (le respect des principes de normalisation, l'attitude favorable envers les enfants handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation), d'autres organisationnelles (le recours à des ressources humaines, matérielles et financières suffisantes, le soutien de la direction), les dernières spécifiques au projet et au travail collectif (l'évaluation adéquate des besoins de l'enfant, l'existence d'une préparation et d'une concertation organisée des intervenants, la définition d'un plan d'intervention adapté et enfin l'innovation pédagogique).

Selon Thomazet et Mérini (2015), qui reprennent le modèle d'Albero (2010), l'école inclusive est un idéal, c'est-à-dire qu'elle mêle idéal, principes, valeurs et modèle à atteindre. Elle se construit dans l'action. Selon cette idée, « *les pratiques, orientées par le projet d'école inclusive déplacent les frontières et se rejoignent dans une perspective commune* ». C'est à partir des collaborations, entre négociations et conflits qu'elle va se construire, en « *ouvrant un espace d'action potentiel* » et en permettant d'unifier des mondes socialement différents (famille, école, soins) (Thomazet & Merini, 2015, p.143). Les collaborations vont toucher l'ensemble des personnes intervenant auprès du jeune concerné : famille, professionnels de l'Éducation nationale et du secteur médico-social le cas échéant.

Mais, si le partenariat avec le secteur médico-social est nécessaire et encouragé, les modifications dans le travail peuvent générer tensions, incompréhensions, malentendus ou désaccords. En effet, certains professionnels de l'Éducation Nationale ou du secteur médico-social peuvent être opposés ou gênés par la modification de leurs routines, ne pas donner de sens à l'évolution de leur activité ou peuvent montrer des réticences à l'idée de la prédominance de la scolarisation affichée désormais. L'environnement médico-social peut apparaître plus protecteur pour certains face à un milieu scolaire jugé plus hostile pour une population vulnérable, « *même si des écrits et des déclarations venant de tous horizons plaident pour une transformation radicale de la pensée et des comportements* » (Gossot, 2012, p. 207). Les changements sociaux induisent des changements auxquels l'individu cherche à donner sens, à établir un rapport individuel profondément subjectif avec le changement envisagé (Karsenti, Savoie-Zajc, & Larose, 2001). Le travail collectif est donc forcément au croisement de cette évolution et apparaît nécessaire pour permettre aux regards de se croiser.

B. Travail collectif, collaboration, partenariat ?

Le travail autour d'un projet de scolarisation peut s'apparenter à un acte de co-production mobilisant un ensemble d'acteurs qui appartiennent à des univers organisationnels distincts (Serge Ebersold, 2012) , c'est-à-dire qu'il réunit de nombreuses personnes qui vont être amenées à travailler ensemble.

Il existe plusieurs formes de travail collectif, plus ou moins organisées et efficaces et il est nécessaire de définir ce travail en commun.

Les termes de « travail collectif », « collectif de travail », « partenariat » sont fréquemment utilisés. Or ceux-ci apparaissent polysémiques, porteurs de diversités de représentations individuelles et de théories implicites (Bouchard & Kalubi, 2006). Par ailleurs, d'autres termes tels que « collaboration », « co-action » et « coopération » peuvent aussi être employés, il convient donc de les définir également.

Pour Caroly (2010), **l'activité collective** peut s'analyser comme étant l'articulation entre le travail collectif et le collectif de travail. Le **travail collectif** est « *défini comme l'exécution d'une tâche, mais surtout de la mise en œuvre des régulations collectives* » de l'activité (p.90). Il apparaît alors complémentaire du **collectif de travail**. Celui-ci est directement lié à l'action et relève plus de la construction collective des différents membres – élaboration de leurs propres règles d'action, gestion de leur système d'activité, fonctionnement des relations dans l'équipe, etc.- et correspond donc à un ensemble de facteurs distincts de la tâche. Le collectif de travail peut durer ou être éphémère. Il renvoie au système d'appartenance, à la culture de métier, au genre professionnel, c'est-à-dire à la manière dont les professionnels définissent leur rapport aux objets et aux autres, ce qu'ils s'autorisent à faire dans les relations sociales et ce qu'ils s'empêchent de faire (Clot, 1999). Caroly (2010), reprenant les termes de Wisner (1993), indique que pour le construire sont nécessaires connaissance réciproque du métier de chacun, confiance mutuelle dans les informations échangées et les actions effectuées, référence commune en terme de métier et référence commune en termes d'avancées du processus, auxquelles elle rajoute la reconnaissance des compétences de chacun. Le collectif de travail est important, car s'il impacte la santé des opérateurs, il joue surtout un rôle déterminant dans le pouvoir d'agir (Clot, 2008). Dans ce sens, s'il peut y avoir travail collectif sans collectif de travail, faire en sorte que ce dernier émerge permet donc à chacun d'agir sur le travail et de le faire évoluer.

« **Co-action** », « **collaboration** » et « **coopération** » sont des termes qui eux se distinguent selon les actions, l'objet et les buts des actions entrepris par les opérateurs (Caroly, 2010) :

- la co-action désigne des actions différentes des opérateurs sur des objets différents, mais qui peuvent s'intégrer à long terme dans des objectifs communs : par exemple, le cas d'enseignants du second degré ne travaillant pas particulièrement en équipe par rapport au projet d'un élève ;
- la collaboration concerne l'accomplissement sur le même objet d'opérations différentes avec un but commun proche : par exemple, des enseignants de disciplines distinctes travaillant ensemble sur des projets communs mais de leur côté ;
- la coopération s'en distingue en ce qu'elle nécessite des opérations conjointes par les personnes : le cas de séances autour du langage menées ensemble par un enseignant et un orthophoniste par exemple.

Pour Prud'homme « collaboration » et « coopération » sont synonymes dans la mesure où ils impliquent tous deux but commun et action commune (Prud'Homme, Duchesne, Bonvin, & Vienneau, 2016) ; nous reprendrons pour notre part les définitions de Caroly.

Selon le modèle de Zay (1995), le terme de **partenariat** revêt lui plutôt une charge idéologique, en ce qu'il suppose des complémentarités entre les personnes, un mode de discussion égalitaire entre pairs et une éthique de discussion (Lessard & Barrère, 2005). Mais c'est un terme repris dans des contextes sociaux très divers et qui n'est pas défini précisément et peut apparaître comme un « *maître-mot* » (Dhume-Sonzogni, 2010, p. 3). Pour Bouchard et Kalubi, (2006, p. 50) ce qui est significatif dans le partenariat concerne la prise de décision par rapport à un problème éducatif et nécessite alors « *la reconnaissance des compétences de l'autre, vise le rapport d'égalité et repose sur le partage de décisions* ». Des actions de coopération sont alors nécessaires. Mérini (1999) reprend ces éléments importants -problème à résoudre, horizontalité des rapports entre les personnes, partage des décisions- et insiste par ailleurs sur le principe de rupture (par rapport aux habitudes de travail et aux différentes approches) et sur le principe de risque (lié à la perte des repères habituels ou au regard de l'autre par exemple). Ainsi défini, le partenariat peut donc concerner

des enseignants et des professionnels du service médico-social ou un coordonnateur d'ULIS avec les enseignants. Mais plus difficilement des AVS avec ces mêmes professionnels eu égard au niveau de collaboration plutôt asymétrique. Le partenariat désigne surtout « *une façon de considérer les deux acteurs d'une interaction, comme « ayant chacun une part » (de responsabilité, d'expertise, de travail, de bénéfice) dans un projet* » et non pas une action (Prud'Homme et al., 2016, p. 80). C'est selon cette définition de l'implication et du projet que nous utiliserons le terme de partenariat ; celui de travail collectif sera utilisé pour sa part pour aborder les différentes formes d'activité faisant travailler ensemble des partenaires/ collaborateurs.

Pour Bouchard et Kalubi (2006), qui essaient d'analyser la mise en œuvre des relations entre des parents et des professionnels, trois modèles de collaboration peuvent être convoqués :

- le modèle rationnel caractérisé par l'expertise d'un membre, des décisions imposées et une communication pyramidale;
- le modèle humaniste où les acteurs sont plutôt des guides, des conseillers qui laissent l'autre prendre les décisions;
- le modèle symbio-synergique qui « *s'appuie sur une perspective de cogestion du pouvoir* » où les acteurs mettent en commun les ressources et les savoir-faire de chacun et qui a pour cadre de référence le partenariat (Bouchard & Kalubi (2006, p. 52).

Pour ces auteurs, viser le partenariat est intéressant notamment en ce qui concerne la prise en compte des familles. Mais, au commencement d'une relation l'intervenant doit souvent faire preuve de son expertise. Il doit donc situer la relation dans le champ du modèle rationnel. C'est ce qui permet alors éventuellement la construction du partenariat, par un ensemble d'allers-retours. Dans ce sens, ces modèles apparaissent complémentaires.

Nouer un partenariat n'est pas sans risque pour les différents acteurs, d'autant plus que dans l'imaginaire collectif il semble acquis que les intentions et les objectifs sont partagés harmonieusement alors qu'en réalité tout oppose les acteurs et leurs systèmes (Mérini, 2012). Différents niveaux d'engagement peuvent être relevés avant que l'on puisse parler véritablement de

partenariat. Le partenariat se construit, il ne peut être décidé comme tel (Mérini, 2007). Thomazet, Merini et Gaime (2014) pointent eux cinq niveaux de travail collaboratif qu'ils ont pu identifier chez des enseignants novices et que peut-être nous retrouverons chez des enseignants plus expérimentés, du niveau où il n'y a pas d'échanges à celui où le partenariat est constitué :

- le niveau 1 de « réassurance » où les échanges se font principalement entre collègues pour valider des démarches effectuées ;
- le niveau 2 lorsque les enseignants, dépourvus face à une situation complexe et résistante demandent de l'aide auprès d'un spécialiste à même de leur fournir des éléments de réponse : pas de négociation entrevue, juste une réponse d'expert attendue, qu'il soit collègue ou non ;
- le niveau 3 « de délégation » où est conscientisée l'existence de différents métiers mais où le travail est séparé, un spécialiste s'occupant par exemple d'un élève en difficulté à part.
- le niveau 4 dit de « coaction » où des régulations existent entre les personnes mobilisées, même si chacun agit dans son cadre propre ;
- le niveau 5 de partenariat où un espace d'intermétiers se crée, « *croisant les différents territoires symboliques professionnels et d'action entre tous les acteurs* » (p.73) et où l'action commune est négociée dans le but de résoudre un problème ou du moins de le réduire.

Dans le cadre scolaire, le travail collectif est prescrit depuis longtemps (Lessard & Barrère, 2005). Il est même une réalité : les enseignants se retrouvent collectivement autour de projets, surtout de manière informelle et selon des affinités principalement. Le travail collectif prescrit s'avère pour sa part peu opérant (Barrère, 2002). Nous pouvons définir cinq modes de relation qui prévalent entre enseignants (Thurler, 1994):

- le mode individualiste, assez commun, lié à l'organisation scolaire, qui peut apparaître parfois nécessaire comme protection de l'environnement et qui permet peu les feedbacks d'adultes ;
- le mode « balkanisation » qui voit les enseignants s'associer en petits groupes, par affinité, les petits groupes pouvant être en conflit ou chercher à s'imposer ;
- le mode « grande famille » où la qualité de relation entre les membres est recherchée, où les compétences de chacun sont reconnues tacitement et non remises en causes et dans lequel il

y a beaucoup de relations informelles mais peu dirigées vers les questions pédagogiques ou didactiques ;

- la collégialité contrainte (développée par Hargreaves, 1989) dont le but est de favoriser le travail collectif, avec une organisation structurée, formalisée et bureaucratique mise en place par l'administration, qui peut avoir pour but de modifier les pratiques pédagogiques mais qui, si elle peut susciter la coopération, peut aussi l'empêcher par des côtés contraignants, inadaptés et non partagés.
- et enfin le mode de coopération et d'interdépendance où les échecs et les difficultés peuvent être discutés aisément, où les membres partagent de fortes valeurs éducatives et se sentent investis d'une mission commune, qui nécessite du temps d'échange souvent pris sur des temps en dehors des horaires de travail. Les échanges concernent principalement les routines scolaires et les séances d'apprentissage à court terme et n'ont pas pour objet les analyses sur le fonctionnement de l'école et la mise en place de modifications profondes.

Si pour les enseignants on peut se demander s'il est aisé de travailler collectivement, nous avons vu précédemment que l'école inclusive se construit en situation en faisant travailler ensemble des professionnels issus de cultures différentes. Le travail collectif apparaît donc comme une construction collective issue d'un espace professionnel très hétérogène. Il va nécessiter des coordinations car plus le travail collectif augmente, c'est-à-dire plus les opérateurs coopèrent ou collaborent, plus il va apparaître alors nécessaire d'agencer les actions dans un ordre réfléchi et déterminé afin d'atteindre l'objectif commun de façon efficace. Ainsi, par l'amélioration des coordinations, le travail collectif peut devenir un collectif de travail (Caroly, 2010) qui va se situer dans un espace particulier, celui d'intermétiers (Thomazet & Mérini, 2014).

C. *L'espace d'intermétiers*

L'espace d'intermétiers est l'espace commun d'intervention, symbolique et dans lequel les acteurs sont engagés dans un processus de scolarisation pour un élève. Il a été défini par Thomazet et Mérini

(2014). Dans cet espace, les différences entre les professionnels liées à leur métier et au genre de leur activité vont se confronter. Il va en ressortir en conséquence des tensions, des concurrences mais aussi des négociations, des adaptations, ou des triangulations. Chacun des membres y tient et conserve des éléments propres de son métier et de son univers professionnel « *tout en ayant conscience et en acceptant qu'ils s'affrontent et se mélangent* » (Thomazet & Merini, 2015, p.140). C'est donc un processus qui va nécessiter des stratégies de la part des acteurs et que des dynamiques soient mises en place et préservées. Une autre caractéristique de cet espace est que comme les professionnels n'agissent pas forcément toujours au même moment -ce qui est le cas le plus souvent d'ailleurs- le cadre de l'intermétiers dépasse celui des rencontres. Enfin, comme il est inscrit symboliquement dans une temporalité en rapport au besoin particulier du jeune, il prend fin lorsqu'il n'y a plus besoin du travail collectif et non plus à la fin d'un cycle de scolarité ou à un âge donné.

Deux types de dissonance vont apparaître dans l'espace intermétiers entre les acteurs : des dilemmes propres aux métiers et aux personnes ainsi que des tensions entre les membres provoquées par la situation (Thomazet & Merini, 2014). Quatre grandes tensions ont été relevées par exemple dans la collaboration entre des maîtres E (professeurs des écoles spécialisés en Réseau d'Aide Spécialisé pour les élèves en Difficulté) et les enseignants des classes ordinaires (Thomazet & Merini, 2014) : tensions d'expertise, de temporalité, de rupture-continuité et implicite-explicite.

Les premières – les tensions d'expertise- se retrouvent dans les relations de surplombance qui peuvent se mettre en place : celle symbolique du monde médical sur le monde scolaire et qui peut amener parfois l'enseignant à considérer la réponse experte comme supérieure à la réponse pédagogique ou didactique qu'il pourrait trouver et à se déresponsabiliser du processus d'aide, mais aussi celle qui peut apparaître parfois de l'enseignant sur les parents.

La deuxième tension concerne la temporalité qui n'est pas la même selon les professionnels et les moments : progressions d'apprentissage sur la semaine et l'année scolaire pour les enseignants,

temps plus long et moins contraint pour le rééducateur, etc. La temporalité diffère aussi en fonction de ce que construisent les acteurs individuellement ou collectivement et selon les institutions (temps de la Maison Départementale des Personnes Handicapées ou de l'Éducation Nationale par exemple).

La tension rupture-continuité concerne les actions et les espaces, les chevauchements de pratiques : « *les différents mondes semblent devoir rester dissociés, pour affirmer leurs différences, pour autant des liens de sens s'imposent* » (Thomazet & Mérini, 2014, p. 11), c'est-à-dire qu'ils mettent en avant leurs spécificités tout en s'adaptant. Ce sont les continuités d'action et les ruptures avec les situations scolaires qui y sont interrogées.

Enfin, la tension implicite-explicite, elle, renvoie aux adaptations à l'autre effectuées pour permettre l'action (dire les choses de manière informelle plutôt que de manière formelle, voire ne pas dire par exemple). Elle est fréquente pour les maîtres E probablement car elle laisse des marges de manœuvre mais elle provoque aussi de l'opacité dans le travail collectif qu'elle rend peu visible.

Ces tensions d'intermétiers vont « *faire système* » : les accords portent principalement sur les règles d'action mais le travail de chacun étant inscrit dans des univers propres de manière très profonde, des « *dialogismes irréductibles sont provoqués* » qui vont amener des glissements de métier sans pouvoir être résolus (Thomazet & Mérini, 2014, p. 12). Ces auteurs partagent ainsi le point de vue de Bakhtine pour qui la discordance du dialogue peut s'avérer créatrice (Duboscq & Clot, 2010).

Au cœur de la pratique de l'intermétiers se trouve l'école inclusive qui « soude les acteurs » (Thomazet & Merini, 2015, p. 140) et qui va déplacer et modifier leurs représentations et leurs pratiques. En effet, on peut imaginer que ce qui va poser problème va amener les différents acteurs à coopérer, à exercer leur pouvoir d'agir et à trouver des stratégies pour dépasser ce problème. Il peut y avoir alors créations de répertoires communs de sens et par delà les conflits et les actions empêchées, translation de gestes professionnels (Thomazet, Ponté, & Mérini, 2011). C'est dans la

négociation que les objectifs des partenaires vont alors être construits, quand au préalable chacun pensait s'engager dans un collectif d'action orienté selon les mêmes intentions et s'est retrouvé confronté aux différences de logiques et de codes qui ont perturbé ces négociations (Mérini, 2012).

Au début, les éléments déterminés et mis en place par les partenaires sont plutôt d'ordre praxéologique. Au fur et à mesure que le partenariat évolue, des représentations partagées émergent. De ce fait les relations plutôt asymétriques au départ vont avoir tendance à s'horizontaliser (Thomazet & Mérini, 2014). En effet, les enseignants ordinaires sont des acteurs primaires de la situation - leur mission concerne tous les élèves de leur classe-, tandis que les intervenants sont mandatés le plus souvent pour une situation singulière dans un système existant (Prud'Homme et al., 2016) ; (Thomazet & Mérini, 2014).

