



HAL
open science

Dispositifs partenariaux à l'IME et identités professionnelles des enseignants spécialisés et des éducateurs spécialisés : passerelle vers une interculturation ?

Isabelle Girard Gouyette

► To cite this version:

Isabelle Girard Gouyette. Dispositifs partenariaux à l'IME et identités professionnelles des enseignants spécialisés et des éducateurs spécialisés : passerelle vers une interculturation ?. Education. 2018. dumas-01938998

HAL Id: dumas-01938998

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01938998v1>

Submitted on 29 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES

MASTER 2 MEEF

**PARCOURS MASH : METIERS DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION
DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP**

Dispositifs partenariaux à l'IME et identités professionnelles
des enseignants spécialisés et des éducateurs spécialisés :

Passerelle vers une interculturation ?

Sous la direction de Benoit Piroux

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire :

A Benoit Piroux, mon directeur de mémoire, pour son accompagnement régulier et ses conseils avisés.

Aux enseignants spécialisés et aux éducatrices spécialisées de l'IME de A., pour leur accueil dans cette structure professionnelle, pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail et à ma présence en stage, leurs pleines collaborations, et leurs contributions essentielles à la réalisation de ce mémoire.

A ma famille pour son soutien quotidien.

Sommaire

Introduction	7
--------------------	---

Partie 1 : Approches théoriques de deux cultures professionnelles, enseignant spécialisé et éducateur spécialisé	9
---	----------

Chapitre 1 - Division historique du travail éducatif : naissance d'un contentieux entre enseignants spécialisés et éducateurs spécialisés

1.1. Racines historiques de la prise en charge des enfants dits inéducables	10
1.2. L'institutionnalisation d'un secteur pour l'enfance inadaptée	12
1.3. De territoires cloisonnés dans l'après-guerre aux prémices d'un rapprochement	13
1.4. De la politique de l'intégration vers la logique d'une éducation inclusive	15

Chapitre 2 - Identités professionnelles, dynamiques et remaniements identitaires

2.1. Du concept d'identité à l'identité professionnelle : la double transaction de Dubar	19
2.2. Dynamiques et stratégies identitaires de Kaddouri	22
2.2.1. <i>Dynamiques identitaires</i>	23
2.2.2. <i>Partenariat et typologie de stratégies identitaires</i>	23

Chapitre 3 - Caractéristiques actuelles de ces deux professions : construction de l'identité sociale des acteurs, et prémices de la rencontre interprofessionnelle

3.1. Formes culturelles et identité sociale des acteurs	27
3.1.1. <i>Dimension de la connaissance : entre l'acte d'enseigner et celui d'éduquer</i>	27
3.1.2. <i>Dimension sociale : entre besoin de reconnaissance et recherche de légitimité</i>	28
3.1.3. <i>Dimension des pratiques professionnelles : rapport au cadre spatio-temporel</i>	31

3.1.4. Dimension individuelle : des valeurs personnelles à l'appartenance à un corps professionnel	32
3.2. Penser la rencontre entre deux cultures	34
3.2.1. Influence des facteurs contextuels	34
3.2.2. Des lignes de convergence favorables à la rencontre interprofessionnelle	35
3.3. En chemin vers une interculturation ?	37
3.3.1. La relation enseignant spécialisé - éducateur spécialisé – projet de l'enfant ou du jeune	39
3.3.2. La relation enseignant spécialisé - éducateur spécialisé - enfant ou jeune	39
3.3.3. La relation éducateur spécialisé - enfant ou jeune - projet de l'enfant ou du jeune	40
3.3.4. La relation enseignant spécialisé - enfant ou jeune - projet de l'enfant ou du jeune	40
<u>Chapitre 4 – Axes de recherche</u>	41
4.1. Modèle de recherche et d'analyse	41
4.2. Hypothèses de recherche	43

Partie 2- Cadre méthodologique et recueil de données

<u>Chapitre 1 - Description du cadre contextuel</u>	45
1.1. Description d'un établissement spécialisé : l'Institut Médico-Educatif	45
1.1.1. IME et politique publique : enjeux et évolutions	45
1.1.2. Fonctionnement et projet éducatif dans l'IME de A.	48
1.2. Les unités d'enseignement	52
1.2.1. Taux de scolarisation et niveaux scolaires des usagers	52
1.2.2. Organisation de l'Unité d'Enseignement de l'IME de A.	53

1.3. Les temps de classe en co-animation entre enseignants et éducateurs spécialisés	55
1.3.1. <i>Les classes-ateliers</i>	55
1.3.2. <i>Les classes à projets</i>	57
1.3.3. <i>La classe-groupe</i>	59

Chapitre 2 - Cadre méthodologique 60

2.1. Méthodologie et objet d'étude	60
2.2. Conditions du recueil des données	60
2.2.1. <i>Deux types de données</i>	60
2.2.2. <i>Phase opératoire de la recherche</i>	62
2.3. Présentation des outils : le guide d'entretien	64
2.4. Méthode d'analyse des entretiens	67

Partie 3- Analyse et interprétation des résultats

Chapitre 1 : Analyse des entretiens et portraits des professionnels71

1.1. Portrait de Sarah, enseignante spécialisée : un processus équilibré de définition de soi en relation avec autrui	71
1.2. Portrait de Bastien, enseignant spécialisé : une légitimité identitaire assumée	79
1.3. Portrait d'Anita, éducatrice spécialisée : une socialisation professionnelle en tension entre une identité héritée, visée et une identité assignée, subie	84
1.4. Portrait de Laure, éducatrice spécialisée : une démarche partenariale qui renforce une légitimité professionnelle	91

<u>Chapitre 2 : une interculturation à questionner : vérification des hypothèses</u>	95
2.1. Enseignants et éducateurs spécialisés engagés dans un espace partenarial :	
un cœur de métier à préserver avant tout ?	95
2.2. Une interculturation développée dans ses quatre dimensions ?	100
<u>Chapitre 3 - Limites de l'étude et perspectives pour cette interculturation</u>	109
3.1. Aux frontières de cette recherche	109
3.2. Une interculturation à parfaire ?	110
Conclusion	115
Abréviations et sigles	118
Références bibliographiques	119

Introduction

L'attitude sociale, en France, face au handicap, a lentement évolué dans son cadre législatif sous l'influence du contexte international. Loin de l'époque où la personne en situation de handicap était véritablement exclue de la société, selon une culture de la séparation, le stade de l'intégration a défendu le principe d'une éducabilité générale et a reconnu à cet individu ses besoins spécifiques dans des parcours adaptés. Le XXI^{ème} siècle affirme désormais une nouvelle perspective d'action publique, avec une société qui se veut inclusive et qui se donne comme logique que toute personne fait partie intégrante du corps social.

Pour pouvoir accompagner ces personnes en situation de handicap dans leur pleine citoyenneté, les décideurs institutionnels incitent actuellement les professionnels de l'enseignement et du monde socio-éducatif à penser l'action éducative collectivement. C'est d'une part le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé¹ qui stipule que *« l'enseignant qui exerce dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'école inclusive doit s'inscrire dans une démarche de coopération avec différents acteurs et partenaires et doit coordonner des actions avec les membres de la communauté éducative »*. C'est d'autre part le référentiel de l'éducateur spécialisé² qui donne pour impératif à ces acteurs de *« s'impliquer dans une structure sociale ou au sein d'une équipe éducative et dans un travail pluridisciplinaire et coopératif de personnes relevant de professionnalités différentes »*. Ces cadres professionnels, auxquels s'ajoute la loi de février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, amènent ces deux pôles éducatifs, non plus à intervenir parallèlement, mais plutôt à interagir en permanence dans un environnement structuré par des objectifs communs au service de l'utilisateur.

Aussi, pour interroger et analyser les effets produits par cet impératif de coéducation, nous allons nous appuyer sur les pratiques et les micro-projets collectifs mis en place à l'Institut Médico-Educatif (IME) de A. entre enseignants et éducateurs spécialisés. En effet, des temps de classe en commun entre ces acteurs, des projets destinés aux usagers sont instaurés depuis plus de dix ans dans cet établissement spécialisé. Une entrée de recherche possible aurait pu être de s'intéresser aux avantages et inconvénients de tels dispositifs pour les usagers eux-

¹ Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé annexe 1 BO n°7 du 16 février 2017

² Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé

mêmes, d'un point de vue éducatif ou pédagogique. Nous aurions pu également nous cantonner à mesurer les effets de ces espaces partenariaux sur la dynamique de la structure administrative porteuse. Le choix qui a été fait ici est différent. L'approche retenue, le prisme choisi dans ce mémoire cherchera à faire émerger l'impact de ces démarches partenariales sur le développement d'une éventuelle culture partagée entre ces deux identités professionnelles. Autrement dit, il s'agira donc d'interroger en quoi **les convergences et les divergences culturelles des éducateurs et des enseignants spécialisés, mises en situation partenariale lors de temps de classe en commun en IME, peuvent être facilitateurs ou obstacles à la coopération et à la mise en oeuvre d'une interculturation.**

Pour cela, dans une première partie, nous nous efforcerons de clarifier, dans notre cadre théorique, les termes et les notions contenus dans cette question de recherche et qui tournent autour des deux cultures professionnelles, à savoir celles de l'enseignant spécialisé et de l'éducateur spécialisé. Nous verrons comment, à la division historique du travail éducatif succède une autre phase contemporaine où l'identité sociale récente de ces acteurs autorise désormais une rencontre interprofessionnelle.

Cette première partie se conclura par la définition des axes de recherche, avec la présentation de notre modélisation d'analyse retenue au regard de notre questionnement et les hypothèses qui en découlent.

Pour la seconde partie de notre réflexion, après avoir fait état de la recherche actuelle sur les points théoriques qui intéressent notre étude, nous procéderons à une description du cadre contextuel de l'IME de A., ainsi qu'à la mise en exergue du cadre méthodologique d'analyse et du recueil de données.

La présentation des résultats et leur analyse feront l'objet de la troisième partie : ils chercheront à dresser un portrait précis des acteurs croisés au cours de ces entretiens. Seront ensuite donnés quelques éléments de réponse sur la vérification de nos hypothèses, en questionnant et en esquisant les contours de l'interculturalité entre enseignants et éducateurs spécialisés à l'IME de A. Nous tenterons enfin, tout en étant conscient du caractère limité d'une telle étude, d'apporter un éclairage nouveau à cette interculturalité et de tracer quelques pistes de réflexion et de perspectives pour offrir à ce métissage des cultures professionnelles la scène la plus favorable à son développement.

Partie 1- Approches théoriques de deux cultures professionnelles, enseignant spécialisé et éducateur spécialisé

Chapitre 1 - Division historique du travail éducatif : naissance d'un contentieux entre enseignants spécialisés et éducateurs spécialisés

Si enseignants spécialisés et éducateurs spécialisés sont deux métiers du travail éducatif (ou rééducatif) assez proches, tant du point de vue de leurs missions respectives, que du public à qui ils s'adressent, il n'en demeure pas moins que ces professionnels proviennent de deux mondes cloisonnés, aux enjeux multiples et enchevêtrés.

Mais avant même de développer notre propos, il semble opportun de préciser au préalable les nuances, les distinctions comprises entre deux mots proches de sens et pourtant différents. Il s'agit des mots **métier** et **profession** que nous allons utiliser à maintes reprises dans cet écrit de recherche et pour lesquels il nous faut, en préambule, donner des définitions précises.

Si aujourd'hui, les mots métier et profession sont souvent employés comme synonymes, leur étymologie vient, au contraire, éclairer des concepts néanmoins nuancés par des différences notables.

Provenant du latin « *misterium* » signifiant besoin puis office, le métier répond, selon Tourmen (2007) à quatre critères distincts :

- Il est défini par des savoir-faire spécifiques stabilisés
- Il correspond à un groupe de pairs occupant certains postes et qui forment un réseau
- Ces acteurs revendiquent, cherchent à faire reconnaître et s'attribuent une unité spécifique correspondant à une identité de métier
- Ces acteurs encadrent ou cherchent à encadrer l'accès au marché du travail

Le métier est donc une identité qui met avant tout en valeur les compétences du sujet, sa capacité et son art à faire.

Par ailleurs, le mot profession, provenant du latin « *professio* » signifiant déclaration, action de se donner comme, d'où en découle état, conditions, métier, semble être une notion incluse dans celle de métier. Elle s'en distingue pourtant par sa dimension sociale : derrière le concept de profession, il y a l'idée de reconnaissance, de statut social, notamment par le biais d'un cursus

de formation, d'une certification qualifiante. Tourmen (2007, p.20) en retient donc la définition suivante : « *A partir du moment où un métier est caractérisé par une structuration forte de l'accès au marché du travail que ses membres contrôlent, une identité largement revendiquée et reconnue socialement, des savoir-faire spécifiques bien identifiés, on pourra parler de profession* ».

Désormais, une question se fait jour : si les enseignants spécialisés et d'éducateurs spécialisés, qui intéressent notre objet d'étude, peuvent bien être désignés par le mot « métier », sont-ils de surcroît des professions ? Si l'on s'en tient à la définition ci-dessus, il est légitime de répondre à cette question par l'affirmative. Enseignants et éducateurs spécialisés maîtrisent bien des savoir-faire spécifiques, entrent effectivement dans l'exercice de leur métier suite à un cursus de formation donnant lieu à une certification, socialement reconnue. Ils sont enfin respectivement liés par un sentiment d'identification et portent des valeurs communes. Enseignants et éducateurs spécialisés méritent donc bien le substantif profession, au-delà de celui de métier.

Aussi, avant d'analyser les éventuelles collaborations interinstitutionnelles les réunissant au sein d'un établissement spécialisé tel qu'un IME (institut médico-éducatif), il convient de préciser les généalogies respectives de ces deux professions, leurs racines historiques, pour préciser les conditions de disjonction et de dualité de ces deux entités éducatives.

1.1. Racines historiques de la prise en charge des enfants dits inéducables

La question de l'éducabilité des individus considérés jusqu'alors comme inéducables est marquée par l'engagement et les innovations pédagogiques proposées par trois précurseurs :

- L'abbé de l'Epée, qui, au XVIII^{ème} siècle, en créant des outils adaptés, notamment une première langue des sourds, permit aux personnes déficientes auditives d'avoir accès à une éducation
- Jean Itard, qui fit dans son « mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron » (1801 et 1806) le pari de « *la curabilité de l'idiotisme apparent* » de l'enfant sauvage, et mit par la suite en œuvre une démarche expérimentale conduisant à l'individualisation
- Désiré Magloire Bourneville, qui parvint à imposer l'éducation des idiots en institutionnalisant l'action médico-pédagogique.

Ces personnalités, au travers de leurs combats singuliers et leurs initiatives personnelles, ont forgé les bases d'une première réflexion sur l'éducation des enfants arriérés. Cependant, si ces personnalités, par leurs combats respectifs, amènent progressivement sur l'avant-scène politique l'idée d'une éducation pour tous, l'institution scolaire, quant à elle, n'est pas encore prête fin XIX^{ème} siècle à se saisir et à soutenir la question d'un enseignement spécialisé.

En effet, la législation de la fin du XIX^{ème} siècle affirme alors les valeurs républicaines de laïcité, de gratuité et d'obligation scolaire, visant la liberté de citoyens en devenir, et l'égalité d'accès aux savoirs. Mais il faut attendre l'année 1909, année charnière pour ce qui concerne l'enseignement spécialisé, et plus précisément la loi du 15 avril qui crée classes et écoles de perfectionnement, pour que l'Instruction publique s'empare et s'intéresse officiellement à cette enfance dite arriérée.

Par ailleurs, la création du diplôme appelé Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés (ou CAEA) souligne, du reste, le fait que cet enseignement élémentaire spécial a pour but de s'adapter aux possibilités de ces écoliers en question. Ces mesures légitiment ainsi un véritable clivage entre, d'une part, les arriérés d'asile gérés par la médecine aliéniste et d'autre part, les arriérés d'école considérés comme perfectibles (Chauvière et Plaisance, 2008). Apparaissent dès lors des tensions et une différenciation des champs d'intervention éducative entre plusieurs domaines d'action publique : le ministère de l'Instruction publique ; le ministère de la Justice des mineurs qui s'occupe des jeunes délinquants, placés en maison de correction publiques ou privées à des fins de prévention ou de moralisation (Chauvière et Fablet, 2001) ; le ministère de la Santé, créé en 1920, dont l'action s'appuie principalement sur les assistantes de service social et sur la médecine aliéniste qui gère les « jeunes fous ».

Aussi, cette fragmentation des missions, des compétences et des territoires entre différents ministères début XX^{ème}, avec une prise en charge plus professionnelle de l'enfance « difficile » entre juristes et psychiatres spécialisés, éloigne indéniablement le traitement de cette catégorie d'enfants « à problèmes » de l'Ecole pour tous. De toute évidence, ces premières interventions éducatives à l'égard de l'enfance arriérée participent à l'instauration d'une culture de la séparation.

1.2. L'institutionnalisation d'un secteur pour l'enfance inadaptée

Il apparaît ostensiblement que la principale origine du cloisonnement entre enseignants spécialisés et éducateurs spécialisés est à situer dans les années 1940, au moment où se durcit la dualité entre deux ministères aux nouvelles désignations et fonctions :

- Le Ministère de l'Instruction publique, qui a comme mission principale de garantir la transmission de connaissances aux élèves tout en assurant leur devenir citoyen, mais qui prend en 1932 le nom « d'Education Nationale » : l'instruction n'est donc plus l'unique objectif de cette entité de l'Etat. En mettant également en avant le concept d'éducation, elle propose alors à des cohortes d'élèves une formation déclinée, d'une part en une éducation à recevoir, et d'autre part, en connaissances à acquérir. Cette place accordée au volet éducatif par le nouveau Ministère laisse alors entrevoir la possibilité de scolariser des élèves qui jusque-là étaient exclus de l'unique mission d'instruction du système éducatif. Cela montre effectivement en quoi l'appareil scolaire cherche à étendre ses prérogatives.
- Le Ministère de la Santé, dont la politique publique est légitimée, dans l'entre-deux-guerres, avec la création en 1943 d'un commissariat général à la famille et l'attribution de moyens exceptionnels.

Il est bon de noter que les réponses socio-éducatives apportées en France, à la veille de la seconde guerre mondiale puis sous le régime de Vichy, sont pensées en dehors de la sphère de l'Ecole de la République. En effet, une véritable politique de l'enfance inadaptée se met en place, avec l'instauration d'une commission présidée par Henri Wallon. Ce dernier promulgue une charte préconisant le « *dépistage systématique des déficiences chez l'enfant sous l'autorité d'un médecin neuropsychiatre* » (Amaré et Martin-Noureaux, 2017, p.39)

Aussi, les différentes catégories d'enfants en difficulté laissent désormais la place à l'appellation unique d'une « enfance inadaptée ». Sont alors créées les Associations Régionales Spécialisées d'action Sociale, d'Education et d'Animation (ARSEA), qui permettent au gouvernement d'imposer sa politique par voie de délégation. En effet, ces associations se voient confiées par l'Etat « *l'ouverture d'un centre régional d'observation et de triage, le développement d'établissement de rééducation manquants et la création d'une école de cadres rééducateurs* » (Chauvière et Fablet, 2001, p.74).

En contrepartie, l'affiliation à l'ARSEA assure aux structures privées un financement public, calculé selon la règle du prix de journée mais contraint chaque association à se mettre en conformité avec les attentes de l'Etat. Ceci induit que les initiatives privées, de type associatives, gardent donc une certaine autonomie, mais sous couvert d'un dispositif semi-public.

Ainsi le champ de la rééducation se structure, mais de nouveau hors Ecole. En raison de choix idéologiques cléricaux et anti-laïques, cette orientation innovante est confiée par le gouvernement de Vichy au secrétariat d'Etat à la famille et à la santé le 11 avril 1943, et le 26 décembre 1944, la tutelle de l'enfance inadaptée est officiellement octroyée au ministère de la Santé Publique.

Cette délégation de l'Etat, en direction non pas du Ministère de l'Education Nationale mais du Ministère de la Santé Publique, est lourde de conséquence : elle marque effectivement un « *palier dans le développement du travail social, qui légitime l'émergence d'un éducateur spécialisé, hors du champ scolaire* » (Chauvière et Plaisance, 2008, p. 62). Ainsi, ce nouveau référentiel, écrit sans les experts de l'institution scolaire, est essentiel pour comprendre l'avenir des relations entre ces deux univers éducatifs : l'expertise médico-psychiatrique est alors un canal incontournable pour instaurer une approche clinique et une individualisation des prises en charge. L'Ecole, quant à elle, commence à élargir ses prérogatives éducatives avec le développement timide de l'enseignement spécialisé, mais reste en contradiction dans son projet d'un savoir pour tous et se trouve, de fait, exclue de ce nouveau secteur consacré à l'enfance inadaptée.

1.3. De territoires cloisonnés dans l'après-guerre aux prémices d'un rapprochement

L'histoire des relations entre éducation spéciale et enseignement spécial est profondément marquée, aux lendemains de la seconde guerre mondiale, par des croisements, des concurrences et une véritable disjonction entre le binôme Santé/justice d'une part et l'Education Nationale d'autre part.

Autour des années 1960, de nombreuses associations privées voient le jour, principalement sous l'initiative de parents d'enfants ou de jeunes handicapés. Citons notamment l'Union Nationale des associations de Parents d'Enfants Inadaptés (UNAPEI). Ainsi, grâce aux Annexes XXIV du Code de la Sécurité Sociale, se développe un équipement du perfectionnement, avec la mise

en fonction des Instituts Médico-Pédagogiques (IMP), des Instituts Médico-Professionnels (IMPro) ou bien encore des Instituts Médico-Educatifs (IME). Ces structures, la plupart du temps de droit privé, soutiennent ouvertement le principe d'éducabilité, s'opposant ainsi idéologiquement à l'appareil scolaire.

En outre, une nouvelle régulation administrative, au travers notamment du rapport Bloch-Lainé en 1966, marque la fin de la politique de la séparation pour l'enfance inadaptée. Ainsi, on peut lire dans ce rapport : « *Les différentes catégories d'enfants inadaptés doivent être scolarisés dans des conditions aussi proches que possible de la normale en évitant de les séparer du milieu familial, naturel et scolaire.* »³ Ce nouveau principe de scolarisation laisse effectivement entrevoir la possibilité d'un rapprochement entre Ecole et éducation spécialisée et une invitation à la coopération entre acteurs.

Pour illustrer cette apparition de points de convergence, notons par exemple des glissements lexicaux : le diplôme émanant de l'Education Nationale pour attribuer un nouveau statut et officialiser de nouvelles compétences aux enseignants spécialisés opère un changement lexical. Ainsi, le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Arriérés devient en 1963 le Certificat d'Aptitude à l'Education d'Enfants ou d'Adolescents déficients ou inadaptés. Ce glissement sémantique de la capacité d'enseigner à celle d'éduquer est un marqueur manifeste d'un cloisonnement moins prégnant. Il témoigne également de l'évolution des connaissances et des représentations sociales.

Dans le même ordre d'idées, l'engagement de l'Etat à prendre en charge les dépenses d'enseignement relatives à la mise à disposition d'enseignements spécialisés dans des établissements ou structures (de type IME), gérés par d'autres ministères, nécessite des conventions bipartites entre l'Education Nationale et les établissements privés. Ces co-signatures semblent alors être le siège d'amorces de rapprochement entre le secteur médico-social et l'Education Nationale.

Enfin, les lois du 30 juin 1975 et du 11 juillet 1975 sont marquées comme étant des étapes importantes dans ce début de convergence entre l'éducation nationale et le secteur médico-social. Elles optent en effet pour un changement terminologique en prônant le principe que « *tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt*

³ circulaire n°65-348 du 21 septembre 1965

à son éducation ». Cette « obligation éducative » sort donc le propos des politiques ségrégatives antérieures, marquées par des catégorisations entre inéducable, semi-éducable et éduicable. Elle affirme désormais le principe de l'éducabilité générale. L'intégration des élèves handicapés est visée, dans le sens où est reconnu chez eux leur différence, mais aussi en quoi ils sont des semblables. L'école doit donc s'adapter à ce type de public, pour que les désavantages liés au handicap se réduisent. Ainsi, la loi d'orientation de 1975, dite « *en faveur des personnes handicapées* » unifie la réglementation en définissant des règles communes pour les différents champs de l'action rééducative.

Dès lors, les clivages sectoriels profonds du début du XX^{ème} siècle tendent quelque peu à s'estomper : si une segmentation des professions entre l'enseignement spécialisé et l'éducation spécialisée subsiste encore, tous ces acteurs répondent désormais à une même réglementation, ce qui occasionne des formes de coopération remodelées entre les différents ministères.

1.4. De la politique de l'intégration vers la logique d'une éducation inclusive

Le fondement de l'intégration scolaire reste l'insertion sociale des élèves handicapés. L'enseignement ordinaire et spécialisé sont alors envisagés dans le sens d'un comblement des manques, pour rendre ces enfants et ces adolescents mieux adaptables au milieu scolaire. Mais, dans cette logique de l'intégration, ce public reste finalement désigné à travers ses manques et non pas son état de développement. Pour preuve, la spécification de plus en plus fine des publics concernés dans la désignation des options du CAEI en 1984 : chaque option renvoie à la nature du handicap, au trouble ou à la difficulté des enfants ou jeunes pris en charge. Selon Benoît (2012, p.72), le concept de référence alors valable est celui « *d'approche déféctologique* ».

Le passage de la logique ségrégative à une politique intégrative est encouragé par un contexte national qui s'inscrit dans une dynamique européenne, voire internationale. En outre, les politiques éducatives des pays de l'Union se voient classées dans une typologie par l'Agence Européenne, entre « *two tracks approach* » (ou deux voies de scolarisation maintenues, entre école ordinaire et scolarisation spécialisée), « *multi tracks approach* » (ou approche multiple de l'éducation des enfants handicapés) et « *one track approach* » (ou maintien de la scolarisation ordinaire uniquement).

En ce qui concerne l'Hexagone, c'est la voie de la « *multi tracks approach* » qui est mise en place à partir des années 80 : la politique de l'intégration scolaire est alors à son apogée, et elle

propose un cadre, un processus où la scolarisation en milieu ordinaire est réservée aux élèves handicapés capables de satisfaire les exigences scolaires.

Le début des années 2000 est le siège d'évolutions fondamentales concernant le contexte du handicap, ce qui impacte pleinement l'activité professionnelle des enseignants spécialisés tout autant que celle des éducateurs spécialisés. Si le stade de la politique intégrative admet les besoins spécifiques de la personne handicapée, la perspective nouvelle de l'inclusion, à l'aube du XXI^{ème} siècle, reconnaît cette dernière comme une personne à part entière, dans sa pleine citoyenneté. Il ne s'agit donc plus de la prendre en charge, mais dans ce nouveau contexte, de l'accompagner dans son parcours de formation et de vie.

Aussi, deux lois fondamentales viennent impacter le cadre professionnel des enseignants et des éducateurs spécialisés :

En ce qui concerne le monde enseignant, la loi du 11 février 2005⁴ sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées donne une première définition de ce qu'est le **handicap** : «*Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* ».