L'école inclusive apparaît alors comme un objet-frontière, notion développée par Star et Griesemer dès la fin des années 1980 (Thomazet & Merini, 2015). L'objet-frontière, concret ou symbolique, est un objet qui permet aux acteurs de se retrouver et de coopérer et qui représente un processus. Selon Wenger (2000), il facilite le dialogue entre deux mondes (principe d'abstraction), permet plusieurs activités ou pratiques (principe de polyvalence), a différentes parties qui permettent aux acteurs de dialoguer (principe de modularité) et son information est interprétable (principe de standardisation) (Thomazet & Merini, 2015; Trompette & Vinck, 2009). On comprend alors l'importance de la communication entre les membres, avec toutes les difficultés qui peuvent apparaître : « *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). On peut souligner alors la position d'interface (Wenger, 1998 ; Thomazet & Mérini, 2015) dans le partenariat que peut avoir l'enseignant spécialisé qui est parmi les partenaires celui qui a le plus connaissance des codes des autres. En étant à la lisière des différents métiers et des différentes personnes présentes autour de l'enfant, il va pouvoir peut-être assurer le rôle de « *porteur de frontières* » pour lui-même et pour les autres et en cela faciliter et permettre les médiations et les négociations voire assurer éventuellement les coordinations (Thomazet & Merini, 2015, p.145). Cela nécessite de sa

part des compétences organisationnelles et managériales et une capacité à accepter un élargissement de l'espace de décision. Il lui faut pour cela avoir légitimité et formation.

D. Les SESSAD et l'évolution du secteur médico-social

Dans tous les pays, la mise en place d'une école plus inclusive se fait par le biais d'une articulation entre les institutions et les établissements ordinaires et spécialisés (Serge Ebersold, 2012). L'évolution vers un travail plus axé sur l'inclusion et la personne a conduit au remplacement du modèle médical (Serge Ebersold, 2009). C'est désormais le modèle social qui sert de référence, ce qui a impacté les positionnements des professionnels (Amaré & Martin-Noureaux, 2012) : les logiques de service à la personne et d'accompagnement remplacent dans l'ensemble du secteur médico-social celle de prise en charge.

Le cadre réglementaire qui régit les SESSAD a été fixé en 1989 même si les premiers services sont apparus dans les années 1970. Les orientations données alors sont d'une part des prises en charge intervenant le plus précocement possible, un développement des actions de soutien à l'intégration scolaire et à l'acquisition de l'autonomie d'autre part et, enfin, une intervention organisée le plus possible dans les lieux de vie et d'activité de l'enfant (Roman & Rossello, 2013). Leur rôle s'est accru suite aux lois 2002-2 et 2005-102 qui ont donné des objectifs en matière d'individualisation des prises en charge et d'intégration en milieu ordinaire des enfants et des adolescents reçus dans les institutions médico-sociales. Ils apparaissent désormais en France pour les pouvoirs publics ou des associations de parents comme un outil privilégié pour mettre en œuvre cette politique au point que certains auteurs se demandent si on n'assiste pas à une « sessadisation » de l'action médico-sociale (Loubat, 2013).

Si pendant longtemps ils ne représentaient qu'une petite part des établissements médico-sociaux, bien inférieurs en nombre aux IME par exemple, le nombre de places qu'ils offrent a été multiplié par sept en une vingtaine d'années (Chamak, 2016). Il est à noter également que les différents

établissements et services médico-sociaux n'ont pas tous la même histoire et que certains ont évolué vers des dispositifs plus inclusifs il y a plus longtemps que d'autres, pour un certain nombre avant les prescriptions récentes (Boutonnier & Calamy, 2016).

La mobilité des professionnels de SESSAD est encouragée et prescrite par les financeurs: la majorité des séances de soin proposées vont s'effectuer sur les lieux de vie du jeune, un soutien aux parents considérés comme partenaires va être mis en place et l'approche experte du service par rapport aux besoins du jeune va les faire intervenir à l'école ou dans les lieux de loisirs (Charles, Colombel, de Chou, & Crespel, 2016) . Le SESSAD est donc au cœur du travail collectif, il apparaît comme une « *institution nomade* »- pour reprendre le titre d'un ouvrage (Roman & Rosselo, 2013)- au cœur de la reconfiguration nécessaire des deux espaces clos que sont le médico-social et l'Éducation nationale pour mettre en place la collaboration (Amaré & Martin-Noueux, 2012).

Dans la situation de recherche qui nous intéresse sur l' « *apprentissage permanent* » que représente l'inclusion pour ses acteurs (Prud'Homme et al., 2016, p. 83), le SESSAD va prendre une part importante pour affronter tous les défis : pédagogiques (autour de l'intégration et de la participation sociale, les besoins des élèves, les relations avec les parents et les autres professionnels), émotionnels (confrontation à la souffrance d'enfants qui va faire émerger des sentiments chez les professionnels nécessitant de pouvoir les partager et de compter sur le soutien de tiers) et relationnels (en raison du grand nombre de personnes intervenant auprès du jeune, en régulant l'action collective de manière cohérente). C'est par ce biais du travail collectif que les relations de collaboration mises en place apparaîtront alors comme « *des ressources pour les praticiens afin de développer les processus d'apprentissage permanents nécessaires pour relever les défis de l'inclusion* » (Prud'Homme et al., 2016, p. 84).

Deuxième partie : le travail collectif en pratique

Nous l'avons vu, le travail collectif au service de projets inclusifs peut prendre plusieurs formes, évolue dans le temps par l'action et concerne un grand nombre d'acteurs. Dans le cadre du travail conjoint entre les membres d'un SESSAD et d'un établissement scolaire, il va mettre en mouvement des professionnels du médico-social venant plutôt du soin - orthophonistes, kinésithérapeutes ergothérapeutes, par exemple- ou du milieu éducatif - éducateurs - qui vont agir avec des enseignants ayant des fonctions différentes le cas échéant (enseignants devant une classe, enseignants-référents, coordonnateurs de dispositifs par exemple) ainsi que des AVS. Dans le collectif de travail, des relations ne vont avoir lieu qu'entre certains de ses membres, à certains moments : un AVS va accompagner en classe ordinaire un élève, un coordonnateur va échanger avec l'enseignant, un orthophoniste va intervenir sur le temps scolaire au sein de l'établissement, etc. Il est donc nécessaire d'analyser le travail collectif et le collectif de travail dans la pratique au plus près de la classe, là où s'adaptent la norme scolaire et les pratiques d'enseignement (Benoit, 2008) pour rendre accessible l'école en diminuant la situation de handicap et alors que « *la façon dont les acteurs vont coopérer reste souvent l'impensé du travail engagé auprès de l'élève* » (Rouzic, 2016, p.51). Nous n'analyserons pas ici le travail et les relations avec les familles qui, s'il est nécessaire pour favoriser l'inclusion ne correspond pas à l'angle de vue choisi qui est plus centré sur l'accessibilité pédagogique.

A. *Évolution des référentiels professionnels et dilemmes*

Comme chacun est poussé à faire un pas de côté par rapport à son identité professionnelle, s'engager dans un partenariat ne peut se faire que si l'on y trouve de l'intérêt. Dans le cas contraire des stratégies d'évitement vont être mises en place (Mérini, 2012). La question du sens que les professionnels vont trouver dans le partenariat ainsi que sa construction vont être au cœur de l'engagement. Un des défis alors du travail collectif va être de pouvoir créer des passerelles entre les

personnes en fonction de leur identité professionnelle, ce que l'on a déjà pu aborder avec la notion d'intermétiers.

L'abandon du modèle médical qui a eu cours pendant des dizaines d'années (Vallerie, 2012) a modifié profondément le référentiel de l'action professionnelle de l'Éducation Nationale et du médico-social (Benoit, 2012). Cela a induit l'abandon de plusieurs repères et notions au profit d'autres, ce qui n'est pas aisé. Ainsi, les notions de filière et d'orientation ont été abandonnées au profit des notions de parcours de vie et de formation, celle de structures remplacée par celle de dispositifs et d'établissements pour services, mais aussi celle de différence par celle de singularité, celle de déficience ou de trouble par la notion de besoin.

Lorsque la philosophie autour du handicap était l'intégration, l'école ne se posait pas de question, la plupart des enfants n'étant pas scolarisés. Désormais, le changement est important, ce qui du côté des enseignants peut modifier l'approche de leur métier : inclure les élèves à besoins éducatifs spécifiques peut relever du défi ou du déni, ou provoquer découragement et résignation par exemple (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015).

Pour certains auteurs, la culture associative doublée de la tutelle du ministère des affaires sociales d'un côté rentre en conflit avec la culture institutionnelle liée directement à l'Éducation nationale de l'autre et pose dès le départ des difficultés pour mener des collaborations (Chauvière & Plaisance, 2008). Selon Liégeois (2009), les professionnels du secteur médical semblent se retrouver dans la nécessité de travailler en équipe, l'autonomie, la mise en place de réseaux et l'accompagnement des jeunes selon la logique de parcours. Par contre, ils pointent du doigt un certain éloignement de l'accompagnement au détriment de l'organisation (l'accroissement des réunions par exemple), des formalisations, de moindres relations informelles, l'accompagnement des jeunes envisagé par les tutelles comme des procédures générales à suivre (couplé à des contraintes gestionnaires) plutôt que comme des cas uniques nécessitant des approches singulières. Ainsi, ils semblent partager les objectifs sociaux recherchés mais sont plus circonspects quant aux moyens mis en œuvre et à leurs

conséquences. Personne ne remet en question que la complexité des situations des personnes accompagnées nécessite de l'inventivité et l'ouverture à d'autres professionnels. Mais « *la dimension humaine en jeu réinterroge de façon accrue la relation et la communication et son cortège de conditions : le sentiment de sécurité, de confiance et de considération* » (Liégeois, 2009, p. 174). D'autre part, si la figure d'expert peut provoquer un sentiment d'injustice ou d'incompétence pour l'enseignant et être un frein à la collaboration, à l'inverse les intervenants extérieurs à l'éducation nationale peuvent se sentir dévalorisés si leur rôle n'est pas reconnu et qu'ils sont réduits à être des assistants de l'enseignant (Prud'Homme et al., 2016).

Les tensions inhérentes au travail collectif et à l'intermétiers alimentent les dilemmes de métier (Thomazet & Mérini, 2014). Ceux-ci sont propres au métier de chacun et apparaissent dans l'action. En effet, les situations quotidiennes sont fort nombreuses dans lesquelles deux orientations sont possibles alors qu'elles sont opposées et que chacune se justifie individuellement.

De manière générale, la gestion de la classe est associée à des dilemmes pour les enseignants (Petiot & Visioli, 2017). Mais les dilemmes vont aussi concerner l'ensemble des membres du collectif de travail car ils sont inhérents au travail en général et sont même nécessaires à l'activité (Clot, 2001, p.72) : « *les milieux de travail sont saturés de dilemmes [...] [t]ravailler consiste à trancher entre des conflits continuels, conflits de critères qui se renouvellent dans l'action* ». Ils témoignent de l'expertise des acteurs pour agir selon des prescriptions qui peuvent apparaître contradictoires, dans des contextes divers, en s'adaptant. Les professionnels vont essayer le plus souvent de les dépasser. Une caractéristique du dilemme est en effet que des compromis provisoires personnels vont être trouvés, « *car toute avancée vers une composante du dilemme génère une prise de risque sur l'autre* » (Thomazet et al., 2014, p. 74).

Plusieurs dilemmes importants pour les enseignants dans la gestion de leur classe semblent assez communs (Wanlin & Crahay, 2012). Par exemple, celui qui pour respecter l'avancée dans le programme peut pousser à privilégier la participation des élèves les plus compétents au détriment des

élèves les plus effacés ou les plus perturbateurs (dilemme du pilotage managérial). Ou celui qui est plus porté sur les contenus et qui concerne de se centrer soit sur les savoirs ou soit sur les élèves (achever le programme ou assurer la maîtrise des contenus par le plus grand nombre). Un dernier dilemme pour ces auteurs touche enfin la cadence d'enseignement et « *confronte les enseignants à la difficile question de l'adaptation des activités (choisies en accord avec les prescriptions du curriculum officiel) et du rythme de progression au niveau de compétence des élèves* » en les amenant à choisir d'avancer selon le rythme des forts ou des faibles en devant « *décider qui des forts ou des faibles serviront de référence pour le pilotage de l'enseignement*» (Wanlin & Crahay, 2012, p. 26). D'autres dilemmes peuvent apparaître par rapport à d'autres situations : par exemple, collaborer ou imposer, agir soi-même ou recourir aux compétences d'un spécialiste (aider ou déléguer), agir dans l'informel ou le formel, avoir à choisir entre égalité et équité (prendre le risque de répondre aux besoins individuels d'un élève au risque de ne pas répondre aux besoins des autres, dilemme qui rejoint alors celui du pilotage de la cadence de l'enseignement) (Thomazet et al., 2014). Pour certains auteurs (Vors, 2011), enseigner en milieu difficile amène à gérer trois pratiques contradictoires opposant socialisation et apprentissage, réussite et apprentissage et individuel et collectif (Petiot & Visioli, 2017) : ainsi en situation d'enseignement ressentie comme plus difficile apparaissent des dilemmes liés à la valorisation de l'élève et au besoin ressenti de socialiser les élèves.

B. Le travail collectif et les enseignants

Pour certains auteurs la dimension collective du travail des enseignants du secondaire reste relativement faible malgré les prescriptions (Barrère, 2002). Le partenariat reste moins développé dans le second degré et plus difficile à mettre en place que dans l'enseignement primaire et notamment en maternelle (Demailly & Verdière, 1999). Il varie selon les pratiques pédagogiques (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud, & Tardif, 2007).

Selon Barrère (2002), les enseignants ne se sentent pas appartenir particulièrement à une équipe, l'organisation scolaire sous forme de cellule-classe favorise trop l'individualisme et le travail d'équipe n'est pas valorisé particulièrement. Ainsi, les temps de travail collectif imposés sont plutôt vécus comme ennuyeux et les professeurs vont avoir tendance à vouloir les éviter parce qu'ils ne correspondent pas vraiment selon eux à du temps de collaboration. Mener des projets apparaît plus motivant et satisfaisant. Mais, poursuit-elle, comme cela est lié aux relations nouées avec les collègues, cela s'avère par conséquent structurellement fragile -en raison des mutations, des déceptions, de l'usure notamment. Pour beaucoup l'essentiel des pratiques collectives va alors se retrouver dans des échanges informels, par affinité : c'est principalement dans ce cadre-là que vont apparaître des collectifs de travail. Une des raisons qui explique le relatif isolement des enseignants réside alors peut-être dans l'identité professionnelle qui peut sembler au carrefour de cultures opposées, entre origines républicaines individualistes, injonction à l'efficacité pédagogique et injonctions à travailler ensemble. De même la peur de se sentir jugé par les pairs peut également être mise en avant pour faire valoir des oppositions : il est peut-être plus simple de travailler seul pour ne pas s'exposer au risque du regard des pairs.

Mais ces oppositions semblent surtout labiles tant les enseignants ne semblent pas contre le travail en équipe à priori. Peut-être sont-ils peu enclins alors à travailler en équipe car pour eux le but du travail collectif devrait être de répondre à leurs besoins, ce qui n'est pas le cas. En effet, leurs préoccupations concernent principalement la gestion de la classe, la motivation et l'autorité. Or, ces questions primordiales ne sont pas traitées collectivement. Elles n'apparaissent que très rarement par exemple dans les projets d'établissement. Pour que l'établissement scolaire qui reste aussi une des bases de l'organisation de l'école puisse devenir un lieu de travail collectif, il faudrait alors que cette préoccupation de l'ordre scolaire soit partagée collectivement et soit prise en compte en tant que telle par les chefs d'établissement.

La gestion de classe représente aujourd'hui l'une des principales difficultés professionnelles (Guibert, Lazuech, & Rimbert, 2008). Considérer les problèmes enseignants apparaît alors très important. Dans le cas inverse, « *les difficultés et les réussites des élèves finissent par passer au second plan derrière une forte responsabilisation face à la gestion de classe elle-même* » (Barrère, 2002, p.495), d'autant plus qu'au fur et à mesure, la préoccupation de réussir à « enrôler » les élèves dans les tâches

scolaires et de maintenir l'ordre scolaire devient une obsession pour les enseignants qui rejait de plus en plus aux limites de leur sphère privée et de leur sphère professionnelle (Lantheaume & Hérou, 2008).

Mais la simple mobilisation autour du le chef d'établissement n'est pas suffisante pour favoriser le travail collectif (Dupriez, 2003). Les structures scolaires, trop marquées par le modèle bureaucratique de division du travail, limitent naturellement le travail collectif. Qu'il n'y ait pas de temps spécifique de reconnu pour le travail collectif, de même que d'espaces dédiés à cela semble être par exemple un frein important à son développement. Les questions de temporalité sont primordiales, le temps contraint « *n'offre que l'occasion de développer une culture de coopération* » (Thurler, 1994, p. 33). Par ailleurs, c'est le temps-même pour s'occuper des élèves à besoins éducatifs particuliers qui peut sembler faire défaut aux enseignants (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015). On comprend ainsi que dans le cadre de l'école actuelle l'inclusion puisse sembler difficile dans la mesure où elle va demander des collaborations et donc temps et organisation spécifique.

En outre, la prise en compte des projets d'inclusion en tant que tels semble questionner également. Souvent les élèves concernés vont être désignés comme « difficiles » et non comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Leurs enseignants ne vont pas faire référence à des outils préconstruits, à des méthodes pédagogiques ou à des auteurs, ils vont plutôt situer toujours l'élève par rapport au groupe-classe (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015). L'inclusion ne semble pas aller de soi, elle doit se construire. Une coordinatrice d'ULIS explique ainsi qu'elle se doit d'être « *corporate* », c'est-à-dire qu'elle doit elle-même être incluse dans l'établissement, travailler en harmonie avec les autres enseignants en faisant tout pour que son groupe professionnel fonctionne, au risque que la scolarisation des élèves de l'ULIS en classe ordinaire ne soit affectée (Champeval, 2013, p.221). Elle doit faire preuve de savoir-faire spécifiques. Il lui semble ainsi important et nécessaire par exemple de participer aux activités collectives de l'établissement, aux conseils de classe, de partager les préoccupations des collègues, d'être discrète, de ne pas trop mettre en avant de demandes particulières ou de ne pas adopter de positionnements frontaux. L'approche professionnelle du coordonnateur se doit de répondre aux besoins des enseignants alors que cela peut poser question à ceux qui vont vouloir se centrer principalement sur les besoins de l'élève. Des stratégies vont être mises en place si la collaboration s'avère difficile : limiter les inclusions, préparer les élèves à la classe

ordinaire en amont sur le dispositif et tâcher de séduire les enseignants (Ployé, 2013). Les enseignants qui vont inclure des élève d'ULIS ne doivent pas être mis en difficulté par ceux-ci au niveau du comportement qui doit être adapté, un AVS peut ainsi les accompagner dès les premières inclusions pour rassurer le collègue et maintenir la confiance mutuelle. De même, il semble qu'il y ait un « pacte implicite » de l'inclusion, à savoir que les coordonnateurs d'ULIS vont promouvoir l'inclusion des enfants ayant à la fois des capacités de comportement mais aussi de langage et de pensée (Ployé, 2013, p. 31) : « *l'absence de langage pourrait à ce titre être pensé comme le signe d'une étrangeté difficile à intégrer psychologiquement donc une menace contre le soi-enseignant. Il en ressortirait trop de désarroi si les enseignants ne pouvaient « en tirer quelque chose »* ».