Cette loi apporte des évolutions fondamentales, notamment en termes d'accessibilité ou de droit à compensation. Mais pour ce qui intéresse notre objet d'étude, c'est surtout le volet scolarité que nous allons chercher à détailler. La loi du 11 février 2005 contraint en effet le service public de l'éducation à assurer une formation scolaire, professionnelle et supérieure pour tous. Désormais, un **droit à l'école** est affirmé et l'école ou l'établissement le plus proche du domicile de l'enfant ou de l'adolescent constitue son établissement de référence. C'est la conception même du handicap qui se voit modifiée : parler d'une «*personne en situation de handicap* » recentre le propos sur la rencontre d'une personne singulière avec son environnement. Cette loi vise en effet la prise en considération de l'environnement de la personne handicapée, et plus seulement sa catégorie de handicap. C'est donc désormais de la

⁴ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

responsabilité de l'Education Nationale de proposer pour chaque enfant ou adolescent en situation de handicap une scolarisation adaptée.

Pour ce faire, cette loi reconnaît à ces enfants ou adolescents qui ont des **besoins éducatifs particuliers** le droit de bénéficier d'un accompagnement adapté. Mais qu'entend-on par l'expression « besoins éducatifs particuliers » ? Ces besoins recouvrent des réalités fort différentes, allant entre autre du handicap physique, sensoriel, mental en passant par les grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, ou bien encore le cas des enfants intellectuellement précoces, enfants malades ou encore élèves nouvellement arrivés en France... La prise en compte la plus précise de ces besoins spécifiques doit pouvoir permettre l'adaptation de l'offre éducative à la diversité des élèves et l'individualisation de leur parcours.

De plus, la loi du 11 février 2005 crée la **Maison Départementale des Personnes Handicapées** (MDPH) : il s'agit d'un lieu unique destiné à faciliter les démarches des personnes handicapées. Ce lieu-ressource doit pouvoir accueillir, conseiller, informer et accompagner les personnes en situation de handicap et leurs proches. Au sein de la MDPH, est créée la **Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées** (CDAPH) dont la mission consiste à prendre des décisions relatives aux droits de la personne handicapée sur la base de son projet de vie : appréciation du taux d'incapacité de la personne, attribution de la prestation de compensation, mesures facilitant l'insertion scolaire... Cette commission est ainsi constituée d'une équipe pluridisciplinaire, à laquelle peuvent participer médecins, ergothérapeutes, psychologues, spécialistes du travail social, ou de l'accueil scolaire.

Par ailleurs, ces élèves en situation de handicap scolarisés dans leur établissement de référence bénéficient d'un **Projet Personnalisé de Scolarisation** (PPS) qui coordonne le déroulement de la scolarité avec l'ensemble des autres interventions (psychologiques, sociales, paramédicales, médicales...) soutenant cette scolarité. Cet écrit est ainsi divisé en trois axes : pédagogique, éducatif et thérapeutique. Cet outil est, là encore, écrit et révisé par des équipes pluridisciplinaires, dans lesquelles collaborent et se concertent enseignants et éducateurs travaillant en institutions spécialisées. Il s'agit alors de définir un parcours de formation pour chaque élève, processus complexe qui s'inscrit dans la durée, et qui cherche à « *définir la manière dont on va aménager l'environnement et la médiation pédagogique pour aider l'enfant à devenir pleinement élève* » (Louis et Ramond, 2006, p. 21). La loi du 11 février 2005 instaure donc un nouveau cadre professionnel, qualifié de « *continuum territorial d'action éducative* »

par Benoit (2012) : ce système unifié d'éducation demande donc aux différents acteurs d'interagir en permanence dans un environnement éducatif continu et cohérent.

En ce qui concerne les éducateurs spécialisés, la loi du 2 janvier 2002⁵ vient également instaurer une logique d'accompagnement de l'enfant ou du jeune. Auparavant, la réforme des annexes XXIV en 1989 avait d'ores et déjà conduit les éducateurs vers une logique de prise en charge plus individualisée des personnes suivies. Mais cette nouvelle loi va plus loin : elle « *insiste sur le fait de donner à chaque personne la place qui lui revient. L'enfant est sujet-acteur.* » (Amaré et Martin-Noureaux, 2017, p.78)

Tout comme l'institution scolaire qui doit s'adapter à l'accueil « d'élèves non ordinaires », les institutions spécialisées doivent désormais être au service des besoins des usagers qui sont au cœur du dispositif. Pour ce faire, l'accompagnement des usagers suppose pour les éducateurs des pratiques de co-construction, de collaboration avec des partenaires autres que leur équipe interne. A ce sujet, le référentiel professionnel des éducateurs spécialisés⁶ exprime clairement à ce jour la nécessaire « *implication de ces acteurs dans des dynamiques institutionnelles* », le « *développement d'actions en partenariat et en réseau* » ou encore la « *contribution à des pratiques de développement social territorialisé* ».

Aussi, si les ancrages historiques des métiers d'enseignant spécialisé et d'éducateur spécialisé présentent, au départ, des clivages sectoriels importants, des croisements et des concurrences récurrentes, le contexte culturel et social d'aujourd'hui favorise indéniablement l'idée d'une coopération à construire, d'une collaboration à amplifier pour être, d'une part, en phase avec le cadre européen des politiques éducatives et pour répondre, d'autre part, au droit à la scolarisation, édicté par la loi de 2005. Ce contexte législatif est par la suite complété par la loi de 2013⁷, qui déclare l'école refondée comme étant une école inclusive. Désormais, figure dès le premier article du code de l'éducation (L. 111-1) le principe de la scolarisation de tous les enfants, sans aucune distinction. De plus, en en généralisant l'accessibilité des personnes en

⁵ Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale

⁶ Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé.

⁷ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 2

situation de handicap dans la société et en prenant en compte leurs besoins éducatifs particuliers, est finalement visé le développement d'une société inclusive.

Dès lors, se pose la question des répercussions des empreintes culturelles d'hier : comment les genèses de ces professions viennent-elles influencer les pratiques et les cultures professionnelles d'aujourd'hui ?

Chapitre 2 - Identités professionnelles, dynamiques et remaniements identitaires

Pour pouvoir apprécier et identifier la réalité du partenariat pluri-professionnel entre enseignants et éducateurs spécialisés au sein d'un IME, nous avons au préalable balayé les ancrages historiques et dressé la genèse de ces deux métiers. Mais, si un des enjeux de cette recherche est de mettre à jour les convergences et les divergences de ces deux cultures ou identités professionnelles, encore faut-il, dans cette seconde partie, prendre le temps de caractériser ce à quoi les termes « identité », « identité professionnelle » ou « dynamiques identitaires » renvoient respectivement.

2.1. Du concept d'identité à l'identité professionnelle : la double transaction de Dubar

Polysémique s'il en est, le mot « identité » recouvre, depuis l'Antiquité, de nombreuses interprétations et de multiples processus. C'est une notion complexe, une véritable nébuleuse qu'il nous faut tenter de « détricoter » pour en déterminer les principales lignes.

Pour ce concept, largement utilisé dans des champs disciplinaires variés (de l'anthropologie, à la sociologie, en passant par la psychologie ou le droit), il semble impossible de trouver un consensus de définition valable pour tous courants de pensée. Dubar ne dit-il pas à ce sujet que l'identité est « *un mot valise sur lequel chacun projette ses croyances, ses humeurs et ses positions* » (Dubar, 2001, p.1)

L'identité d'un individu peut donc être, selon lui, déclinée en deux grandes dimensions : l'identité individuelle (d'ordre plutôt psychologique, subjective) et l'identité sociale (plus objective). Elle est donc faite de tensions, de contradictions que Dubar résume ainsi :

« *L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, de divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (Dubar, 2002, p.109)

Cette définition donne effectivement bien à voir toutes les oppositions que comprend ce concept et qui renvoie à la **théorie de la double transaction** de cet auteur, entre transaction biographique et transaction relationnelle. Cette approche sociologique de l'identité et de l'identité professionnelle est ainsi défendue par Dubar pour expliquer la construction des formes identitaires.

Aussi, ce sont les différentes oppositions, soulignées dans la citation ci-dessus, et exprimées dans cette théorie que nous allons, maintenant, chercher à éclaircir.

- *Un résultat stable et provisoire*

Réfléchir à l'évolution des individus au cours de leur vie conduit à se poser la question de ce qui, malgré les transformations, ne change pas chez eux, ce qui reste : l'identité a donc un aspect immuable, figé, même si par ailleurs, elle évolue et se modifie au fil des rencontres et des expériences. Ce point de vue fait écho au principe d'identité narrative, défendu par Ricoeur. En effet, ce philosophe évoque également une identité-mêmeté, valant pour tout objet qui subsiste dans le temps. Mais cette identité est complétée par l'ipséité, manifestation volontaire de soi devant autrui. Ainsi, Ricoeur (1990) affirme : « *L'identité narrative fait tenir ensemble les deux bouts de la chaîne : la permanence dans le temps du caractère et le maintien de soi* ».

Aussi, la plupart des chercheurs défendent désormais l'idée d'une identité, non pas comme un phénomène stable, fixe, « étant », mais plutôt celle d'une vision dynamique d'un processus mouvant et en devenir, donc provisoire.

- *Un résultat individuel et collectif*

Pour justifier leurs pratiques et donner cohérence à leurs choix, les individus naviguent entre différents registres de transactions :

- La **transaction biographique** d'une part, qui consiste, de façon individuelle, à « *projeter des avenir possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué* » (Dubar, 1992, p.521) et où « *l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps. Il doit s'adapter en fonction des changements* » (Perez-Roux, 2011, p.40). Dans la transaction biographique, le parcours antérieur est requestionné. Le sujet cherche alors à garder ou retrouver une cohérence d'unité face aux tensions identitaires qui peuvent l'entourer.

- Mais ce même individu vit simultanément une **transaction relationnelle** visant à faire « reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions » (Dubar, 1992, p.521). Les regards d'autrui sont déterminants pour la définition nouvelle de son identité. Le sujet doit alors tenir compte du collectif, pour garder le cap d'une définition de soi valorisante pour lui-même, car valorisée par les autrui significatifs qui constituent son environnement social.

Aussi, l'individu, dans la construction de son identité en général et dans son cadre professionnel en particulier, est ainsi dans « un perpétuel mouvement de balancier », où pour conserver une cohérence interne, s'ajustent en permanence la continuité et la définition de soi face aux changements et à la diversité du regard des autrui.

- *Un résultat subjectif et objectif*

Dans la théorie de la double transaction, Dubar définit identité pour autrui et identité pour soi comme étant deux entités inséparables et tout à fait liées. Mais si l'identité pour autrui est une transaction objective, externe, entre le sujet et les autrui significatifs, l'identité biographique renvoie à une forme de transaction subjective, interne au sujet, qui cherche à « *sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) tout en cherchant à construire de nouvelles identités dans l'avenir (identités visées)* » (Dubar, 2002, p.111)

- *Un résultat biographique et structurel*

Toujours selon Dubar, les processus de socialisation qui opèrent dans la construction identitaire sont le résultat d'un double mouvement temporel. La dimension biographique est ainsi l'émergence d'une trajectoire individuelle, d'ordre diachronique. C'est une construction progressive qui débute dès les premières années de la vie et qui motive un sentiment d'appartenance sociale. La socialisation relationnelle, quant à elle, est l'axe des interactions entre des acteurs, à un moment donné, dans un système social et structurel précis : elle est donc plus de nature synchronique.

Cette dernière caractéristique de la théorie de Dubar renvoie une nouvelle fois à l'idée que, « *les deux transactions sont à la fois hétérogènes et nécessairement articulées entre elles [...] Elles se trouvent dans une relation d'interaction où l'issue de l'une dépend de l'autre* » (ibid, 1992, p.521). Néanmoins, les dernières recherches de Dubar tendent à montrer que dans la construction de l'identité professionnelle, l'aspect relationnel, l'identité pour autrui prime toutefois sur la dimension biographique. Il déclare en effet que « *l'identité est attribuée par Autrui avant d'être revendiquée par soi* ». Ainsi, même si les « *dispositions à agir* » ne sont

pas gravées dans le marbre et peuvent évoluer, se transformer, il n'en reste pas moins que « *le pôle biographique de l'identité est ainsi « pris » dans les déterminations (probabilistes) de l'habitus* ». (Dubar, 2008, p.72)

Aussi, nous proposons de retenir que les formes identitaires, dans la double transaction de Dubar, se situent finalement à l'intersection des constructions biographiques, subjectives et diachroniques voulues (identité que je me donne) et des processus relationnels de reconnaissance par autrui, objectifs, synchroniques et plus subis (identité que l'on me reconnaît).

2.2. Dynamiques et stratégies identitaires de Kaddouri

Tenter de repérer les convergences et les divergences entre deux identités professionnelles en situation partenariale, telle est l'approche retenue pour cet objet d'étude et de recherche. De nombreux travaux scientifiques mettent en lumière ce qui est en jeu derrière la notion de partenariat : Mérini (1999, p.16) évoque ainsi le partenariat comme une « *relation d'alternance des partenaires de travail avec l'autre, en associant leurs ressources, leurs savoir-faire, leur volonté et/ou contre l'autre, [en obligeant] à un partage d'autorité et de pouvoir qui aboutissent à des formes d'abstention réciproques* ». Emery (2017, p.195), quant à lui, préfère utiliser l'expression de « collaboration multiprofessionnelle » pour qualifier « *les pratiques sociales, dans un contexte professionnel, impliquant des acteurs de professions, de cultures et d'identité professionnelle différentes* ».

Pourtant, il n'est pas question d'embrasser ici l'ensemble du champ couvert par les différentes conceptions désignant deux professionnels, oeuvrant ensemble, dans une activité conjointe. Nous nous cantonnerons donc à détailler de manière plus complète la définition et le contenu théorique défendu par Kaddouri (1997) sur le thème des relations entre partenariat et stratégies identitaires. En particulier, il nous faut dès à présent préciser ce que cet auteur entend par l'expression **partenariat ou démarche partenariale**.

Pour lui, il convient de considérer le terme partenariat comme un concept « élastique », polymorphe et instable. Il distingue des différences notables entre le partenariat interne ou interactoriel (les différents acteurs d'une même organisation entrant en partenariat dans des actions communes) et le partenariat interinstitutionnel ou organisationnel, avec signatures de conventions, comme par exemple dans le cadre de la sous-traitance. Dans ce travail de

recherche, nous ne prendrons en considération que le partenariat interactoriel, pour mettre en évidence en quoi « *cet espace est susceptible de fournir un certain nombre d'indicateurs sur les identités et un terrain de manifestations des stratégies identitaires des acteurs impliqués* » (ibid, p. 112)

2.2.1. Dynamiques identitaires

Cette expression est, pour Kaddouri (1999) une donnée à considérer dans son évolution, c'est un processus qui, perpétuellement, se construit, puis se déconstruit et se reconstruit. En effet, les différentes composantes de l'identité (professionnelle, personnelle, familiale, sociale...) s'entrechoquent, s'opposent parfois et créent des tensions, sources de mouvements et de changements identitaires : c'est ce que Kaddouri désigne sous le concept de dynamiques identitaires. Il s'agit d'un « *remaniement permanent* » (Broda, 1990)

En conséquence, cette vision dynamique du processus identitaire a pour finalité de réduire les écarts éventuels ressentis par le sujet entre ces différentes composantes qui s'expriment selon différents axes :

- L'axe temporel, ou tensions entre des identités héritées (qui sont celles de la naissance et des origines sociales), identités acquises (liées à la position socio-professionnelle) et identités visées (ou aspiration à être reconnu(e)).
- L'axe spatial ou tensions éventuelles dues à des engagements ou investissements du sujet dans des espaces sociaux multiples
- L'axe relationnel ou tensions d'écarts éventuels entre le projet pour soi et le projet que l'autrui a pour nous

Pour assurer ou retrouver une cohérence, des stratégies identitaires sont mobilisées par le sujet. Elles « *prennent appui sur des actes et des discours et ont pour fonction de réduire, de maintenir ou d'empêcher l'avènement des écarts entre identité pour soi et identité pour autrui. Elles visent une recherche de cohésion entre les différentes composantes de l'identité et la poursuite de la réalisation du projet individuel* » (Balleux et Perez-Roux, 2011, p.8)

Il nous faut donc désormais, dans le point suivant, délimiter le champ de ce qui est entendu par « stratégies identitaires » chez Kaddouri.

2.2.2. Partenariat et typologie de stratégies identitaires

Pour comprendre les enjeux partenariaux et pouvoir les analyser, Kaddouri (1997) s'intéresse au préalable aux conditions d'émergence et sources de déclenchement du partenariat. Qui en

est à l'origine ? Pour quelles raisons ce processus a-t-il vu le jour ? Par ailleurs, il s'interroge sur la gestion du pouvoir au sein du partenariat et décrit les différentes situations tensionnelles, d'ordre professionnelles, personnelles, voire existentielles, que ces dispositifs peuvent engendrer.

Aussi, il défend l'hypothèse que, pour réduire les écarts entre les différentes identités revêtues par le sujet, des stratégies identitaires se mettent en place. L'analyse de ces stratégies doit pouvoir, à terme, nous aider à comprendre ce qui est en jeu quand un professionnel s'investit pleinement dans une organisation multi professionnelle, quand il se contente d'une simple participation à l'inter-système partenarial, ou bien encore quand il se met en retrait et abandonne toute pratique partenariale.

Pour mettre au grand jour ce panel de comportements et d'implications professionnelles dans un cadre partenarial, Kaddouri propose une typologie des stratégies identitaires qui se déclinent selon cinq formes d'implication :

- Les stratégies de validation identitaire ou le partenariat comme moyen de consécration d'une identité

Dans ce premier cas de figure, l'acteur cherche à faire **reconnaitre son identité professionnelle par les autres officiels** (supérieurs hiérarchiques ou tout représentant de l'autorité officielle), car il la considère comme insuffisamment reconnue. Pour ce faire, il mobilise trois types de stratégies : l'acteur renforce sa propre position organisationnelle, en s'entourant « *d'autres acteurs externes en espérant que ces nouvelles personnes, de par leurs références professionnelles, contribueront à consolider l'identité interne de l'équipe et serviront de tremplin pour faire reconnaître l'identité collective dans le cadre du partenariat de référence* » (Kaddouri, 1997, p.119). En parallèle, il entre en démarche partenariale avec des homologues jugés non menaçants quant à leurs projets professionnels internes. Enfin, il cherche, dans ce double mouvement stratégique, à se faire reconnaître socialement dans le cadre du partenariat de référence, ce qui lui permet d'atteindre la « *consécration identitaire tant attendue* » (ibid, p.119)

- Les stratégies de crédibilisation identitaire ou le partenariat comme moyen de légitimation d'une identité

Dans cette seconde stratégie, l'enjeu principal pour l'individu est la **reconnaissance identitaire par les pairs**. L'acteur cherche à faire reconnaître son identité professionnelle par les

homologues qui appartiennent à la même organisation que lui, soit parce que cette identité est nouvelle, soit parce qu'elle n'est pas encore reconnue par les pairs.

- Les stratégies de réhabilitation identitaire ou le partenariat comme moyen de reconstruction d'une identité

Cette troisième stratégie consiste pour l'individu à « *retrouver une ancienne identité où il bénéficiait d'une considération et d'une estime jugées perdues* » (ibid, p.122). Cette recherche de l'état initial contraint le sujet à se positionner dans un partenariat pour viser une reconnaissance externe qu'il tentera de faire prévaloir en interne. Dans ce cas de figure, le partenariat est donc envisagé comme un **moyen de défense d'une identité fragilisée et détériorée**, et a pour objectif pour l'acteur de voir réhabiliter, au sein de sa structure professionnelle, une identité bafouée et dégradée.

- Les stratégies de sauvetage identitaire ou le partenariat comme moyen de compensation d'une identité

Cette forme de stratégie consiste avant tout à « *sauver une identité jugée menacée par l'identité dominante dans l'institution d'appartenance* » (ibid, p.123). Le sujet se sent fragilisé, au bord de la rupture. Le partenariat est donc pour lui une sortie de secours, un ultime moyen de sauver cette identité en danger. L'organisation multi professionnelle peut alors lui permettre de **se défendre contre tout danger** provenant d'identités dominantes et a une **fonction compensatrice**.

- Les stratégies de préservation identitaire ou le partenariat comme menace de l'identité

Dans ce dernier cas de figure, il s'agit de préserver une identité existante, mais jugée menacée par le partenariat lui-même. C'est d'autant plus le cas que cette coopération est imposée à l'acteur. Celui-ci refuse donc de collaborer avec les autres, et fait en sorte que « *l'objet de ce travail ne touche qu'aux activités périphériques de son noyau identitaire* » (ibid, p. 124). Dans la démarche partenariale, cet individu fait alors plus **un simple acte de présence** qu'une véritable implication et un engagement motivé.

Aussi, face à ce panel de stratégies identitaires possibles dans le cadre d'une situation partenariale, il semble bien que ce mode de fonctionnement peut être constructif, et envisagé comme un outil de légitimation et de consolidation d'une identité professionnelle. Mais il peut également fragiliser, voire détruire une identité fébrile, conduisant à un flou identitaire.

Kaddouri (1997, p.125) rappelle que l'action partenariale « *résulte de l'intentionnalité, des volontés et des dynamiques en présence* ». De ce fait, elle met en lien des identités distinctes mais qui peuvent être complémentaires si toutefois il y a l'envie, ou le besoin de travailler ensemble. Aussi, pour que cette démarche multiprofessionnelle soit une réussite, la spécificité et la subjectivité de chacun doivent pouvoir, sur ces temps partagés, pleinement s'exprimer. Autrement dit, si ce projet partenarial permet aux acteurs d'être complémentaires tout en étant différents, alors il contribuera réellement à l'expression des identités de chacun.

Chapitre 3 - Caractéristiques actuelles de ces deux professions : construction de l'identité sociale des acteurs, et prémices de la rencontre interprofessionnelle

A l'heure où la mise en application de la loi du 11 février 2005 invite les deux systèmes, scolaire et médico-social, à coopérer pour répondre au droit opposable à la scolarisation, cette étude vient interroger ces deux cultures professionnelles, selon l'expression de Horvais (2008, p.93), ces « *deux appareils optiques [qu'on cherche à faire] converger pour obtenir une vision stéréoscopique* ». Aussi, avant de poser notre attention sur ce qui fait lien, ce qui est dénominateur éducatif commun entre ces métiers, encore nous faut-il au préalable chercher à définir, à décrire et à saisir les frontières de ces deux cultures professionnelles spécifiques.

Or, le terme de « culture professionnelle » est pour le chercheur un concept polysémique qui suppose, de notre part, un choix de définition. Pour ce faire, nous retiendrons le postulat de Godelier (2007, p.106) qui décrit la notion de culture de la façon suivante : « *Ensemble des représentations et des principes qui organisent consciemment les différents domaines de la vie sociale, ainsi que l'ensemble des normes et des valeurs attachées à ces manières d'agir et de penser* ».

De cette définition de la culture, notamment professionnelle, Amaré et Martin-Noureaux (2012) dégagent quatre composantes ou dimensions interdépendantes :

- Dimension de la **connaissance** (ou « *représentations* »), c'est-à-dire la relation qu'enseignants et éducateurs spécialisés entretiennent avec l'acte d'enseigner et/ou celui d'éduquer. Quel sens donné à l'éducation ? Quelles missions pour chacune de ces institutions ?

- Dimension **sociale** (ou « *normes* »): il s'agit de venir interroger le regard que la société porte sur ces deux métiers en quête de reconnaissance et de légitimité.
- Dimension des **pratiques** (ou « *manières d'agir* ») vu dans le rapport à l'espace et au temps. Ces espaces professionnels peuvent-ils évoluer vers un espace partagé ?
- Dimension **individuelle** (ou « *manières de penser* ») : quel rapport à l'identité professionnelle ? L'appartenance à un corps de métier entrave-t-elle une identité partagée ?

Aussi, pour qualifier les formes culturelles de ces professions, nous allons tenter de les éclairer à la lumière des quatre dimensions décrites ci-dessus.

3.1. Formes culturelles et identité sociale des acteurs

3.1.1. Dimension de la connaissance : entre l'acte d'enseigner et celui d'éduquer

Instruire ou éduquer ? L'Ecole tourne de longue date autour de ce dyptique. A l'origine, le rôle dévolu à l'Ecole républicaine post-révolutionnaire est indéniablement celui de l'instruction, par la transmission de savoirs, de connaissances fondamentales pour outiller chaque futur citoyen. Pour assurer cette médiation entre le savoir et l'élève, l'enseignant est alors le seul canal, le seul passeur possible.

Mais, par la suite, la fin du XX^{ème} et le début du XXI^{ème}, empreints des lois nouvelles fondamentales pour l'Ecole, telles de celles de 1975, puis celles de 2005 et enfin la loi de Refondation de l'Ecole de 2013, font progressivement passer cette institution d'une mission unique d'instruction à des objectifs plus larges pour chaque élève, où instruction et éducation sont plus entremêlées. L'enseignant, et encore plus l'enseignant spécialisé, se doit désormais de privilégier l'éducation sur l'instruction des enfants et des jeunes dont il a la charge. De ce fait, la frontière entre ces deux missions est désormais beaucoup plus floue.

De son côté, les missions de l'éducateur spécialisé trouvent leur origine dans un « *héritage fondé sur la charité et l'altruisme* » (Amaré et Martin-Noureaux, 2017, p. 44). En effet, l'action de l'éducateur spécialisé est alors avant tout basée sur ces valeurs humanistes et cette aptitude au don de soi pour autrui (ou oblativité), qui trouve ses racines notamment dans le scoutisme et l'humanisme judéo-chrétien, amène l'éducateur à considérer l'éducation de l'individu dont il a

la charge comme sa mission première : il doit s'engager avec les sujets qui lui sont confiés et vivre avec eux.

Mais petit à petit, les associations porteuses de telles missions s'institutionnalisant, l'éducation spécialisée entre progressivement dans une autre ère, celle de la logique de service. Alors, ces « *valeurs initiales du vivre sont détrônées par la transmission de savoir-faire* » (Amaré et Martin-Noureaux, 2012, p.185). L'éducateur spécialisé est passé désormais de « l'animateur dévoué » au « technicien de la relation ». Dans ce nouveau contexte, son action consiste désormais à transmettre des repères nécessaires à l'insertion dans le collectif, dans la société, pour les différents publics qu'il accompagne dans leurs parcours de vie.

Aussi, le sens commun pourrait affirmer que l'objectif d'instruire incombe logiquement à l'enseignant spécialisé tandis que la mission éducative relève plus nécessairement du rôle de l'éducateur spécialisé. Ces remarques ci-dessus montrent qu'il n'en est rien. Si ce découpage des tâches entre instruction et éducation a pu être d'actualité à l'origine de ces deux professions, il semble important de se départir aujourd'hui de ces illusions et constater que, concernant la dimension de la connaissance des identités de ces deux professionnels, les frontières entre instruire et éduquer ne sont plus aussi nettes : ces verbes représentent les deux faces d'une même réalité qui vise dans tous les cas l'émancipation de l'enfant ou de l'adolescent.

3.1.2. Dimension sociale : entre besoin de reconnaissance et recherche de légitimité

La dimension sociale des cultures professionnelles de l'enseignement et de l'éducation spécialisées renvoie, pour sa part, au regard porté par la société et par le pouvoir politique sur ces deux métiers.