C. Les AVS et les AESH

Le travail auprès des enfants en situation de handicap dans la classe concerne également potentiellement les auxiliaires de vie scolaire (AVS) et les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) qui exercent les mêmes missions mais qui ont des statuts différents – celui d'AESH étant mis en place depuis 2014, les AVS étant appelés à devenir AESH. Ils peuvent accompagner des élèves dans les classes ou être rattachés à des dispositifs comme c'est le cas pour les ULIS. Leur présence est assez commune désormais dans les établissements. Si celle-ci est promue institutionnellement, elle peut soulever des problèmes de redistribution des places de chacun dans le travail collectif de même que des problèmes d'adaptation (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015). Dès 2003, une circulaire - circulaire n°2003-093 du 11 juin- a encadré leurs modalités d'intervention. Elle a précisé qu'il était attendu de ces nouveaux personnels qu'ils travaillent en coopérant avec les enseignants (telle que nous avons défini la coopération précédemment), c'est-à-dire en œuvrant de manière négociée à une action commune avec eux. Il s'agit donc d'un « *système bicéphale dissymétrique* » (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2009, p. 130) qui a été mis en place dans les classes puisque les enseignants doivent partager leur territoire d'intervention avec des personnels moins qualifiés. Par ailleurs, ces deux auteurs ont montré dans leur recherche que le travail

collaboratif existe entre enseignants et AVS mais qu'il peut être plus centré sur les aspects affectifs, psychologiques et relationnels des élèves que sur les apprentissages en tant que tels.

Quatre positionnements variables des AVS et des enseignants ont pu être repérés et analysés en classe (Toullec-Théry & Brissiaud, 2012) et peuvent nous servir de repères pour analyser le travail collectif entre eux, en situation de classe et en dehors.

- le premier montre une partition des rôles respectifs de l'enseignant et de l'AVS, consécutif à une anticipation et une planification de chacun ;
- le deuxième montre une surplombance de l'AVS quand il est considéré comme l'expert du handicap – il peut parfois même proposer des activités spécifiques à l'élève- celui-ci faisant même parfois obstacle au projet d'apprentissage de l'élève en raison de sa proximité permanente avec lui ;
- le troisième au contraire montre une surplombance du professeur, lorsque l'élève est inséré et que l'enseignant mène l'activité avec le groupe-classe entier, cas fréquent quand l'écart entre l'enfant inclus est faible par rapport au reste du groupe ;
- le dernier enfin, témoigne d'une certaine symétrie de rapports entre les deux acteurs, l'AVS faisant comme l'enseignant au risque de ne pas toujours maîtriser les enjeux d'apprentissage de la situation, provoquant parfois court-circuit des objectifs déterminés au préalable par le professeur.

Les exemples de collaboration efficace sont repérés lorsque un « *contrat de place* » a été instauré par l'enseignant et respecté par l'AVS et qui détermine les espaces et les actions en fonction du type d'aide dont l'enfant a besoin selon l'objectif commun partagé, permettant des adaptations aux différentes interactions verbales et non verbales des enfants et des adultes de la classe (Nédélec-Trohel & Toullec-Théry, 2010). La nécessité de coopérer sous-entend une partition des tâches. Or parfois, selon les séances, les espaces d'intervention vont se croiser au risque d'empiéter l'un sur l'autre au détriment de l'élève (Toullec-Théry & Brissiaud, 2012). Peut-être alors va-t-on observer le « *faire à la place de* » l'élève en conséquence. Le temps fait en partie défaut pour pouvoir préparer correctement les séances conjointement selon certains enseignants et AVS (Nédélec-Trohel, Joffredo-Lebrun, & Magnen, 2012). Mais ce n'est pas seulement le manque de préparation des

activités ou des défauts d'anticipation qui peuvent expliquer les difficultés de collaboration autour du projet de l'élève. Les origines des difficultés dans le travail collectif sont peut-être plus structurelles, liées « *aux problèmes de place dans le système bicéphale, prenant leur origine dans l'épistémologie pratique des acteurs et dans leurs connaissances fragmentaires des dispositifs d'inclusion scolaire* » (Toullec-Théry & Brissiaud, 2012, p. 140). Il n'apparaît pas dans les études menées par ces deux auteurs d'outils de médiation de la relation enseignant- accompagnant qui considéreraient les besoins spécifiques des élèves comme la conséquence des interactions qui se jouent au sein des situations d'apprentissage (Benoit, 2008), tels que le projet personnalisé de scolarisation (PPS). Le besoin spécifique est considéré le plus souvent comme un besoin préalable, les différences d'approche de l'inclusion par rapport à l'intégration ne sont pas prises en compte dans les faits. L'aide de l'AVS est vue ainsi plutôt au prisme de la temporalité immédiate : aide directe à l'élève et non observations et retours à l'enseignant afin qu'il puisse adapter ses pratiques aux besoins de l'élève et construire un contexte cognitif commun à tous les élèves au même moment (Nédélec-Trohel et al., 2012). La différence de l'élève en situation de handicap par rapport aux autres est prédominante dans la prise en compte par les enseignants de sa singularité. Au final, nous pouvons alors reprendre le modèle d'Aballéa (2005) de « *professionnalisation inachevée* » développé par rapport aux assistants techniques spécialisés de l'école maternelle (ATSEM). Celui-ci indique que les contours de l'accompagnement des AVS restent flous : ils doivent accompagner les élèves qui leurs ont été confiés en ne connaissant pas tous les enjeux de la situation, en se tenant également à bonne distance et doivent réaménager les situations pédagogiques sans disposer des pistes professorales par déficit de formation (Toullec-Théry & Brissiaud, 2012, p. 151).

Troisième partie : recherche

Cette recherche porte d'une manière générale sur l'inclusion scolaire et plus particulièrement sur le travail collectif entre les professionnels d'un SESSAD et d'un collège par rapport à la scolarité d'un jeune souffrant de troubles dysphasiques. La mise en place d'une école plus inclusive interfère sur leurs pratiques puisqu'elle suppose des collaborations nouvelles. Le travail collectif concerne ainsi à la fois les professionnels du SESSAD, le coordonnateur de l'ULIS dans laquelle est inscrit cet élève, les enseignants de la classe de référence de sixième dans laquelle il va suivre une partie des enseignements ainsi que les AVS qui l'accompagnent au quotidien dans le dispositif ULIS ou en classe.

A. Contexte de la recherche.

Cette situation qui a servi de support à cette recherche nous a été proposée pendant un stage par l'équipe du SESSAD qui s'interrogeait sur comment favoriser la mise en place de moyens de communication alternative au collège. En effet, le projet de Nathan porté par ce service comporte la mise en place à moyen terme d'un logiciel de synthèse vocale afin de faciliter la réception et l'évocation de ce jeune garçon. Or, le classeur de pictogrammes développé dans un premier temps par le SESSAD n'est apparemment ni repris ni utilisé au collège et des questions se posent par conséquent sur comment favoriser l'utilisation de ce moyen de communication qui semble nécessaire dans tous ses lieux de vie. De plus, l'inclusion est parfois mal vécue par Nathan puisqu'il fait état auprès du SESSAD de difficultés et d'un certain mal-être par rapport à certaines activités scolaires auxquelles il participe péniblement.

Le personnel intervenant dans le SESSAD auprès des enfants est essentiellement du personnel soignant. Il comprend deux psychologues, deux orthophonistes, deux psychomotriciens, une ergothérapeute, une neuropsychologue et une assistante sociale. A noter qu'il n'y a pas de professionnels éducatifs pour l'instant dans l'équipe et que celle-ci est composée essentiellement de professionnels qui sont à temps partiel et exercent pour partie dans d'autres structures ou en libéral. Orthophonistes, psychomotriciens, ergothérapeutes du SESSAD se déplacent selon les projets dans les établissements scolaires ou à domicile mais, assurant quantité de prises en charge, ils reçoivent également les enfants au SESSAD. La question des déplacements se pose ainsi pour une partie de l'équipe dans ce qu'elle peut avoir de chronophage par rapport au nombre de prises en charge qu'ils doivent mener. Certains membres vont faire valoir ainsi leur préférence à ce que ce soit les enfants qui se rendent sur le service.

Il y a quelques années, un enseignant spécialisé faisait partie de l'équipe. S'il recevait sur place les enfants pour des séances de travail individuel, il assurait aussi le rapport avec les équipes pédagogiques. Mais le poste a été retiré par l'Inspection Académique et depuis le lien avec les établissements scolaires est assuré de manière moins formalisée. L'embauche et la formation d'un professionnel pour effectuer ces missions font donc débat. Il est prévu de recruter un éducateur spécialisé prochainement. La définition du profil, de la fiche de poste et des besoins de formation sont en cours de détermination.

Nous avons participé dans un premier temps à plusieurs réunions de service et à des réunions de synthèse, avant de suivre in fine un projet d'enfant scolarisé en ULIS collège et de pouvoir participer plus précisément à des séances de travail avec une orthophoniste et avec l'ergothérapeute. Participer à ces réunions nous a donc permis, au début, de rencontrer les professionnels et de leur préciser notre démarche. Cela a permis également d'effectuer des premières observations sur leurs façons d'appréhender le partenariat et le travail en équipe et sur leur rapport à l'évolution actuelle des pratiques vers plus d'inclusion. Ainsi, nos questionnements et notre démarche ont pu être orientés et questionnés.

B. Le projet de Nathan et son évolution

Nathan est un jeune né fin 2003 et scolarisé dans une ULIS neuf heures sur le dispositif et treize heures en classe de référence. Il a deux ans de plus que la plupart des élèves de sixième puisqu'il a été maintenu en maternelle et en élémentaire. Il a en effet été scolarisé une année supplémentaire en grande section puis a effectué un cours préparatoire avant d'intégrer le dispositif Classe d'Inclusion Scolaire/ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire d'une école élémentaire pour cinq ans et, ensuite, le collège. Ce collège se situe dans un quartier urbain, en zone d'éducation prioritaire.

Nathan a été suivi petit au CAMSP (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce) par rapport à un retard massif de langage. Une prise en charge dans un groupe de psychomotricité/ langage avait été mise en place parallèlement à un suivi en orthophonie avec un praticien libéral tandis que le diagnostic de dysphasie sur le versant expressif a été confirmé par un médecin spécialiste en troubles du langage à l'hôpital. Il présente une dyspraxie bucco-faciale et de gros troubles phonologiques. Le SESSAD a été proposé à la suite de la prise en charge au CAMSP. Mais faute de place, il n'a pu être suivi par ce dispositif immédiatement. Nathan a alors bénéficié temporairement d'un soutien par le Centre Médico- Psycho-Pédagogique (CMPP). La prise en charge par le SESSAD a démarré juste avant son dixième anniversaire. Ses parcours de soins et scolaire ont donc déjà été complexes.

Il est décrit par les professionnels du SESSAD comme étant l'enfant du service souffrant de la forme de dysphasie la plus forte. On retrouve en effet les éléments les plus marquants de la dysphasie chez lui (Touzin & Leroux, 2011):

- restriction des productions, absence de prise de parole, expérience des échecs en communication,
- syntaxe absente,
- lexique déficitaire,
- mots fréquemment déformés, erreurs de mots, difficultés à trouver les mots,

- difficulté à comprendre des phrases longues, complexes,
- difficultés à comprendre l'humour, les expressions du second degré.

Nathan souffre de dysphasie de réception et d'évocation, trouble du langage sévère et durable. Il ne rentre pas dans le champ de la déficience intellectuelle. Son trouble est limité à la sphère langagière, son intelligence non verbale est préservée ainsi que son désir de communication, ses capacités cognitives ou son désir de relations sociales.

Le SESSAD a fixé pour Nathan une séance d'orthophonie et une séance d'ergothérapie au collège par semaine ainsi qu'une séance de psychomotricité par quinzaine et un entretien annuel de la famille avec le psychiatre. Une autre séance d'ergothérapie a lieu deux fois par mois au domicile. A noter que les séances de psychomotricité ont été suspendues un moment car les horaires des séances ne convenaient pas à la maman de Nathan tandis que des entretiens psychologiques ont été interrompus également à la demande de la maman (ils ont eu lieu une fois par mois pendant deux ans environ). L'objectif principal pour le service est de permettre d'améliorer les compétences de Nathan en matière de communication. Les gros troubles phonologiques liés aux troubles réceptifs l'empêchent en effet de communiquer naturellement : il a du mal à élaborer sa pensée, à parler et à se faire comprendre.

Au niveau scolaire, ses compétences principales le situent en fin de cycle 2. Il peut lire des phrases simples avec des mots connus sans erreur mais ses difficultés lexicales rendent plus difficiles la compréhension et la lecture de phrases plus complexes et de petits textes. Il ne communique pas spontanément à l'oral et répond à des sollicitations par de courtes phrases, par un mot ou parfois par des phrases composées d'un verbe et d'un sujet. Le plus souvent, néanmoins, Nathan ne parle pas. Il présente par ailleurs des difficultés à se repérer dans le temps (se repérer dans un emploi du temps est compliqué). En mathématiques, il a compris les principes de la numération et travaille sur des nombres supérieurs à cent. Il maîtrise l'addition et la soustraction, réussit à les poser avec l'aide d'un support imagé, l'approche des fractions est difficile. En résolution de problèmes, comprendre et raisonner lui sont difficiles. Des troubles praxiques le gênent pour certaines activités de motricité fine - il a par exemple une écriture hésitante et peu soignée- ou pour programmer des étapes de

réalisation d'une tâche. L'enseignant coordonnateur de l'ULIS précise qu'il se précipite souvent pour effectuer le travail. La charge attentionnelle qu'il dédie aux activités scolaires étant très importante, il est très vite fatigué mais son emploi du temps adapté lui convient.

Nathan suit dans sa classe de référence les enseignements d'histoire-géographie, de technologie, d'éducation physique et sportive, d'arts plastiques, de musique et de sciences de la vie et de la terre. Il est accompagné par des AVS sept heures par semaine. Du fait de la multiplicité des élèves à suivre et des contrats à temps partiel de ces salariées, elles sont quatre à intervenir auprès de lui dans la semaine. Lors de l'ESS qui a eu lieu en milieu d'année, il a été pointé qu'il prend plus confiance en lui et qu'il apparaît de plus en plus à l'aise au collège. Il a pu s'autoriser à parler devant ses camarades, semble commencer à accepter les erreurs alors qu'en début d'année il pouvait se mettre à pleurer face aux tâches demandées. Les principaux aménagements mis en place et précisés dans le projet personnalisé de scolarisation (PPS) concernent la reformulation des consignes, l'aide à la copie, la verbalisation et la reformulation des réponses ainsi que l'adaptation des évaluations.

Un classeur de pictogrammes a été mis en place par le SESSAD et est mis à jour chaque semaine par l'orthophoniste et l'ergothérapeute avec pour but de faciliter la communication de Nathan afin de le sortir de l'isolement dans lequel il est en permanence. Les pictogrammes sont classés selon plusieurs thèmes et par ordre alphabétique. Nathan a une excellente mémoire visuelle et de très fortes capacités d'adaptation et de tri qui rendent l'utilisation de ce type de communication alternative possible. Nous avons pu assister à plusieurs séances de travail avec l'ergothérapeute et l'orthophoniste au collège (ainsi qu'au SESSAD lors de journées banalisées au collège). Développer la communication alternative pour Nathan apparaissant comme une priorité, les deux professionnelles se concentrent en partie sur l'utilisation et l'appropriation du classeur de communication, la réalisation de phrases ; l'orthophoniste travaille également plus précisément sur la construction de la pensée.

Le déroulement des séances auxquelles nous avons assisté est assez similaire. L'ergothérapeute pose beaucoup de questions, essaie de stimuler Nathan, le guide dans ses réponses et l'utilisation

du classeur. Une première séance commence ainsi par préparer l'agenda en inscrivant nos venues pendant les temps d'inclusion, puis rapidement après à revenir sur une sortie dans une ferme pédagogique ayant eu lieu la veille. Nathan parle de poules, de vaches, de quantité. C'est l'occasion de faire le point sur les pictogrammes du classeur, de les réutiliser. Le mot « trampoline » vu avec l'orthophoniste est réutilisé : les séances de l'une et l'autre des professionnelles ayant lieu le lundi et le vendredi, cela leur laisse le temps d'échanger sur les contenus -principalement sur les nouveaux pictogrammes- qu'elles ont développé. Ainsi, l'utilisation des pictogrammes étant toujours liée à une situation de communication, elles peuvent multiplier les occasions d'utiliser les mêmes pictogrammes et donc permettre à Nathan de mieux les acquérir. L'ergothérapeute va travailler également sur les émotions : des pictogrammes bien connus par lui sont là aussi utilisés pour l'aider à définir ses ressentis et leur intensité. La motivation et l'état émotionnel de Nathan sont pris en compte. L'ergothérapeute l'aide également à définir ses besoins : elle lui demande ce qu'il a envie de faire ce jour et le guide. Elle s'appuie sur ce qu'il aime. A domicile, les séances commencent par une vidéo des Pokémon visionnée pendant une minute ; ensuite, Nathan doit raconter ce qu'il a vu, l'expliquer et répondre à des questions. C'est l'occasion alors de compléter le classeur avec les mots nécessaires à Nathan afin qu'il puisse éventuellement les réutiliser ultérieurement dans un autre contexte en expliquant par exemple à des camarades ce qu'il a vu.

Les deux professionnelles s'adaptent beaucoup selon son état de fatigue et ses capacités attentionnelles. Elles le sollicitent et vont à certains moments privilégier des situations ludiques, des vidéos, recourir à l'humour. Les situations de communication sont très variées. Pour l'orthophoniste, il s'agit de l'aider à converser, de l'aider à exister car il n'a pas de relations construites et élaborées : au collège comme à la maison, il semble très adapté mais est essentiellement dans l'imitation, ce n'est qu'en apparence qu'il comprend les diverses situations sociales et ses apprentissages ne semblent guère structurés. En orthophonie, les séances sont axées sur les échanges et sur la structuration de la pensée, en lien avec les apprentissages scolaires. Par exemple, alors qu'il travaille la notion de fraction en mathématiques sur le dispositif ULIS avec l'enseignant coordonnateur, l'orthophoniste aborde en profondeur sur plusieurs séances la notion de moitié, sous diverses formes : par découpage, assemblage, manipulation des réglettes Montessori. Il est frappant de voir comment une notion comme celle-ci peut sembler comprise. Nathan réussit par exemple

plusieurs fois à partager en deux et composer des moitiés de feuilles, cerceaux, ou quadrillages mais bute lorsqu'il s'agit d'effectuer la même action avec des feutres. On peut voir à travers cet exemple que les difficultés de langage des enfants dysphasiques peuvent affecter leurs apprentissages et peuvent engendrer des troubles cognitifs car c'est l'existence d'un langage élaboré qui permet la maturation et l'acquisition des concepts (Touzin & Leroux, 2011). Dans le même ordre d'idée, l'apprentissage des termes «presque», «environ» ou «autant» et «pareil» sont vus sous plusieurs angles : en conversation, à partir de support imagés, avec un geste de la main et en pictogrammes. S'ils semblent acquis à certains moments, on s'aperçoit dans d'autres contextes qu'ils ne sont qu'imparfaitement stabilisés.