L'enseignant, dès la III^{ème} République, trouve sa légitimité à exercer dans la confiance que la société lui accorde, grâce au statut qui lui est conféré de « personnage public de référence » d'un point de vue politique et social. Mais la deuxième moitié du XX^{ème} siècle n'accorde plus la même place à ce corps de métier. Désormais, l'enseignant en général, comme l'enseignant spécialisé en particulier, est avant tout considéré comme fonctionnaire, sans prestige ou rayonnement particulier. Pourtant, dans le cadre des politiques éducatives européennes, le recrutement des enseignants du premier degré en France est passé à un niveau bac+5 suite à la réforme de la masterisation depuis le 2 juillet 2010. De plus, la loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 prévoit la création des ESPE (Ecoles Supérieures du

Professorat et de l'Education) depuis le 1^{er} septembre 2013. Ces nouvelles écoles sont toujours des composantes universitaires, mais elles réforment profondément la formation des futurs enseignants du 1^{er} degré en proposant un master 1 suivi d'une année de master 2 en alternance entre le statut d'étudiant au sein de l'ESPE et le statut de fonctionnaire-stagiaire exerçant en classe.

Néanmoins, malgré ces réformes de la formation initiale visant la revalorisation de cette profession, le pacte de confiance semble rompu. Ainsi, c'est bien une recherche de reconnaissance institutionnelle et sociétale à laquelle le monde enseignant s'attelle, dans un contexte général où le rôle et les résultats de l'institution scolaire sont assez largement critiqués et remis en cause, notamment par des comparaisons internationales du type PISA (Program for International Student Assessment). A ce titre, le rapport de l'enquête PISA de 2015 montre que les élèves français se situent dans la moyenne des pays de l'OCDE, mais avec une proportion d'élèves en difficulté en très légère augmentation en 2015 (21% en 2006 contre 22% en 2015). Par ailleurs, le rapport du CESE (Conseil Economique Social et Environnemental) de septembre 2011 sur les « Inégalités à l'école » (Xavier Nau, avis et rapport n° 2001-09) le dénonçait déjà : l'école française n'arrive pas à atténuer les inégalités dues à l'origine sociale ou culturelle. C'est donc bien « *la performance du système d'éducation qui est critiqué dans son ensemble.* » (Rapport PISA 2015, p. 6)

Les éducateurs spécialisés, de leur côté, semblent vivre une crise de reconnaissance identique à celle des enseignants. En effet, ce corps de métier, qui s'est « *davantage construit en opposition qu'en complémentarité à d'autres corps professionnels comme l'assistante sociale, l'enseignant, le psychologue, ou l'animateur...* » (Amaré et Martin-Noureaux, 2017, p.58), exerce dans un champ du travail social aux pratiques et aux composantes hétérogènes. Dans ce contexte large et mouvant, ce métier semble avoir des difficultés à affirmer ses particularités et à définir sa fonction.

Ce flou identitaire est peut-être en partie lié à la formation et la professionnalisation tardive de ces acteurs. Le Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé (DEES) ne voit le jour qu'en 1967 pour tenter d'unifier les différents systèmes de formation. Ce diplôme connaît par la suite des transformations en 1990, puis en 2002 dans le cadre de la loi de modernisation sociale : trois années d'étude sont désormais nécessaires et la logique des compétences vient comme élément

central des parcours de professionnalisation. Par ailleurs, depuis mars 2017, un arrêté ministériel ⁽⁸⁾ accorde le niveau II aux diplômés du travail social.

Pourtant, malgré les revalorisations du niveau d'étude, malgré différents signes de reconnaissance de la part de l'état, ce secteur professionnel récent continue de souffrir d'une identité mal délimitée, et demeure en quête de légitimité et de reconnaissance. A ce sujet, Marcel Jaeger parle, lors de sa conférence à l'université d'été de l'INSHEA en juillet 2017, d'une « *véritable refondation du travail social* », ce qui implique que les « *fondations elles-mêmes sont à remettre en question* », sources en conséquence de « *tensions, d'incertitudes et de transformations des identités professionnelles* ».

Par ailleurs, deux éléments, de son point de vue, sont des indices significatifs d'un flou, d'imprécisions aboutissant à un « *émiettement du paysage social* ». En premier lieu, un flottement sémantique perdure entre les notions de travail social et d'intervention sociale. Or, à un moment où les métiers du social connaissent une réelle évolution, la difficulté lexicale à qualifier précisément ce secteur renvoie indéniablement à la difficulté à qualifier son identité professionnelle. En second lieu, Jaeger évoque un problème structurel concernant le champ du travail social et médico-social. En effet, il rappelle que le travail social correspond à « *14 certifications du code de l'action sociale et des familles* », voire au-delà à « *143 certifications au titre de l'action sociale et médico-sociale* ». Là encore, comment reconnaître, identifier le champ embrassé par ce secteur devant un tel panel et une telle diversité de certifications ?

En conséquence, il nous est bien fait ici état d'un secteur professionnel qui s'interroge sur ses finalités, qui doit gérer des tensions sur la nature des relations aux personnes accompagnées, qui doit accepter l'idée d'un décloisonnement et d'un maillage interprofessionnel. De nombreux chantiers sont ouverts pour ajuster les pratiques avec les politiques publiques, tout en tenant compte des besoins des personnes accompagnées. Ce virage qui est demandé au secteur social et médico-social rend légitime le questionnement d'une identité professionnelle en pleine réflexion et en quête de reconnaissance.

⁸ Arrêté du 27 mars 2017 portant classification de certains diplômes du travail social selon la nomenclature des niveaux de formation

3.1.3. Dimension des pratiques professionnelles : rapport au cadre spatio-temporel

Pour compléter la notion de culture professionnelle, la composante traitant des « manières d'agir », de la dimension des pratiques professionnelles cerne, chez chacun des acteurs concernés, les actes du quotidien et le rapport entretenu avec l'espace et le temps.

Pour les enseignants spécialisés, le théâtre de l'exercice professionnel se focalise essentiellement sur l'espace-classe. Dans ce lieu, l'enseignant est maître de sa pédagogie, sous le contrôle hiérarchique de l'inspecteur de l'Education Nationale. A ce sujet, Perrenoud (1999) affirme : « *La culture individualiste des enseignants les a longtemps incités à considérer que leur environnement commençait à la porte de leur classe* ».

Par ailleurs, la pratique enseignante est liée également au temps linéaire des apprentissages des élèves, en s'inspirant des programmes scolaires qui organisent les savoirs. Pourtant, ce cadre spatio-temporel, qui peut paraître clos et assez normé, tend à évoluer avec la politique inclusive. Ce principe de l'école inclusive invite effectivement les enseignants spécialisés à une ouverture sur des partenariats intra et interinstitutionnels, vers les collectivités territoriales et le secteur médico-social. Aussi, le rapport à l'espace et au temps scolaires, historiquement plutôt normé et clos, centré uniquement sur l'institution, connaît donc un glissement progressif vers un système plus ouvert, où de multiples coopérations semblent maintenant nécessaires.

De leur côté, le quotidien des éducateurs spécialisés est également marqué par un rapport à un cadre spatio-temporel qui se modifie. En effet, dans les années 1950-1960, la relation éducative au sein du secteur médico-social est pensée comme un « duplicata » de la sphère familiale, où le professionnel vient combler les lacunes ou l'absence de structure parentale. S'opère alors une volonté de mise à l'écart, pour protéger, dans un système clos, un ou des individu(s) fragilisés ou en danger. Amaré et Noureux-Martin (2012, p.187) parle à ce sujet de « *bouillon de culture, de monde autarcique régi par des repères spatio-temporels différents d'ailleurs, isolé du regard des autres* ».

Dans la pratique de l'éducateur spécialisé, le temps est « *ritualisé et consacré* » (ibid, 2017, p. 139) : ritualisé pour symboliser le passage du statut d'enfant ou de jeune à celui de membre d'une communauté différente de la famille ; consacré car le rapport au temps est calé sur le rythme de l'enfant ou du jeune accueilli. C'est celui-ci, par la démonstration de ses capacités affectives et sociales, qui donne le rythme journalier : l'éducateur, dans cette temporalité singulière, l'accompagne.

Pourtant, cette relation éducative et ce rapport au cadre spatio-temporel évoluent également. Ainsi, dans l'arrêté du 6 juillet 1990, le concept de collaboration figure parmi les principes généraux du diplôme d'éducateur spécialisé. La profession passe alors du binôme cloisonné, centré sur l'individu à protéger, à des pratiques plus ouvertes à l'environnement partenarial, dans des contextes intra et interinstitutionnels. Désormais, si la relation éducative reste de proximité, elle ne s'exerce plus au cœur d'un système restreint, mais dans des actions de coopération ouvertes, dans des lieux et avec des interlocuteurs périphériques.

3.1.4. Dimension individuelle : des valeurs personnelles à l'appartenance à un corps professionnel

L'ultime dimension permettant de caractériser le concept de culture est celui de la dimension individuelle, envisagée dans un double mouvement, entre convictions et valeurs personnelles d'une part, et appartenance à un corps professionnel d'autre part. En effet, la dimension individuelle de la culture professionnelle a à voir du côté des éléments biographiques de l'acteur, de ses valeurs personnelles, mais également du rapport qu'il entretient avec son groupe social, ces deux facettes de la dimension individuelle étant finalement constitutives de son identité professionnelle, telle que l'entend Dubar dans sa théorie de la double transaction.

Comment caractériser alors la dimension individuelle de l'enseignant spécialisé ? Bien qu'ayant la particularité d'exercer son métier auprès d'enfants ou de jeunes en situation de handicap et/ou en difficultés scolaires, l'enseignant spécialisé est avant tout un enseignant du premier ou du second degré qui, la plupart du temps, choisit cette profession dans le désir de faire grandir l'élève en lui transmettant des connaissances. Il est donc, comme le stipule le référentiel des compétences des métiers du professorat ⁽⁹⁾, porteur de savoirs : « *La maîtrise des savoirs enseignés et une solide culture générale sont la condition nécessaire de l'enseignement* ».

⁽⁹⁾ Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Toutefois, sa mission spécifique et complémentaire, détaillée dans le Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé ⁽¹⁰⁾, consiste à prendre en charge des petits groupes d'élèves, à créer puis gérer une relation pédagogique avec eux, en « *exerçant une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers* » de ces enfants et adolescents (MEN, 2017, Annexe 1, p.46). Pour les faire progresser dans les apprentissages fondamentaux et aider l'équipe pluridisciplinaire à valider certains objectifs des projets individuels, l'enseignant spécialisé « *travaille dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive* » (ibid, p.46) : il observe, identifie les difficultés de ses élèves ; il cherche à comprendre ce qui empêche l'élève d'apprendre ; il met en œuvre des réponses dans des situations partenariales et dans un travail d'équipe, en « *exerçant une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive* » (ibid, p.46).

Aussi, les valeurs personnelles de l'enseignant spécialisé, qui l'ont amené à évoluer professionnellement de l'enseignement ordinaire vers une pratique spécialisée, s'inscrivent dans une « conscience collective » plus large, régulée officiellement par des normes institutionnelles détaillées. Pour autant, bien qu'étant une entité particulière du métier, cet acteur éducatif intègre l'esprit de corps enseignant et en tant que membre de ce groupe professionnel, « *s'approprie l'esprit collectif visant [...] une idéologie fondée sur des valeurs communes* » (Amaré et Noureux-Martin, 2012, p.188).

Que dire de la dimension individuelle de l'éducateur spécialisé ? Dans la construction de sa culture professionnelle, il semble bien que la vocation soit un élément moteur et un pilier de cette dimension individuelle. Cet acteur cherche à venir en aide, à être en lien avec autrui en appliquant, au quotidien, les valeurs de l'altérité, de l'engagement et de l'empathie.

Cependant, cette vision initiale du métier en totale oblativité, définie en 1954 au congrès de l'Association Française de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence (AFSEA) est passée au second plan au profit d'un nouveau paradigme qui défend le modèle de l'accompagnement et du parcours personnalisé. Ce nouveau modèle, présenté dans le référentiel professionnel du

⁽¹⁰⁾ Bulletin officiel n° 7 du 16-02-2017-Annexe I- Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé

DEES ⁽¹¹⁾, implique un travail d'équipe et de partenariat pour faire vivre le projet éducatif de chaque enfant ou jeune. Il vient ainsi bousculer une identité professionnelle fragile puisque ce passage de l'action éducative au projet éducatif porte en lui l'idée « *qu'il ne suffit pas d'agir, il convient de réfléchir, de se doter de nouveaux outils pour construire l'action. L'action est prévue, anticipée, déclinée en objectifs et moyens pour être ainsi évaluée* ». (Bertrand, 2015, p.41). Ainsi, « *le centre de gravité de la culture des éducateurs spécialisés s'est déplacé d'initiatives peu institutionnalisées à une pratique de l'accompagnement de plus en plus réglementée* » (Amaré et Martin-Noureaux, 2017, p.196)

3.2. Penser la rencontre entre deux cultures professionnelles : des signes de rapprochement

3.2.1. Influence des facteurs contextuels

Pour qu'une rencontre, voire un métissage entre deux cultures professionnelles de l'éducatif puissent avoir lieu, il est essentiel que le cadre contextuel et législatif vienne soutenir ces espaces partenariaux. Or, il convient de constater que la loi de 2005 propose effectivement ce nouveau tableau à l'intérieur duquel les différentes institutions de l'éducation spéciale sont invitées à fonctionner dans un « *système unifié fondé sur la référence à la scolarisation* » (Benoit, 2012, p.66).

Nouveau tableau par l'évolution des référentiels professionnels : la loi d'orientation du 10 juillet 1989 au départ, puis celle du 11 février 2005 et plus récemment, celle de la refondation du 8 juillet 2013 situent à tour de rôle et avec force l'élève au centre du système éducatif. La transmission des savoirs ne semble donc plus être l'unique axe prioritaire et le centre de gravité des politiques éducatives.

De plus, dans les IME, sont mis en place, depuis 2009, les Unités d'Enseignement⁽¹²⁾ qui instaurent une nouvelle organisation des liens entre l'Education Nationale et le secteur médico-social. En effet, ces unités d'enseignement visent à la réalisation du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), qui invite les différents acteurs à coopérer pour mener des actions cohérentes à l'attention des enfants ou des jeunes. Elles sont gérées par les personnels

⁽¹¹⁾ Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé.

⁽¹²⁾ BO n°17 du 23 avril 2009- Création et organisation des unités d'enseignement dans les établissements et services médico-social ou de santé

spécialisés de l'Education Nationale exerçant dans les unités d'enseignement. Ces personnels relèvent du contrôle pédagogique d'inspecteurs de ce ministère, mais ils sont placés sous l'autorité fonctionnelle du directeur de l'établissement spécialisé. De plus, un coordonnateur pédagogique (qui peut être le directeur de l'établissement ou un enseignant en poste désigné par l'Inspection Académique) assure le lien avec les autres cadres de l'établissement en organisant et animant les actions entreprises par les unités d'enseignement. Enfin, l'équipe des enseignants écrit un projet pédagogique qui est un élément du projet global d'établissement : là encore, l'intérêt de l'enfant ou du jeune serait au centre des préoccupations des différents professionnels qui enseignent ou qui accompagnent.

Du côté des éducateurs spécialisés, il convient de reconnaître un même changement de paradigme. L'application de la loi du 11 février 2005 et le changement de référentiel dans la formation des éducateurs imposent tous deux une mutation fondamentale de la culture des professionnels du travail social : « *La posture professionnelle des éducateurs change, celle de passeur : il n'est plus celui qui prend en charge, mais celui qui permet le lien* » (Amaré et Martin-Noureux, 2017, p.219). Aussi, cet acteur doit désormais envisager son champ d'action dans une sphère plus large que celle de son institution de référence, et l'amène à articuler son activité professionnelle avec des acteurs locaux et périphériques. Cette décentration n'est peut-être pas sans conséquence sur l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés, qui risque d'être de nouveau fragilisée et en recherche de légitimité.

Aussi, ces deux métiers, en pleine évolution, se voient proposer un cadre d'exercice institutionnel, national et international, entre Education Nationale et secteur médico-social, où une coopération d'un nouvel ordre semble se mettre en place. Désormais, les partenariats sont potentiellement multiples et chacun des protagonistes est invité à penser son activité professionnelle dans un espace moins délimité et hermétique. Enseignants et éducateurs spécialisés sont ainsi amenés à penser leur rencontre.

3.2.2. *Des lignes de convergence favorables à la rencontre interprofessionnelle*

Ce contexte nouveau, invitant éducateurs et enseignants spécialisés à penser leur rencontre, propose une nouvelle articulation et un nouveau regard posé sur l'enfant ou le jeune en situation de handicap. En effet, le cadre législatif passe de l'idée que « *l'enfant handicapé est éduicable à l'idée que c'est un enfant qui, comme tous les autres, a droit à une scolarisation en milieu ordinaire* » (Benoit, 2012, p.70). Ainsi, ces nouvelles directives institutionnelles encouragent

les acteurs à poursuivre un même objectif : placer l'enfant ou le jeune au coeur du dispositif éducatif, c'est-à-dire mettre l'élève au centre du système éducatif pour l'enseignant spécialisé⁽¹³⁾, et replacer l'utilisateur au cœur du dispositif en développant ses droits et ses libertés pour l'éducateur spécialisé⁽¹⁴⁾.

Aussi, pour ces deux professions, l'enjeu éducatif connaît une évolution parallèle. Désormais, il n'est pas dans une simple relation duelle avec l'enfant ou le jeune. Au contraire, les pratiques professionnelles s'élargissent, dans des partenariats interinstitutionnels ou bien encore dans une prise en considération amplifiée de la place des parents. Ces derniers sont désormais considérés comme acteurs incontournables de cette coopération autour de l'enfant, dont l'émancipation est visée par tous.

Un second élément, favorable au rapprochement et à la collaboration entre enseignant et éducateur spécialisés, se situe dans « *l'attachement de ces acteurs à la liberté du choix de leurs actions, liberté pédagogique pour les enseignants, liberté de la mise en oeuvre des activités pour les éducateurs* » (Amaré et Noureux-Martin, 2012, p.191). Cette liberté accordée à chacun des acteurs, dans leur conduite et dans leurs choix professionnels, peut leur permettre d'innover dans des actions partenariales, de se lancer dans des projets adaptés aux besoins de ces publics, de détenir un espace commun pour viser, dans des « aventures éducatives », de belles réussites potentielles.

Un dernier point vient conforter cet argument de convergences culturelles entre enseignant et éducateur spécialisé : il s'agit du rapport entretenu par chacun de ces protagonistes avec l'acte de transmettre. Si la frontière entre instruire et éduquer reste floue, s'il est malaisé de déterminer de façon claire qui fait quoi, on s'accorde en revanche pour penser qu'enseignant et éducateur spécialisés ont, dans la relation à l'enfant ou au jeune dont ils ont la charge, la volonté de transmettre. Bien évidemment, l'enseignant spécialisé met en avant son statut d'enseignant, qui, dans des séances d'apprentissage, transmet des connaissances, du savoir pour développer puis évaluer les compétences de ses élèves. Mais l'éducateur, pour répondre au projet personnalisé de l'enfant ou du jeune, a lui aussi des objectifs d'apprentissage, qu'ils soient d'ordre

(13) Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989

(14) Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale

comportementaux, sociaux, éventuellement aussi, cognitifs. Ainsi, l'éducateur, par la mise en oeuvre de savoirs d'action, de savoirs expérimentiels, est finalement lui aussi dans l'acte de transmettre et d'évaluer des compétences attendues chez l'enfant ou le jeune qu'il accompagne.

3.3. En chemin vers une interculturation ?

Avant même de s'interroger quant au contenu et à la forme que peut prendre cette notion d'interculturation, encore faut-il, au préalable, tenter de définir, d'identifier ce concept qui peut oeuvrer à la croisée de différents champs professionnels.

Il convient donc bien, avant toute chose, de différencier **acculturation** et **interculturation**.

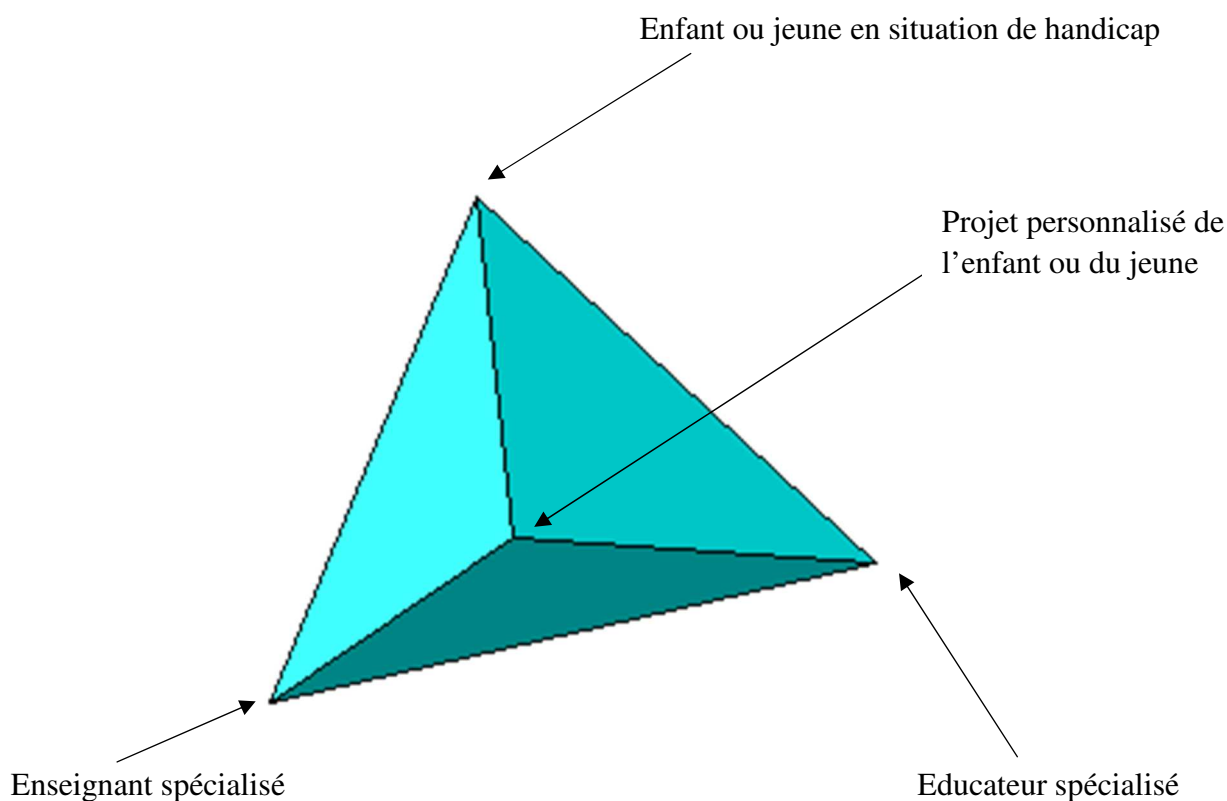
Le terme acculturation renvoie à l'idée d'une « *modification des modèles culturels de base de deux ou plusieurs groupes d'individus, de deux ou plusieurs ethnies distinctes, résultant du contact direct et continu de leurs cultures différentes* ». Ainsi, l'individu, pris dans des rapports inégaux entre des groupes culturels, s'adapte à la culture environnante et fait ainsi évoluer sa culture initiale.

Le terme d'interculturation, quant à lui, renvoie à un autre phénomène. Il s'agit « *d'un processus faisant naître une tierce culture à partir de laquelle tentent de se relire les prémisses des cultures en présence. L'interculturalisme n'est autre qu'une manifestation de la centration sur cette tierce culture jaillie du contact culturel* » (Denoux, 1994, p.76). Il précise encore que « *le processus d'interculturation implique la création d'un espace de rencontre qui permet aux différentes identités de se situer les unes par rapport aux autres, et d'établir entre elles des relations qui se construisent dans la confrontation, l'échange, la négociation, nécessitant des ajustements constants de la part des individus. Cet espace de l'entre-deux, réel ou symbolique, à travers la dynamique qui s'y joue, faite de tension et de tissage, permet alors, à partir de la métabolisation de la différence culturelle, l'émergence d'une culture tierce* ».

Pour recontextualiser ces définitions dans notre objet d'étude, et en cohérence avec ces affirmations, il semble bien qu'enseignants et éducateurs spécialisés soient invités à emprunter une voie nouvelle, une troisième voie. Il ne s'agit pas là d'acculturation, puisque dans ce contexte de collaboration multi professionnelle, les acteurs conservent, dans leurs pratiques, leur modèle culturel de base. En revanche, les actions de travail en commun créent un espace de rencontre interculturelle, qui, tout en respectant les singularités et spécificités de chacun, engage les professionnels en question dans une démarche coopérative : les capacités d'expertise

des deux métiers se combinent ainsi pour rechercher une continuité dans la complémentarité. Il s'agit donc bien là du processus d'interculturalité.

Pour penser le rapprochement entre ces deux cultures professionnelles, et pour mettre à jour les traces, les éléments visibles d'une interculturalité éventuelle, Amaré et Martin-Noueux (2017, p.237), en s'inspirant de la modélisation de Houssaye (qui représente la relation entre enseignant, enfant et savoir sous la forme d'une triangulation), proposent à leur tour une modélisation sous forme de tétraèdre régulier. Chaque sommet de ce polyèdre symbolise un élément du dispositif partenarial qui nous intéresse, à savoir : l'enseignant spécialisé, l'éducateur spécialisé, l'enfant ou le jeune en situation de handicap scolarisé en IME, et le projet personnalisé de cet enfant ou de ce jeune.



Il s'agit donc d'examiner de façon fine les espaces d'interaction délimités par les quatre faces de ce tétraèdre, pour tenter de dégager les lignes principales constitutives d'une interculturalité en marche.

3.3.1. *La relation enseignant spécialisé - éducateur spécialisé - projet de l'enfant ou du jeune*

Cette face du tétraèdre met en connexion les deux acteurs de la relation éducative avec le projet personnalisé de l'enfant ou du jeune. En effet, avant même de se lancer dans l'action de « l'aventure éducative », encore faut-il avoir pris le temps, en amont, de définir ce que seront les lignes de conduite et les objectifs à atteindre pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant ou du jeune que ces deux professionnels accompagnent. C'est bien le cadre que propose l'écriture collective du projet personnalisé, ce projet étant le fil conducteur ou le « leitmotiv » de la relation entre enseignant et éducateur spécialisés.

Amaré et Martin-Noureaux (2017, p.239) font le choix de désigner cette facette du tétraèdre par le terme d'**espace de création**. Ils font ainsi référence au latin « crescere », qui signifie « faire pousser, faire grandir, produire ». C'est effectivement la réflexion et la mise en mots des objectifs recherchés pour un sujet en situation de handicap qui permet à cet élève, à cet usager de grandir grâce aux actions innovantes et créatrices des personnels spécialisés qui l'accompagnent dans son parcours de formation.

3.3.2. *La relation enseignant spécialisé – éducateur spécialisé – enfant ou jeune*

Une autre forme d'activité conjointe entre ces deux métiers de l'éducatif est à observer et à interroger du côté de la relation qui réunit enseignant spécialisé, éducateur spécialisé et enfant ou jeune de l'IME. C'est probablement l'angle d'approche de cette collaboration multi professionnelle la plus délicate, dans la mesure où elle questionne la façon dont les pratiques professionnelles spécifiques permettent tout de même l'émergence de pratiques partenariales.

Il s'agit, en effet, pour les acteurs, de se placer dans une relation de confiance mutuelle. L'enseignant, même s'il transmet du savoir, veille à rester dans une proximité éducative avec l'enfant ou le jeune. L'éducateur accepte d'entrer et d'être le relai des interactions entre enseignant et enseigné.

Amaré et Martin-Noureaux (2017, p. 240) qualifient ainsi cet espace d'interaction : *« L'éducateur doit s'accorder suffisamment de légitimité dans les connaissances de l'enseignant pour pouvoir se laisser guider dans l'accompagnement pédagogique proposé. L'enseignant doit pouvoir se fier aux compétences de l'éducateur pour mettre en œuvre des activités auxquelles l'enfant pourra participer ».*

Les deux auteurs qualifient ainsi ce type d'interactions par l'expression et le terme **espace d'accompagnement** : une intercompréhension des compétences et des pratiques de chacun permet un accompagnement de l'enfant ou du jeune dans une relation, entre professionnels, qui se veut équilibrée et partagée.

3.3.3. *La relation éducateur spécialisé – enfant ou jeune - projet de l'enfant ou du jeune*

La troisième face du tétraèdre réunit les pôles suivants : l'éducateur spécialisé, l'enfant ou le jeune et son projet personnalisé. C'est le focus qui s'intéresse à la façon dont l'enfant ou le jeune, en travaillant les objectifs désignés dans son projet individualisé, va pouvoir accéder à une vie sociale. En référence à Loubet (2012, p.10), nous pouvons évoquer ici la place de l'éducateur spécialisé qui pratique la « *maïeutique du sujet* ». Ce dernier, dans une proximité affective et éducative avec l'enfant ou le jeune, cherche à faire naître en lui des compétences sociales encore enfouies ; le travailleur social s'évertue, par un soutien actif et quotidien, à mobiliser les ressources stockées et les possibilités pas encore assumées.

Amaré et Martin-Noureaux désignent cette triangulation par le terme d'**espace de médiation**, au sens de « être au milieu de ». Il s'agit « *d'un espace intermédiaire permettant à l'enfant en situation de handicap de bénéficier d'un accompagnement susceptible de l'aider non seulement dans ses activités cognitives, mais aussi dans sa relation aux autres* » (2017, p.242). Puisqu'entrer dans des apprentissages nouveaux, c'est accepter, pour l'enfant ou le jeune, une mise en danger devant une situation inconnue et, par conséquent, non maîtrisée, l'éducateur est là, constant, encourageant, rassurant, pour permettre à cet individu en situation de handicap de persévérer et à terme, de progresser dans ses compétences sociales.

L'espace de médiation est par ailleurs le lieu où le projet personnalisé est rediscuté si, pour une raison ou pour une autre, les objectifs qui y sont définis ne sont plus en adéquation avec les besoins éducatifs du moment. Les échanges entre l'éducateur spécialisé et le jeune permettront donc de faire émerger la nécessité d'une réécriture du projet personnalisé.

3.3.4. *La relation enseignant spécialisé - enfant ou jeune - projet de l'enfant ou du jeune*

Dans cette modélisation du dispositif partenarial qui concerne notre objet d'étude, la dernière triangulation met en lumière la relation entre l'enseignant spécialisé, l'enfant ou le jeune et son projet personnalisé. Dans les apprentissages scolaires, l'enseignant spécialisé est le messager

vers les savoirs, le passeur de connaissances. Il doit, pour ce faire, adapter et différencier, à chaque instant, sa pédagogie face aux capacités et besoins des élèves dont il a la responsabilité.

On désignera par **espace de transition** cette dernière face du tétraèdre : transition de l'acquis (les compétences déjà-là) vers ce qui va l'être (les compétences attendues). Le mot pour qualifier cet espace d'interaction a été retenu car il désigne un « état intermédiaire », le contenu du projet personnalisé de scolarisation pouvant être révisé, après évaluation de l'enseignant spécialisé.

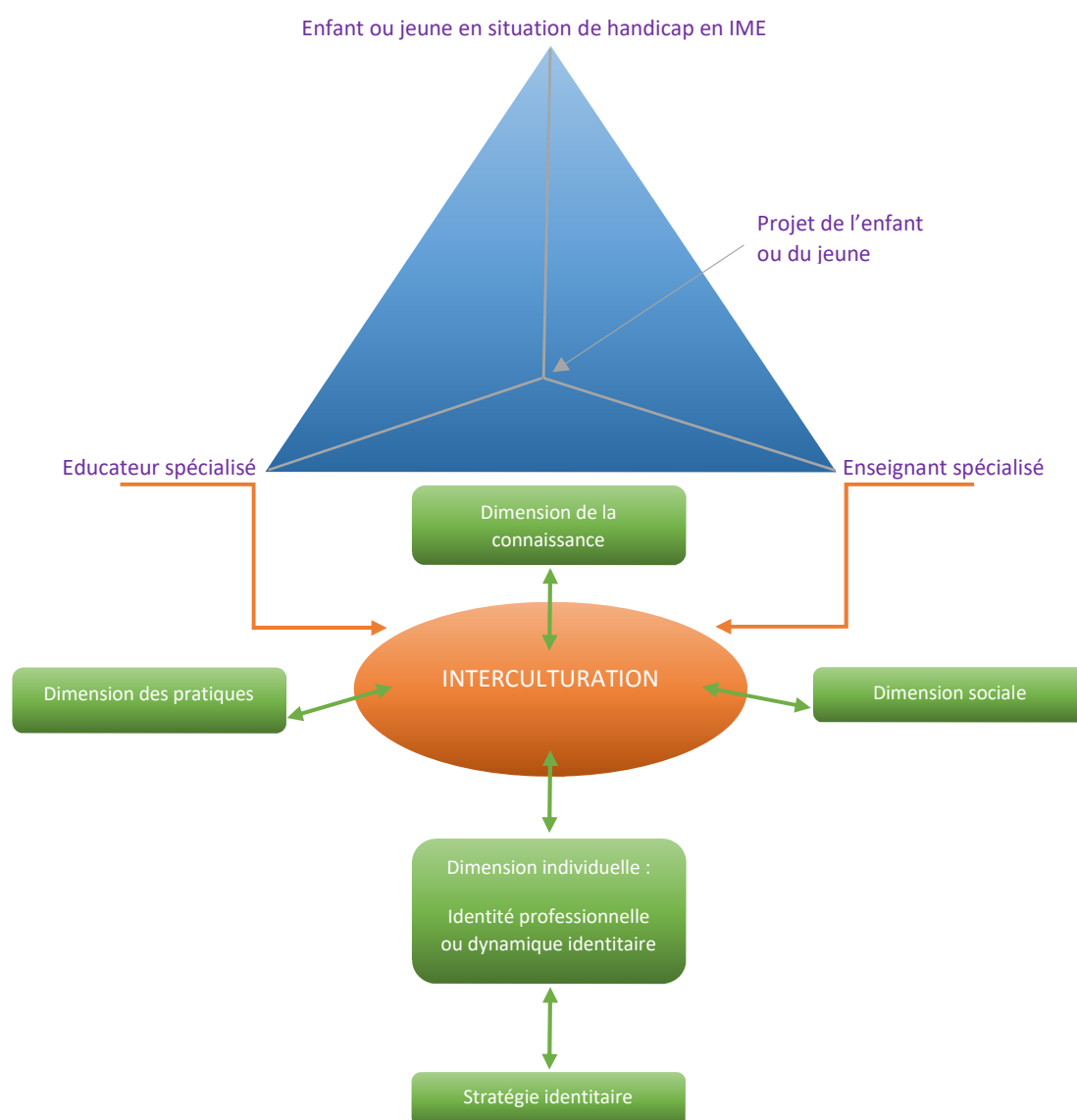
Chapitre 4 – Axes de recherche

4.1. Modèle de recherche et d'analyse

En préambule, il convient de rappeler la problématique retenue comme le cœur de ce travail de recherche et qui correspond à la question suivante :

Dans quelle mesure les convergences et les divergences culturelles des éducateurs et des enseignants spécialisés, mises en situation partenariale lors de temps de classe en commun en IME, sont-elles facilitateurs ou obstacles à la coopération et à la mise en oeuvre d'une interculturation ?

Au vu des lectures effectuées pour élaborer le cadre théorique de ce travail de recherche, l'approche retenue pour répondre à la problématique de la collaboration entre enseignants spécialisés et éducateurs spécialisés lors de temps de classe en commun, en IME, et des effets produits par sa mise en application sur une éventuelle interculturation entre ces différents professionnels, peut être visualisée par une modélisation, qui éclaire les imbrications entre les différents acteurs impliqués dans ce processus.



Cette modélisation nous permet de souligner plusieurs points :

- Elle part du tétraèdre détaillé dans le chapitre précédent, qui relie les quatre sommets correspondants aux enseignants, éducateurs spécialisés, enfant ou jeune en situation de handicap et projet personnalisé de l'enfant ou du jeune. En effet, si les concepts d'interculturalisation ou de culture en commun doivent être recherchés et mis à jour, cette analyse ne se fait pas en dehors de tout contexte. Il s'agit bien, pour la problématique qui nous intéresse, de venir interroger ce qui est en jeu, du point de vue des identités professionnelles, quand éducateur et enseignant spécialisés entrent dans une action de partenariat pour accompagner un enfant ou un jeune lors d'un temps de classe partagé. Aussi, cette modélisation prend racine dans le tétraèdre qui relie ces quatre pôles.

- Elle traduit ensuite l'idée générale que le concept d'interculturalisation ne se réalise pas sans des interactions régulières entre les différents acteurs, à savoir enseignants spécialisés, éducateurs spécialisés et élèves (enfants ou jeunes en situation de handicap). Si l'idée d'interculturalisation est au centre de ce modèle, elle prend effectivement tout son sens au travers des interrelations qu'elle engendre entre éducateurs et enseignants spécialisés.
- Elle montre enfin que le principe d'interculturalisation est questionné, non seulement au travers des deux acteurs concernés, éducateurs et enseignants spécialisés, mais également en interrogeant les quatre dimensions, les quatre composantes de ce qui traduit une culture professionnelle : dimension de la connaissance, dimension sociale, dimension des pratiques et dimension individuelle. Pour cette dernière composante, la théorie de la double transaction de Dubar, associée à celle des dynamiques et stratégies identitaires de Kaddouri, permettra de préciser la dimension individuelle de chacun des acteurs et de dresser le portrait de chaque identité professionnelle.

4.2. Hypothèses de recherche

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous nous efforcerons de qualifier la nature des écarts de culture entre éducateurs et enseignants spécialisés, de distinguer les traits culturels spécifiques de chaque professionnel pour en reconnaître autant les divergences que les points communs. Aussi, en cohérence avec ces affirmations, nous formulons la première hypothèse de la façon suivante :

Hypothèse 1 : Lors des relations de collaboration multiprofessionnelle entre éducateurs spécialisés et enseignants spécialisés, les acteurs cherchent à maintenir des zones exclusives pour sauvegarder leurs spécificités et conserver un coeur de métier stable.

Il nous semble, en effet, que c'est parce que les singularités culturelles sont conscientisées, parce que « *la grammaire professionnelle des acteurs [défend] des modèles théoriques propres et des référentiels de pensée distincts* » (Benoit, 2012, p.67) que des croisements, voire des tissages culturels pourront se mettre en place.

Ainsi, pour valider ou pas cette première hypothèse, nous utiliserons le cadre théorique des identités professionnelles de Dubar et celui des dynamiques et stratégies identitaires de Kaddouri. Ces deux champs théoriques devraient nous permettre de dresser le portrait des différents acteurs en jeu, du point de vue de leur identité professionnelle et de leurs dynamiques et stratégies identitaires.

Cependant, notre problématique va au-delà d'un simple tableau décrivant les identités professionnelles des acteurs en question. Il convient de nous engager sur le terrain d'un passage, d'un tissage éventuel entre ces deux champs professionnels. Pour que, selon l'expression d'Emery (2017), il y ait « *moins de murs et plus de ponts* » entre ces professions de l'éducatif, identifier leurs points communs permettra de tracer les grandes lignes d'une base unique. Reconnaître leurs divergences sera peut-être le point de départ d'un mouvement vers une coopération, une démarche partenariale permettant, en parallèle, la mise au grand jour d'une troisième voie, celle de l'interculturalité. Aussi, nous formulons l'hypothèse suivante :

Hypothèse 2 : Les situations d'actions en commun entre éducateurs spécialisés et enseignants spécialisés font entrer les acteurs dans une nouvelle dynamique identitaire, en développant entre eux une interculturalité.

Pour cette seconde hypothèse, c'est surtout le cadre théorique d'Amaré et Martin-Noureaux qui sera mobilisé. La démarche modélisatrice décrite ci-dessus, qui reprend les quatre composantes significatives de chaque culture professionnelle, devrait permettre de tracer les grandes lignes d'une interculturalité, si toutefois elle existe effectivement entre ces différents acteurs.

Partie 2- Cadre méthodologique et recueil de données

Chapitre 1 : description du cadre contextuel

Avant d'entrer dans l'analyse des apports et des enjeux que présentent les dispositifs de collaboration multi professionnelle entre éducateurs et enseignants spécialisés, nous allons tout d'abord nous attarder sur le cadre contextuel à l'intérieur duquel ces situations partenariales ont cours.

Il s'agit en effet d'interroger les différents aspects de ce contexte, de bien prendre en considération, tant le « théâtre » plus global des enjeux et conditions de la scolarité en IME, que la « scène » plus particulière des temps partagés de co-intervention des éducateurs et enseignants spécialisés de l'IME de A.

1.1. Description d'un établissement spécialisé : l'Institut Médico-Educatif

1.1.1. IME et politique publique : enjeux et évolutions

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 officialise le principe d'éducation inclusive pour tous les enfants en âge d'être scolarisés. Dans le prolongement de la loi du 11 février 2005, l'Etat, au travers de son école, s'engage à scolariser l'enfant ou le jeune aux besoins éducatifs spécifiques « *au plus proche de son lieu de vie et avec les adaptations pédagogiques et les compensations nécessaires à la réalisation de son projet de vie* ». Une nouvelle dynamique s'exerce donc depuis 2005, pour accueillir, dans les établissements scolaires, les élèves en situation de handicap. Ainsi le nombre d'élèves ayant ce profil et étant scolarisés en établissement scolaire ordinaire a considérablement augmenté : « *À la rentrée scolaire 2015, 180 000 élèves handicapés étaient en classe ordinaire et 80 000 bénéficiaient de l'accompagnement par les dispositifs collectifs (ULis)* » (Detchart, 2016, p.39) En parallèle, des dispositifs d'adaptation et d'accompagnement de ces élèves se sont également multipliés, avec notamment la mise en place de classes d'Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), du primaire au lycée, et la création de postes d'Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) pour accompagner ces élèves dans leur parcours scolaire.

Les Instituts Médico-Educatifs (IME) ont, quant à eux, connu une évolution parallèle à cette dynamique de l'école inclusive. Si à leur création, vers 1960, ils avaient été pensés comme

« une alternative à l'enfermement et à la relégation psychiatrique » (Etchart *et al*, 2016, p. 9), ils sont devenus, suite aux réformes des annexes XXIV, des structures d'accueil et de prise en charge globale. Depuis la loi de 2005, puis celle de 2013, les IME sont tenus de muter leur fonctionnement et leur organisation pour répondre à une logique de parcours pour les usagers.

Quelles conséquences observe-t-on alors pour ces établissements du secteur médico-social ? Tout d'abord, il est remarqué que l'âge moyen d'arrivée en IME est retardé. Il est désormais en moyenne de 12 ans, ce qui correspond globalement à l'âge d'entrée au collège. Autrement dit, l'enfant en situation de handicap cognitif connaît un début de parcours scolaire en établissement ordinaire plus long, avec une adaptation des contenus pédagogiques et un accompagnement éventuel d'un AVS, puis est décidée l'orientation vers un établissement spécialisé, tel qu'un IME.

Autre conséquence : les IME, qui « *s'inscrivaient dans une histoire qui les a définis au regard du handicap mental, de la déficience intellectuelle et des difficultés de scolarisation en milieu ordinaire* » (ibid, p.9) se voient proposer par les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) l'accueil d'enfants ou de jeunes ayant des pathologies plus lourdes. Leur mission a été élargie vers de nouveaux publics, tels que le handicap psychique ou les troubles autistiques. C'est donc de la responsabilité de ce type de structure de proposer à ces publics des parcours scolaires et de formation adaptés aux besoins spécifiques de ces usagers.

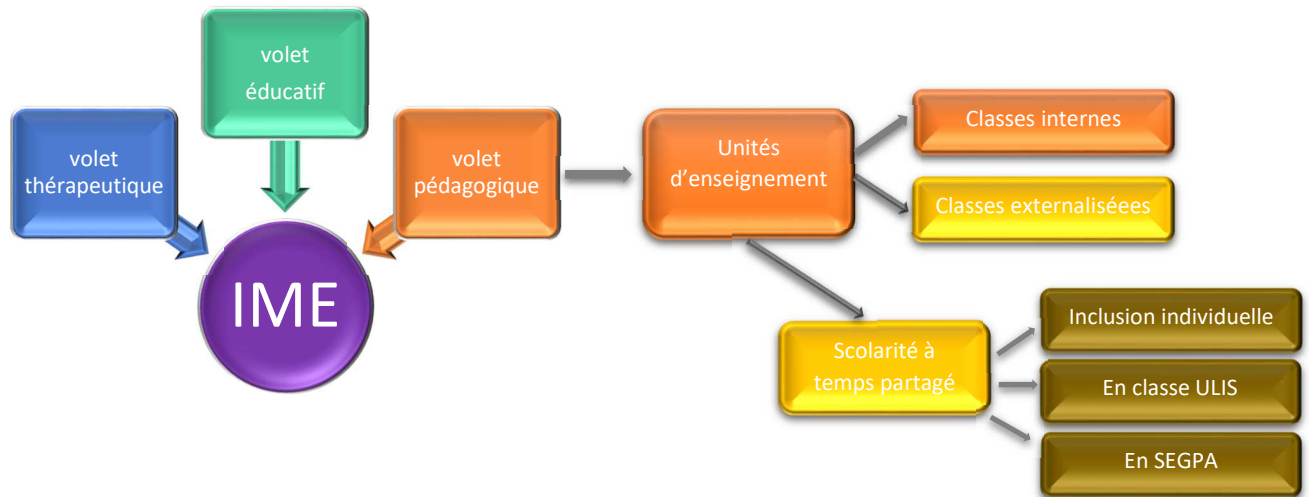
Par ailleurs, le Bulletin Officiel du 23 avril 2009 annonce la création et l'organisation d'Unités d'Enseignement dans les établissements et services médico-sociaux et de santé. Ainsi des conventions ont été signées entre les associations privées gérant les établissements médico-sociaux et l'Education Nationale. Ces Unités d'Enseignement visant « *à la réalisation des Projets Personnalisés de Scolarisation (PPS) des élèves handicapés* »¹⁵, c'est bien le volet « scolarité » qui est renforcé dans les projets de chacun de ces jeunes.

En outre, le projet pédagogique des unités d'enseignement est rédigé par l'équipe enseignante et intègre le projet global de l'établissement. Il décrit ainsi tous les « *objectifs, outils, démarches, supports pédagogiques adaptés* » aux besoins des élèves.

L'IME n'est donc plus considéré comme un établissement spécialisé à part, déconnecté du milieu ordinaire, mais il est en lien avec ce dernier, car il peut offrir à ses usagers des modalités

¹⁵ BO n°17 du 23 avril 2009 portant sur la création et l'organisation des unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé

de parcours scolaires de trois ordres possibles. Le schéma ci-dessous va synthétiser ces données :



- Dans la **scolarité proposée en interne**, des enseignants spécialisés sont envoyés par l'Education Nationale en IME pour proposer à ces élèves des apprentissages adaptés, travaillant des compétences issues du socle commun de connaissances et de compétences. Les temps et les modalités de scolarisation sont discutés en équipe pluridisciplinaire pour coller aux besoins et aux capacités des élèves en questions.
- Le **dispositif externalisé** consiste à organiser et à implanter une unité d'enseignement dans un établissement scolaire ordinaire. Cette classe est gérée par un enseignant spécialisé. L'objectif premier de cette classe externalisée consiste à travailler les compétences psychosociales de l'élève provenant de l'IME : apprentissages sociaux lors de temps communs avec les autres élèves du même âge, comme les temps de récréation, les temps de restauration... A terme, et quand c'est possible pour l'élève, des apprentissages en inclusion dans d'autres classes ordinaires de l'établissement sont envisagés.
- **La scolarité en temps partagée** est envisagée quand l'élève est en capacité de « *vivre dans une école et de réaliser les apprentissages attendus dans des domaines définis en amont* » (Detchart, 2016, p. 42). C'est donc le cas d'un élève qui partage son temps de scolarité, soit dans le binôme inclusion en classe ordinaire-IME, soit entre classe ULIS et IME ou bien encore entre SEGPA et IME.

Ainsi, on constate que l'IME, en tant qu'établissement médico-social, n'est actuellement plus du tout dans une logique d'unique accueil de l'enfant ou du jeune en situation de handicap. Le volet scolaire doit désormais, dans la mesure du possible, et en fonction des besoins et des capacités de l'élève, être envisagé dans une perspective de formation plus large. Ce cursus scolaire doit permettre, comme à tout élève, d'avoir « *accès aux savoirs de base indispensables permettant de valider les éléments du socle commun de compétences, de connaissances et de culture et d'obtenir un diplôme* » (ibid, p.42). Il doit au-delà lui permettre d'entrer dans une formation à visée professionnelle et de vivre pleinement sa citoyenneté, de manière la plus autonome possible. L'IME ne constitue donc, pour l'usager, qu'une étape, plus ou moins initiale, menant vers un parcours et un projet de vie.

1.1.2. Fonctionnement et projet éducatif dans l'IME de A.

Après avoir décrit, d'une manière générale, les missions et le fonctionnement d'un établissement spécialisé tel que l'IME, il convient désormais de présenter plus spécifiquement l'IME de A., qui a accepté d'être notre terrain d'étude pour cette recherche. Une analyse exhaustive de cet établissement et de son projet éducatif serait trop longue et probablement un peu éloignée de notre propos. Aussi, nous nous cantonnerons à surtout détailler les éléments, les pierres angulaires, extraits de ce projet, qui viendront éclairer le champ des situations partenariales entre éducateurs et enseignants spécialisés dans le cadre du volet pédagogique.

Il est toutefois nécessaire de préciser que l'IME de A. est un **établissement géré par l'ADAPEI de Loire-Atlantique** (Association départementale des amis et parents de personnes handicapées mentales). Cet organisme gestionnaire, créé en 1969, est une association née d'un collectif de parents d'enfants ou de jeunes handicapés. L'ADAPEI est ainsi régie par la loi 1901 et gère actuellement 83 établissements et services répartis en 11 territoires/métiers sur l'ensemble du département. Ceci lui permet d'accompagner plus de 2600 personnes handicapées et d'employer plus de 1600 salariés.

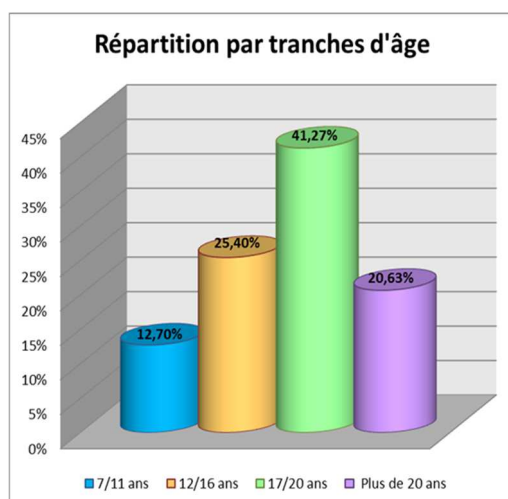
Procédons à un rapide historique de l'IME de A.

Cet établissement situé dans une commune semi-rurale au sud de l'agglomération nantaise, a été construit à son emplacement actuel en 1973, en proposant un externat pour 60 enfants et adolescents. En 1979, une section d'internat à temps complet est créée pour 12 jeunes. Les effectifs semblent relativement stables, puisque depuis 1988, l'agrément accordé pour l'Institut Médico-Educatif de A. est quasiment identique et prolongé jusqu'en 2027. Il autorise ainsi cet

établissement à **accueillir 62 enfants et adolescents en situation de handicap**, à qui peut être proposé :

- 26 places en semi-internat ou externat
- 24 places d'internat de semaine
- 12 places d'internat à temps complet

Quant aux **usagers accueillis**, il est bon de noter qu'à la date du dernier projet éducatif de cet établissement, soit en 2015, 62% sont âgés de 16 à 20 ans (contre 50% en 2011). 70 % des usagers de l'IME de Vallet sont des garçons. De plus, le nombre de jeunes adultes de plus de 20 ans bénéficiant de l'amendement Creton est de 24 au 1/09/2014. La quasi-totalité d'entre eux attend une place dans un foyer de vie avec hébergement.

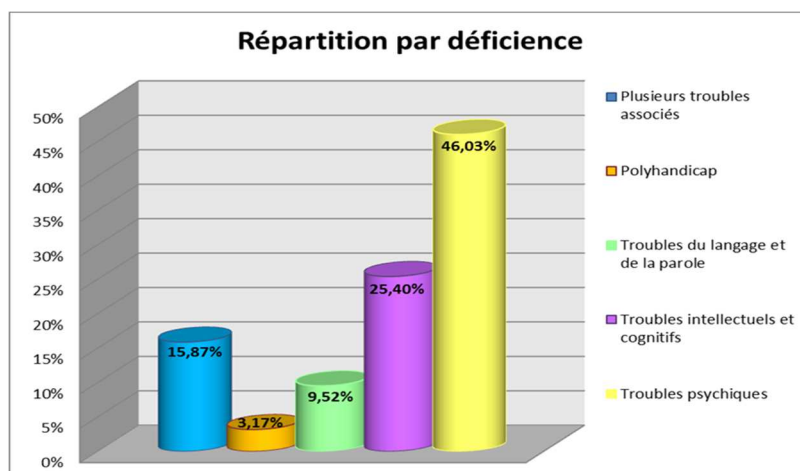


Au regard de ces chiffres⁽¹⁶⁾, il est important de remarquer que l'IME de A. est, comme l'ensemble des IME, impacté par un âge plus avancé et une arrivée plus tardive des usagers dans ce type d'institution. Par ailleurs, un certain nombre d'entre eux quittent l'IME de A. au-delà de l'âge de 20 ans, car ils sont sans solution hors des murs de cet établissement.

Par ailleurs, le projet d'établissement de l'IME de A. dresse un **tableau des pathologies** présentées par les usagers que cet établissement accueille. Il précise ainsi que « 35% des usagers présentent une pathologie en lien plutôt important avec un trouble autistique ou un trouble envahissant du développement. Cette catégorie d'usagers était de 27% en 2010. Elle ne cesse donc d'augmenter. La logique des effets de la loi de 2005, l'insertion des enfants en

¹⁶ Graphique extrait du projet éducatif de l'IME de A. (2015), p. 22

milieu ordinaire, induit une proportion plus importante des enfants présentant des TED complexes, en institution ».



Aussi, l'établissement fait remarquer que son agrément n'est pas totalement en adéquation avec la population accueillie. En effet, une demande pour l'officialisation d'une SEHA (Section d'Education pour jeunes déficients intellectuels avec Handicaps Associés) pour enfants autistes a d'ores et déjà été formulée par l'IME de A., mais jusqu'alors refusée. Or, ce graphique⁽¹⁷⁾ montre bien que c'est près de la moitié des usagers accueillis (46%) qui présente un tableau clinique sur le versant trouble psychique. Ces pathologies, tels que les troubles envahissants du développement et les troubles psychiques nécessitent des accompagnements très spécifiques, très individualisés et personnalisés dans leurs formes et leurs contenus. L'IME de A. s'interroge donc sur la façon de prendre en charge efficacement ce type de public en faisant le constat d'un agrément en cours pas tout à fait adapté à la situation actuelle de l'établissement.