Nous avons pu suivre Nathan sur différents temps scolaires, sur le dispositif ULIS ou pendant les temps «d'inclusion » dans sa classe de référence. Il a comme tous les enfants des attitudes différentes selon les moments, les tâches à effectuer ou selon les adultes avec qui il va être en lien. Il a demandé à l'ergothérapeute que nos interventions s'effectuent principalement en EPS, en histoire-géographie et en SVT, les cours où il se sent le plus en difficulté.

Les AVS l'accompagnent souvent et ont des gestes différents avec lui selon les disciplines, les séquences ou encore selon son état attentionnel. En SVT et en histoire-géographie, elles vont prendre des notes entièrement ou lui laissent quelques mots à écrire. Elles lui reformulent les consignes et les tâches, le questionnent, et font le lien avec l'enseignant en fin de séance, éventuellement en lui donnant des informations. Elles essaient de s'adapter en permanence pour qu'il puisse suivre. Nathan se mettant en retrait systématiquement au niveau du langage, elles sont amenées à parler souvent pour lui. En EPS, les activités sont plus répétées et donc adaptées pour lui. Il est plus autonome et a besoin d'aides ponctuelles uniquement pour le langage. En classe de référence, son comportement semble somme toute très adapté. Il peut se tromper comme tous les autres enfants mais, dans son cas, c'est souvent parce qu'il n'a pas compris la tâche ou est en difficulté dans la compréhension du langage. Sans questionnement précis de la part des adultes qui interviennent auprès de lui, il semble impossible de comprendre pourquoi il ne réussit pas les tâches demandées ou quelles procédures il a utilisées pour les réussir et vérifier leur efficacité dans les apprentissages et il peut rester un élève en difficulté parmi d'autres.

C'est en histoire-géographie que Nathan semble le plus en difficulté. Il va parfois en cours avec une AVS, parfois sans, selon leur présence et leur disponibilité sur l'établissement. Suivre les échanges est impossible pour lui et très fatigant, d'autant plus qu'un des cours hebdomadaires a lieu le vendredi après-midi. Les notions abordées sont très complexes et apparaissent inaccessibles pour lui sans adaptation importante : au programme de la classe de sixième sont travaillés par exemple les Hébreux et les religions monothéistes, ou les zones industrialo-portuaires. C'est l'AVS qui prend les notes pour lui. Comme en SVT, l'enseignante se déplace parfois dans les rangées et questionne l'AVS sur la compréhension de Nathan. Dans ce cours, il attend, se met en retrait, il est trop en difficulté face au langage. Il ne peut restituer d'apprentissages précis directement après ces séances. Par contre, on peut voir qu'il a des connaissances diverses et éparées : il peut par exemple dire que Tokyo est au Japon –ce qu'il a appris à un moment donné dans un cours de sixième- ou comparer avec aide deux images, mais il ne peut situer l'Europe ou la France sur un planisphère.

Nous avons pu également travailler avec lui et observer ses attitudes sur le dispositif ULIS. Il y travaille principalement les apprentissages de maîtrise de la langue et de mathématiques. Il est à l'aise avec les autres enfants du dispositif (le coordonnateur fait d'ailleurs état d'une bonne intégration avec les autres jeunes du dispositif). Il profite selon les AVS et le coordonnateur aussi de ces temps pour « relâcher la pression » qu'il subit au quotidien. Là aussi, il semble plutôt avoir des attitudes similaires aux autres élèves et ne pas être isolé. Mais en l'observant attentivement, on se rend compte qu'il ne communique jamais spontanément avec les autres ou avec les adultes et procède beaucoup par imitations et ajustements. Il répond aux sollicitations des adultes, souvent sans rechigner mais peut vite se faire oublier. Il semble toujours nécessaire de le relancer et ses réponses évasives le font vite s'isoler. Peu de monde au quotidien lui demande ce qu'il pense vraiment ou quelles sont ses envies tant ses difficultés relationnelles et la communication en groupe sont difficiles.

Il semble toujours dans une hyper-vigilance lui permettant de s'adapter à de nombreux contextes. En travail de groupe par exemple, il va regarder sans arrêt ou en sont les autres, essayer de deviner les

tâches en fonction du paratexte d'une fiche ou des exercices précédents. Lors d'activités collectives, il jette de très nombreux coups d'œil pour savoir où en sont les autres et les imiter. Ainsi, très souvent peut-on avoir l'illusion qu'il réussit des apprentissages alors que fort probablement ses compétences réelles sont en deçà de ce qu'il montre. Il s'appuie également sur ses fortes capacités de tri et de mémoire visuelle.

On l'a vu, la situation de Nathan est complexe. Ses troubles du langage rendent ses apprentissages difficiles : la construction de sa pensée, ses rapports aux autres sont affectés. Mais au-delà de cette situation concrète, ce sont celles du travail collectif au service du projet inclusif qui se posent. Le coordonnateur de l'ULIS est en formation cette année et à l'instar de tous les coordonnateurs, son temps de présence ne couvre pas celui de l'élève sur l'établissement. Ainsi n'a-t-il jamais pu rencontrer la professeure d'histoire-géographie pour cette situation-ci car elle, de son côté, travaille sur deux établissements et n'est que très peu présente dans ce collège. Il réussit à voir les autres enseignants d'inclusion en salle des professeurs à d'autres moments mais il n'y a pas de temps de réunion organisé et formalisé. Les professionnelles du SESSAD ne connaissent pas les professeurs de sixième qui accueillent Nathan. Ceux-ci n'ont pas participé à l'équipe de suivi de scolarisation (ESS) annuelle et effectuée en février. Au final, la création d'un collectif de travail est rendue difficile par les conditions. Mais l'espace d'intermétiers existe, des relations se sont mises en place au cours de l'année depuis le début de scolarité de Nathan en sixième et un projet de communication alternative porté par le SESSAD peut servir de but commun. À travers des entretiens, nous avons tenté d'analyser ce qui peut faire obstacle et ce qui peut faciliter le travail collectif des professionnels en rapport au projet inclusif de Nathan au collège.

C. Méthodologie de la recherche

Pour conduire cette recherche sur le travail collectif autour d'un projet spécifique, la méthode qualitative m'a semblé plus appropriée que la méthode quantitative. En effet, en se basant sur cette dernière méthode, il faudrait recourir à l'utilisation de questionnaires, pouvoir prédire l'occurrence

d'un phénomène et émettre d'emblée des hypothèses. Or, ici, c'est le contexte qui est important et il apparaît impossible pour étudier cette question de recherche d'établir un échantillon représentatif et de recueillir des questionnaires. Par ailleurs, si la méthode quantitative permet d'une part de comprendre les processus en œuvre et de produire des généralisations d'autre part (Couty & Winter, 1983), ce n'est pas ce qui est recherché ici. Ce qui est souhaité est plutôt de comprendre une situation humaine et sociale précise et non d'essayer « *d'expliquer un phénomène par la recherche des relations de cause à effet entre variables constitutives du phénomène* », à l'instar des analyses effectuées selon les méthodes positivistes –quantitatives- comme le dit Zajc en reprenant Max Weber (Zajc & Karsenti, 2004, p. 124). Une méthode qualitative, plus intuitive, a donc été privilégiée. Elle repose en partie sur la théorie telle que présentée par Lincoln et Guba (Zajc & Karsenti, 2004). Celle-ci définit les différentes étapes de la recherche : question de recherche de départ, puis constitution d'un échantillon théorique, collecte et analyse inductive des données répétées jusqu'à un niveau satisfaisant pour la compréhension du phénomène, avant d'effectuer la formulation d'une théorie enracinée (« *ancrée* » (p.129), c'est-à-dire provenant des observations tirées de la réalité) et, enfin, de proposer des intentions et des suggestions d'application.

La question de recherche de départ, assez large, concernait dans notre cas **les facilitateurs et les obstacles de la construction de l'école inclusive** et s'est affinée au fur et à mesure en se centrant sur **le travail collectif autour d'une situation singulière**.

L'échantillon retenu, comme l'indiquent Lecompte et Presle (Zajc & Karsenti, 2004) peut être lié à des groupes naturels. C'est pourquoi nous avons retenu dans l'échantillon le coordonnateur de l'ULIS, une enseignante, trois AVS ainsi que l'ergothérapeute et l'orthophoniste pour le SESSAD. Nous n'avons pas retenu la famille. Pour que cela puisse être envisageable, il aurait en effet fallu mener une recherche sur une durée bien plus longue. Il aurait été aussi intéressant de pouvoir effectuer des entretiens avec d'autres enseignants pour pouvoir confronter leurs points de vue en recueillant par exemple des données de professeurs expérimentés et novices. Mais cela n'a pas été possible.

Nous avons envisagé d'effectuer ces entretiens selon la méthode des focus group en procédant à un entretien d'un groupe de six à huit personnes. Cela aurait permis d'étudier la diversité des opinions et des sentiments des différents intervenants, de mettre en évidence les différences de perspective entre les individus et d'objectiver les différents facteurs entrant en ligne de compte par rapport à leur motivation, leurs opinions et leurs comportements. Avec cette méthode, il est possible de faire émerger des idées ainsi que des données utiles à l'analyse telles que dilemmes et tensions (Moreau et al., 2004). Cela n'a malheureusement pas été possible car nous nous sommes rendu compte rapidement que les professionnels du collège –enseignants, coordonnateur, AVS- et professionnels du SESSAD – orthophoniste, ergothérapeute, psychomotricienne dans le cas qui nous intéresse- ne se côtoyaient jamais tous ensemble. Seule l'équipe de suivi de scolarisation (ESS) aurait pu éventuellement les réunir mais elle avait été convoquée auparavant. Ainsi, même des projets d'autoconfrontation croisée ont été mis de côté. En réinterrogeant les personnes sur leur activité, il aurait été possible d'espérer avec une telle méthode

« une certaine libération d[es] potentiels subjectifs, ou plus concrètement des productions discursives par lesquelles le locuteur, confronté à lui-même, outrepassé les limites que lui impose habituellement le contrôle social sous ses différentes formes, y compris celui qu'il s'impose de son propre chef : l'auto-évaluation de la conformité de ses actes par rapport à l'attente d'autrui, ou tout au moins de ce qui la représente en lui-même, bref par rapport aux normes sociales, aux genres et à la façon dont ces genres autorisent aussi l'usage ou la transgression des normes à bon escient. » (Clot & Faïta, 2000, p. 25).

Nous avons donc opté pour des entretiens afin de recueillir à travers cette médiation *« le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné »* (Baribeau & Royer, 2012, p. 25). Nous avons privilégié des entretiens selon les fonctions professionnelles – enseignant, coordonnateur, membre du SESSAD, AVS - en nous intéressant à l'activité de chacun. Il ne nous a été possible d'interviewer qu'une seule enseignante : là aussi pour pouvoir mener une recherche plus complète aurait-il fallu plus de temps. Cette enseignante débutante a été très intéressée par le projet. En outre, trois AVS ont été d'accord pour participer à cette

recherche par un entretien commun : nous avons fait le choix de mener l'entretien avec elles ensemble en faisant attention au phénomène de leader d'opinion qui aurait pu avoir lieu et qui aurait pu biaiser l'entretien et qui est atténué par le nombre de personnes dans le cas du focus group (Moreau et al., 2004).

Il est nécessaire de questionner l'activité réalisée et le réel de l'activité en situation de travail (Clot, 2001) pour faire apparaître la subjectivité de la personne - Clot parle ainsi, par exemple, des conflits de critères qui peuvent émerger – afin de pouvoir analyser la situation, la tâche et l'activité (Yvon & Garon, 2006). Pour analyser l'activité, nous avons employé la méthode clinique.

Clot et Leplat (2005) ont montré comment la méthode clinique a marqué les premiers développements des études en ergonomie et en psychologie du travail. Le terme « clinique » renvoie à « *une démarche partant du terrain, se déployant sur le terrain et retournant constamment au terrain* » (Clot & Leplat, 2005, p. 291), celui de « méthode » renvoie, quant à lui, à la considération de l'objet d'étude dans sa globalité, avec un caractère approfondi qui examine l'objet dans toute sa complexité et, enfin, accorde une importance toute particulière au rôle du (ou des) sujet(s). La méthode clinique utilisée dans ces disciplines est centrée sur la connaissance de l'activité avec une visée essentiellement épistémique qui est intéressante pour cette recherche. Elle peut aussi l'être sur la transformation de cette activité dans l'étude qui en est faite, avec un but plus pratique encore alors (Clot & Leplat, 2005)). Dans notre recherche, la clinique de l'activité portera donc sur le « métier » - le « métier » de professionnel du SESSAD (orthophoniste, psychologue, éducateur...), celui d'enseignant et celui d'AVS - ainsi que sur le travail collectif autour de la scolarité d'un enfant et du soutien des professionnels à ce projet.

Trois idées-forces principales sont à suivre avec la méthode qualitative (Paillé, 2011). Au début, il est nécessaire de mettre entre parenthèses les hypothèses théoriques pour faciliter l'émergence de découvertes et non la simple confirmation d'une hypothèse. Puis, il faut procéder à une alternance de collecte et d'analyse de données en ajustant l'enquête. Enfin, il est nécessaire d'« *enraciner les*

analyses dans les données empiriques » (Paillé, 2011, p. 4). C'est pourquoi sur une période de cinq mois nous avons participé aux réunions de service et de synthèse, observé le travail collectif autour des projets des enfants puis de celui de Nathan en particulier, observé Nathan en situation de classe et sur le dispositif ULIS mais aussi échangé régulièrement avec les professionnels. Nous avons pu alors effectuer les entretiens en fin d'année scolaire. Nous avons continué à nous documenter au fur et à mesure que cette recherche avançait. Les allers-retours ont ainsi été nombreux entre le recueil d'éléments et leur analyse. Le thème de la recherche – les facilitateurs et les obstacles au travail collectif dans un projet d'inclusion scolaire- a donc été déterminé petit à petit.

Les entretiens effectués avec les professionnels ont duré de 50 minutes à 1h30. Ils ont été préalablement préparés : un guide d'entretien a été réalisé (annexe I) à partir des points saillants des observations et de la documentation afin de « *ponctuer le discours adressé au chercheur* » (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000, p. 5). Les entretiens étaient semi-directifs dans la mesure où le guide a été utilisé afin de recueillir des données pertinentes. Des phases directives- introduction de thèmes- et non-directives – phases d'exploration- se sont succédé.

D. Éthique de la recherche

L'instauration d'un climat favorable aux échanges est ce qui est constamment recherché de la part du chercheur en sciences humaines. Celui-ci doit toujours faire preuve d'acceptation inconditionnelle de l'autre, de neutralité bienveillante, d'authenticité et d'empathie (Abric, 1996).

Pour recueillir les données tout en respectant ces recommandations, le chercheur peut utiliser les techniques de reformulation du sentiment. Pour cela, il exprime ce qui est dit et en montre l'implicite, en centrant ses reformulations sur la personne et non sur le thème de l'entretien, en reformulant des sentiments et non des faits et, enfin, en le faisant de manière acceptable, compréhensible, adaptée aux propos tenus par la personne. Le soutien empathique est important : il se manifeste par toutes les

interventions verbales et non verbales de l'intervieweur qui vont montrer au sujet sa présence attentive. Enfin, l'intervieweur doit reformuler synthétiquement les propos, selon qu'il cherche à contrôler les propos pour vérifier qu'il les a bien compris, selon qu'il souhaite revenir dessus afin de les compléter éventuellement ou pour relancer la discussion dans le but de faciliter la prise de conscience d'éléments oubliés (Abric, 1996, pp. 53-54). L'analyse n'est pas du domaine de la personne mais bien du chercheur qui doit guider l'entretien en respectant la subjectivité de l'interviewé.

Par ailleurs, le respect du droit et du bien-être des personnes se décline également selon quatre exigences (Baribeau & Royer, 2012) qui engagent la responsabilité du chercheur :

- sauvegarder les droits, les intérêts et la sensibilité des sujets comme nous venons de l'aborder,
- communiquer les objectifs de la recherche et l'importance de la collaboration,
- assurer la confidentialité de chacun,
- garantir l'anonymat afin de prémunir les risques d'exploitation.

Les critères éthiques tels que le consentement libre et éclairé ainsi que les questions relatives à la confidentialité des données ainsi qu'aux conséquences possibles pour les sujets à la recherche ont donc été systématiquement présentés préalablement aux entretiens.

E. Les entretiens

Les entretiens ont été effectués en fin d'année scolaire. Le premier (annexe 2) a été celui mené avec l'enseignante d'histoire-géographie. Celle-ci est contractuelle et termine sa première année d'enseignement. Elle n'intervient dans cet établissement que trois heures et n'a donc en charge que la sixième de Nathan. Deux élèves de l'ULIS participent à ses cours. Elle effectue quinze heures d'enseignement dans un autre collège.

Le deuxième entretien a été celui mené conjointement avec l'orthophoniste et l'ergothérapeute. L'orthophoniste travaille depuis plusieurs années dans ce SESSAD. Elle a travaillé dans d'autres établissements auparavant ainsi qu'en cabinet libéral. L'ergothérapeute, elle, travaille depuis trois ans au SESSAD et est salariée également d'un autre établissement médico-social.

Le coordonnateur de l'ULIS, quant à lui, terminait au moment de l'entretien sa première année dans ce collège. Auparavant, il a été plus de treize ans professeur des écoles dans une école primaire. Il a toujours intégré des enfants de la CLIS (puis de l'ULIS) dans sa classe et a décidé de rentrer en formation à la suite de cette expérience notamment. Il effectue sa formation de professeur des écoles spécialisé en alternance.

Enfin, trois AVS ont pu être interviewées ensemble. Elles sont présentes dix-huit ou vingt heures par semaine sur le collège. La première, l'AVS 1, accompagne Nathan en histoire-géographie, en EPS et en physique-chimie. L'AVS 2 intervient pour sa part en physique-chimie. La dernière, l'AVS 3 ne suit Nathan qu'une heure par semaine en inclusion en SVT. Toutes trois sont présentes également sur le dispositif pour quelques heures mais la priorité est donnée aux accompagnements en classe de référence. Une d'entre elles a cinq ans d'ancienneté dans ce collège et va être titularisée à la prochaine rentrée sous le statut d'AESH. Les autres sont embauchées avec des contrats de deux ans. Elles terminaient leur première année au moment de l'entretien.