Pour compléter enfin la description du fonctionnement de cette institution, il nous faut préciser que l'IME de A. présente quatre services complémentaires à l'adresse des usagers :

- **Le service éducatif** (volet éducatif du projet d'établissement) :

L'axe éducatif rassemble toutes les actions cherchant à soutenir l'utilisateur dans le réel, dans ses rapports à autrui, et à développer ses facultés psychiques, relationnelles, sociales, physiques et intellectuelles. Ce travail éducatif est présent tout au long de la journée en établissement, en collectif ou en individuel.

¹⁷ Graphique issu du projet éducatif de l'IME de A. (2015), p. 23

En conséquence, chaque usager dépend d'un groupe éducatif et d'un éducateur référent. Au total, l'IME de A. compte 7 groupes répartis de la façon suivante : trois groupes gèrent les 29 adolescents et jeunes adultes de la section SIPFP (Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle). Un groupe s'occupe des 9 enfants de la section SEES (Section Éducative et d'Enseignement Spécialisée). Enfin, deux groupes accueillent 14 adolescents ou jeunes adultes, formant, sans en avoir l'agrément officiel, la section SEHA (Section d'Education pour jeunes déficients intellectuels avec Handicaps Associés). Un groupe plus spécifique à l'établissement accueille les jeunes adultes en attente d'un établissement adulte.

- **Le service médical et le service paramédical** (volet thérapeutique du projet d'établissement) :

Cet axe thérapeutique est porté, pour la partie médicale, par un psychiatre (poste vacant depuis plusieurs années), par un médecin généraliste et par une infirmière (poste créé récemment, en septembre 2016). Ceux-ci effectuent quelques heures dans l'établissement par semaine.

Par ailleurs, le secteur paramédical comprend les prises en charge personnalisées d'une psychologue, les rééducations avec une orthophoniste (poste vacant depuis septembre 2017) et/ou une psychomotricienne. En dehors des prises en charge individuelles, des ateliers collectifs (groupe de parole, temps d'expression...) sont proposés également aux usagers.

Notons que ces professionnelles du secteur paramédical assistent aux réunions de projet, aux analyses cliniques et aux réunions institutionnelles.

- **Le service pédagogique** (volet pédagogique du projet d'établissement) :

C'est l'axe qui intéresse le plus notre recherche. En effet, l'axe pédagogique rassemble toutes les méthodes utilisées visant à développer les compétences et les connaissances dans les domaines de l'enseignement général et professionnel.

Ainsi, ce service comprend deux dispositifs, à savoir les unités d'enseignement d'une part, et les ateliers techniques d'autre part. La description plus détaillée des trois unités d'enseignement se fera en aval, dans le point suivant. En revanche, il nous faut préciser ici qu'une des difficultés d'identification de ce volet pédagogique est lié au fait que les éducateurs techniques spécialisés sont au croisement de deux services différents : le pan pédagogique pour ce qui est de la gestion et de l'encadrement des ateliers techniques (mécanique vélos / espaces verts / cuisine pour cet établissement), mais également le volet éducatif puisque ces éducateurs techniques spécialisés ont également dans leurs missions la responsabilité d'un groupe d'accueil d'usagers et la référence éducative d'un certain nombre d'entre eux. Ces « multi-casquettes » tendent donc à

créer un flou de définition et d'identification de leurs activités professionnelles. Cependant, une volonté de travail en commun est affichée par les enseignants spécialisés et les éducateurs techniques spécialisés, qui se vit notamment au travers des temps partagés des classes-ateliers, dispositif que nous détaillerons ultérieurement.

- **Le service général :**

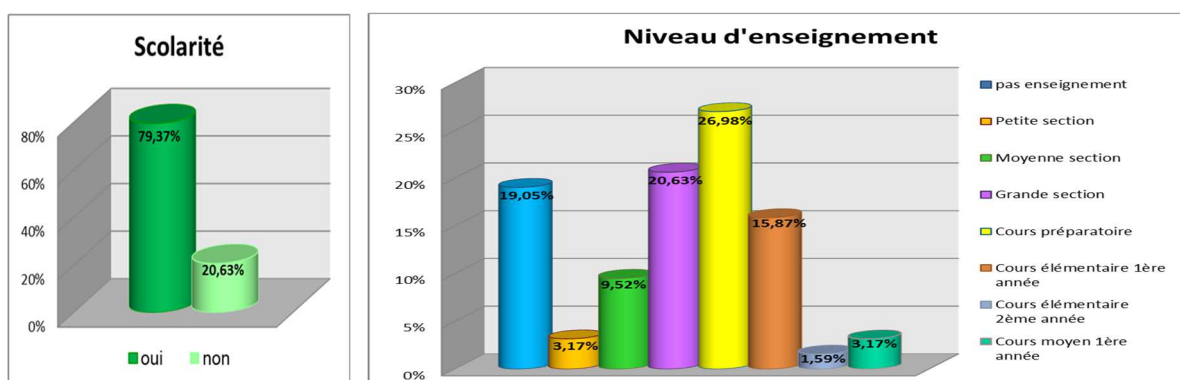
Ce service concerne tout le personnel qui s'occupe de l'entretien du linge et des locaux, de la préparation des repas, mais également de l'accueil et de la gestion administrative. Les personnes qui composent cette équipe sont soucieuses de répondre au mieux à leur mission et même au-delà puisqu'ils accueillent des élèves en stage interne pour faire découvrir leur travail.

1.2. L'Unité d'Enseignement de l'IME de A.

1.2.1. Taux de scolarisation et niveaux scolaires des usagers

Le décret n°2009-378 du 2 avril 2009, relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements et services médico-sociaux mentionnés dans l'article L.312-1 du code de l'action sociale et des familles, stipule la création et l'organisation d'Unités d'Enseignement (UE) dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé.

L'Institut Médico-Educatif de A. n'échappe pas à ce nouveau dispositif. Ainsi, 62 élèves y fréquentent l'Unité d'Enseignement, composée de trois classes depuis la rentrée 2011. Ces trois lieux sont gérés par des enseignants spécialisés nommés à temps plein, titulaires de leur poste dans l'établissement pour deux d'entre eux, tous formés et certifiés du CAPASH (option D).



Pour connaître le pourcentage de prise en charge scolaire des usagers, ces deux graphiques⁽¹⁸⁾ nous informent sur le **taux de scolarisation** atteint dans cet établissement, ainsi que sur **les niveaux scolaires** auxquels parviennent les différents usagers. Nous constatons que, d'une part, quasiment 80% des enfants et adolescents présents à l'IME de A. bénéficient d'heures de classe. D'autre part, ces élèves se répartissent dans des niveaux scolaires allant de la petite section au cours moyen 1^{ère} année, avec la plus forte proportion d'élèves (environ 50%) qui correspond surtout à des profils d'élèves de fin de cycle I (niveau grande section) et du cycle II (niveau cours préparatoire et cours élémentaire 1^{ère} année). Les programmes proposés et les objectifs scolaires fixés pour ces usagers relèvent donc de l'école primaire. Par ailleurs, il faut préciser que deux enfants bénéficient d'un temps de scolarisation partagé entre l'IME de A. et une classe d'ULIS dans des communes assez proches de cette institution.

1.2.2. Organisation de l'Unité d'Enseignement de l'IME de A.

Face à un tel panel de niveaux scolaires, l'enjeu de l'Unité d'Enseignement est d'organiser des classes constituées de petits groupes, en visant pour chacun des élèves le développement de compétences et de connaissances issues du socle commun. Ainsi, une grande majorité d'usagers bénéficient d'un temps de scolarité en fonction des niveaux repérés et des besoins identifiés. Le projet de scolarisation cherche en effet à aider les enfants et les jeunes à construire leur statut d'élèves, pour bénéficier des disciplines fondamentales d'enseignement afin de progresser dans les apprentissages et dans la connaissance du monde, en complémentarité avec les autres prises en charge (volets éducatif et thérapeutique).

Le temps scolaire est également le temps de la mise en œuvre des compétences transversales sur le plan de l'organisation, de la communication, de la vie sociale et de la coopération. Pour les élèves plus âgés, il s'agit également d'apprendre à conceptualiser et construire des compétences transférables dans le champ professionnel, à structurer leur pensée pour devenir des citoyens autonomes dans leur environnement.

Pour ce faire, l'Unité d'Enseignement s'organise donc en trois classes qui regroupent pour chaque lieu un public spécifique pour atteindre des objectifs particuliers :

¹⁸ Graphique extrait du projet éducatif de l'IME de A. (2015), p. 47

- **La classe 1** : elle est gérée par une enseignante à temps plein. Elle scolarise les enfants de 6 à 12 ans provenant de la section SEES. L'objectif principal pour ces élèves récemment arrivés dans l'institution est de leur faire reprendre confiance en eux après une première expérience scolaire en milieu ordinaire généralement difficile. Il s'agit également de les faire entrer progressivement dans une posture d'élèves apprenants, en créant un climat de confiance et un cadre scolaire sécurisant autour d'eux. Le temps de scolarisation et la composition des groupes sont liés à chaque instant aux capacités cognitives de ces enfants, à leurs besoins éducatifs et à leurs facultés, plus ou moins grandes, à être, à vivre en groupe d'apprentissage.

Par ailleurs, des adolescents souffrant de grands troubles du langage, issus de la section SEHA, sont également scolarisés à d'autres moments de l'emploi du temps de cette enseignante spécialisée. Pour eux, l'objectif de cette « immersion scolaire » est avant tout de travailler les compétences langagières, en partant de leurs centres d'intérêt, des préoccupations proches de ces jeunes.
- **La classe 2** : elle s'adresse à des adolescents de 13 à 17 ans, présents sur les groupes d'accueil. Il s'agit essentiellement, pour ces élèves, de poursuivre les apprentissages fondamentaux autour du lire-écrire-compter. Comme ces objectifs pédagogiques sont les mêmes depuis le début de la scolarité de ces jeunes, pour éviter redondance ou désintérêt devant des tâches scolaires qui se répèteraient, l'enseignante de la classe 2 propose des supports pédagogiques adaptés à l'âge et aux centres d'intérêt de ces élèves. Le point de départ de cette pédagogie par projets est régulièrement lié à l'actualité du moment (événements sportifs, culturels...) pour motiver et enrôler les élèves dans l'acquisition de compétences pourtant exercées depuis plusieurs années.
- **La classe 3** : Elle scolarise les élèves les plus âgés, de 16 à 22 ans. Ces usagers, issus de la section SIPFP, sont, malgré leur déficience intellectuelle, leurs troubles de la personnalité et/ou du comportement, sensibles à leur environnement et font preuve de capacités d'apprentissage. Il s'agit, pour ces adolescents et jeunes adultes de maintenir, par les activités de classe, les acquisitions scolaires développées sur la base des programmes de l'éducation nationale. A terme, est visée, pour certains élèves, une orientation en foyer de vie. Pour d'autres, une orientation post-IME vers le monde du travail adapté est envisagée, dans le cadre d'un ESAT (Etablissement et Service d'Aide par le Travail). Pour ce public-là, en parallèle des compétences à proprement scolaires,

est proposée dans la classe 3 un enseignement Prévention Santé Environnement (PSE) pour aider ces élèves à devenir des individus responsables et autonomes et à se projeter dans une vie citoyenne et sociale.

1.3. Les temps de classe en co-animation entre enseignants et éducateurs spécialisés

1.3.1. Les classes-ateliers

Au sein même des emplois du temps des trois classes de l'unité d'enseignement, des plages horaires sont réservées à des séances pédagogiques co-animées par un enseignant et un éducateur technique spécialisé. L'établissement a choisi de qualifier ces séances du nom de « classes-atelier ».

De quoi s'agit-il ? Cette démarche partenariale est née en 2007, à l'initiative des deux enseignantes spécialisées en poste dans l'IME de A. à cette date. Ces dernières ont fait le constat de préoccupations pédagogiques et de compétences visées pour les élèves communes entre celles des éducateurs spécialisés techniques et les leurs.

En effet, l'IME de A. propose aux adolescents et jeunes adultes en situation de handicap des temps de formation pré professionnelle qui s'appuient sur trois ateliers : jardins et espaces verts/ cuisine /mécanique vélo. Cette formation pré professionnelle, lors d'ateliers animés par un éducateur technique spécialisé, propose l'expérimentation des savoir-faire à travers des situations de travail concrètes en atelier ou sur des chantiers extérieurs. Dans ce cadre-là, « *les éducateurs techniques spécialisés utilisent le référentiel métier CAP et le référentiel ETS qui adaptent les exigences et contraintes du métier aux difficultés des populations accueillies* » (Projet d'établissement de l'IME de A., 2015, p. 44)

Partant de l'idée que les jeunes en question présentent des difficultés de transfert de compétences entre le monde des apprentissages scolaires et l'univers des compétences professionnelles, un lien entre atelier technique et enseignement scolaire a ainsi été proposé aux élèves avec le dispositif de la classe-atelier. En conséquence, pour que les notions travaillées en classe soient appliquées en atelier et viennent soutenir les compétences professionnelles, deux heures hebdomadaires sont proposées aux élèves concernés.

Clarifions désormais les objectifs et le contenu de ces démarches pédagogiques en situation partenariale :

- **La classe-atelier « mécanique-vélos »** : il est le siège d'une collaboration entre l'enseignante de la classe 1 et de l'éducateur technique spécialisé l'atelier « méca vélos ». Il concerne six jeunes, inscrits dans une formation pré professionnelle autour de cette thématique. Ce temps de classe, de deux heures le lundi après-midi, a consisté depuis le début de l'année, à travailler à la désignation des outils utilisés dans cet atelier : outils communs et outils spécifiques ont été abordés, mémorisés, repris sous forme de jeu. Cet apprentissage lexical a permis, par la suite, d'étiqueter chaque outil présent dans l'atelier méca-vélos. Il s'agit donc bien d'un transfert de compétences de la classe-atelier vers les pratiques et usages de l'atelier technique.

Le second projet, en cours de réalisation, consiste à mettre en valeur une opération d'entretien et de réparation d'un vélo sous forme d'un tutoriel, qui devrait être visionnable sur le blog de l'IME. Les élèves doivent désormais penser, organiser, animer et filmer un tutoriel expliquant comment réparer une roue de vélo. Un travail de préparation du contenu à l'écrit puis d'oralisation et de mise en scène sont nécessaires pour finaliser ce projet, qui valorisera par la suite les pratiques professionnelles de l'atelier technique méca-vélos.

- **La classe-atelier « cuisine »** : cette activité conjointe est gérée sur le même créneau horaire, deux heures le lundi après-midi. Elle est partagée par l'enseignante de la classe 2 et une éducatrice technique spécialisée, responsable de l'atelier cuisine. Elle regroupe 7 jeunes engagés dans une formation pré professionnelle autour de ce champ d'activité. Cette co-intervention s'articule en deux temps : à la première heure qui se déroule en classe 2 avec des notions ou des apprentissages plus théoriques (classification des fruits et légumes, organisation et gestion d'un réfrigérateur, gestion de la combinaison entre plaques de la gazinière et taille des casseroles), est combinée une seconde heure en atelier-cuisine, où est alors réalisée collectivement une recette. La séance se termine à chaque fois par un retour sur les compétences et notions abordées en début de séance, puis par la dégustation du plat réalisé. Pour donner un objectif et une motivation plus large à cette classe-atelier, est prévue, pour ce groupe de jeunes, la participation à un concours de cuisine sur le thème de la « cuisine insolite ». Ainsi, toutes les expérimentations et démarches culinaires faites en amont viennent « nourrir » ce projet final.

- **La classe-atelier « jardins et espaces verts »** : ce troisième temps de classe partagé est proposé à 7 jeunes et est une action en commun entre l'enseignant spécialisé de la classe 3 et l'éducateur technique spécialisé en charge de l'atelier espaces verts. Comme pour les autres classes-ateliers, le temps imparti est également de deux heures le lundi après-midi. Après une séquence en début d'année scolaire sur le thème des fruits et légumes, les deux acteurs professionnels proposent désormais aux jeunes deux thématiques liées au jardin potager : d'une part la réalisation en classe d'un calendrier saisonnier du potager, utile pour la connaissance des fruits et légumes de saison et la mise en œuvre de la rotation des cultures, et d'autre part, la fabrication d'un hôtel à insectes qui doit, à proximité du potager, encourager la présence d'insectes « amis du jardin ». Ces deux projets font ainsi appel à des compétences du champ scolaire pour classer, mesurer, renseigner, mais également aux connaissances et pratiques de l'atelier jardin et espaces verts. La classe-atelier fournit donc un support d'apprentissage à la fois motivant, valorisant et porteur de sens pour ces élèves, visant une fois encore, un transfert de compétences du domaine technique vers le champ scolaire et inversement.

1.3.2. Les classes à projets

Un autre dispositif interactif met, comme la classe-atelier, en situation de collaboration un enseignant spécialisé avec cette fois-ci, un éducateur spécialisé. Il s'agit en effet de projets transversaux, animés par ces deux professionnels, que l'institution désigne sous l'appellation de « classes à projets ». Ces temps de classe partagés sont l'occasion de proposer aux jeunes des situations d'apprentissages, d'acquisition de connaissances, d'interactions et de communication interne et externe à l'établissement.

Quelles sont donc les classes à projets proposées dans l'IME de A. ?

- ✓ **La classe-blog** : elle a lieu de façon hebdomadaire le jeudi matin pendant deux heures. Elle est encadrée par l'enseignant spécialisé de la classe 3 et par une éducatrice spécialisée. Elle regroupe 8 jeunes volontaires qui interviennent soit la première, soit la seconde heure de cette activité. Ces adolescents ont en effet manifesté un intérêt, une envie de s'investir dans ce dispositif qui consiste à écrire des articles, la plupart du temps illustrés de photos, traitant de l'actualité de l'IME (événements sportifs, arrivée ou départ d'usagers, visites culturelles, menus de la semaine...) ou partant des centres d'intérêt des jeunes.

Les articles peuvent être écrits individuellement ou en petits groupes, puis sont publiés, après accord final de l'équipe de journalistes, sur le blog de l'IME.

Les deux professionnels qui encadrent cette activité guident, épaulent les jeunes dans leur rédaction, qui pour utiliser une syntaxe correcte et compréhensible, qui pour aider au choix des idées, à l'organisation de l'article et au tri des photos. En dehors de ce temps en commun avec l'enseignant, l'éducatrice fait le lien avec l'équipe éducative, les partenaires, les parents. Elle accompagne les élèves dans leurs déplacements pour rechercher les informations, prendre des photos, interviewer des personnes, elle aide à la gestion des outils informatiques.

Cet atelier, partant des envies des jeunes journalistes, permet une ouverture et une visibilité de l'IME sur l'extérieur, puisque chaque séance débute par la lecture collective des commentaires qui ont pu être déposés sur le blog durant la semaine. C'est donc une démarche motivante et valorisante pour les usagers qui y participent.

- ✓ **La préparation du conseil de jeunes** : elle se déroule le mardi matin, pendant une heure. Elle est co-animée par l'enseignant de la classe 3 et une éducatrice spécialisée. Elle regroupe 6 jeunes de plus de 13 ans, qui ont été auparavant élus délégués de leur groupe d'accueil. Ils participent donc à la préparation hebdomadaire du conseil de jeunes en tant que représentants de leur groupe éducatif.

Ce collectif de délégués réfléchit donc à des sujets, des questions qui touchent la vie quotidienne de l'établissement (choisir un nom de fleur désignant chaque groupe éducatif, choisir un nom pour le magasin de l'IME, faire des propositions d'achats avec les bénéficiaires du magasin...). Pour rendre les usagers actifs, membres à part entière de la vie citoyenne de l'IME, un conseil de jeunes est ainsi organisé chaque trimestre. Aussi, cette plage scolaire spécifique, en co-intervention enseignant-éducateur spécialisé, permet de faire le lien entre les vécus, les besoins des différents groupes d'accueil d'une part et le conseil d'administration et le personnel de direction de l'institution d'autre part. Pour ce faire, est discuté puis décidé un certain nombre de préoccupations, de sujets qui sont renvoyés dans les groupes, par le biais d'un « cahier-navette ». Durant la semaine, chaque groupe éducatif doit échanger avec les jeunes au sujet des thèmes retenus, proposer des réponses et le cas échéant, procéder à un vote. La semaine suivante, le délégué vient donc rapporter au collectif ce que son groupe a décidé durant la semaine.

D'un point de vue organisationnel, c'est l'enseignant qui a en charge la préparation des séances avec des supports adaptés, tandis que l'éducatrice spécialisée fait le lien avec les éducateurs des différents groupes d'accueil, elle étaye si besoin la communication des délégués sur leur groupe.

1.3.3. La classe-groupe

C'est le dernier dispositif partenarial proposé par l'IME de A., qui concerne uniquement les enfants de la section SEES. Cette plage horaire, en co-intervention entre l'enseignante spécialisée de la classe 1 et les éducatrices spécialisées en charge du groupe éducatif SEES, se déroule le jeudi après-midi, durant deux heures. La première heure est consacrée uniquement à deux enfants de 6 ans, pour qui la gestion d'un grand groupe est encore compliquée. La seconde heure voit la participation de 5 enfants, dont deux sont en scolarisation partagée.

Ce dispositif est né à la rentrée 2016, à l'initiative de l'enseignante de la classe 1, qui est partie du constat suivant : les adolescents et jeunes adultes bénéficient et cumulent, en plus des heures de classes, des plages scolaires complémentaires correspondant aux classes-ateliers et/ou aux classes à projets, ce qui amplifie leur temps global de scolarisation. Or, les enfants de la section SEES, pourtant à un âge où le temps imparti aux apprentissages fondamentaux doit être conséquent, se retrouvent finalement avec un temps de prise en charge scolaire moindre par rapport aux usagers plus âgés. La création de cette classe-groupe vise donc un rééquilibrage du temps de scolarisation entre les différents usagers de l'institution.

Quels objectifs et quel fonctionnement pour cette classe-groupe ? En dehors de cette nécessaire équilibration du temps scolaire, l'intérêt d'une telle démarche en co-animation consiste à envisager, pour ces jeunes élèves, des thématiques, des dispositifs proposés en milieu ordinaire, mais que l'enseignante spécialisée, seule en classe, ne pourrait gérer. En effet, cette classe-groupe est l'occasion de mettre ces enfants en situation de confrontation cognitive, de réflexion collective et de co-construction du savoir. Elle traite des domaines de la connaissance du monde, des notions d'espace et de temps. Ainsi, à l'instar de séquences menées en écoles ordinaires, des thèmes tels que « mon arbre généalogique », « du plan de l'IME à ma ville », « les animaux de la ferme », « mon corps et les cinq sens » ont pu être proposés à ces enfants.

Aussi, si les objectifs de la classe-groupe sont spécifiques à l'âge et aux besoins de ces jeunes enfants scolarisés à l'IME de A., il n'en semble pas moins que la classe-groupe est à rapprocher,

dans son mode de fonctionnement et dans la collaboration qu'elle institue entre enseignant et éducateur spécialisés, de la classe à projets décrite ci-dessus pour des élèves plus âgés.

Chapitre 2 - Cadre méthodologique

Afin de tester notre modèle d'analyse et de vérifier nos propositions d'hypothèses, il nous est désormais nécessaire de soumettre ces différents axes de recherche à l'épreuve des faits et de les confronter à des données observables.

2.1. Méthodologie et objet d'étude

Chercher à déterminer ce qui spécifie, ce qui est singulier dans les identités professionnelles des enseignants spécialisés et des éducateurs spécialisés, puis tenter de désigner ce qui peut faire culture en commun, interculturation entre ces deux professions conduit le chercheur à faire un choix méthodologique : celui de mobiliser une démarche de type compréhensive, au sens de la sociologie wéberienne. Le terme de compréhension se réfère selon nous à l'idée que comprendre veut dire retourner au processus de production du sens, il renvoie à cette « *possibilité de retrouver le contenu subjectivement vécu de l'activité d'un individu* » (Gonthier, 2004, p. 36) Autrement dit, l'objectif de cette démarche compréhensive revient à comprendre le sens, à la fois subjectif et intersubjectif, que l'individu assigne à ses pratiques, il revient au chercheur de comprendre et d'identifier ses représentations et sa vision du monde.

Par conséquent, le choix de cette méthodologie compréhensive induit et détermine la démarche à suivre pour le recueil des données de cette méthode qualitative.

2.2. Conditions du recueil des données

2.2.1. Deux types de données

Pour accéder à un recueil de données auprès des enseignants et éducateurs spécialisés de l'IME de A., nous avons procédé selon deux manières :

- ✓ Dans un premier temps, de novembre 2017 à février 2018, la méthode d'enquête retenue a été celle **d'observations ciblées**. En effet, par la présence sur le terrain, dans les trois classes de l'unité d'enseignement de l'IME de A., au moment spécifique des temps de co-intervention entre enseignants et éducateurs spécialisés, il nous a été offert

l'observation directe des phénomènes sociaux que nous cherchons à étudier. Ainsi, chaque binôme constitué d'un enseignant et d'un éducateur a été le sujet d'une observation directe, plus ou moins participante selon les plages horaires. Les formes d'interaction verbale, non verbale, les outils et les dispositifs proposés aux élèves ont été pris en considération. Notre statut d'observateur a donc varié, d'une simple présence en classe, à faible participation, en retrait de l'activité entre professionnels et élèves, à une participation active, comme notamment lors d'une journée de visite à la ferme pour les enfants de la section SEES.

Ces temps réguliers en immersion dans l'établissement ont permis en premier lieu la découverte d'un milieu éducatif méconnu, mais également un nouveau type de fonctionnement partenarial et un profil d'élèves spécifiques à l'IME. Cette phase en immersion nous a semblé primordiale pour pouvoir apprécier, en tant que chercheur, les contraintes de la situation, les interactions qu'elle a favorisées et pour pouvoir organiser, ultérieurement, la seconde phase de cette méthode de recherche qualitative.

- ✓ Dans un deuxième temps, la technique d'enquête sur le terrain a été prolongée des entretiens auprès des professionnels concernés par ces dispositifs interactoriels. Pour pouvoir permettre des échanges de qualité où chaque interlocuteur s'autorise à exprimer librement sa pensée, des **entretiens semi-directifs** ont été menés. En effet, un entretien consiste, comme le rappellent Blanchet et Gotman, à « *établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que ce dernier ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations* » (Blanchet et Gotman, 2007, p.7),

Aussi, des entretiens semi-structurés ont été retenus car il nous a semblé qu'ils constituaient le juste dosage, le bon niveau de directivité entre l'entretien non-directif au contenu totalement laissé à l'appréciation et à la pensée de l'interviewé d'une part, et un entretien de type directif d'autre part, organisé selon des questions précises dans une grille standardisée. L'avantage qui a justifié le choix de ce type de format d'entretiens se trouve dans la souplesse qu'offre ce processus : préparé en amont avec un guide listant une série de questions ouvertes aux diverses thématiques, ce type d'entretien permet d'adapter l'ordre des questions à la pensée qui se construit chez l'interlocuteur, de récolter des témoignages complets et variés, tout en respectant le fil de la réflexion en pleine élaboration pour chaque personne entretenue.