Les entretiens ont permis aux professionnels de réfléchir à leur activité auprès de Nathan et au travail collectif autour de son projet. Pour l'AVS qui n'accompagne Nathan qu'une heure par semaine en inclusion et travaille très peu souvent avec lui sur le dispositif le reste du temps, Nathan ne semble pas isolé des autres car il est amené à travailler en groupe pendant cette inclusion. Or, c'est le sentiment inverse qui est partagé par ses collègues et explicité. De son côté, le coordonnateur pointe par exemple qu'il perçoit que Nathan peut être mis à l'écart parfois à cause d'une prise en compte peut-être trop partielle de ses difficultés de communication pendant l'entretien: « *Les AVS, elles adaptent le mot qu'il leur dit et elles transcrivent. Elles font comme moi, mais ça le met à l'écart, on ne le fait pas consciemment, c'est le fait d'en parler maintenant qui me fait réfléchir à ça.* » Cela a pu être entraperçu également avec les deux professionnelles du SESSAD qui ont par exemple exprimé un point de vue différent sur comment elles imaginent que Nathan va s'emparer de la synthèse vocale.

La première se demandait précisément ce qu'il allait pouvoir dire avec tandis que la seconde faisait part qu'il « *se sert des séances à domicile pour faire ce qu'il a envie* » et exprime des demandes en lien avec les autres.

Le guide (annexe 1) a servi de base aux entretiens. Selon les réponses des professionnels, très vite les discussions ont pris des sens différents et il a alors permis de suivre le fil des sujets envisagés. D'autre part, les réalités du travail des intervenants et le fait que le collectif de travail mis en place n'en soit qu'à ses débuts ont amené les échanges à parler de Nathan et de son projet mais aussi parfois d'autres expériences. L'enseignante s'est ainsi référée à son expérience dans l'autre collège où elle travaille, l'ergothérapeute et l'orthophoniste à d'autres prises en charge et à l'équipe avec qui elles élaborent au quotidien, le coordonnateur à des échanges effectués en formation et les AVS aux accompagnements d'autres élèves.

Quatrième partie : discussion

A. *L'activité des professionnels*

1. Travail collectif et temps contraint

Nous avons vu précédemment que pour créer un collectif de travail, il est nécessaire que chacun connaisse le métier de l'autre, qu'une confiance mutuelle existe dans les informations échangées et les actions effectuées, qu'il y ait référence commune en terme de métier et en termes d'avancées du processus ainsi que reconnaissance des compétences de chacun (Caroly, 2010). Cette construction s'effectue dans le temps. Or, dans la situation de recherche qui nous intéresse, l'activité de chacun des professionnels se voit fortement contrainte par le temps, ce qui rend la construction d'un collectif de travail plus difficile et complexe.

Le coordonnateur, par exemple, a appris qu'il allait être affecté sur ce nouveau poste pour lui à la fin du mois de juin précédent. Il a alors pu rencontrer la coordinatrice qui occupait le poste jusqu'alors. Mais lors de cette entrevue, ils ont surtout évoqué l'organisation globale de l'ULIS et les difficultés importantes qu'elle avait rencontrées pendant l'année. Les projets individuels n'ont pas pu être abordés à ce moment par manque de temps. Cela a été le cas de celui de Nathan qui allait intégrer le dispositif à la rentrée mais aussi celui de tous les élèves du dispositif. En septembre, le coordonnateur a donc eu affaire à une multitude d'informations et a dû effectuer des choix très rapidement, avant même d'avoir pu rencontrer les différents partenaires avec qui il allait travailler. Comme nous avons pu le voir, les premiers échanges ont concerné le domaine praxéologique (Thomazet & Mérini, 2014). La mise en place de la collaboration autour du projet de Nathan a donc débuté par l'organisation de l'emploi du temps de l'élève et des intervenants du SESSAD. Les professeurs du collège, eux, n'ont pas pu être associés à la mise en place du projet. Le coordonnateur explique ainsi :

« J'ai pris contact avec le SESSAD qui est venu très vite en septembre pour placer une plage pour l'orthophonie et une pour l'ergothérapie et à partir de là on a commencé à monter un projet SESSAD et plutôt ULIS... Il n'y a pas eu de projet avec les professeurs. C'est l'orthophoniste qui est venue au début, je lui ai donné les plages que j'avais de disponibles ».

Les emplois du temps de tous les élèves de l'ULIS ont dû être déterminés lors des deux jours de prérentrée afin qu'ils puissent leur être remis le jour de la rentrée. C'est donc dans une forme d'urgence que les premiers contacts ont été pris. Le coordonnateur a pu bénéficier alors de la présence du SESSAD pour obtenir des éléments sur le parcours de Nathan et faire les premiers choix qui ont amené à la mise en place de l'emploi du temps de Nathan : *« Le SESSAD m'a permis de faire le lien, heureusement qu'ils étaient là. »* Il n'avait alors à ce moment pas d'autres informations sur le projet de scolarisation de Nathan, que ce soit de la part de l'établissement du premier degré d'où il provenait ou de la MDPH. Ces documents sont arrivés ultérieurement.

Les enseignants, le coordonnateur et le SESSAD ont ensuite enchaîné très rapidement sur leurs multiples tâches. Les prises en charge de l'orthophoniste et de l'ergothérapeute ont démarré dès la rentrée. Le coordonnateur est reparti en formation quinze jours après pour deux semaines. Durant ce laps de temps, il a essayé de travailler avec les enseignants. Mais ceux-ci se sont retrouvés en difficulté face à Nathan puis, après, n'ont plus eu d'interlocuteur : *« Au bout de deux semaines je n'étais plus là. J'ai essayé de leur expliquer ce qu'était la dysphasie, c'était compliqué, ils ont essayé de le faire lire. Donc après ça, ça s'est un peu arrêté. »*

Le coordonnateur a été au final en formation durant treize semaines pendant l'année scolaire. Cela a conduit les enseignants, les AVS et les professeurs à avoir affaire à un autre interlocuteur. Qu'il soit absent a perturbé naturellement la mise en place d'un collectif de travail. Cela a nécessité encore plus de coordination et d'échanges, ce qui n'est pas aisé. Ainsi, une des professionnelles du SESSAD explique : *« c'est compliqué pour [elles] d'avoir de l'énergie à déployer pour tous les enfants, pour toute l'équipe enseignante pour un peu qu'[elles] ai[ent] beaucoup de collégiens [à accompagner]. En effet, pour elles, « l'interlocuteur principal s'il y a une ULIS, c'est le coordonnateur. Ce rapport-là était peut-être perturbé par ses absences, qui sont là comme ça ».*

De son côté, l'enseignante d'histoire-géographie n'a pu rencontrer le coordonnateur au sujet de Nathan pendant l'année. En effet, elle devait partir sur l'autre établissement où elle travaillait très rapidement le mardi et le jeudi, tandis que le coordonnateur ne travaillait pas le vendredi après-midi lorsqu'elle effectuait sa dernière heure d'intervention. Ils ont pu se rencontrer au sujet du second élève de l'ULIS inclus en sixième et qu'elle suivait afin de remplir des documents mais n'ont pas pu élaborer ensemble cette année au sujet de Nathan.

En outre, en ce qui concerne les rencontres entre les professionnelles du SESSAD et le coordonnateur, celles-ci ont lieu juste avant ou juste après leurs prises en charge. Le coordonnateur précise que pour lui, les moments où il rencontre les professionnelles lorsqu'elles se rendent sur le dispositif au début ou à la fin de leur prise en charge correspondent souvent à des moments de transition. Il n'est alors pas disponible dans la mesure où il doit voir un élève, est sollicité par l'administration, doit échanger avec une AVS une information, etc. Ne pas avoir de temps pour élaborer sereinement avec les autres intervenants autour du projet de Nathan représente une difficulté importante pour lui dans son activité. Les professionnelles du SESSAD insistent aussi de leur côté sur ce point. Elles mettent en avant qu'elles doivent enchaîner d'autres prises en charge et ne sont pas très disponibles non plus. Peut-être que ce temps contraint conduit de plus à ce que les enseignants ou les AVS les positionnent plutôt dans le domaine de l'expertise au lieu de leur permettre d'échanger informations et points de vue. Elles précisent ainsi de manière générale par rapport à leur travail :

« On sort de séance, on pense qu'il faut aller prendre notre voiture pour aller ailleurs et hop ! il faut répondre, on n'est pas préparés à répondre à une question à laquelle on ne s'attend pas. Soit on est obligés de couper court parce qu'on est vraiment attendu et qu'on va être en retard, soit on va prendre le temps mais du coup la réponse ne va pas être aussi adaptée que si on avait pu en parler posément. Mais on ne peut pas poser un rendez-vous, on n'a pas le temps techniquement. »

Les AVS font part également de situations où elles doivent gérer de multiples choses et de leur difficulté à pouvoir échanger avec le coordonnateur ou avec les autres collègues.

AVS 1 : *« En SVT, je prends tout le cours, mais si je ne fais pas attention [Nathan] va s'avachir sur la table, ne pas faire attention. Quand j'écris alors, je lui relis la phrase et je lui dis les mots-clés et avec le fluo je lui souligne, c'est très speed. Honnêtement c'est trop speed pour lui, sur 10 mots, il va peut-*

être en retenir deux. Mais moi après, j'ai d'autres cours, je n'ai pas le temps de revenir dessus et de faire le point. Après, quelquefois, je vais voir [le coordonnateur] pour lui demander s'[il] peu[t] reprendre avec lui tel ou tel point, mais c'est très rare. On n'a pas beaucoup d'accompagnement en Ulis[...], on est beaucoup en inclusion, il faut absolument qu'on ait le temps de reprendre. »

D'autre part, les difficultés de communication et de relation aux autres de Nathan sont telles que cela demanderait aux AVS, selon elles, de pouvoir en parler avec les autres élèves ou avec les enseignants avant les cours afin qu'il puisse être plus pris en compte de ce point de vue. Mais cela s'avère aussi complexe pour elles dans la mesure où là encore, elles enchaînent les accompagnements et ont du mal à trouver le temps pour rencontrer sereinement les professeurs. L'AVS 1 précise ainsi qu' « *en arrivant sur la classe, [elle] ne peu[t] pas échanger avec les autres élèves, [car] ce n'est ni le moment ni l'endroit* » et qu'elle n'a pas le temps, qu'elle « *suit le mouvement* ».

Pour l'enseignante d'histoire-géographie, l'activité est contrainte également par le renouvellement permanent des cours et l'adaptation qu'elle doit effectuer à chaque fois. Elle est centrée sur cette tâche. Elle précise ainsi : « *C'est vrai que là les cours c'était rapide, avec la réforme aussi c'était toujours en flux tendu, donc je les préparais parfois du jour au lendemain, ce n'était pas facile de mettre en place tout ça* ».

2. Travail collectif et préoccupations générales des professionnels

Le collectif de travail nécessite pour se constituer que chacun de ses membres connaisse le métier de l'autre. Ceci implique donc à la fois connaissance des tâches qu'il effectue ainsi que du réel de son activité. Comme nous venons de le voir, en ce qui concerne le travail entre les professionnels du SESSAD et du collège, celui-ci est régi par des contraintes de temps. Mais son examen révèle aussi les préoccupations divergentes dans l'activité selon les professionnels. En tenir compte apparaît alors nécessaire pour favoriser la mise en place d'un collectif de travail.

Pour l'enseignante, le principal est de pouvoir effectuer son cours globalement et le plus correctement possible. Elle fait face tout au long de son activité à de multiples difficultés de comportement et consacre un temps très conséquent et une attention très forte à recentrer les élèves vers les apprentissages qu'elle a en ligne de mire et à faire en sorte qu'il n'y ait pas de débordements. Elle dit ainsi au sujet de ce à quoi elle consacre ses pensées pendant ses séances avec les enfants :

« C'est déjà le calme et puis surtout c'est la mise au travail. Je veille à ce que tous les élèves, un moment donné, se mettent au travail. C'est vrai que c'est difficile. Le temps qu'on rentre en classe, il faut déjà demander d'ouvrir les cahiers. Nathan le fait sans problème ça. Mais c'est vrai que pour moi la mise au travail, c'est ce qu'il y a de plus important, avec le calme aussi. »

Elle précise également que pour Nathan la mise au travail et la participation orale sont ce qui est difficile. Pour elle, motiver l'ensemble des élèves apparaît nécessaire: *« Faire en sorte que chacun participe et puis aussi les intéresser, c'est le principe. Si on les intéresse, on arrive plus à capter leur attention et cela fonctionne mieux aussi. C'est un peu l'ensemble, quand on enseigne je pense, on fait attention à toutes ces choses. »*

Nous retrouvons ici ce que décrivent Lantheaume et Hélou (2008) au sujet des enseignants et que nous avons abordé dans la première partie: motiver les élèves pour qu'ils entrent dans les tâches scolaires et maintenir l'ordre scolaire deviennent pour eux une préoccupation permanente. Cela peut limiter alors leur prise en compte réelle des besoins spécifiques d'un élève. En effet, même s'ils souhaitent l'inverse, la gestion nécessaire de la classe peut les en empêcher. Les propos de l'enseignante vont dans le sens de ce que Vors & Gal-Petitfaux (2011) avancent au sujet des enseignants experts, à savoir qu'ils privilégient souvent la gestion de la classe dans la totalité plutôt que la gestion d'élèves en particulier dans le souci de préserver un équilibre global (Petiot & Visioli, 2017) : *« Déjà gérer le groupe c'est difficile, alors de faire du cas par cas... Et puis c'est vrai qu'il y a l'AVS, je la laisse faire, je vais quand même voir si les consignes sont comprises mais dans l'ensemble je laisse faire l'AVS, c'est vrai »*. Nous pouvons voir à travers cet exemple que l'AVS a ainsi une fonction très importante pour l'enseignante. En effet, c'est elle qui va le mieux connaître l'élève et faciliter ses apprentissages. L'enseignante pointe qu'elle essaie toujours d'aller vers lui, *« qu'il hoche la tête »* et qu' *« on a l'impression qu'il comprend »* mais que comme *« il n'y a pas de retour »* de la part de Nathan, *« c'est difficile à analyser »*. Comme nous l'avons vu précédemment, la

présence de l'AVS est plutôt vue dans au prisme d'une temporalité immédiate. Celle-ci répond plus à la préoccupation constante de la gestion de l'activité sur le moment qu'à une aide indirecte qui pourrait renseigner l'enseignante en lui faisant des retours pour faciliter les adaptations pédagogiques (Nédélec-Trohel et al., 2012). Il n'y a pas de contrat de place entre les deux professionnelles qui détermine leurs espaces d'intervention (Nédélec-Trohel & Toullec-Théry, 2010).

Comme une conséquence peut-être du souci permanent porté à l'ensemble du groupe par l'enseignante, nous pouvons voir que Nathan est situé pour elle en rapport au groupe-classe. Il n'est pas vraiment vu spécifiquement avec un projet défini, mais plutôt comme un enfant en difficulté parmi d'autres. Nous retrouvons là les observations que Galasso-Chaudet et Chaudet (2015) ont pu porter sur d'autres inclusions d'enfants scolarisés sur des dispositifs ULIS. Mais, contrairement à ce qu'avancent ces deux auteurs, si elle ne fait pas directement référence à des outils préconstruits et n'utilise pas de méthodes pédagogiques particulières pour l'instant, elle a en ligne de mire un outil d'adaptation spécifique qu'elle souhaiterait développer. En effet, elle essaie de mettre en place une pédagogie différenciée. Mais là aussi, c'est plus parce qu'elle est confrontée à une multitude de difficultés tant d'apprentissage que de comportement :

« Étant donné que c'est ma première année, je suis plutôt dans la gestion collective. J'ai essayé de faire des exercices de différents niveaux, pas forcément adaptés spécialement pour Nathan. J'ai quand même fait des exercices avec des questions plus simples, avec moins de texte, plus visuelles. J'ai fait de la pédagogie différenciée, par contre ce n'est pas systématique, je l'ai fait sur certains exercices durant l'année, c'est vrai qu'il faudrait que je le fasse plus souvent. »

Que Nathan soit en progrès est important : « à partir du moment où il y a des petits progrès cela est positif ». Mais ce qui apparaît primordial pour l'enseignante en ce qui concerne spécifiquement le projet de Nathan et qui indique que l'inclusion fonctionne, c'est qu'il se sente bien et soit accepté par les autres. Par exemple, suite à une altercation avec un autre enfant, il a été très mal et s'est « effondré » parce qu'il avait griffé un peu son camarade. D'autres élèves l'ont soutenu alors et ont « traduit » ses propos pour expliquer à l'enseignante ce qui s'était passé. Elle relate alors que « pour

[elle] c'est positif, parce qu'on voit que les autres l'ont intégré et compris aussi. Après il y a des difficultés de langage, mais il essaie de discuter, et ça c'est compliqué ». Il semble d'ailleurs que cette préoccupation que Nathan soit le mieux possible est assez partagée par les enseignants qui interviennent auprès de lui. En effet, dans le même ordre d'idée, à l'issue d'une séance de correction d'un devoir en SVT, l'enseignante de cette discipline a demandé à l'AVS des précisions sur l'évaluation de Nathan en dehors de la classe. Celui-ci avait eu 9,5/ 20. Il n'avait effectué avec l'aide son AVS que les premiers exercices. L'enseignante a au final jugé préférable de ne pas tenir compte des deux derniers exercices qui n'avaient pas été traités pour modifier sa note probablement afin que Nathan ne soit pas mal en raison de sa note.

Concernant **les AVS**, leur activité avec Nathan consiste à l'« *accompagner, adapter, trouver une technique pour lui, prendre ses notes parce que c'est très difficile pour lui* ». Il faut aussi, compte-tenu de ses difficultés de communication, « *noter les bons mots* » qu'il comprendra (AVS 1). Mais, comme elles l'accompagnent au plus près, l'enjeu affectif est fort. L'AVS 2 parle de Nathan comme de son « *chouchou* » par exemple. Là aussi, il semble important qu'il se sente bien en inclusion, même si pour cela il faut limiter la communication avec lui, comme l'indique l'AVS 1 : « *le classeur de pictogrammes, il ne l'a jamais avec lui. Il n'a pas envie de l'utiliser, par rapport aux autres élèves, au regard des autres. Je fonctionne avec lui en fonction du regard, de ses expressions* ». Qu'il soit en progrès est aussi pour elles important. L'AVS 1 indique ainsi qu'en accord avec l'enseignante de SVT et le coordonnateur, elle a défini un objectif pour Nathan, à savoir qu'il prenne la parole devant les autres, ce qu'il a réussi plusieurs fois.