La démarche entreprise auprès de l'unité d'enseignement de l'IME de A. nous a donc permis d'accéder à des données de deux ordres : celles recueillies durant les phases d'observation en classes, puis celles obtenues grâce aux entretiens semi-directifs. Si les données du premier mode d'accès sont diverses et riches, nous avons fait le choix, toutefois, de n'exploiter dans ce travail de recherche que les données issues des entretiens semi-structurés. Désormais, la suite de cette étude fera uniquement référence au matériel verbal recueilli pendant les entretiens avec les enseignants et éducateurs spécialisés de cet établissement.

2.2.2. Phase opératoire de la recherche

Pour concevoir et organiser les entretiens semi-directifs auprès des acteurs de la collaboration en temps de classe partagés, plusieurs points ont retenu notre attention : la définition de la population visée, la sélection du corpus retenu, le mode d'accès aux acteurs interviewés, et enfin l'organisation matérielle et spatiale des recueils de données.

La définition de la population visée revient à se poser la question de savoir qui interroger. Pour notre objet d'étude, le contexte de recherche correspondant à trois classes de l'unité d'enseignement de l'IME de A., il nous a semblé nécessaire de chercher à recueillir de données auprès des binômes enseignants-éducateurs spécialisés correspondant aux trois classes. Ainsi, les enseignants spécialisés ont tous été l'objet d'un entretien semi-directif individuel.

En revanche, il ne nous a pas été possible de mettre en place des entretiens auprès de tous les éducateurs spécialisés concernés dans l'IME de A. par ces ateliers en co-animation. Aussi, une collecte d'information a été réalisée auprès de trois éducatrices spécialisées, mais leurs interventions correspondent à deux classes uniquement. La classe 2 n'a pas pu être représentée dans son binôme complet.

Le tableau suivant présente par classe tous les binômes existants à l'IME de A. En grisé, figurent ceux qui correspondent effectivement à notre travail d'enquête :

	Educ. Techn. spécialisé Méca vélo	Educ. Techn. spécialisée Cuisine	Educ. Techn. spécialisé Espaces verts	Educ. Spé. 3 Classe à projets blog	Educ. Spé. 3 Prépa. du conseil jeunes	Educ. Spé 1 Educ. Spé 2 Classe-groupe
Enseignante Classe 1	X					X
Enseignante Classe 2		X				
Enseignant Classe 3			X	X	X	

La sélection du corpus retenu correspond à la taille du corpus ou à la détermination du nombre d'entretiens exploités. Pour ce qui concerne notre objet d'étude, les trois entretiens d'enseignants ainsi que les trois entretiens d'éducateurs spécialisés seront pris en considération. Si la totalité des acteurs de l'enseignement spécialisé est représentée, un échantillon plus restreint du personnel des éducateurs spécialisés a été retenu. Nous ne prétendons donc pas refléter, avec ce travail, la totalité représentative des identités et des pratiques professionnelles du champ éducatif de l'IME de A., mais tout au mieux un échantillon caractéristique de cette population. Dans la sélection des composantes du corpus, sans doute faut-il déplorer l'absence d'un représentant des éducateurs techniques spécialisés qui auraient peut-être eu un point de vue, une perception du travail partenarial différente de celle des éducateurs spécialisés.

Quant **au mode d'accès aux interviewés**, il s'est déroulé de façon directe. En effet, à l'occasion des observations d'une activité hebdomadaire conjointe, il nous a été possible de solliciter d'une part les enseignants spécialisés, puis un peu plus tard, quelques éducateurs spécialisés qui vivaient cette collaboration multi professionnelle. Il n'a donc pas été nécessaire, pour convenir d'un rendez-vous, de passer par l'entremise d'un tiers médiateur.

Pour conclure cette partie sur la phase opératoire et sur les conditions du recueil des données, il nous reste à détailler les **paramètres de la situation d'entretien**, d'un point de vue temporel et spatial.

Pour tous les entretiens, nous avons bénéficié de conditions facilitatrices puisque chaque rencontre avec un acteur a eu lieu :

- Selon une unité de temps favorable : les entretiens, pour 5 sur 6, ont eu lieu après la journée de travail. Les acteurs étaient donc, pour leur grande majorité, libérés de toute contrainte horaire et donc plus disponibles à un échange approfondi.
- Selon une unité de lieu : pour chaque entretien, une salle de l'IME vide, au calme a pu être occupée. Pour les enseignants spécialisés, la salle de classe a été retenue comme lieu d'échanges. Pour les éducatrices spécialisées, la salle d'accueil du groupe éducatif, ou en fin de journée, la salle de classe dans laquelle l'action conjointe a lieu, a été choisie. Dans tous les cas, le lieu retenu a été apprécié par le fait qu'il a isolé les partenaires de l'entretien de toute agitation, de tout bruit provenant des usagers ou des collègues.

2.3. Présentation des outils : le guide d'entretien

Pour recueillir des données complètes et des informations pertinentes, capables d'éclairer notre champ de recherche, des entretiens semi-directifs ont donc été planifiés avec les trois enseignants spécialisés de l'unité d'enseignement de l'IME de A., ainsi qu'avec trois éducateurs spécialisés engagés à divers titres dans une démarche partenariale autour d'un temps de classe partagé. Afin d'instaurer un véritable échange permettant à chaque interlocuteur d'exprimer ses perceptions, son point de vue autour des thèmes de l'identité professionnelle et d'une éventuelle interculturalité entre acteurs, un instrument a été élaboré sous la forme de guide d'entretien, recensant une liste de questions en lien avec notre thème d'enquête.

Avant de débiter les entretiens, une phase initiale d'annonce du cadre contractuel est planifiée. Il s'agit alors de rappeler brièvement le thème central de notre objet d'étude, ainsi que de stipuler à chaque interlocuteur que l'anonymat sera, au-delà de cet entretien, garanti, autant lors de la retranscription de l'entretien que dans la phase d'analyse du corps du mémoire.

Rappel du cadre contractuel

- Thème : entretien sur les temps de classes-atelier gérés entre enseignant et éducateur spécialisés
- Anonymat garanti

Cet outil a été conçu en pensant la question initiale comme une amorce à l'échange, suffisamment ouverte pour que le professionnel présent se sente à l'aise et directement concerné par cette question introductive. Ainsi, le choix a été fait de créer une dynamique de conversation et une invitation à une entrée directe dans le témoignage, en abordant au début de l'échange, le sujet du parcours professionnel et de la formation suivie pour exercer cette profession :

Question d'amorce – parcours professionnel

- Pouvez-vous me tracer en quelques phrases votre parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?
- Quelle(s) formation(s) avez-vous suivie(s) pour exercer votre profession ?

Par la suite, les questions constituant le corps du guide d'entretien ont été formulées de façon ouverte, pour permettre une marge de liberté et une interprétation large à la personne interrogée.

Par ailleurs, nous avons construit une trame d'entretien donnant diverses directions thématiques qui, selon toute vraisemblance, devaient permettre aux acteurs entretenus d'exprimer leur point de vue selon les différents axes abordés, constituant ainsi les matériaux nécessaires à l'analyse dans le cadre de notre recherche.

Ainsi, la première thématique du guide d'entretien porte sur **l'identité professionnelle**, en invitant l'interlocuteur à définir lui-même sa profession. Une question globale est ainsi posée et des questions de relance sont listées, prévues au cas où l'interviewé saisit mal la question ou s'il restreint sa réponse. Pour rester dans le cadre d'un entretien semi-directif, les questions sont ainsi posées en fonction de la réponse plus ou moins étayée, fournie par le professionnel.

Choix et valeurs du métier

Comment définiriez-vous votre métier ?

Questions de relance :

Qu'est ce qui a motivé le choix de votre métier ? Qu'est-ce qui vous anime aujourd'hui pour exercer votre métier ?

Quelles qualités faut-il avoir pour exercer votre métier ?

Quelles valeurs pensez-vous défendre au travers de votre métier ?

Quelle relation pensez-vous instaurer avec les jeunes ?

Selon vous, quel regard la société porte sur votre métier ?

La seconde partie du guide d'entretien a été pensée autour de la thématique des **situations partenariales** que constituent classes-atelier, classes à projets et classe-groupe. Il s'agit tout d'abord de faire émerger l'historique de ces différents dispositifs, d'interroger l'interlocuteur sur son engagement, volontaire ou non, dans ces temps de classe partagés, et de sonder la façon dont il pense ces plages scolaires en terme d'organisation (rôle de chacun, contenu pédagogique, gestion de l'autorité, gestion de l'espace-temps...) Là encore, une question globale peut être étayée de questions de relance si nécessaires. Par la suite, une appréciation du dispositif est collectée, pour que chaque acteur estime les avantages et/ou inconvénients qu'il attribue à ces co-interventions auprès des élèves.

Autour du temps de classe partagé

- Savez-vous comment est née cette co-intervention en classe-atelier ?
- Qu'est-ce qui a motivé votre participation à cette classe-atelier ?
- Dans cette classe-atelier, comment est décidé et organisé le contenu des séances ?
- Selon vous, quels sont les points forts de cette classe-atelier ? Y'a-t-il des points faibles, source de frustrations ou de fragilité ?

Une troisième partie consiste à revenir à la notion d'**identité professionnelle**, mais attribuée cette fois à l'Autre, au co-acteur : comment est-ce que je conçois le métier du professionnel avec qui je suis en situation partenariale ? Comment est perçue à l'extérieur son activité professionnelle ? Comment se répartissent les actions que nous menons autour des concepts « éducation et instruction » ?

Cette approche, ce questionnement concernant le partenaire peut, dans l'échange, faire émerger ce qui fait sens en commun, ce qui relie les deux professionnels, tout autant que cela peut faire exprimer les différences de conceptions, les « frottements » entre deux cultures professionnelles distinctes.

Conceptions sur le métier de l'Autre

- Avec cette action commune, qu'avez-vous découvert du métier de l'autre ? Comment définiriez-vous son métier ?
- Quelles valeurs et quelles qualités pensez-vous qu'il faut avoir pour bien exercer le métier de l'Autre ? Quel rapport à l'enfant cet autre métier entretient-il ?
- Eduquer / instruire : qui se charge de quoi ?
- Selon vous, quel regard la société porte sur le métier de l'Autre ?

Enfin, la dernière partie de ce guide d'entretien invite l'interlocuteur à se positionner par rapport à l'**idée de culture en commun** entre enseignants et éducateurs spécialisés. Une question générale est posée pour investiguer sur le champ de l'interculturalité de chaque partenaire. Ces propos, qui suivent la partie sur la conception du métier de l'Autre, peuvent permettre d'aller plus loin dans la réflexion, de mettre en lumière, plus en détails et en exemples, ce que culture en commun peut signifier chez chacun des protagonistes. Là aussi, des questions de relance ont été préparées, si toutefois l'interlocuteur fournit une réponse jugée trop brève ou en périphérie de notre sujet d'étude.

De l'identité professionnelle et de l'interculturalisation

- Est-ce que cette collaboration multi-professionnelle vient interroger votre culture et identité professionnelle ? De quelle façon ?

Pour conclure l'échange, cette trame d'entretien cherchait à permettre à la personne interrogée de revenir sur un domaine, sur une question dont il souhaitait étayer la réponse. La question finale proposait en effet un spectre suffisamment large pour que le professionnel questionné reprenne, **de sa propre initiative, un point d'analyse ou de réflexion** qui lui paraissait important à clarifier, ou à présenter.

Conclusion

- Un dernier point à développer, une dernière réflexion à aborder...

2.4. Méthode d'analyse des entretiens

Pour discuter les hypothèses de notre problématique de recherche, il nous faut désormais partir des entretiens, traces de parole relativement spontanée, pour faire une exploration des faits de parole et une synthèse du discours de chaque individu dans sa singularité et son unicité.

Aussi, pour extraire les données permettant de confronter nos hypothèses aux faits, nous avons suivi une méthodologie cherchant à mettre en évidence une cohérence thématique inter-entretiens. Cette analyse des discours a donc nécessité trois étapes différentes :

- ✚ Une fois les six entretiens semi-directifs retranscrits, la masse de données a subi une **analyse verticale** (Ghiglione et Matalon, 1978), une relecture méthodique, avec classification des données sous forme de tableaux. Il a effectivement été nécessaire de réaliser une « lecture flottante » (Bardin, 2003) des propos des différents acteurs, en cherchant à comprendre de l'intérieur la parole de chaque personne et en réduisant les données par une classification des unités de sens.

Cette relecture chronologique a été classée par grands thèmes : tout ce qui fait référence à une même idée, exprimée par l'interlocuteur à différents moments de l'entretien est regroupée dans

un tableau de relecture thématique, en notant le numéro de l'intervention et en faisant en parallèle des commentaires éventuels.

Chaque première relecture thématique répond ainsi aux principaux axes suivants :

- Parcours professionnel
- Choix et valeurs du métier : définition du métier, raisons du choix du métier, qualités pour exercer ce métier...
- Le temps de classe partagé : origine de ce dispositif, préparation et organisation, avantage de ce temps de partenariat...
- Identité professionnelle des enseignants, des éducateurs
- De l'interculturalité

Ces premiers tableaux ont ainsi permis d'organiser de façon méthodique et thématique les contenus des entretiens, phase indispensable avant la seconde lecture liée aux concepts du cadre théorique.

Extrait de tableau de relecture thématique :

thématique	Sous-thème	intervention	Contenu de l'intervention	commentaires
Parcours professionnel		2	-deux années complètes à temps plein en maternelle -nommée sur ordre à l'ITEP -vœu pour SEGPA mais refus (vœu lié) -2 ^{ème} année à l'ITEP	
		4	-retour en classe ordinaire, mais encore beaucoup de maternelle et peu d'expérience en élémentaire. Donc choix de se spécialiser pour être titulaire à l'IME de A.(2009-2018)	
Choix et valeurs du métier	Définition du métier	6	Sarah considère que sa mission principale est de prendre en compte l'élève d'IME dans sa globalité.	
		8	Elle s'intéresse à l'élève, pas au bien-être de l'enfant. Il s'agit de proposer les conditions optimales pour faire avancer l'élève dans ses apprentissages en fonction de son niveau et de ses besoins.	
	Choix du métier	10	Sarah a été sensibilisée au champ du « handicap social » dans le cadre de l'animation de camps de vacances. Elle s'est retrouvée en responsabilité avec des jeunes provenant de foyer d'accueil d'urgence, accompagnés d'éducateurs. Sarah a été marquée et sensible aux types de réponses que les éducateurs apportaient aux attitudes et réactions décalées de ces jeunes. Des discussions et des partages des références de lecture ont été le point de départ de l'idée de s'orienter à terme vers l'enseignement spécialisé.	
		12	-Autre démarche préalable durant la phase universitaire où S. fait le choix d'un dossier sur le thème de l'individualisation. -Encore en amont, la vocation et le choix du métier a trouvé son origine dans le souvenir et l'appréciation d'une enseignante de primaire qui mettait en place avec ses élèves une pédagogie institutionnelle, motivante pour les élèves, partant de leurs envies et de leurs besoins.	<i>Se poser la question du niveau réel de l'élève, d'adapter le contenu pédagogique à ce niveau a toujours été une préoccupation professionnelle chez cette enseignante.</i>

- Après l'analyse verticale, nous avons procédé à une relecture des données thématiques selon le cadre théorique de Dubar et Kaddouri pour aboutir à la **réaction des portraits des acteurs concernés** et en tracer l'identité professionnelle.

Pour ce faire, le tableau de relecture thématique est passé au filtre du cadre théorique sociologique. Il a été en effet nécessaire d'en retenir uniquement les éléments traçant la transaction biographique, puis la transaction relationnelle de chacun des acteurs. A la **double transaction** de Dubar, s'est ajoutée la **typologie des stratégies identitaires** de Kaddouri, concept qui a également été confronté aux discours retranscrits.

A partir de ce deuxième tableau, cette fois volontairement axé sur les concepts sociologiques retenus, le portrait de chaque acteur a donc pu être rédigé.

Extrait de tableau préalable au portrait des acteurs :

Portrait thématique de Sarah

Parcours professionnel	
2	<ul style="list-style-type: none"> • Concours CAPE • Deux années à titre provisoire en maternelle • Nommée sur ordre à l'ITEP • Vœu lié en SEGPA refusé donc 2^{ème} année à l'ITEP • Retour dans l'enseignement ordinaire mais encore en classe maternelle • Inscription au CAPASH • Coordinatrice de l'UE
<p>Commentaires : Une trajectoire individuelle diachronique cohérente Un parcours très vite orienté vers le spécialisé : à défaut d'exercer en ordinaire en cycle 2 ou 3, volonté de se spécialiser pour être titulaire de son poste, pour se stabiliser dans une équipe.</p>	

Construction biographique		
Origine de cette orientation professionnelle	12	Etape 1/ Choix du métier relié au souvenir d'une enseignante de primaire : péda institutionnelle, partant des envies et besoins des élèves de la classe
	10	Etape 2 / Sensibilisation au milieu du handicap avant le début de carrière pro, pendant les années d'animation . Point de départ de l'orientation vers le milieu spécialisé (10) <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation à la posture des éduc par rapport aux jeunes en difficulté sociale : elle apprécie la façon dont les éduc tiennent compte du jeune dans sa globalité (6) • Valeurs identiques maintenant dans son métier d'enseignante spécialisée
	12	Etape 3 / Période universitaire : dossier sur le thème de l'individualisation, avec le souci permanent d'adapter la péda au niveau réel de chaque élève
<p>Commentaires : Une vocation longuement réfléchie</p>		

Pour organiser ces derniers tableaux, quatre axes principaux ont été retenus et constituent le squelette, le guide pour rédiger chacun des portraits :

- Parcours professionnel
- Construction biographique
- Processus relationnels
- Démarches partenariales et stratégies identitaires

✚ Enfin, pour aboutir à l'analyse des données à l'aune du concept d'interculturalité, la dernière partie de ce travail d'analyse des données nous contraint à repartir du cadre théorique défendu par **Amaré** et **Martin-Noeux**, qui cherche à mettre en évidence les convergences et divergences entre ces deux identités professionnelles.

Aussi, nous concentrerons notre analyse sur les enjeux de l'interrelation qui se joue entre éducateur et enseignant spécialisé. C'est, à notre sens, ce qui permettra de tracer les contours de ce qui peut être considéré comme interculturalité entre ces deux professions.

Une nouvelle fois, les données issues des retranscriptions des entretiens semi-directifs vont être éclairés par les nouveaux filtres permettant de faire apparaître les éléments de convergence ou de divergence entre les deux professions. Pour cela, Amaré et Martin-Noeux proposent un cadre fait de quatre axes différents, guide à la rédaction de la fin de cette analyse des données.

- ❑ **Dimension de la connaissance** : entre l'acte d'enseigner et celui d'éduquer. Il s'agit de se poser la question de la relation qu'enseignants et éducateurs spécialisés de cet IME entretiennent avec l'acte d'enseigner et/ou celui d'éduquer. Quel sens donnent-ils à l'éducation ? Quelles missions pour chacune de ces professions ?
- ❑ **Dimension sociale** : entre besoin de reconnaissance et recherche de légitimité. Il nous faudra venir interroger le regard que la société porte sur ces deux métiers en quête de reconnaissance et de légitimité.
- ❑ **Dimension des pratiques** (ou « *manières d'agir* ») vu dans le rapport à l'espace et au temps. Ces espaces professionnels peuvent-ils évoluer vers un espace encore plus partagé ?
- ❑ **Dimension individuelle** (ou « *manières de penser* ») : quel rapport à l'identité professionnelle ? L'appartenance à un corps de métier entrave-t-elle une identité partagée ?

Ainsi, un dernier tableau d'analyse permettra de mettre en évidence ce qui, dans la masse des données, se rattache à ces diverses dimensions. C'est en passant par chacun de ces quatre axes que nos hypothèses de départ pourront, par la suite, être discutées, puis éventuellement validées.

Partie 3- Analyse et interprétation des résultats

Chapitre 1 - Analyse des entretiens et portraits des professionnels

Avant d'entrer dans le détail de ce que peut être l'interculturalité entre enseignants et éducateurs spécialisés impliqués dans des temps de classe partagés en IME, il nous faut au préalable chercher à dresser les portraits des différents protagonistes qui se sont prêtés au jeu des entretiens. Quels professionnels sont-ils ? De quelle façon vivent-ils la cohabitation ou la confrontation entre une identité subjective construite, issue de la socialisation primaire et une identité objective structurelle, qui leur est assignée par les partenaires institutionnels ? Dans le cadre de situation partenariale, de quelle manière appréhendent-ils la collaboration interprofessionnelle ?

Pour ce faire, le portrait de deux enseignants spécialisés et de deux éducateurs spécialisés va être tracé. Bien qu'ayant des données émanant de six entretiens semi-directifs, un choix a été effectué dans ce corpus pour retenir finalement deux représentants de chaque corps de métier. Il nous semble en effet qu'ils constituent à eux seuls un panel suffisant, une casuistique ayant valeur d'éclairage pour notre recherche. De plus, il nous faut préciser que ces représentants de chaque profession correspondent à deux binômes, ce qui accorde une valeur supplémentaire aux propos, dès lors que l'on traite de la thématique des situations partenariales en unité d'enseignement.

Ainsi, en traçant ce qui fait sens professionnellement et ce qui est lignes conductrices pour chacun de ces acteurs, il sera plus aisé, par la suite, de réussir à mettre à jour les points de convergences ou de divergences entre ces deux cultures professionnelles amenées à œuvrer ensemble.

1.1. Portrait de Sarah, enseignante spécialisée : un processus équilibré de définition de soi en relation avec autrui.

Un parcours professionnel et une trajectoire biographique diachronique en cohérence

A l'analyse de l'entretien de Sarah, apparaît de manière évidente une cohérence entre sa trajectoire personnelle et son parcours professionnel. En effet, il semble bien que l'orientation professionnelle vers l'enseignement spécialisé trouve sa source, pour Sarah, dans un cheminement et des expériences personnelles marquantes et déterminantes. Elle évoque ainsi, en tout début d'entretien, les raisons essentielles de cette vocation à enseigner en partant des besoins des élèves et de leurs spécificités.

Tout d'abord, elle fait référence à la pédagogie, marquante pour elle, de son enseignante de CM1, qui « *pratiquait la pédagogie institutionnelle et donc on avait du travail individualisé* ». Cette posture professionnelle à défendre une pédagogie qui part des demandes et des besoins des élèves a été pour Sarah une première étincelle dans le mûrissement de sa propre vocation professionnelle. Par la suite, Sarah détaille ses premiers contacts avec le « *milieu du spécialisé* » quand, animatrice l'été, elle côtoie des jeunes d'un foyer d'accueil d'urgence accompagnés de leurs éducateurs spécialisés. Elle a alors été « *interpelée puis intéressée par les réponses que les éducateurs apportaient face aux comportements décalés de ces jeunes* ». Ces expériences d'animation sont ainsi considérées par Sarah comme le point de départ et une motivation initiale à s'orienter vers le champ du spécialisé. En tant qu'étudiante, elle a suivi un parcours universitaire en sciences de l'éducation, parcours au cours duquel elle aime à rappeler qu'en licence 3, elle avait fait le choix, non hasardeux, d'entreprendre l'écriture d'un dossier sur le thème de l'individualisation. Là encore, il s'agissait pour elle de pousser la réflexion sur la manière « *d'individualiser vraiment, de chercher à quel niveau est rendu chacun, d'essayer de correspondre vraiment l'élève, d'être proche de lui, dans les apprentissages. Ca, ça m'a plu.* »

Cette socialisation primaire et cette trajectoire diachronique ont logiquement débouché pour Sarah vers l'obtention du CAPE (Certificat d'aptitude au Professorat des Ecoles). Les deux premières années d'exercice ont eu lieu à titre provisoire en classes maternelles, puis Sarah a été affectée sur ordre en ITEP. Une demande de poste en SEGPA lui ayant été refusée par la suite, elle est restée une seconde année en ITEP. Mais Sarah a tout de même choisi de revenir ensuite dans l'enseignement ordinaire car elle cherchait « *à avoir surtout de l'expérience dans l'élémentaire parce que j'avais fait essentiellement de la maternelle et qu'en ITEP, ça m'avait manqué* ». Mais le retour en milieu ordinaire la plaçant de nouveau en responsabilité face à des élèves de maternelle, Sarah a donc accéléré son déroulement de carrière en passant dès lors le CAPASH, pour pouvoir être titularisée dans le milieu spécialisé qui l'intéressait et qui était son objectif professionnel principal. Elle est ainsi depuis 8 ans enseignante spécialisée à l'IME de A. et coordonnatrice de l'unité d'enseignement de cet établissement.

Ce parcours professionnel présente ainsi un tissage cohérent entre, d'une part les expériences biographiques marquantes, issues de la socialisation primaire et d'autre part, les choix et stratégies professionnelles qui amènent Sarah à enseigner aujourd'hui en milieu spécialisé.

Des valeurs de métier autour du respect de chacun élaborées en amont de la carrière professionnelle

Sarah, quand elle est interpellée au sujet des valeurs qui la portent, défend ouvertement l'idée de l'éducation pour tous, dans le respect de chacun. Elle ne prétend pas, en tant qu'acteur du milieu spécialisé, avoir des valeurs professionnelles différentes de celles que peut défendre un enseignant ordinaire : *« Je pense que les valeurs que je défends seront les mêmes dans le milieu ordinaire. [...] une éducation ou un enseignement pour tous... Le respect de l'autre... Mais je pense que c'est... enfin voilà, c'est pas forcément propre au fait d'être spécialisé. »*

Cet objectif d'éducabilité, de chance identique pour tous dans le respect de chacun est bien une valeur qui a sillonné jusque-là tout le trajet de vie de Sarah. Quand elle fait référence à une pédagogie institutionnelle marquante pour elle en tant qu'élève, quand elle relate ses premiers contacts avec des publics différents, quand elle évoque ses choix de recherches universitaires sur le thème de l'individualisation, c'est à chaque fois pour Sarah la volonté de cibler ce qu'est l'individu dans sa globalité et dans sa singularité, respecter ce qu'il est véritablement et partir de ces constats pour le faire cheminer.

Pour illustrer ce propos, Sarah fait d'ailleurs référence à des enseignants non spécialisés qui sont venus la remplacer dans sa classe, à l'IME et qui, à son retour, se sont dit *« un peu gênés »* par des *« faciès [d'élèves] qui sont pas forcément très agréables »*. Sarah, dans sa prise en compte globale des élèves, déclare qu'elle *« n'éprouve rien pour ça. Je me suis jamais dit quoi que ce soit à ce propos-là, mais du coup je me dis qu'il faut peut-être avoir cette possibilité-là d'aller vers un autre qui physiquement peut être différent... »*

Ainsi, dans la façon de projeter dans le futur professionnel cette dimension subjective, Sarah donne cohérence à ses choix, elle poursuit son projet de carrière dans une continuité logique : si respecter l'Autre dans toutes ses dimensions a été une valeur essentielle dans l'identité qu'elle s'est construite, Sarah entend bien faire vivre cette même valeur dans son champ professionnel.

Représentations du métier : un parcours conventionnel en relation avec les valeurs personnelles

Pour Sarah, le métier d'enseignant spécialisé consiste à remplir une mission première, celle de répondre à la singularité de chaque usager de l'IME pour réussir à l'enrôler dans un parcours scolaire, adapté à ses besoins et compétences. Elle garde ainsi en tête la volonté « *d'enseigner à des élèves qu'on doit prendre dans leur globalité, c'est-à-dire à quel niveau ils sont rendus, comment ils apprennent, quelles sont leurs conditions les plus optimales pour apprendre... essayer de prendre en compte tous ces paramètres pour les mettre en situation.* »

Pour atteindre ces objectifs, elle cherche à instaurer avec les élèves une relation de confiance, puisque, selon Sarah, l'instauration de ce lien est essentielle avant toute mise en œuvre d'apprentissages scolaires. Pour cela, elle met en place un cadre, concrétisé par quelques règles de vie de classe : « *ce cadre doit correspondre à la possibilité pour certains de se mettre au travail et pour d'autres, de ne pas se mettre au travail* ». Ainsi, Sarah instaure dans sa classe des règles suffisamment souples pour qu'encore une fois, chaque élève trouve sa place avec ce qu'il est. C'est ce qui permettra que les élèves la « *reconnaissent en tant qu'enseignante, puisque je suis là pour leur apprendre de nouvelles choses, ou les mettre en situation d'apprentissage, et que le lien se crée à travers ça.* » Elle se donne donc comme mission « *d'écouter ce que l'élève peut être, comment il va apprendre, quelles vont être les difficultés, les obstacles à se mettre au travail pour pouvoir le mettre dans un contexte facilitateur, pour qu'il accepte de se mettre au travail et pour qu'on crée ce lien de confiance...* »

Il apparaît clairement ici que la façon dont le métier d'enseignant spécialisé est appréhendé par Sarah vient en résonance parfaite avec ses aspirations personnelles. Cela lui permet de tracer un parcours conventionnel puisque son désir initial de réalisation est en phase avec les missions professionnelles qu'elle se donne désormais.

De l'identité individuelle subjective à l'identité opératoire structurelle

Si la conduite professionnelle de Sarah paraît, dans ses pratiques matrices d'action, en phase et en continuité avec le projet initial qu'elle s'est forgé, il nous faut à présent observer si l'espace structuré, dans lequel cette enseignante spécialisée exerce, permet une reconnaissance de cette identité professionnelle. Autrement dit, les partenaires institutionnels qui gravitent autour de

cet acteur de l'IME sont-ils des autres significatifs qui légitiment la position revendiquée par cette enseignante ?

Sarah exerce au sein d'une structure spécialisée, un IME, au cœur duquel elle côtoie divers professionnels des champs pédagogiques, thérapeutiques ou éducatifs. Dans ce maillage complexe où les compétences, les identités professionnelles s'entrecroisent, Sarah affirme clairement sa spécificité professionnelle pour être reconnue par les différents acteurs de cette institution. Contrairement à l'enseignement en milieu ordinaire où d'office, « *on a les jeunes, on n'a pas le choix de les avoir ou pas* », dans l'enseignement spécialisé, « *on doit justifier notre présence alors qu'en fait, dans le milieu ordinaire, c'est de base !* ». Ainsi, nouvellement titularisée dans l'IME, Sarah a particulièrement veillé à bien « *faire sa place* » pour être reconnue en tant qu'enseignante spécialisée, expliciter et justifier auprès des autres professionnels de l'établissement « *pourquoi on prend [les jeunes] ou pas, pourquoi, à un moment donné, on décide de réduire, pourquoi, à un moment donné, on se dirait que ce serait bien d'augmenter* ». En affirmant ainsi ce qui fait sa spécificité professionnelle, Sarah cherche à être identifiée et reconnue dans son champ d'intervention particulier auprès des jeunes de l'IME. Elle admet qu'après ces huit années passées dans cet établissement, cette démarche n'est plus à faire auprès de l'équipe pluridisciplinaire : « *Maintenant, j'ai moins besoin d'aller expliquer les choses ou de dire les choses* ».

Mais si Sarah assume son unicité en tant qu'enseignante spécialisée au milieu de professionnels non enseignants, elle apprécie également se sentir « *partie d'un tout* », membre active d'un collectif et d'une dynamique au service des usagers. Elle considère qu'il y a « *beaucoup plus d'échanges avec toute cette équipe-là, même au niveau des femmes de ménage* », que les temps de travail en équipe pluridisciplinaire ou les temps de classe partagé permettent de « *mieux connaître l'établissement* » et « *rapprochent* » les acteurs de l'établissement. Ainsi, la structure permet à chaque professionnel, quelle que soit sa responsabilité auprès des usagers, de « *trouver une place* » pour laquelle il est reconnu. Sarah semble apprécier vivement de se sentir une « *pièce* » considérée et reconnue dans cet « *échiquier éducatif* » !

De la transaction relationnelle au travers des différents autres

La reconnaissance des positions revendiquées par cette enseignante semble bien effective dans son environnement professionnel. Détaillons désormais de quelle façon cette transaction relationnelle s'opère vis-à-vis des différents autres significatifs gravitant autour de Sarah.

- Relation aux pairs : Sarah fait partie d'un petit collectif de trois enseignants spécialisés exerçant dans cet IME. Ce trinôme constitue le pôle pédagogique et à ce titre, il soumet d'une seule voix des suggestions au reste de l'équipe, concernant notamment le temps de scolarisation des élèves (« *on joue avec beaucoup d'adaptation ici* »), la création du dispositif de groupe-classe pour les plus jeunes (« *mes collègues étaient tout à fait d'accord avec moi* »), l'affirmation de compétences professionnelles au sein d'une dynamique collective (« *on a besoin d'expliquer pourquoi l'école c'est important* »). Si les deux collègues directes de Sarah défendent et soutiennent une culture professionnelle identique, il n'en est pas de même pour certains enseignants remplaçants, non spécialisés, qui étant en poste à l'IME pour une courte période, affirment : « *Je ne suis pas enseignant ici ! Et je comprends pas comment on peut mettre des enseignants dans des IME parce qu'on ne fait pas un travail d'enseignant !* ». Ce décalage de point de vue, ce regard différent posé sur une activité professionnelle du milieu spécialisé renforce, pour cette équipe enseignante, le sentiment d'exercer un métier « *à part* ». Il crée une cohésion et une reconnaissance mutuelle entre les différents membres de ce pôle pédagogique pour lequel Sarah, en tant que coordinatrice, est porte-parole auprès de la hiérarchie de l'établissement.
- Relation aux éducateurs spécialisés : Exerçant au cœur d'un établissement pluri professionnel, Sarah se retrouve directement confrontée aux autres acteurs de la structure que sont notamment les éducateurs spécialisés. Dans cette socialisation secondaire, il lui faut aussi rechercher l'assentiment de ces collègues non enseignants. A ce titre, elle exprime avoir eu besoin, par le passé, de clarifier les missions et les compétences de chacun. Elle estime avoir « *défendu la fonction enseignante encore plus que dans le milieu ordinaire* », pour « *dans l'accompagnement [des jeunes], se différencier des éducateurs spécialisés* ». Des tensions interpersonnelles ont effectivement eu cours quand, le matin, les éducateurs spécialisés ont mis en place un cahier de graphisme et d'écriture. Sarah est alors venue interroger cette pratique : « *On fait quoi et dans quel lieu ? Pour elles, c'était pas facile parce qu'en fait, ça occupait un espace, ça occupait un temps ! Et moi, je venais leur dire que ça n'avait rien à faire là* ». Les échanges directs qui ont suivi ont permis de clarifier la situation partenariale et de repartir sur des bases plus claires. Au travers de ce « frottement interprofessionnel », c'est bien la reconnaissance de chacun, dans ses compétences propres, qui est visée.

Depuis cette mise au point, pour tout dispositif partenarial entre cette enseignante et les éducateurs, chaque acteur est reconnu dans sa posture professionnelle et dans sa fonction spécifique auprès des jeunes. En découlent alors des retombées positives, comme un sentiment d'entraide (« *J'étais très très contente d'être épaulée d'une éducatrice parce que, elle, elle a fait le lien avec les parents et puis, elle m'a aidée dans cette construction-là* »), une co-autorité assumée (« *Y'a de la reconnaissance et donc on gagne en autorité aussi ! Parce que pour le coup, on est encore plus reconnus dans ce qu'on peut faire* ») et une vigilance permanente à laisser de la place au partenaire (« *Quand on commence à travailler avec un éducateur, moi, je suis toujours vigilante à ce que les deux soient reconnus dans le projet* »).

Sarah, en mettant à plat et en requestionnant les missions et les responsabilités de chacun auprès des usagers, a donc en parallèle gagné en légitimité auprès des éducateurs spécialisés de l'IME. Dans un contexte de situation partenariale éclaircie, ces autrui significatifs reconnaissent désormais à Sarah ses compétences et sa spécificité professionnelle au sein de leur établissement commun.

- **Relation à la hiérarchie** : En tant que coordinatrice de l'Unité d'Enseignement de cet IME, Sarah se trouve être le maillon, le lien entre l'équipe de direction de cet établissement, les services de l'Education Nationale et ses collègues enseignants spécialisés. Or, dans les deux strates de la hiérarchie dont elle dépend, Sarah relate des politiques structurelles qui légitiment peu ou prou son investissement professionnel. En effet, le projet de classe externalisée qu'elle a porté à l'extérieur et défendu auprès de l'inspection académique n'a pas vu le jour. Par ailleurs, la direction de l'IME n'exige plus de projet rédigé pour les classes-ateliers et classes à projets : « *Je pense que c'est plus demandé par qu'en fait, ils [l'équipe de direction] savent que derrière, les professionnels vont réclamer un temps spécifique, donc c'est pour ça que c'est aussi un moyen de... d'éviter les levées de boucliers* ». En effet, des temps de réunion en commun, institutionnalisés et rémunérés, ayant été retirés aux enseignants et aux éducateurs spécialisés, plus aucun projet écrit n'est attendu de la part de la direction de l'IME. Cet investissement interprofessionnel se voit donc moins valorisé et encouragé. Pourtant, pour ces enseignants spécialisés qui « *n'ont pas le même supérieur* » et qui sont « *les plus extérieurs à l'établissement* », avoir l'assentiment de la hiérarchie sur des dispositifs auxquels ils participent est un véritable moyen de reconnaissance de leur identité professionnelle en exercice.

Démarche partenariale et stratégies identitaires : entre crédibilisation et validation identitaires.

Dans les démarches partenariales auxquelles elle participe, de quelle manière Sarah se positionne-t-elle ? Quelles stratégies identitaires met-elle en place pour assumer sa dynamique identitaire ?

Au regard de l'analyse du discours tenu par Sarah durant notre entretien, il semble bien que cette enseignante spécialisée navigue entre deux formes de stratégies identitaires proposées par Kaddouri : d'une part, la crédibilisation identitaire lui permettant la reconnaissance des homologues ; d'autre part, la validation identitaire pour faire reconnaître son identité par les autres officiels.

En effet, Sarah semble avant tout envisager le partenariat interactoriel comme un moyen de légitimation de son identité. Coopérer avec des éducateurs spécialisés lui permet de « voir d'autres professionnels fonctionner » et de se faire reconnaître dans ses compétences d'enseignante. A ce propos, Sarah remarque : « J'ai beaucoup de retours positifs des éducateurs sur : « Ah, mais tu as préparé tout ça ? Tu as anticipé tout ça ? Tu fais ça avec lui ? Parce que moi, je sais pas quoi faire... » Voilà, ce genre de choses où je trouve que du coup, ça nous remet, nous aussi, dans une posture d'enseignant. » Co-animant un même dispositif, la reconnaissance par les éducateurs spécialisés de l'investissement de Sarah dans le travail de conception et de préparation des séances en commun est un important levier de crédibilisation interne. Le partenariat sert et renforce ainsi sa légitimité professionnelle auprès des homologues du temps de classe partagé.

Pour autant, Sarah semble bien, en parallèle, chercher à maintenir une continuité entre le projet pour soi et le projet d'autrui pour soi. Ainsi, elle met en œuvre une démarche de validation identitaire, pour faire reconnaître par les autres officiels une identité pas assez reconnue. Dans le partenariat extérieur qu'elle soutient pour le projet de classe externalisée, tout comme dans le nouveau dispositif de classe-groupe qu'elle impulse pour les élèves les plus jeunes de l'IME, Sarah envisage aussi le partenariat comme moyen de consécration de son identité. Elle cherche (peut-être à son insu ?) à réduire les écarts entre l'identité acquise (son statut actuel d'enseignante spécialisée en unité d'enseignement) et l'identité visée (un enseignement spécialisé encore plus adapté aux besoins de ses élèves, soit par une scolarisation à l'IME avec un empan horaire plus large, soit par la mise en place d'un dispositif nouveau externalisé). Ces deux projets qu'elle initie et qu'elle défend peuvent contribuer, à terme, à mieux faire

reconnaître, par ses supérieurs hiérarchiques, l'identité professionnelle à laquelle elle aspire pleinement.

En conclusion...

Enseignante spécialisée depuis huit ans dans l'IME de A., Sarah a suivi une trajectoire professionnelle en totale cohérence avec sa trajectoire individuelle. Sa socialisation primaire, qui l'amène très tôt à envisager la carrière enseignante, l'oriente vers une pédagogie respectueuse des différences et adaptée à chacun. La socialisation secondaire qui en découle permet à Sarah de faire des choix de formation et de mettre en œuvre un parcours professionnel où elle oriente assez rapidement sa fonction enseignante au service de publics en situation de handicap. Exercer en tant qu'enseignante spécialisée, c'est donner vie à une vocation longuement mûrie. Même si tous les projets qui lui tiennent à cœur n'ont pu voir le jour, elle semble ne pas avoir tari l'envie de progresser, de continuer à projeter des avenir professionnels possibles.

Par ailleurs, Sarah semble naviguer, lors des temps de démarche partenariale, entre crédibilisation identitaire et validation identitaire : les temps de classe partagé semblent pour elle être à la fois le moyen d'être légitimée par ses pairs, mais aussi le prétexte à une plus ample reconnaissance professionnelle, essentiellement auprès des autres hiérarchiques dont elle dépend.

Transactions biographique et relationnelle sont ainsi chez Sarah dans une relation d'interaction logique et continue. C'est un parcours plutôt linéaire, d'un acteur qui justifie ses pratiques et qui sait donner cohérence à ses choix. Sarah, dans l'identité professionnelle qu'elle construit et reconstruit, est inscrite dans un processus d'équilibration satisfaisant, où stratégies individuelles et système culturel externe s'accordent plutôt bien.

1.2. Portrait de Bastien, enseignant spécialisé : une légitimité identitaire assumée

Un parcours professionnel linéaire de l'enseignement ordinaire vers le spécialisé

Bastien, quand il relate son historique professionnel, retrace un parcours classique : après une licence de lettres, il passe et obtient le concours du CAPE à l'IUFM, en Normandie. Son début de carrière consiste à assurer des compléments de service (« *J'ai fait pas mal de quarts-temps et de mi-temps, en ZEP* »), puis il obtient une mutation pour le département de la Loire-Atlantique. A ce stade, il poursuit les remplacements, pendant six ans, ne réussissant pas encore à être titularisé. C'est dans le cadre de ces remplacements qu'il découvre le milieu spécialisé (« *J'ai été amené à travailler en CLIS, en ULIS, en IEM...* »). Cette nouvelle facette de l'enseignement lui plait : il décide alors de « *passer la spécialisation y'a...8 ans ! Et depuis, j'ai mon poste à l'IME de A.* »

Bastien est donc enseignant spécialisé, désormais titulaire de son poste à l'IME de A. C'est donc un parcours plutôt linéaire qu'il relate, avec une découverte de l'enseignement spécialisé au cours de remplacements longs. Lors de cet entretien, Bastien évoque peu sa socialisation primaire, qui aurait pu expliquer plus en détails cette volonté de se sentir « *utile pour autrui* » et son regard empathique posé sur les élèves en difficulté. En effet, il ne semble pas avoir anticipé, pensé en amont cette orientation professionnelle vers le spécialisé avant la découverte sur le terrain, « *un petit peu par hasard au début* ».

Des valeurs de métier autour de l'empathie pour les élèves en difficulté scolaire

Bastien, quand il est interrogé sur ses motivations à devenir enseignant, puis enseignant spécialisé, explique avoir une « *empathie particulière envers la difficulté, la difficulté d'apprentissage, à priori* ». Il le justifie par le fait de se sentir « *utile à aider ceux qui en ont le plus besoin* ». Quand il était affecté dans des remplacements en classe ordinaire, il avait toujours à l'esprit d'être présent auprès des élèves les plus fragiles, en organisant, « *en fond de classe, un atelier avec moi pour ceux qui se sentaient le plus en difficulté* ». Mais les effectifs de classe importants, la stigmatisation qui peut être ressentie par des élèves travaillant en soutien avec l'enseignant, à part du groupe, n'ont assez vite plus satisfait Bastien dans ses pratiques professionnelles. Il lui était alors « *difficile de revenir avec une pile de cahiers le soir et de me rendre compte qu'il y en a 4 ou 5, je suis passé à côté mais eux aussi sont passés à côté de la séance...* »

Aussi, l'empathie prônée comme une valeur essentielle, conjuguée à la découverte des structures spécialisées, ont conduit Bastien à envisager de devenir enseignant spécialisé, pour

se consacrer uniquement à des petits groupes d'élèves, reconnus comme étant en moyenne ou grande difficulté scolaire.

Représentations du métier : enseignant avant tout dans une équipe pluridisciplinaire

Quand Bastien est questionné sur la façon dont il présenterait sa profession, il se réclame enseignant avant tout. Exerçant au sein d'une équipe pluridisciplinaire, il lui semble fondamental « *d'affirmer au sein de cette pluridisciplinarité le côté enseignant, l'école* ». En effet, comme Sarah, sa collègue dont le portrait a été tracé ci-dessus, Bastien précise que les premières années d'exercice en IME sont capitales : en tant qu'enseignant, il précise « *qu'on se replie même sur des apprentissages fondamentaux, sur le lire et écrire, pour vraiment se définir dans l'établissement* ». Avec les verbes « se replier » pour « se définir », c'est bien, dans les mots de Bastien, la spécificité du métier d'enseignant qui est privilégiée : avant même d'être en équipe, de faire équipe, il est nécessaire de faire valoir auprès des acteurs de la structure que l'enseignant est le garant privilégié des apprentissages fondamentaux. Bastien s'explique : « *Au début, on a besoin de l'affirmer, mais oui, vraiment se dire qu'on est enseignants, qu'on est là pour travailler sur les programmes scolaires et c'est comme ça qu'on se définit ici, qu'on fait pas la confusion avec d'autres professions* ».

Ainsi, Bastien entend, en tant qu'enseignant spécialisé, avoir comme mission principale d'aider tous les élèves dans leurs difficultés singulières. Il s'agit pour lui, comme les enseignants ordinaires, d'être « *pédagogue, d'avoir de l'empathie, de...peut-être qu'on a une attention plus particulière aux élèves en difficulté à la base* ». Cette représentation du métier nécessite d'instaurer une relation de proximité avec les jeunes, d'apprendre à « *connaitre mieux leur caractère, leur goût* ». Pour cela, il faut « *rentrer un petit plus dans leur tête* » et s'autorise à faire « *un pas de côté vers leurs préoccupations pour après, voir si on pouvait répondre à une consigne, répondre à une attente, à un enjeu* ».

Pour être garant des apprentissages fondamentaux chez ces élèves en difficulté scolaire, Bastien cherche donc, par une posture empathique, à prendre éventuellement des chemins détournés pour amener progressivement ces jeunes vers des contextes plus didactiques.

De la transaction relationnelle au travers des différents autrui

Si Bastien, dans les valeurs professionnelles qui l'animent, cherche avant tout à accompagner, dans une attitude empathique, ces jeunes en difficulté vers des apprentissages fondamentaux, la structure dans laquelle il exerce, les partenaires institutionnels qui l'entourent lui reconnaissent-ils cette identité et cette socialisation professionnelles ?

Lors de notre entretien, Bastien n'a guère évoqué sa relation aux pairs, et pas du tout celle aux familles.

- Relation aux pairs : Bastien fait partie de ce petit groupe de trois enseignants spécialisés en charge de l'unité d'enseignement de l'IME de A. Durant notre entretien, il n'évoque pas la relation à ses collègues directes. En revanche, il évoque le projet des classes – ateliers qui, au départ, s'apparentait à une création de pôle pédagogique élargi, partagé par les enseignants spécialisés et les éducateurs techniques spécialisés. Il s'agissait alors de « *faire vraiment un pôle pédagogique avec ces personnels qui ont aussi un savoir à enseigner. Ils sont éducateurs techniques spécialisés, ils ont une grille de compétences à valider, donc une volonté de rassembler ces personnes-là autour du pédagogique à proprement parler* ».

Bastien semble quelque peu regretter qu'un tel projet n'ait pas vu le jour, « *ce réel pôle pédagogique où on partage...pas forcément les mêmes grilles, mais où on associe, on met en regard des grilles d'évaluation pour construire des séquences d'apprentissage sur plusieurs années et tout...on n'a pas réussi à créer ça* ».

Il nous faudra donc, dans la dernière partie, nous interroger sur le rôle possible d'un tel pôle pédagogique renforcé, son impact éventuel sur les contenus enseignés aux jeunes, sur les acteurs engagés dans ces dispositifs et sur la structure elle-même.

- Relation aux éducateurs spécialisés : Si Bastien reconnaît que les éducateurs spécialisés ont une « *action un peu plus globale sur la personnalité, le développement de la personne* », il attend en retour d'être reconnu dans ce qui fait la particularité de sa profession d'enseignant.

Il reconnaît également que « *comme tout travail à deux, faut s'organiser, il faut s'entendre* », et que le binôme constitué d'un enseignant et d'un éducateur est plus performant quand les acteurs en question ont plus « *d'ancienneté* ». Dans de telles conditions, Bastien considère que « *l'autorité elle est vraiment partagée, elle est à égalité entre les deux* ».

Bastien semble donc se placer vis-à-vis des éducateurs spécialisés dans une relation de donnant-donnant : une reconnaissance mutuelle des compétences de chacun permet d'instaurer une situation partenariale où les acteurs se placent à égalité, co-gèrent au même niveau de pouvoir une action en commun.

- Relation à la hiérarchie : Bastien semblait voir de multiples intérêts à la constitution d'un pôle pédagogique élargi. Pourtant, ce projet n'a pas vu le jour, en raison d'un manque de moyens mis en place par la direction de l'établissement : disparition des réunions institutionnalisées entre éducateurs et enseignants (« *On manque de temps pour s'asseoir et aller plus loin, voir les choses plus en amont, poser les choses sur le papier [...] Mais on gagnerait à plus préparer, à plus échanger, plus construire...* »), plus de nécessité à justifier à la hiérarchie son activité dans les temps de classe partagé (« *Avant, on devait rédiger un projet sur la classe-atelier. Avec la nouvelle direction, ça nous est plus demandé* »)

Ces différents constats énumérés par Bastien présentent une inflexion, de la part de la direction, quelque peu en retrait par rapport aux projets, initiatives, démarches interprofessionnelles. Bastien, à mots couverts, semble le regretter. Ces dispositifs moins soutenus par la direction sont-ils la marque d'un désintérêt, d'une moins grande reconnaissance des pratiques en cours dans l'établissement ? Bastien n'est pas pour autant moins investi dans les temps de classe partagé, mais les partenaires institutionnels que sont les personnels de direction semblent « briller par leur silence » ou par leur moindre soutien au sujet de ces dispositifs.

Démarche partenariale et stratégies identitaires : recherche d'une crédibilisation identitaire.

Dans ses pratiques enseignantes, et particulièrement dans les situations partenariales auxquelles il participe, Bastien conserve sa même ligne de conduite professionnelle, à savoir être avant tout enseignant, cherchant à faire progresser ces usagers dans les apprentissages fondamentaux. Les dispositifs de partenariat sont envisagés, selon lui, pour permettre à chaque acteur du binôme d'être reconnu dans ce qui fait sa singularité et sa spécificité professionnelle. Il ne s'agit pas d'être un protagoniste différent lors des temps de classe partagé, mais au contraire, de rester soi-même pour être légitimé par les autres significatifs de l'institution. Bastien ne semble pas particulièrement chercher l'assentiment de la hiérarchie, mais plutôt celui des pairs avec qui il

exerce, enseignants ou éducateurs, et ce, de façon plus appuyée les premières années après sa titularisation dans cet établissement.

En conclusion...

Bastien semble avoir trouvé un équilibre qui lui convient en exerçant dans cet IME : ses aspirations et valeurs personnelles, ses représentations du métier sont en cohérence avec l'identité sociale que le système culturel lui impose. Il considère ainsi être reconnu dans les positions qu'il revendique en tant qu'enseignant spécialisé, et les situations partenariales pour lesquelles il s'investit lui offrent les conditions suffisantes pour asseoir une légitimité professionnelle. En effet, cet acteur de l'IME paraît, dans son processus identitaire, avoir moins besoin, que certains autres de ses homologues, des retours et des regards d'autrui posés sur lui.

Ainsi, dans cette organisation qui globalement lui convient, Bastien semble se satisfaire pleinement de la socialisation professionnelle acquise à ce jour. Il ne connaît pas de tensions identitaires intra ou interpersonnelles et paraît suivre une continuité sereine entre sa façon de se différencier des Autres, tout en étant reconnu et légitimé par ces mêmes Autres.

1.3. Portrait d'Anita, éducatrice spécialisée : une socialisation professionnelle en tension entre une identité héritée, visée et une identité assignée, subie.

Des ambitions initiales claires, mais suivant un parcours professionnel escarpé

Anita, quand elle est questionnée sur son parcours professionnel, le qualifie « *d'assez atypique* ». En effet, elle émet assez tôt le vœu, en post-bac, de devenir éducatrice spécialisée, mais échoue à l'épreuve orale. La formation initiale pour devenir éducatrice spécialisée lui paraissant alors trop longue, et étant à la recherche d'une autonomie financière, elle opte par défaut pour la formation d'Éducatrice de Jeunes Enfants (EJE), tout en gardant, à terme, l'objectif professionnel d'exercer en tant qu'éducatrice spécialisée. Ayant par la suite réussi le concours d'EJE, elle occupe, après un remplacement d'été, un premier emploi en maison d'accueil spécialisée (MAS) auprès d'adultes polyhandicapés aux pathologies lourdes, poste qu'elle assurera pendant dix ans.

Elle souhaite ensuite changer de structure et de public, pour travailler auprès d'enfants handicapés. Elle profite de la présence d'une jeune adulte en IME, « *au profil MAS* », « *très autiste et très violente* » pour faire valoir auprès de cet établissement son expérience professionnelle précédente et pouvoir ainsi intégrer l'IME en tant que monitrice-éducatrice, « *ce qui cachait sur les bulletins de salaire ou sur les contrats le fait que j'étais EJE. Sinon, je n'aurais pas du tout eu le droit de travailler dans cet établissement* ». Anita exprime ainsi, dès le début de notre entretien, le décalage ressenti entre ses aspirations professionnelles, exercer en tant qu'éducatrice spécialisée, et son statut réel dans la structure, éducatrice de jeunes enfants « *masquée* » en « *animatrice 2^{ème} catégorie* ».

Elle obtient par la suite un CDI avec l'IME de A., mais pour travailler sur un poste d'internat, « *chose que je ne souhaitais pas, moi, je voulais de l'externat* ». Elle exerce donc auprès de jeunes autistes pendant dix ans à l'internat, avant de profiter de l'opportunité d'accompagner un groupe de SEHA en externat, puis du groupe des plus jeunes depuis 3 ans, en défendant l'argument suivant : « *J'ai demandé à le prendre aux vues de mon diplôme en fait et de ma profession* ».