Le coordonnateur de l'ULIS, quant à lui, organise les emplois du temps des élèves et des AVS, rencontre les familles et les partenaires, met en place les différents projets tout en enseignant ou en organisant les apprentissages de mathématiques et de français pour chacun des élèves du dispositif. Le nombre d'élèves qu'il suit l'amène parfois à privilégier des inclusions pour que le groupe ne soit pas trop important sur le dispositif car sinon les élèves « *ne travaillent pas* » et il ne peut les faire avancer individuellement sur les apprentissages de mathématiques et de français. Une fois par semaine, il dirige une réunion de synthèse avec les AVS où ensemble ils vont parler de chacun des

enfants du dispositif. A ce moment-là sont discutés les problèmes rencontrés. Les « *micro-ajustements* » validés alors par lui vont être transmis aux professeurs par les AVS, tandis qu'il se chargera d'aller les voir si les besoins sont plus importants. Il envisage ainsi son rôle comme celui d'une personne-ressource. Pour l'instant, il voit qu'il n'arrive pas encore à remplir ce rôle auprès des enseignants. Ceux-ci ne le questionnent pas sur Nathan, même s'il lui semble évident qu'ils seraient preneurs de toutes les informations permettant de favoriser son inclusion. Son objectif est cette année de pouvoir être repéré par les enseignants et de commencer à collaborer afin que les apprentissages puissent être adaptés. Il se donne cinq ans pour que les routines soient en place de manière efficace et pour cela veut montrer aux professeurs les bénéfices que retireront l'ensemble des élèves d'une pédagogie plus adaptée à chacun :

« Ce que j'attends des enseignants mais qui ne fonctionne pas encore, c'est qu'ils me donnent leurs cours en amont. Après je pourrais leur donner des conseils pour adapter (...). Je vais essayer de leur montrer à l'assemblée générale de fin d'année que les adaptations qu'ils vont faire pour les élèves d'ULIS, elles vont pouvoir servir pour d'autres ».

Pour cela, il s'agit de collaborer petit à petit avec chacun. Le coordonnateur trouve ainsi significatif qu'après échanges avec un enseignant de SVT, celui-ci ait modifié ses évaluations de manière pérenne et de façon à ce qu'elles soient adaptées pour les élèves de l'ULIS tout comme pour les autres élèves.

Les professionnelles du SESSAD mettent en avant de leur côté le projet individuel de soin et « *l'émancipation* » du jeune en général. La mise en place de la synthèse vocale pour Nathan a pour but de lui donner par exemple « *une autonomie totale* ». Elles ont pour souci en se rendant à l'école pour leurs prises en charge que celles-ci puissent s'effectuer avec le cadre thérapeutique qu'elles estiment adéquat. Elles vont aller effectuer leurs prises en charge à l'école mais vont être amenées parfois à travailler sur des objectifs très distincts des objectifs scolaires alors que selon elles « *la question de la thérapie à l'école est compliquée* ». D'autre part, elles engagent leur équipe à travers leur activité. Lors de l'ESS par exemple, l'enseignante-référente a proposé une modification de l'organisation des séances d'ergothérapie de Nathan. Cela a mis mal à l'aise la professionnelle car elle n'avait pas pu en discuter auparavant avec son équipe. Pour elle, il était nécessaire dans ce cas-

là qu'elle puisse échanger avec le psychiatre du service et avec ses autres collègues. Même si cette proposition pouvait lui paraître intéressante, il ne lui semblait pas évident de la valider immédiatement.

Enfin, elles travaillent en lien direct avec la famille et ont le souci de préserver leur relation avec elle. Or, le projet de Nathan a été difficilement mis en place, il y a eu des interruptions de soin et les professionnelles font part des difficultés qu'elles ont eu pour être bien en lien avec la famille. Travailler à la mise en place de la synthèse vocale avec la famille a été long. La maman de Nathan était plutôt d'avis au départ qu'il n'avait pas besoin d'outils de communication alternative. Pour elles, il s'agit de préserver dans leur activité les acquis de la relation avec la famille pour ne pas remettre en cause le processus lent qui a conduit à la mise en place du classeur de pictogrammes puis de la synthèse vocale pour Nathan.

B. Les dilemmes et les tensions dans l'activité

Ces préoccupations qui rejaillissent sur le travail collectif vont aussi alimenter les dilemmes et les tensions dans l'activité. Certains peuvent parfois apparaître comme un frein au développement du collectif de travail s'ils ne sont pas pris en compte par les autres membres.

La mise en place du classeur de pictogrammes et du logiciel de synthèse vocale envisagée en classe confronte l'enseignante à un dilemme entre la prise en compte de la singularité de l'élève – Nathan en l'occurrence- ou du groupe. Nous retrouvons ici la préoccupation permanente des enseignants évoquée précédemment qui porte sur le groupe d'élèves dans son ensemble. C'est sous l'angle du groupe qu'est envisagé cet outil. Ainsi, elle explique qu'elle pense que cela va être intéressant pour lui mais difficile par rapport aux autres :

« La tablette l'aidera peut-être beaucoup à s'exprimer, mais les pictogrammes ça va être plus compliqué. Que ce soit pour lui, c'est positif, mais pour les autres.... C'est le fait de comment le mettre en place pour les autres. Parce qu'un élève, peut-être, mais l'ensemble de la classe... »

En ressort un compromis provisoire qui va être d'impliquer les pairs:

« Ce serait intéressant dans la relation, mais comment le mettre en place... C'est difficile... Ou alors il faudrait un élève peut-être référent, dynamique, bien investi dans la classe, il y en a dans cette sixième. Ce serait valorisant pour eux s'il y avait cet échange».

Pour elle, c'est la gestion des projets individuelle qui semble compliquée, voire impossible : *« La gestion individuelle, je ne suis pas sûre que ce soit vraiment applicable dans une classe. Il y a des difficultés qui sont là, qu'il ne faut pas contourner, des difficultés qu'on n'imagine pas au départ. »*

Le coordonnateur est lui aussi confronté à ce dilemme lorsqu'il est en situation d'enseignement.

« Sur le dispositif, je pense que le classeur de pictogrammes, c'est possible de l'utiliser, mais pour l'instant, je ne l'utilise que 2%, presque pas en fait. On essaie quand on bute sur un mot, quand je suis en difficulté, mais je n'anticipe jamais. C'est une question de temps, de groupe. »

Le dilemme de centration sur les savoirs ou sur les élèves est assez proche et se retrouve aussi chez les enseignants concernant le projet de Nathan. Le coordonnateur de l'ULIS fait part ainsi qu'il s'est rendu compte que l'« accompagnement personnalisé » inscrit à l'emploi du temps et qui lui semblait adapté à ses élèves est plutôt utilisé pour avancer dans le programme par des enseignants. Cela a entraîné que les élèves de l'ULIS n'ont pu participer à ce dispositif sous peine de ne pouvoir suivre.

Un dilemme lié à la normalisation apparaît également pour le coordonnateur qui peut être amené à avoir à faire des choix entre des objectifs référés à la norme et à la prescription sociale et des objectifs plus réalistes adaptés aux difficultés réelles de l'élève. Ainsi, en fin d'année, il a été amené à se poser la question de faire étudier une seconde langue étrangère à Nathan en cinquième alors que celui-ci n'a déjà pas suivi d'apprentissage de première langue. Il est pourtant tout à fait conscient des

difficultés très importantes de Nathan en matière de langage et de communication et qui potentiellement peuvent rendre impossible l'accès à une langue étrangère. Mais les conseillers principaux d'éducation de l'établissement qui gèrent les inscriptions pour la cinquième ne semblent pas de leur côté comprendre pourquoi Nathan ne suivrait pas ce cours et l'interpellent à ce sujet. De plus, en ESS, l'enseignante-référente a précisé à la famille que le passage du brevet des collèges en fin de troisième nécessitait d'avoir suivi les apprentissages de langue étrangère. La décision impacte donc le projet scolaire de la famille et peut-être celui aussi porté par le coordonnateur qui doit donc formaliser trois ans en avance que Nathan n'aura pas la possibilité de passer le brevet des collèges.

Un autre dilemme est assez partagé par les enseignants : celui qui amène à avoir à choisir entre l'équité et l'égalité. Pour le coordonnateur, travailler avec les enseignants sur cette question apparaît une priorité. En effet, pour lui, par exemple, « *les professeurs sont encore dans l'état d'esprit qu'adapter les évaluations, c'est injuste vis-à-vis des autres* ». Nous pouvons retrouver ce dilemme dans un certain nombre d'autres situations scolaires. Par exemple, lors d'une séance d'EPS où le professeur de français participait dans le cadre d'une rencontre CM2/6ème, nous avons pu voir celui-ci refuser que Nathan bénéficie de l'aide de l'AVS pour la transmission d'un message oral par un autre élève (dans un jeu appelé « téléphone sportif » où il fallait transmettre des messages sans perdre d'information) et qui correspondait à la tâche principale, ce qui a donc empêché Nathan de comprendre. Pour lui, cela semblait injuste vis-à-vis des autres élèves qu'un élève puisse bénéficier d'une aide jugée trop importante. Ce dilemme est à mettre en rapport encore avec la difficulté à prendre en compte la singularité d'un élève par rapport au groupe dans son ensemble. Le coordonnateur explique ainsi que pour lui :

« Les enseignants sont dans la gestion du groupe. On n'a pas appris autre chose. On nous a tout le temps formé pour gérer un groupe, pas sur les besoins de l'élève et ce que je dois lui apporter. C'est compliqué, cela demande de préparer différemment avec au début un boulot énorme. »

Les AVS font part de leur côté d'un dilemme entre l'aide directe et l'aide indirecte. La prise de notes pour Nathan est-elle pertinente, ne risque-t-elle pas d'être contre-productive et de le faire

« régresser » (AVS 2) ? Ne serait-il pas préférable d'être plus en retrait et de privilégier les échanges avec les enseignants sur les adaptations et de reprendre avec Nathan les apprentissages sur le dispositif ? Dans ce sens, ce dilemme concerne le travail collectif puisqu'il pose la question du positionnement de l'AVS plutôt vers l'aide individuelle directement- au plus près de l'enfant en permanence- ou auprès des enseignants indirectement.

Ces premiers dilemmes ont la particularité de concerner plutôt les enseignants (coordonnateur inclus) et les AVS pendant leurs activités auprès des élèves. Mais d'autres dilemmes touchent également les autres professionnels, dans la mesure où ils portent sur leurs rapports entre eux.

Ainsi, le dilemme d'avoir à choisir entre collaborer ou imposer peut aussi être relevé pour l'équipe du SESSAD. La mise en place de la synthèse vocale a été actée par le service après de nombreux échanges en réunion et une difficile acceptation par la famille. L'ergothérapeute et l'orthophoniste développent au quotidien cet outil qui leur semble être la réponse adaptée aux problèmes de communication de Nathan. Les premiers partenaires ainsi que la famille partagent cette idée. Dans la mesure où une certaine urgence de favoriser la communication de Nathan affleure, vouloir systématiser l'utilisation de la tablette peut sembler évident. Mais comme nous l'avons vu, cela peut poser question aux enseignants. Ils peuvent peut-être ne pas percevoir au même niveau l'intérêt de cet outil ou avoir besoin d'accompagnement pour sa mise en place. Collaborer semble alors nécessaire pour que cet outil soit mis en place véritablement de manière partagée par tous les professionnels. Ce dilemme a pu également être partagé par le coordonnateur au moment de la rentrée quand il a imposé par manque de temps les plages horaires qu'il avait de disponibles pour les interventions de l'ergothérapeute et de l'orthophoniste. Ne pas discuter ce point a peut-être semblé évident tant les pratiques actuelles en ULIS tendent à effectuer de manière générale les mathématiques et le français sur le dispositif et les autres matières sur les classes de référence. Mais cela a amené en contrepartie à ne pas prendre en compte l'avis de l'autre partenaire et à ne pas le mettre en perspective et a peut-être créé des tensions. En effet, pour les professionnelles du SESSAD, intervenir sur des temps où Nathan est sur le dispositif semble moins propice pour lui par rapport à des interventions pendant qu'il est en classe de référence. Selon elles, cette problématique

touche même l'ensemble des enfants accompagnés par le SESSAD. Plus qu'un choix d'horaires d'intervention, on voit que c'est finalement la primauté de la présence des jeunes en classe de référence ou sur le dispositif qu'elles questionnent alors et dont elles n'ont pu à ce moment-là débattre avec leurs partenaires.

Le dilemme entre ce qui doit être partagé et tu auprès des partenaires est aussi significatif dans le travail collectif. Les non-dits peuvent être cognitifs (définir ce qui a à être partagé ou non), liés à la réglementation (le secret médical, la discrétion professionnelle), ou émotionnels (Champagnac & Merini, 2017). L'ergothérapeute témoigne ainsi de l'échange effectué un matin avec le coordonnateur. Celui-ci doit rencontrer la mère de Nathan pour faire le point sur l'histoire et l'anglais. Il l'apprend alors à l'ergothérapeute. Elle explique alors en retour au coordonnateur que la mère de Nathan est loin de penser que son fils ne pourra pas passer le brevet des collèges. Elle a été «*un peu gênée*» d'avoir à révéler cela parce qu'elle n'est pas «*censée raconter ce que les parents [lui] confient*». Mais elle s'est rendue compte rapidement que l'échange allait être très dur à entendre pour la maman et allait la mettre mal à l'aise et allait aussi mettre en difficulté le coordonnateur. Elle a donc fait le choix de donner des éléments au coordonnateur et s'est autorisée à le faire parce qu'elle a «*confiance*» dans son partenaire et sait qu'il fera «*bon usage*» de ses propos.

Des tensions apparaissent aussi également dans la collaboration au quotidien. Celle émanant de la place accordée à chacun par les autres partenaires par méconnaissance ou non prise en compte des besoins de l'autre semble fréquente. Elle oscille entre relations asymétriques et horizontalisation des rapports (Thomazet & Mérini, 2014). Ainsi, les professionnelles du SESSAD font état de leurs difficultés récurrentes à ce que leur espace de travail dans les établissements scolaires soit préservé. En effet, il est fréquent selon elles que les salles mises à leur disposition ne soient plus disponibles par exemple. C'est ainsi l'espace thérapeutique qu'elles essaient de créer et dont elles ont besoin qui est alors remis en cause :

«*Quand tu es dans un SESSAD et que tu vis ça plusieurs fois dans la semaine, ça a un côté usant. Il peut y avoir aussi le côté où dans la salle qui a été attribuée pour toi on rentre. La dernière fois j'étais*

dans une classe quand à la fin de la récréation tous les enfants sont rentrés pour ranger leurs affaires... »

Les relations entre les AVS et les professeurs sont asymétriques par définition. Des tensions peuvent apparaître entre eux. Ainsi, une AVS explique que lorsqu'un travail par deux se fait en classe, il est fréquent que l'enseignant la positionne comme une élève et qu'elle forme alors avec celui qu'elle accompagne un groupe à part entière (AVS 2). L'AVS 1 témoigne aussi de tensions de cet ordre quand elle relate l'accompagnement d'un jeune qui avait été absent la séance précédente d'un cours. L'enseignant s'était énervé quand elle lui avait demandé alors des précisions sur le cours, lui répondant sèchement qu'elle n'était qu'AVS et qu'il n'avait pas à lui donner d'explications. L'AVS 3, quant à elle, précise qu'elle a le sentiment souvent que les AVS son « *un peu transparentes* » lorsqu'elles accompagnent les élèves en classe de référence. D'autres fois, ces tensions sont plus liées à l'expertise du partenaire qui est investi fortement au risque de le gêner. L'orthophoniste du SESSAD précise ainsi ce qui parfois est compliqué pour elle dans les relations de collaboration :

« C'est quand l'enseignant essaie de m'investir comme celui ou celle qui va essayer de l'aider à garder le niveau scolaire [de l'enfant] alors que mon travail consiste plutôt à essayer qu'il soit le plus adapté possible avec ses outils cognitifs de façon générale»

Cette tension se retrouve aussi pour les professionnelles du SESSAD quand les demandes des partenaires portent plus sur l'expertise en général (sur la dysphasie, les différents troubles...) que sur les enfants qu'elles accompagnent en tant que tels. Pour elles, la prise en compte de leur singularité est importante et reflète plus l'approche de leur métier. Une d'entre elles explique ainsi d'ailleurs qu'elle repère dans les collègues les partenaires qui vont échanger avec elle sur le projet de l'enfant qu'elle suit et va privilégier les relations avec eux plutôt qu'avec ceux qui vont lui demander des conseils généraux.

La plupart des dilemmes et des tensions que nous avons abordés sont inhérents au travail, au travail collectif et à la collaboration entre des professionnels évoluant dans des secteurs distincts. Mais le projet de Nathan apparaît assez complexe dans son essence et questionne particulièrement. En effet, comme l'indique Ployé (2013), il semble bien que les difficultés de langage de Nathan mettent elles-

mêmes fortement en difficulté les enseignants et questionnent profondément le sens de l'inclusion. Pour lui, comme nous l'avons vu précédemment, l'absence de langage renvoie trop d'étrangeté et d'impuissance et provoque « *trop de désarroi si les enseignants ne peuvent « tirer » quelque chose [de l'élève]* ». De son point de vue, par conséquent, cela trace « *une frontière stricte* » entre les élèves qui peuvent être inclus, c'est-à-dire être scolarisés dans les classes ordinaires et ceux qui doivent rester en priorité sur le dispositif (Ployé, 2013, p.31). Il nous semble retrouver ces éléments dans les propos du coordonnateur quand il explique la surprise et le désarroi qu'ont provoqué les débuts de Nathan dans leur classe pour les enseignants. Au début, ils ont essayé de le faire lire :

« Je ne suis pas sûr que Nathan se rende compte qu'on ne le comprend pas quand il lit. Il s'habitue à ce qu'on interprète ses phrases et ses gestes, comme le fait sa maman, ou comme je fais moi. D'en discuter avec les enseignants à 10 heures [pendant la récréation] ou qu'ils en discutent avec les AVS, ça a amélioré leur compréhension de Nathan. Mais du coup, ils ne l'interrogent plus du tout. »

Avant de poursuivre :

« Il n'y a rien qui leur parle, l'élève qu'ils ont en face d'eux ils ne savent pas bien ce qu'il a, ils ne savent pas bien ce qu'ils peuvent faire pour l'aider. Au début ils sont super gentils avec, ils essaient, mais il n'y a pas les réponses, ils ne savent pas comment l'aborder ».

Pour l'enseignante, que Nathan ne réponde pas à ses sollicitations est en effet le plus désarmant :

« Ce qui est difficile, forcément, déjà pour Nathan, c'est le contact. On voit qu'il y a une réaction quand on lui adresse la parole, qu'on lui explique les consignes, ou qu'on cherche à lui faire comprendre, mais il reste fermé. Du coup, pour comprendre là où ça bloque, c'est difficile. C'est surtout ça qui pose problème ».

La possibilité qu'il puisse parler un jour peut apparaître aussi prégnante pour certains partenaires. Une AVS ainsi que l'enseignante font part de leur surprise en apprenant que Nathan ne parlera pas. Ce sont ici alors les questions de handicap et de compensation qui sont posées notamment.

C. Le collectif de travail en construction

1. Des collaborations qui existent

Il n'y a pour l'instant jamais eu de temps de rencontre commun à tous les intervenants autour du projet de Nathan : coordonnateur, membres du SESSAD, enseignants de la classe de référence et AVS. Mais pour autant, le travail collectif est important. Il concerne tous les professionnels qui vont collaborer à certains moments, et échanger à quelques-uns. Parfois, des ressources extérieures vont être sollicitées, élargissant le travail collectif à des relations « secondaires ». C'est le cas lorsque les professionnelles du SESSAD travaillent avec leur équipe. Mais ça l'est aussi quand le coordonnateur est en formation par exemple, ou quand l'enseignante travaille dans son autre collège. Par ces pratiques collaboratives diverses, l'activité de chacun des professionnels évolue.

Le coordonnateur a pu par exemple bénéficier cette année d'échanges avec des pairs ou avec des formateurs lorsqu'il a préparé son diplôme de professeur des écoles spécialisé. Il précise ainsi avoir pu apprendre des choses spécifiques à ce moment-là sur la dysphasie ou avoir pu questionner les notions d'équité et d'égalité qui lui ont permis de réajuster le projet pédagogique élaboré pour Nathan. En reprenant la typologie de Thomazet, Mérini et Gaime (2014), nous retrouvons ici la première forme du travail collectif, celle de réassurance. La collaboration a porté principalement sur des échanges entre collègues dans le but de valider et d'orienter des démarches.

De son côté, l'enseignante, si elle n'a pu élaborer cette année avec le coordonnateur sur le projet de Nathan, n'en a pas moins demandé conseil à d'autres enseignants dans le second collège où elle travaille :

« J'échangeais beaucoup avec mes collègues de l'autre établissement. Quand je suis arrivée ici, j'ai eu tout de suite des difficultés avec cette classe au niveau de la gestion. J'en avais parlé à la

provisseure adjointe qui m'a soutenue et ça s'est bien passé après. J'ai pu voir aussi avec le professeur principal de la sixième. Il y a eu un soutien de la part de l'équipe. »

Ici, c'est le niveau 2 de collaboration que nous retrouvons: c'est le fait d'être dépourvue face à une situation complexe et résistante qui amène l'enseignante à demander l'avis expert de collègues. Il n'y a pas de négociation entrevue, c'est surtout la réponse de ce collaborateur qui est attendue, rapidement. Cette forme de travail collectif se retrouve aussi quand une AVS sollicite rapidement l'orthophoniste sur un point qui la questionne : « *J'avais perçu qu'il n'avait pas l'image des concepts et je me l'étais fait confirmer par l'orthophoniste* » (AVS 3).

En situation de classe, l'enseignante se repose en partie sur l'AVS pour rendre effectifs les apprentissages. Celle-ci est plutôt vue comme une spécialiste. La forme de travail est séparée entre travail de spécialiste et celui de non-spécialiste. Cette forme de travail qui reproduit le détour thérapeutique issu du monde institutionnel est mise en place car c'est la « *rupture* » pédagogique qui est vue comme efficace (Thomazet et al., 2014, p.74). L'hétérogénéité des métiers est conscientisée. C'est le niveau 3 de forme collective de travail que l'on retrouve ici, la délégation.

De leur côté, les professionnelles du SESSAD et le coordonnateur collaborent régulièrement. Ils agissent séparément mais mettent en place des régulations. C'est le niveau 4 de coaction. Les temporalités, les modes d'intervention et les contenus sont discutés. Même si pour l'instant ces échanges sont surtout informels, ils leur ont permis de se connaître et de se faire confiance, ce qui est une des cinq conditions nécessaires que Caroly (2010) détaille pour la construction d'un collectif de travail comme nous l'avons vu dans la première partie.

Le partenariat – le niveau 5 - apparaît quant à lui deux fois : entre les AVS et le coordonnateur d'une part et au sein de l'équipe du SESSAD d'autre part. Les AVS et le coordonnateur échangent informellement chaque jour et de manière formelle une fois par semaine lors de leur réunion de synthèse. Au cours de cette réunion vont être discutés tous les points qui posent question. Il s'agit bien d'une « *action commune visant la réduction d'une problématique partagée et conduisant à la construction d'un espace inter-métiers (...) au bénéfice du projet commun* » (Thomazet et al., 2014, p.

74). Le fonctionnement est similaire en ce qui concerne le SESSAD. Un certain nombre de lieux de paroles existent pour élaborer collectivement sur les projets et réguler les actions : réunions de service, réunions de synthèse, formations, etc.

Dans cet espace d'intermétiers alors créé, il est nécessaire de tenir compte des avis de chacun. Une des professionnelles explique ainsi en entretien que les professionnels n'ayant pas le même regard selon leur profession et leur subjectivité les débats entre eux parfois peuvent être importants et sur des sujets qui peuvent peut-être sembler anodins ou évidents pour certains. Elle explique ainsi qu'elle n'a pas partagé une décision prise en ESS concernant un enfant et qui avait été soutenue par ses collègues présents à cette réunion. Pour elle, il a fallu tenir compte de leurs points de vue : en réunion ils ont pu mettre en discussion ce point et faire évoluer leur pratique collective de service en conséquence.

Ce qui est en jeu alors avec le partenariat est l'espace d'intermétiers et la négociation en son sein. Cette dernière peut provoquer des glissements de métier et des translations de geste qui vont alors permettre le développement du projet inclusif. Ces glissements existent déjà dans le cas des deux partenariats existant autour du projet de Nathan. Le coordonnateur évoque ainsi par exemple les « *micro-ajustements* » qui sont décidés par son équipe et qui vont être mis en place par les AVS et transmis aux professeurs. De son côté, l'ergothérapeute pointe au sujet du débat qui a suivi l'ESS relatée précédemment, que son point de vue est du à son travail au SESSAD et qu'elle n'avait pas le même avant.

2. Vers le partenariat

« *L'organisation du travail, le collectif de travail, le travail collectif rendent possible le déploiement de l'expérience* » comme l'indiquent Caroly et Clot (2004, p. 1). L'expérience est importante pour la construction du collectif de travail et pour l'adaptation du projet. Elle est mise en avant par

l'enseignante et le coordonnateur qui sont débutants sur leur poste et novice dans le métier pour l'enseignante. Pour cette dernière, l'expérience concerne principalement l'adaptation des apprentissages. L'entretien que nous avons eu a commencé par ce point :

« Ce que j'aimerais plus faire pour les prochaines années ce serait installer des documents photographiques, des choses assez simples, schématiques peut-être, au maximum une ou deux questions à chaque fois, que ce soit simple, essayer de réfléchir à la formulation des consignes parce que je me rends compte que pour certains élèves et en l'occurrence Nathan, c'est ce qui bloque. (...) Pour l'instant je n'en suis qu'aux prémices, je commence juste à y réfléchir. Simplifier, c'est déjà très important. »

Pour elle, *« il faut essayer de comprendre les difficultés de chacun et c'est ce qui est difficile »* car les enseignants n'ont pas beaucoup d'informations sur les handicaps : c'est l'expérience qui va leur permettre de s'adapter aux élèves en situation de handicap ou en difficulté. De leur côté, les AVS précisent qu' *« il faut bien une année »* pour connaître les élèves. Dans le cas particulier de Nathan, l'AVS 1 évoque ainsi qu'il est assez timide et réservé et qu' *« il faut le connaître »*, que c'est *« en fonction de ses expressions de ses regards qu'on va voir qu'il est dans une situation difficile »* et qu'avec l'habitude elles vont pouvoir s'adapter à ses émotions pour éviter qu'il ne se braque. L'AVS 3 évoque aussi que l'expérience remplace la formation : *« je suis restée deux ans sans formation, j'avais beaucoup appris en regardant les élèves »*. De leur côté, les professionnelles du SESSAD ont plus d'ancienneté sur leur poste et connaissent bien Nathan qu'elles suivent depuis plusieurs années. Pour elles, l'expérience leur permet de plus se tourner vers le collectif de travail alors que pour les autres intervenants il a fallu connaître Nathan ainsi que le collège pour certains d'entre eux. Avoir de l'expérience leur permet alors de construire un *« réseau »* et d'agir plus en fonction d'affinités :

« Il y a une dimension humaine qui est très importante, il y a des personnes avec qui c'est plus facile que d'autres. En fait, c'est personne-dépendant et réseau-dépendant. (...) ça fonctionne bien quand ça fait des années qu'on est dans le réseau mais quand on commence ou qu'on change, ce n'est plus le même travail ».

Dans le cas du projet de Nathan, les équipes de suivi de scolarisation sont le seul moment où tous les différents intervenants peuvent se rencontrer ensemble. Les ESS ont été pensées institutionnellement pour permettre aux professionnels de faire le point sur le processus de scolarisation et dans ce sens permettre de constituer un « *référentiel opératif commun* » (Caroly & Barcellini, 2013). Réglementairement, elles ont lieu au moins une fois par an (loi du 11 février 2005 et circulaire n° 2016-117 du 8 août 2016). Ce dispositif apparaît donc central dans la construction de l'école inclusive. Or, pour les professionnelles du SESSAD, ces réunions ne remplissent pas complètement ce rôle car elles ne servent pas suffisamment de lieu d'élaboration comme elles peuvent en avoir dans leur service. Pour elles, les « *aménagements sont souvent plaqués* » et plus « *dans le bilan de l'année effectué par chacun sans croiser les regards et sans les mettre en perspective* ». Le temps contraint, le suivi du guide d'évaluation scolaire (GEVA-SCO) et le manque de préparation expliquent cela. Pour elles, il faudrait plus d'allers-retours avec leur service pour échanger sur les informations, y réfléchir en réunion au SESSAD et porter ensuite auprès des partenaires des points de vue partagés pour aboutir à des décisions qui orienteraient l'action. Dans le cas de l'ESS de Nathan, elles n'ont pu rencontrer les professeurs du collège qui n'y ont pas participé. De ce fait le partenariat ne peut s'effectuer avec les enseignants que via le coordonnateur, ce qui apparaît compliqué et contraire à l'essence même du partenariat. Par contre, la préparation avec le coordonnateur quelques temps avant a permis de faire un premier point formel positif entre le SESSAD et le coordonnateur de son point de vue. Les AVS, quant à elles, ne participent pas systématiquement aux ESS, c'est selon les possibilités. Pour elles, au demeurant, ces réunions sont essentielles dans leur approche de l'inclusion et de leur activité car elles représentent « *l'endroit où on peut mettre les choses à plat* ». Nous voyons ici le besoin exprimé d'espaces de régulation formalisés.

Favoriser les rencontres entre les professionnels pose ainsi la question du temps et de la régularité. Se limiter aux seules ESS semble fragile pour un projet d'inclusion complexe comme nous venons de le voir. Emery (2014) relève que dans les institutions médico-sociales le travail collectif formalisé a lieu à minima une fois par semaine. Pour constituer une culture commune ainsi qu'un sentiment d'appartenance à une équipe de travail, un simple travail en réseau comme pensé avec les ESS ne peut suffire car les échanges sont trop espacés. Or, face au temps contraint, aux dilemmes, aux

tensions et aux différentes questions qui vont émerger, un certain nombre d'aspects importants que le collectif de travail peut traiter risquent de rester en suspens. Parmi ceux-ci, nous pouvons relever l'élaboration des buts communs du partenariat, l'évaluation des besoins de Nathan, la réduction de l'isolement de certains professionnels, le partage des connaissances et des informations ou l'adaptation des apprentissages scolaires.

La définition des buts communs dans un partenariat est essentielle. Or, les différents intervenants font part d'objectifs propres à leur activité professionnelle qui peuvent sembler divergents. Trouver un point de convergence n'est donc pas si aisé et demande du temps et de l'élaboration collective. Pour les professionnelles du SESSAD, leurs interventions ont surtout pour but de favoriser la communication de Nathan dans le cadre de son « *projet global de soin* ». Pour le coordonnateur, différemment, l'objectif est surtout de trouver les adaptations pédagogiques adéquates qui favoriseront les apprentissages. Il explique ainsi que les intervenantes du SESSAD essaient toujours de trouver des réponses, partagent leurs connaissances et « *essaient de se mettre à son niveau* » mais qu'il est à la recherche également d'un appui plus pédagogique que technique. Quant à l'enseignante, c'est aussi l'adaptation pédagogique qu'elle aimerait développer par le partenariat mais à tous les élèves qu'elle a en responsabilité et qui vont être en difficulté :

« Je pense que [les adaptations,] ce serait pour d'autres aussi, d'autres qui sont en difficulté. Il faut bien comprendre les difficultés de chacun et en fonction des difficultés essayer d'adapter. C'est ce qui est difficile pour nous, car on n'a pas trop d'informations sur les handicaps, donc je pense qu'il faudrait qu'on soit un peu plus renseignés sur ces points-là. »

La question des objectifs de l'inclusion est également posée. Celle de la scolarisation en IME a été posée par des membres de l'équipe du SESSAD au moment de la fin de sa scolarité en ULIS école il y a un peu plus d'un an et a fait débat dans l'équipe. Certains membres de l'équipe émettaient des réticences au projet inclusif en raison des besoins de protection de Nathan, de ses difficultés à avoir des relations avec les autres ainsi qu'en raison de son faible niveau scolaire. Si les deux professionnelles suivent le projet d'inclusion au collège car il a été décidé par la famille de Nathan,

elles continuent néanmoins à le questionner. Pour elles, l'inclusion de Nathan est positive au collège dans la mesure où il y semble bien. Mais elles relèvent aussi ses difficultés importantes qui rendent faibles ses apprentissages en classe de référence. Dans le même sens, le rapport aux autres de Nathan est compliqué : il reste en retrait, ne nouant des relations qu'en apparence. Parfois les autres élèves l'utilisent. Cela a été le cas pour récupérer un objet confisqué par l'enseignante et qu'il va récupérer sans avoir compris la situation. Pouvoir discuter collectivement de ces questions- objectifs inclusifs, évaluation des besoins, difficultés d'apprentissage et relationnelles- semble alors essentiel pour son projet tellement celui-ci apparaît complexe et nécessite peut-être des ajustements.

D'autre part, les professionnelles du SESSAD font part qu'elles ne sont jamais associées en général dans leur travail aux réflexions sur les disciplines dans lesquelles sont « inclus » les élèves. Celles-ci sont décidées par les enseignants sans concertation spécifique. D'ailleurs, elles se posent la question de leur légitimité pour discuter de ces points. Pour autant, dans un partenariat, leur avis apparaît important et peut amener à des décisions plus favorables au projet inclusif. Dans le cas de Nathan, suite aux entretiens effectués, l'ergothérapeute a apporté ainsi en fin d'année des précisions importantes au coordonnateur sur les difficultés spécifiques des enfants dysphasiques dans la compréhension des événements historiques. Cela a permis alors au coordonnateur d'envisager différemment la participation de Nathan aux cours d'histoire-géographie de cinquième.

L'ergothérapeute relève qu'à son avis l'école représente la base du projet de synthèse vocale, « *car il faut qu'il y ait un endroit où cela prenne pour que cela puisse prendre de l'ampleur, car sinon ça ne prendra pas et ne débordera pas le cadre des deux séances de travail sur le SESSAD* ». Favoriser la communication de Nathan par un moyen alternatif peut représenter peut-être un but commun au partenariat. Mais cela impacte les pratiques et les espaces de travail de chacun et va forcément nécessiter des espaces de régulation entre les partenaires.

Développer les espaces collectifs doit permettre aussi aux partenaires de partager l'information avec chacun et de continuer à se former. Comme nous l'avons vu, le coordonnateur a fait part de ses

regrets concernant les enseignants qui n'ont pu avoir cette année beaucoup d'informations sur comment adapter les apprentissages pour Nathan. Favoriser les échanges avec eux est donc un enjeu du projet inclusif de Nathan. Collaborer avec le SESSAD lui a paru également essentiel pour avoir des éléments de « *diagnostic* » et orienter son action. Le besoin d'informations est important pour les professionnels du collège qui ont en charge Nathan la semaine. L'AVS 2 relève ainsi par exemple : « *en travaillant avec lui sur le dispositif, j'ai vu qu'il s'appuie beaucoup sur sa mémoire, les tables de multiplication par exemple. A part l'information qu'il avait des problèmes d'élocution, on ne savait rien [au début]* ». L'AVS 3, pour sa part, corrobore en indiquant « *qu'on peut avoir toutes les formations du monde, si on ne collabore pas, ça ne sert à rien.* » Partager les informations est nécessaire pour affiner la compréhension des difficultés de Nathan et ajuster par conséquent ses gestes professionnels. Ainsi, elle relève à un autre moment que Nathan a des temps de concentration limités et se demande comment le faire tenir en classe pendant des séances longues. De même que l'enseignant, elle regrette de ne pas avoir encore pu en parler vraiment avec tous les professeurs. L'AVS 1 a été confrontée à la même problématique. Avec l'assentiment du coordonnateur, elle a pris l'initiative de demander au professeur de SVT d'organiser les séances de manière à ce que Nathan puisse partir au bout d'1h30 alors que la séance dure deux heures. Mais elle évoque par la suite que la diminution n'a pas été encore assez importante et qu'il « *faudrait des directives des professeurs* ». Or, ce point n'a pu être débattu faute de temps et d'opportunité.

D. *Vers une coordination ?*

Comme nous avons pu le développer tout au long de cette recherche, le projet de l'école inclusive nécessite le partenariat et donc le développement du travail collectif. Pour cela, des ressources socio-cognitives peuvent favoriser la production d'un travail collectif efficace (Caroly & Barcellini, 2013; Caroly, 2010) : la coordination, la constitution d'un référentiel opératif commun, la connaissance réciproque du travail de chacun, une référence commune sur l'état d'avancement du processus impliquant le développement d'une conscience de la situation.

Dans le cas du projet inclusif de Nathan, l'enseignante fait part de son besoin d'une plus grande collaboration :

« Je pense qu'il faudrait que ce soit plus imbriqué, peut-être, parce que là j'ai l'impression que chacun fait des choses de son côté, mais que d'un côté. Il n'y a pas de liaison entre tout ça, il faudrait davantage de connections. Moi je suis un peu loin de tout ça et finalement c'est embêtant parce qu'on ne cerne pas bien les difficultés de l'élève, on a du mal à adapter et je pense que ce serait vraiment bien qu'il y ait une imbrication plus forte entre tous ».

Le coordonnateur de l'ULIS, de son côté, se rend compte du besoin de plus échanger avec le SESSAD. Il évoque ainsi en entretien la possibilité qu'elles participent aux réunions de synthèse qu'il organise sur le dispositif chaque semaine.

Réfléchir à la coordination des partenaires peut répondre à ce besoin. Mais il s'avère nécessaire de réfléchir à quelle coordination mettre en place car *« la régulation des relations interpersonnelles est susceptible de consommer davantage de temps et d'énergie que le partage des savoirs professionnels en vue d'optimiser l'accueil des élèves. »* (Emery, 2014, p. 42). Celle-ci peut être protéiforme et est à définir mais doit pouvoir répondre aux questions en suspens évoquées plus haut. Elle doit aussi permettre d'agir vers la constitution d'un référentiel commun d'opérations et vers une meilleure connaissance du travail réel de chacun et des processus. En partant des multiples collaborations qui existent déjà, elle doit viser à favoriser les échanges afin de construire dans l'espace d'intermétiers le partenariat qui va faciliter le projet d'inclusion scolaire de Nathan et développer la conscience de la situation de chacun.

Pour Thomazet et Mérini (2014), comme nous l'avons vu, c'est un enseignant spécialisé qui est le plus à-même d'assurer les coordinations car il est en position d'interface de milieux différents dont il est relativement proche. Il est le plus au croisement des métiers. Cette notion est importante dans l'idée de construire un langage commun entre les partenaires (Emery, 2014). Or, dans le cas du projet de Nathan, nous voyons qu'il est difficile pour le coordonnateur pédagogique de l'ULIS d'effectuer ces missions en plus de celles qu'il assume au quotidien. Et il semble également de la même manière difficile pour les autres partenaires d'assurer aussi ces tâches. Peut-être un nouveau partenaire est-il alors à rechercher ? Le SESSAD, de son côté, a réfléchi cette année à la création d'un nouveau poste pour faciliter le lien avec les familles ou avec l'école selon les situations. Les réflexions ont abouti à

l'embauche d'un référent inclusion, éducateur spécialisé de formation. Peut-être ce poste pourra-t-il assurer tout ou partie des coordinations en vue du développement du partenariat ? Il s'agirait là alors d'un glissement important de métier dans le contexte inclusif- favoriser l'aide indirecte aux professionnels plutôt que l'aide directe envers les usagers.

Conclusion

Pour cette recherche, nous avons eu recours à des outils d'analyse empruntant à la sociologie et à l'ergonomie. Nous nous sommes intéressés à l'activité des professionnels sur le terrain et au contexte social dans lequel ils agissent au quotidien. Celui-ci est en pleine évolution puisque des politiques et des pratiques plus inclusives viennent questionner les modèles sociaux du handicap et de l'école en particulier. L'école inclusive se construit par les actions des différents intervenants qui œuvrent auprès des enfants à besoins éducatifs particuliers. Elle apparaît en effet comme un objet-frontière qui permet à différents professionnels évoluant dans des secteurs différents ainsi qu'aux familles de confronter leurs approches et de faire évoluer les projets des enfants.

La question de recherche de départ, assez large, concernait dans notre cas les facilitateurs et les obstacles à la construction de l'école inclusive et s'est affinée au fur et à mesure en se centrant sur le travail collectif autour d'une situation singulière entre des professionnels du secteur médico-social –un SESSAD en l'occurrence- et d'un collègue.

Nous nous sommes alors référés principalement aux notions de travail collectif et de collectif de travail. Nous avons pu voir que le collectif de travail se met en place petit à petit. Des collaborations existent déjà entre certains membres du collectif et une culture partagée émerge autour du projet de Nathan. Le collectif de travail permet l'action. Dans un premier temps, des questions d'ordre praxéologique sont traitées (comme organiser l'emploi du temps), puis petit à petit des questions touchant plus au cœur du projet se posent éventuellement, comme par exemple celle du langage.

Nous avons aussi utilisé la notion d'espace d'intermétiers. Celui-ci, créé autour du projet d'inclusion de Nathan, révèle des dilemmes propres aux professionnels et des tensions inhérentes au travail collectif qui vont permettre éventuellement des glissements de métier et des translations de gestes qui vont concourir à rendre plus effective l'inclusion. Dans le cas de ce projet spécifique, nous avons pu questionner les notions de temps : temps contraint pour tous les professionnels dont l'activité est intense et temps long du processus de collaboration sur la durée pour les professionnels. Nous avons vu également que ceux-ci ont des préoccupations divergentes pendant leur activité. Cette recherche a ainsi pu corroborer des études plus importantes. Nous avons pu observer par exemple que l'enseignante que nous avons pu interviewer est traversée des mêmes préoccupations de gestion du

groupe-classe dans son ensemble que les enseignants de manière générale et que la prise en compte de la singularité de l'élève pendant l'activité est complexe.

Le partenariat est nécessaire pour le développement de l'école inclusive car c'est par les rencontres et les confrontations des professionnels dans l'espace d'intermétiers que les pratiques de chacun peuvent évoluer au profit de projets nécessitant adaptations et innovations de part et d'autre. Dans le cas du projet de Nathan, nous avons vu qu'il existe déjà entre certains professionnels, au sein du SESSAD d'un côté et de l'ULIS de l'autre. Pour faciliter le développement du projet inclusif de Nathan, il apparaît peut-être nécessaire alors de permettre un partenariat plus important regroupant tous les intervenants : professionnels du SESSAD et du collège en collaboration avec la famille. Dans cette optique, il faut alors favoriser les complémentarités et les modes de discussion égalitaires. Cela nécessite aussi de coordonner les actions.

Par ailleurs, nous avons pu voir que les difficultés de communication très importantes de Nathan questionnent son projet global de manière très singulière et par conséquent aussi le travail collectif. La relation pédagogique qu'essaient de favoriser les professeurs de la classe de référence n'est pas évidente à mettre en place car ils ont beaucoup de mal à entrer en communication avec lui. Elle demande du soutien. Développer le langage alternatif semble alors prioritaire, ce à quoi s'emploient les professionnelles du SESSAD. Mais nous avons vu les difficultés pour les professeurs de la classe de référence, pour le coordonnateur et pour les AVS à se projeter dans l'utilisation de cet outil en groupe. D'autre part, Nathan interpelle vraiment aussi sur son lien aux autres : s'il peut donner l'air d'être intégré, ses relations sont très superficielles et il ne semble pas en mesure de les investir vraiment. La famille n'a pas souhaité qu'il utilise les moyens alternatifs pendant longtemps, spécialement la langue des signes française (LSF) qui avait pu sembler adéquate au SESSAD à un moment. Dans ce sens, développer le partenariat afin de questionner ensemble le projet inclusif de Nathan et spécifiquement la question de la communication apparaît primordial.

D'autre part, nous avons pu observer aussi les difficultés de Nathan à rentrer dans les apprentissages proposés en classe de référence. La question de l'adaptation et de l'accessibilité des apprentissages scolaires est posée par les professionnels du collège et c'est une des préoccupations auxquelles ils ont du mal à répondre pour l'instant de manière satisfaisante selon eux en raison des contraintes de leur activité. Là aussi, le partenariat peut apparaître comme un recours complémentaire à la formation

des professionnels dans la mesure où il a pour objet un enfant et peut permettre d'élaborer sur sa situation en fonction de ses difficultés et de ses points d'appui propres.

Ces deux difficultés – le lien aux autres et les apprentissages- apparaissent d'acuité dans l'évolution sociale et sont communes à nombre de situations d'inclusion scolaire. Cela montre les limites actuelles du projet inclusif qu'il convient de surmonter. Car, comme l'expliquent de manière générale Ebersold, Plaisance, & Zander (2016, pp.36-37) :

« L'éducation inclusive n'est un respect du droit que si l'élève a les mêmes chances de réussite que les autres élèves et se trouve reconnu, d'abord, en tant qu'élève. Encore faut-il qu'elle permette à l'élève de développer des interactions positives, d'acquérir des compétences, de trouver du sens aux activités qui lui sont proposées ; or, dans ce domaine, les constats sont globalement mitigés (...) »

Pour ces auteurs, *« si l'accès à l'école a ainsi progressé du fait de la mise en œuvre de politiques publiques dédiées, il semble nécessaire de consolider ces réussites par une attention accrue aux enjeux pédagogiques et aux besoins des élèves, et de valoriser en ce sens les nombreuses initiatives portées par les acteurs de terrain. »* Notre recherche entre en résonance avec ce constat. Les pratiques des professionnels ont beaucoup évolué et l'implication des acteurs est forte. Mais favoriser le projet inclusif ne peut se faire que si sont encore développés collaboration et partenariat, ce qui n'est pas chose aisée.

La question de la coordination qui émerge alors est importante. Nous avons vu que les acteurs sont soumis à de telles contraintes dans leur activité qu'ils ne peuvent assumer ce rôle eux-mêmes et qu'un nouveau partenaire est nécessaire. L'Éducation nationale n'a pour l'instant pas favorisé ce type de postes, ce qui est peut-être dommageable eu égard au rôle d'interface que pourrait remplir un enseignant spécialisé comme nous avons pu l'aborder. Le SESSAD a de son côté réfléchi à un poste transversal novateur qui puisse favoriser les liens entre le service, la famille et les institutions. Ce poste de référent inclusion ouvre des perspectives importantes en matière d'éducation inclusive puisqu'il prend en compte les différents lieux de vie de l'enfant et ne sépare pas les espaces. Ainsi, cela permettra peut-être d'aller *« du projet personnalisé de scolarisation au parcours personnalisé de scolarisation »* (Ebersold et al., 2016, p. 41), qui apparaît comme une des prochaines étapes de la construction d'une société plus inclusive pour ces auteurs.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1996). *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Erès.
- Amaré, S., & Martin-Noureaux, P. (2012). La coopération à l'épreuve de deux cultures: l'école et le secteur médico-social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 181–195.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail*, 44(4), 481–497.
- Benoit, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation: le défi de la formation des enseignants. *Reliance*, (1), 99–104.
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives: les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 65–78.
- Bouchard, J.-M., & Kalubi, J.-C. (2006). Partenariat et recherche de transparence. *Informations sociales*, (5), 50–57.
- Boutonnier, J., & Calamy, D. (2016). Enfants dysphasiques en classe annexée, des éducateurs pour quoi faire? *Empan*, (1), 59–65.
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles: des enjeux pour la santé au travail*. Université Victor Segalen-Bordeaux II. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00464801/>
- Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In *Ergonomie constructive* (p. 33–46). Presses universitaires de France.
- Caroly, S., & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail: développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi*, 88(1), 43–55. <https://doi.org/10.3406/forem.2004.1737>

- Chamak, B. (2016). Accompagnement d'enfants et d'adolescents autistes : un SESSAD innovant en Moselle, Support and for autistic children and adolescents : a SESSAD in the Moselle region adopts an innovative approach. *Revue française des affaires sociales*, (2), 141-156.
- Champagnac, P., & Merini, C. (2017). La coopération liée aux situations de handicap. Partenariats et non-dits. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 153-168.
- Champeval, B. (2013). Être une enseignante de l'école inclusive dans le second degré: quelle (s) posture (s)? Quelles formes de collaboration? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 219-228.
- Charles, A., Colombel, J., de Chou, O. S., & Crespel, G. (2016). La mobilité à travers le lien. La spécificité du travail en SESSAD. *Pratiques en santé mentale*, 62(4), 9-12.
- Chauvière, M., & Plaisance, É. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, (27), 31-44.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146(1), 35-49.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes* (Vol. 4). Travailler. Consulté à l'adresse <http://masterprotc4.free.fr/IMG/pdf/texteclot4.pdf>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1).
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316.
- Couty, P., & Winter, G. (1983). Qualitatif et quantitatif: deux modes d'investigation complémentaires. Réflexions à partir des recherches de l'ORSTOM en milieu rural africain. Consulté à l'adresse <http://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:15287>
- Demailly, L., & Verdière, J. (1999). Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 117, 28-44.
- Dhume-Sonzogni, F. (2010). *Du travail social au travail ensemble*. éd. ASH.

- Duboscq, J., & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue: objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 255–286.
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe: les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603511/>
- Ebersold, S. (2005). L'inclusion: du modèle médical au modèle managérial? *Reliance*, (2), 43–50.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, (61), 71–83.
- Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération: enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 55–64.
- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). École inclusive pour les élèves en situation de handicap: accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. In *Conférence de comparaisons internationales, Cnesco/CIEP* (Vol. 28).
- Emery, R. (2014). Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 41–53.
- Fougeyrollas, P., & Roy, K. (1996). Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production du handicap. *Service social*, 45(3), 31–54.
- Galasso-Chaudet, N., & Chaudet, V. (2015). L'inclusion scolaire en question(s). Impacts sur les pratiques enseignantes, Inclusion at schools in question: Impact on teaching practices. *Vie sociale*, (11), 127–145.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en!* Eres.
- Gardou, C., & Jeanne, Y. (2008). Faire culture commune. *Reliance*, (1), 29–30.
- Gossot, B. (2012). L'éducation spécialisée, expression d'une relation tourmentée entre le secteur médico-social et le milieu scolaire ordinaire. *Contraste*, (27), 201–216.

- Guibert, P., Lazuech, G., & Rimbart, F. (2008). Enseignants débutants.«. *Faire ses classes*». *L'insertion professionnelle des professeurs du second degré, Rennes, PUR.*
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC: changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie, 29(1)*, 1–29.
- Lantheaume, F., & Hélu, C. (2008). La souffrance des enseignants. *Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris: PUF.*
- Lessard, C., & Barrère, A. (2005). Quand les enseignants travaillent ensemble.... *Recherche & Formation, 49(1)*, 125–134.
- Liégeois, J. (2009). Regards sur les pratiques et les institutions du secteur médico-social: des éléments prometteurs aux questions en suspens. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (3)*, 167–174.
- Loubat, J.-R. (2013). Désinstitutionalisation et personnalisation: priorité au parcours du bénéficiaire. *Santé Social, 9–32.*
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). Coordonner, collaborer, coopérer. *De nouvelles pratiques enseignantes. Bruxelles: De Boeck.*
- Mérini, C. (2007). *Le partenariat outil du maître E? ou comment tisser des liens pour faire réussir les élèves?* Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01410050/>
- Mérini, C. (2012). Trois obstacles au développement du partenariat. *Les Cahiers Pédagogiques, 24*, édition–numérique.
- Moreau, A., Dedianne, M.-C., Letrilliart, L., LE GOAZIOU, M.-F., LABARERE, J., & TERRA, J. L. (2004). S'approprier la méthode du focus group. *La Revue du praticien. Médecine générale, (645)*, 382–384.
- Nédélec-Trohel, I., Joffredo-Lebrun, S., & Magnen, M. (2012). Étude de pratiques inclusives en classe ordinaire: rôle et place de l'AVS vis-à-vis du professeur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (1)*, 155–136.

- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. *SociologieS*, 11.
- Petiot, O., & Visioli, J. (2017). Le dilemme entre la gestion collective et la gestion individuelle de la classe par un enseignant d'EPS expert exerçant en milieu difficile: une étude exploratoire. *Movement & Sport Sciences*, (1), 65–79.
- Ployé, A. (2013). Collaborer à des démarches d'inclusion au collège: analyse clinique des modalités pédagogiques et des éprouvés psychiques des acteurs. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 23–36.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Roman, P., & Rossello, J.-J. (2013). *SESSAD, une institution nomade*. Érès.
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (Vol. 8). PUQ.
- Rouzic, M. (2016). Les troubles des apprentissages et le métier d'enseignant. *Empan*, (1), 47–51.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139.
- Thomazet, S. (2010). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Trisomie 21*, 63, 4–5.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, (2), 11–17.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (21). Consulté à l'adresse <http://questionsvives.revues.org/1509>
- Thomazet, S., & Merini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2), 137–148.
- Thomazet, S., Merini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 69–80.
- Thomazet, S., Ponté, P., & Mérini, C. (2011). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire: un métier en (re)construction. *Recherches en éducation*, 11, 106–116.

- Thurler, M. G. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme? *Revue française de pédagogie*, 19–39.
- Toullec-Théry, M., & Brissiaud, M. (2012). Scolarisation d'un élève en situation de handicap: le cas d'un accompagnement délicat effectué par un Auxiliaire de vie scolaire (AVS). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 139–153.
- Toullec-Théry, M., & Nédélec-Trohel, I. (2009). Tentative de modélisation de l'organisation du fonctionnement de trois binômes AVS/professeur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 129–138.
- Touzin, M., & Leroux, M.-N. (2011). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*. Tom Pousse. f
- Tremblay, P. (2017a). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck (Pédagogie et Formation).
- Tremblay, P. (2017b). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck (Pédagogie et Formation).
- Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5–27.
- Vallerie, B. (2012). *Interventions sociales et empowerment: développement du pouvoir d'agir*. Editions L'Harmattan.
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9–46.
- Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant: l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51–80.
- Zajc, L. S., & Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.

Master Scolarisation et Besoins Éducatifs Particuliers

Année universitaire 2016- 2017

- **Auteur** : Jean-Nicolas Piroth
- **Date de soutenance** : 21 septembre 2017
- **Nombre total de pages** du mémoire : 80
- **Directrice de mémoire** : Laëtitia Vande Vonder

Titre : Le travail collectif entre les professionnels d'un SESSAD et d'un collège autour de la scolarité d'un élève dysphasique : construire des collaborations pour une école plus inclusive.

Title : The collective work between the professionals of a SESSAD and a secondary school around the schooling of a dysphasic student: building collaborations for a more inclusive school.

Résumé : Le travail collectif se développe de plus en plus autour de la mise en place de projets inclusifs. En utilisant la méthode qualitative, nous avons effectué une recherche sur le travail collectif entre des professionnels d'un SESSAD (ergothérapeute et orthophoniste) et ceux d'un collège (coordonnateur de l'ULIS, Auxiliaires de Vie Scolaire et enseignants de classe ordinaire). Des observations et des entretiens ont été effectués pour mieux percevoir ce qui peut faciliter ou au contraire faire obstacle à la scolarité d'un jeune élève dysphasique de sixième. Cette situation singulière nous a amené ainsi à questionner le travail collectif entre les différents intervenants, le partenariat et la construction de l'école inclusive sur le terrain en analysant l'activité des professionnels.

Summary : Teamwork is developing further the implementation of inclusive projects. Using the qualitative method, we carried out a research on the collective work between professionals of a SESSAD (occupational therapist and speech therapist) and those of a junior high school (teacher of ULIS, Auxiliaries of School life and teachers of first year of high school) . Observations and interviews were carried out in order to better perceive what may facilitate or, on the contrary, hinder the schooling of a dysphasic pupil. This singular situation has led us to question the teamwork between the various stakeholders, the partnership and the construction of the inclusive school on the ground by analyzing the occupation of professionals.

Mots-clés : partenariat ; activité; SESSAD ; dysphasie ; école inclusive

Keywords : partnership ; occupation ; SESSAD ; dysphasia ; inclusive school