Ainsi, après vingt ans de pratiques professionnelles, Anita réussit à exercer en IME, en tant qu'éducatrice spécialisée, auprès d'un groupe d'enfants handicapés, en externat, comme elle l'avait pensé dans son plan de carrière initial. Elle exprime donc la satisfaction d'avoir abouti à ses projets professionnels initiaux, sans en avoir officiellement le statut attendu, et en prenant des chemins de traverse professionnels.

Des valeurs et missions du métier : sécuriser, rassurer les usagers en instaurant un climat serein et propice aux apprentissages

Quand elle évoque les missions de l'éducatrice spécialisée auprès de jeunes enfants arrivant en IME après une expérience de « *mal-être à l'école* », elle cite en premier lieu la capacité que doit avoir cette professionnelle à instaurer un climat de groupe serein, une vie en micro-collectivité proposant « *un accueil, un bien-être pour eux* ». Il s'agit, par un regard bienveillant, une attention portée, « *d'essayer de trouver une place à chacun dans un groupe* ». En « *faisant sentir que le climat est propice à un accueil* », les jeunes usagers doivent apprendre à « *se confronter à l'autre, vivre en collectivité, et apprendre par cette collectivité* ». C'est à ces conditions, quand « *un groupe vit bien collectivement* », que l'éducateur peut « *proposer des activités qui sont pas des activités... qui sont vraiment des activités éducatives, par lesquelles*

ils apprennent ». L'éducateur, dans son groupe de référence, peut alors proposer des apprentissages autour de l'éveil et du quotidien (« *faire des lacets, boutonner une fermeture, être autonome pour aller aux toilettes...* ») pour faire progresser les usagers vers plus d'autonomie.

Pour cela, il paraît essentiel à Anita de savoir faire preuve de beaucoup de patience, mais également « *d'acquérir un bon bagage théorique* » qui permette de « *savoir prendre du recul par rapport à son travail, pour ne pas tout ramener à la maison tout le temps* ».

Anita place donc en premier lieu, comme qualité professionnelle, la faculté et les compétences de l'éducatrice spécialisée de faire vivre ensemble des individualités fragilisées par une première expérience scolaire, de créer un climat de groupe sécurisant, pour que chaque usager puise dans cette sérénité collective les motivations à apprendre, à grandir vers plus d'autonomie individuelle.

Représentations du métier : décalage entre la construction biographique et l'évolution annoncée du métier

Quand Anita évoque les valeurs nécessaires à la pratique du métier d'éducateur spécialisé, elle affirme immédiatement que « *le métier change* », ainsi que les valeurs inhérentes à la profession. Si, selon elle, la capacité à analyser et à évaluer une situation, un comportement, des interactions était essentielle dans sa représentation du métier « d'avant », la profession est promise à un futur différent, où est demandé à l'éducateur spécialisé d'être « *d'être un peu le coordinateur d'une équipe. Très souvent maintenant, l'éduc. spé n'est plus uniquement sur le terrain avec les enfants ou les jeunes.* » Elle précise encore qu'à l'avenir, l'éducateur spécialisé « *va avoir le rôle qu'à notre époque, avait le chef de service. Certains sont même amenés à composer des plannings, à faire tourner une équipe, dans des institutions où y'a plus qu'un seul éducateur spécialisé, et des moniteurs-éducateurs qui, du coup, font le métier des éducus spé d'avant* ».

Dans cette projection du métier, Anita se place en « *vieille éducatrice* » qui fait valoir « *tout le recul de [son] expérience* ». Elle parle de l'évolution de la profession, en étant quelque peu spectatrice (« *Je la vivrai pas, parce qu'elle se met en place* »), mais la spectatrice amère d'une profession qui, à ses yeux, se dénature. Elle se place ainsi dans la posture de l'observatrice inquiète d'un métier dont les missions fondamentales changent irrémédiablement. Devant cette

évolution négative de la profession dont elle se fait témoin, Anita conclue : « *Je ne ferai pas ce métier aujourd'hui. Je ne chercherai même pas à passer ces examens-là aujourd'hui, parce que les éducateurs ne sont plus auprès..., ne seront plus uniquement auprès des enfants* ».

Dans ce discours d'Anita tenu en tout début d'entretien de façon affirmée et « presque militante », un décalage évident s'affiche entre sa construction biographique et le métier tel qu'il semble voué à évoluer : Anita paraît touchée dans l'identité professionnelle qu'elle s'est construite au fil de ses expériences de terrain, elle semble déplorer que la profession d'éducateur spécialisé perde sa « saveur, sa sève originelle » pour devenir une profession plus axée vers de l'administratif, de la coordination, loin des usagers et de leurs préoccupations.

De l'identité individuelle subjective à l'identité opératoire structurelle

Anita, dans sa transaction biographique, exprime une tension réelle entre d'une part, sa trajectoire individuelle subjective et d'autre part, sa capacité à projeter des avenir possibles, en continuité avec son projet de soi pour soi. Dans son discours, elle paraît en effet donner cohérence à ses choix et pratiques professionnelles, mais c'est le contexte institutionnel, le cadre professionnel et sociétal qui peut, à terme, malmener cette forme identitaire en émergence.

Ainsi, quand lui est posée la question du point de vue de la société sur sa profession, elle déclare ressentir un « *regard bienveillant mais mal adapté* » : travailler auprès d'enfants ou de jeunes en situation de handicap passe quasiment pour « *une vocation, presque religieuse* », « *comme si on était bénévole dans ce qu'on faisait et que, du coup, on méritait une reconnaissance* ». Anita refuse d'être considérée comme une professionnelle dévouée, rejette l'idée de suivre une démarche sacerdotale et affirme avoir choisi un métier qui lui plaît et qui n'est pas plus dur à exercer qu'un autre. Ce regard compatissant de la société sur la profession d'éducateur spécialisé est, selon Anita, le juste reflet d'une méconnaissance du handicap et des professionnels qui accompagnent ces publics : « *il y a une grosse crainte du handicap mental, une méconnaissance qui amène une grosse crainte. Ça fait peur et donc nous, on est forcément des surhommes ou femmes de pouvoir nous occuper de... ben de gens qui font peur !* »

Anita ne trouve donc pas dans le point de vue sociétal une reconnaissance ajustée à ses prétentions professionnelles. Bien au contraire, elle ressent ce point de vue comme un élément dégradant sa culture et son identité professionnelle. Elle exprime par ailleurs un manque de

reconnaissance du métier par les décideurs et employeurs : « *il n'est pas reconnu par les financeurs, c'est pas un travail qui est très bien payé par rapport au nombre d'études et puis, par rapport à d'autres métiers. Mais par contre, socialement, c'est quelque chose de plutôt bien vu d'être éducateur...* »

Ainsi, si Anita présente une définition de soi et de son projet professionnel plutôt précise et porteuse de sens pour elle, ses interactions avec les acteurs significatifs, sa relation à autrui ne laissent pas transparaître une transaction relationnelle en totale cohérence : ses aspirations, ses valeurs, son identité visée diffèrent un tant soit peu des projections défendues par les partenaires institutionnels ou plus largement par la société.

De la transaction relationnelle au travers des différents autrui

Anita, dans son parcours professionnel, a toujours tenu et suivi une ligne directrice cherchant, dans différents terrains institutionnels, à exercer auprès d'enfants en situation de handicap.

De quelle façon sa transaction biographique est-elle entrée dans une relation d'interaction avec la transaction relationnelle ? Comment le système culturel dans lequel elle évolue est venu soutenir, ou au contraire, affaiblir ses stratégies identitaires ?

Observons désormais si les positions revendiquées par Anita entrent en cohérence ou non avec l'identité sociale qu'on lui assigne.

- Relation aux pairs : Anita évoque très peu la relation qu'elle entretient avec ses collègues éducateurs spécialisés. Elle parle uniquement de sa collègue directe qui accompagne le même groupe d'enfants qu'elle. Elle précise ainsi que le temps de classe partagé lui a été proposé par cette collègue, pour découper l'année scolaire en deux semestres où chacune suit les enfants en classe-groupe avec la même enseignante spécialisée. Arrivée chronologiquement après sa collègue sur ce groupe d'enfants, Anita semble suivre les initiatives de cette éducatrice spécialisée : c'est elle qui « *a choisi le thème des animaux de la ferme* », c'est elle qui s'était également impliquée avec l'enseignante spécialisée dans le projet de classe externalisée, « *c'est elle qui y serait allée de toute façon, puisqu'elle soutenait le projet depuis plus longtemps. Mais c'est vrai que je serais pas du tout indifférente au jour d'aujourd'hui à un tel poste* ».

Dans le discours tenu au sujet de sa collègue, Anita semble vouloir respecter ses initiatives, reconnaître ses compétences pour, petit à petit, faire reconnaître aussi les

siennes. Elle ne cherche pas ainsi à se mettre en concurrence, mais plutôt en complémentarité de sa collègue. Elle aussi, à son tour, propose, impulse, innove auprès de ce groupe d'enfants qu'elle commence, au bout de trois ans d'exercice, à mieux connaître. Elle semble ainsi être reconnue par sa collègue à la hauteur de ses espérances, ce qui assoit son statut d'éducatrice spécialisée auprès d'un public plus jeune.

- Relation aux enseignants spécialisés : Anita, quand elle décrit sa posture professionnelle lors des temps de classe partagés avec une enseignante spécialisée, aime à se décrire comme un relai, un soutien de l'activité enseignante. En effet, elle se considère alors dans une action de partenariat en complémentarité : « *elle [l'enseignante] apporte son côté enseignant et tout ce qui est de l'ordre de l'apprentissage scolaire, et puis moi, j'essaie d'être plus naturellement ce qu'on est sur le groupe, à savoir voilà, mes réactions sont peut-être spontanées, sont moins éducatives* ». C'est bien l'enseignante qui apporte le contenu pédagogique et qui vise une progression des élèves du point de vue cognitif. L'éducatrice spécialisée, quant à elle, pour ne pas empiéter sur le champ enseignant, se place volontairement dans la peau d'un enfant au milieu des autres enfants, elle cherche à se « *situer un petit peu en tant qu'élève aussi quand j'arrive. Ça veut dire que je suis là avec les enfants, les enfants savent que je suis là et qui je suis, mais moi, dans ma façon de recevoir ce que l'enseignante amène, de le recevoir en tant que petit élève aussi...* » Anita reconnaît ainsi la spécificité enseignante, jouant le jeu de l'élève investi et enrôlé dans la tâche. Elle forme ainsi avec l'enseignante spécialisée un binôme en phase et en cohérence éducative.

Dans cette mise volontaire en retrait, en relai de la parole enseignante, Anita reconnaît les qualités et les compétences de sa partenaire de classe-groupe. En contrepartie, elle paraît recevoir suffisamment de reconnaissance de la part de l'enseignante spécialisée pour conclure : « *ça colle très bien avec l'enseignante, de mon point de vue ! Et donc, j'ai beaucoup de plaisir à travailler à ce moment-là... C'est très agréable, oui, c'est sûr !* »

- Relation à la hiérarchie et aux partenaires extérieurs : Anita n'évoque la hiérarchie que pour affirmer que les financeurs reconnaissent mal ce travail qui est « *pas très bien payé par rapport au nombre d'années d'études et puis, par rapport à d'autres métiers* ». Ce n'est donc pas du côté de la hiérarchie qu'Anita trouve une légitimité à exercer en tant qu'éducatrice spécialisée.

Par ailleurs, Anita déclare l'envie « *d'aller vers l'extérieur* », elle défend l'idée « *d'intégrer les enfants de plus en plus en milieu ordinaire* ». En ce sens, elle plaide en faveur du projet de classe externalisée, projet dans lequel elle s'imagine bien désormais : « *je m'y sentirais certainement bien, puisque j'ai vraiment beaucoup de plaisir à venir à ces moments du jeudi après-midi* ». De ce fait, « *pouvoir faire en sorte que ces enfants déficients puissent vivre au sein d'une école ordinaire* », c'est non seulement les accompagner dans une démarche hors les murs, mais c'est aussi être reconnue dans sa spécificité d'éducatrice spécialisée par les partenaires extérieurs à l'IME.

Démarche partenariale et stratégies identitaires : une réhabilitation identitaire en marche

Anita, dans les arguments discursifs qu'elle présente lors de notre entretien, évoque à plusieurs reprises et de façon affirmée le regret d'une identité professionnelle, ressentie comme bientôt dépassée. Dans l'expression qu'elle utilise pour se qualifier de « *vieille éducatrice* », c'est bien une considération, une estime de sa profession qu'elle juge dégradée, dénaturée, condamnée à une perte assurée.

Dès lors, elle semble chercher, dans le partenariat avec l'enseignante spécialisée, à faire vivre les valeurs initiales de sa profession, à défendre dans ce travail collaboratif une identité professionnelle fragilisée par les contraintes institutionnelles futures. Elle met en place, dans ses principes d'action, une posture lui permettant de conserver, tant bien que mal, une culture professionnelle vouée à être, selon elle, dégradée. Le dispositif partenarial pluri-professionnel est ainsi envisagé par Anita comme un moyen de réhabilitation identitaire, une façon de maintenir son identité initiale, et de continuer à se projeter malgré tout, en envisageant par exemple possible une poursuite de carrière dans le cadre d'une classe externalisée.

En conclusion...

Anita, quand elle cherche à justifier ses pratiques, vise un équilibre entre sa trajectoire biographique, son identité sociale qu'elle a construite au fil de ses différentes expériences professionnelles et la transaction relationnelle qui la place comme un élément au milieu de nombreux acteurs participant à un même espace structuré et régulé.

Or, si sa trajectoire biographique semble en cohérence depuis son début de carrière, elle déplore vivement l'avenir promu à sa profession, avenir qu'elle ne partage pas et qui, au contraire,

fragilise grandement son identité professionnelle. Aussi, elle vit les temps de classe partagés comme un moment privilégié où elle cherche à réhabiliter ou à maintenir les atouts et les valeurs d'une identité professionnelle qu'elle juge menacée. Elle risque donc de poursuivre sa carrière dans une tension régulière entre ses aspirations professionnelles revendiquées et une évolution du métier à laquelle elle n'adhère pas du tout.

1.4. Portrait de Laure, éducatrice spécialisée : une démarche partenariale qui renforce une légitimité professionnelle

Un parcours professionnel : le métier d'éducatrice spécialisée comme bifurcation à une ambition professionnelle initiale

Laure n'a pas fait le choix initial du métier d'éducatrice spécialisée. Se projetant au départ comme enseignante, elle échoue au concours de recrutement et fait ainsi évoluer son projet professionnel : si elle ne peut pas devenir enseignante, elle sera animatrice. Elle exerce en effet cette profession pendant onze ans. Par la suite, sa situation familiale ayant évolué, elle décide d'arrêter partiellement l'animation pour travailler en tant qu'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS), complété par des heures de périscolaire.

C'est alors qu'elle envisage de changer de nouveau de domaine, en passant le concours de monitrice-éducatrice, qu'elle obtient du premier coup. Se déroulent alors des expériences diversifiées dans différentes structures spécialisées : un Etablissement et Service d'Aide par le Travail (ESAT), puis un Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique (ITEP), et enfin l'IME de A. où elle entre au départ grâce à un contrat aidé. L'opportunité d'un départ en retraite d'un éducateur spécialisé lui permet d'obtenir un CDI sans avoir le concours d'éducateur spécialisé.

Quand Laure relate sa socialisation primaire, elle évoque des épisodes de sa carrière d'animatrice où elle exerce auprès de personnes en situation de handicap. C'est lors de ces épisodes de relations humaines où le contact passe bien que germe chez elle l'idée de faire évoluer sa carrière professionnelle de l'animation vers le travail social et l'éducation spécialisée. Ainsi, si le choix de cette profession n'est pas d'origine, c'est bien l'accumulation d'expériences humaines réussies et abouties qui conduit logiquement Laure à choisir cette orientation professionnelle de façon naturelle et intuitive. Elle fait ainsi valoir son expérience et ses compétences dans une nouvelle profession où son statut et son public changent, mais ses valeurs et son rapport aux usagers restent fondamentalement identiques.

Des valeurs de métier autour de l'accompagnement d'une socialisation pour une meilleure intégration

Professionnellement, Laure exprime une constance dans ses valeurs de métier. Elle qui a eu à cœur, en tant qu'animatrice, d'accompagner et de valoriser une étape de la vie, à savoir l'adolescence, affirme, en tant qu'éducatrice spécialisée, chercher à « *accompagner au quotidien des jeunes* » en situation de handicap pour « *développer leur autonomie et les aider à grandir* ».

Il est pour elle essentiel de défendre « *le respect des uns et des autres* », pour viser, à terme, une meilleure intégration de ces adolescents dans la société : « *Pour moi, c'est des jeunes comme les autres, et j'aimerais que dans la vie extérieure de l'IME, ça soit ça aussi !* »

Représentations du métier : une intégrité dans des compétences professionnelles stables au service du métier d'éducateur spécialisé

Laure, durant notre entretien, exprime une cohérence professionnelle forte à vouloir mettre ses valeurs et ses compétences d'animatrice au service de la profession d'éducatrice spécialisée et des usagers de l'IME. En effet, Laure affirme avoir le sens de la relation humaine et un contact aisé avec le public adolescent, en situation de handicap ou non. Elle explique par ailleurs vouloir « *transmettre* » et la profession d'éducateur spécialisé offre un cadre où la transmission à l'utilisateur est possible.

Comme pour le métier d'animatrice, elle pense faire preuve, dans sa profession, d'une assez « *grande adaptabilité* » par rapport aux usagers, aux collègues, et aux autres équipes professionnelles : « *Je pense qu'il faut quand même être... hyper souple et avoir un bon sens de l'observation, capter les petits trucs qui peuvent... ouais, je pense qu'il faut être quand même assez... observateur* ». C'est donc selon elle cette souplesse et cette capacité d'observation qui permettent de gérer efficacement les imprévus et les émotions de chacun.

Enfin, comme animatrice tout autant que comme éducatrice spécialisée, Laure atteste d'une pratique et d'un usage régulier de l'humour avec les usagers, pour établir des relations humaines de confiance et détendues.

Il est donc clair, dans sa description de la représentation de son métier, que les valeurs et compétences développées par Laure en tant qu'animatrice ont été transférées dans le nouveau

cadre professionnel. Elle semble tout à fait satisfaite de ce transfert qu'elle juge d'ailleurs pertinent et efficace.

De la transaction relationnelle au travers des différents autrui

Si Laure défend, auprès des jeunes en situation de handicap dont elle a la charge, des valeurs et des compétences stables depuis son début de carrière professionnelle, il est désormais temps de s'interroger pour savoir si les autrui significatifs qui l'entourent dans son cadre professionnel lui reconnaissent ces compétences et rendent légitimes ses aspirations et valeurs professionnelles.

- Relation aux familles : c'est le premier autrui significatif évoqué par Laure. Elle explique en effet que l'éducateur spécialisé en IME est considéré et identifié par les familles d'utilisateurs comme le lien avec l'enseignant : il est ainsi le relai du projet du jeune auprès des familles. A ce titre, Laure défend face aux parents les temps de classe partagés comme des moments supplémentaires de prise en charge scolaire, car la majorité des familles réclament pour leur jeune plus de temps de classe, comme « *rapport à la normalité* » : « *Y'a l'importance du scolaire pour les jeunes, tout comme les parents. Pour eux, c'est vraiment la normalité. Moi, mon fils, il va en classe !* » Les échanges avec les familles, les attentes des parents face aux éducateurs sont ainsi vécus par Laure comme des moments de reconnaissance, qui légitiment de ce fait sa place, son statut dans l'établissement.
- Relation aux enseignants spécialisés : lors de notre entretien, c'est le processus relationnel que Laure a le plus développé. Il semble en effet que, dans le cadre d'une recherche sur la coéducation enseignants-éducateurs auprès de jeunes en situation de handicap, Laure soit enthousiaste à nous communiquer ce qu'elle qualifie elle-même de « *travail d'équipe* » où les deux collaborateurs profitent « *d'une place d'égal à égal* ». Elle décrit une situation partenariale sans tension, où le binôme concerné est cohérent entre deux acteurs « *sur la même longueur d'onde* ». Ce qui peut prouver que ce dispositif partenarial est légitimant pour Laure, c'est d'une part le fait qu'elle affirme assumer pleinement son identité et sa spécificité professionnelles lors des temps de co-animation (« *Non je suis pareil, je suis pareil en classe qu'à l'extérieur. Je prends pas un rôle... ma manière de travailler, elle est comme ça* »). D'autre part, Laure décrit une

dynamique collective autour d'un projet commun, sans concurrence entre les deux partenaires, qui permet même l'usage partagé de l'humour (On a « *la même manière de travailler : on est là pour travailler, et en même temps, on peut faire des blagues !* »)

Il paraît donc que ces temps de classe partagés soient le lit d'une collaboration cohérente entre deux professionnels complémentaires, en totale phase, qui se reconnaissent mutuellement dans l'exercice singulier de leur métier face à des usagers communs.

- **Relation aux pairs** : Laure évoque beaucoup moins ses collègues éducateurs spécialisés, non pas qu'elle n'est rien à en dire, mais plutôt parce que notre thématique de recherche ne l'invite pas à le faire. Quoiqu'il en soit, elle exprime seulement à mots couverts les perceptions divergentes du métier chez ses pairs, en rappelant notamment que le conseil de jeunes a normalement pour principe de donner la parole aux usagers, et qu'il ne s'agit aucunement pour les éducateurs de parler ou de décider à leurs places. Ce qui ne semble pas être à priori compris et entrevu par tous ainsi... « *Quand on fait des votes sur les groupes, on dit bien que c'est aux jeunes de voter et pas aux éducateurs ! [rires]* » Mais ces représentations différentes du métier ne semblent pas, pour Laure, au moment de notre entretien, l'affecter outre mesure. Probablement n'a-t-elle pas véritablement besoin de la reconnaissance de ses pairs.

Démarche partenariale et stratégies identitaires : recherche d'une crédibilisation identitaire

Comme évoqué ci-dessus dans la partie concernant le processus relationnel de cette éducatrice avec l'enseignant spécialisé, Laure envisage, semble-t-il, la démarche partenariale comme un moyen pour légitimer son identité auprès de son collègue enseignant avec qui elle travaille en binôme. Si ce dispositif de temps de classe partagés est riche pour cette éducatrice, c'est avant tout parce qu'il est co-animé par deux acteurs en phase totale d'un point de vue professionnelle. Quand Laure veut accompagner tous les jeunes pour une plus grande socialisation, Bastien a la volonté de faire progresser tous les élèves dans les apprentissages fondamentaux : « *Avec l'enseignant, je pense qu'on a la même manière de faire et de fonctionner.* » La démarche de cet enseignant et le regard qu'il peut poser sur la posture de Laure renforce ainsi les convictions professionnelles de cette éducatrice. En conséquence, ce dispositif partenarial contribue à légitimer et crédibiliser son action et son identité au sein de cet établissement.

En conclusion...

Laure, dans les propos qu'elle nous tient, semble tracer le portrait d'une professionnelle épanouie, faisant pleinement vivre dans sa socialisation secondaire les lignes directrices essentielles de sa socialisation primaire. Par ailleurs, les situations partenariales auxquelles elle participe activement et de façon délibérément choisie sont l'occasion pour elle de légitimer ses principes d'action dans le cadre de cette activité interprofessionnelle. Elle se dit ainsi reconnue dans son identité et sa culture professionnelle au sein cet espace interactif. Mais ces conditions favorables aux pratiques partenariales lui permettent également d'être légitimée au-delà de ce dispositif, puisque ces temps de collaboration contribuent aussi à une reconnaissance de ses compétences professionnelles de façon plus ample, c'est-à-dire à l'échelle de l'établissement et de tous ses protagonistes.

Chapitre 2 - Une interculturelation à questionner : vérification des hypothèses

Dans ce travail de recherche qui vient interroger les formes identitaires en transaction lors de dispositifs partenariaux, il a été nécessaire, dans un premier temps, de dresser le portrait de chacun des acteurs rencontrés, pour mieux identifier et comprendre la manière dont ces enseignants et éducateurs spécialisés ont construit, au fil du temps, leur socialisation professionnelle. Désormais, ces dynamiques identitaires vont être confrontées au concept d'interculturelation. Autrement dit, il est temps de discuter et de questionner la validité de chacune des hypothèses avancées au début de ce mémoire, à savoir :

- La collaboration interprofessionnelle ayant cours à l'IME de A est-elle possible dans la mesure où chaque acteur veille, dans des zones exclusives, à garantir sa spécificité et à maintenir son cœur de métier ?
- Cette collaboration est-elle par ailleurs le lit d'une nouvelle dynamique identitaire, faite de tissages culturels et de passerelles au croisement de ces deux champs professionnels ?

2.1. Enseignants et éducateurs spécialisés engagés dans un espace partenarial : un cœur de métier à préserver avant tout ?

La collaboration entre enseignants et éducateurs spécialisés à l'IME de A., au moment de sa mise en place dans les classes-ateliers, ne répond pas à une commande institutionnelle, mais est

bien le fruit d'une initiative enseignante visant à améliorer le transfert de compétences des usagers entre les apprentissages proposés dans l'unité d'enseignement et les pratiques professionnelles en ateliers techniques : « *La classe-atelier, elle est née de ça, de cette idée de se dire : on aimerait que ce qui est travaillé en classe soit aussi vécu en atelier* ». Or, cette nouvelle organisation du travail à l'IME n'est pas sans impact sur les dynamiques identitaires : collaborer n'est pas sans risque. Aussi, pour défendre ce qui rend chaque profession unique, des « garde-fou » ont été dressés par les professionnels engagés dans ces dispositifs.

Tout d'abord, le corpus des entretiens réalisés pour ce mémoire laisse entrevoir l'**affirmation de missions professionnelles spécifiques**, d'une répartition des tâches distinctes entre ces deux types d'acteurs spécialisés. Ainsi, les éducatrices rencontrées présentent leur métier dans ce qui en fait sa particularité, comme Anita qui précise vouloir « *rassurer les enfants déjà, leur faire sentir que le climat est propice à un accueil, à un bien-être pour eux...* », les accompagner pour « *travailler la socialisation et [...] les aider à grandir en fait...pour leur vie future* », en prenant en compte « *toutes les facettes du développement de la personne* ». La pierre angulaire de l'action de l'éducateur spécialisé concerne donc « *l'harmonisation globale de la personne* », et diffère, en cela, de celle de l'enseignant spécialisé qui présente, comme base à son métier, à ce que « *l'enfant arrive à progresser dans les champs cognitifs* ».

En effet, à l'IME de A., l'enseignant spécialisé se dit enseignant avant tout. Particulièrement les premières années d'affectation dans ce type de structure, les enseignants rencontrés ont unanimement affirmé « *qu'au début, on a besoin vraiment de se dire qu'on est enseignants, qu'on est là pour travailler sur les programmes scolaires et c'est comme ça qu'on se définit ici, qu'on fait pas la confusion avec d'autres professions* ». Pour rester dans ce qui fait sa singularité aux contacts d'autres professionnels, un enseignant dit même s'être « *replié sur les apprentissages fondamentaux pour se définir dans l'établissement* ». Maintenir son identité dans une structure spécialisée multi professionnelle exige donc pour lui un recentrage sur son soi professionnel, en évitant, les premières années, de trop croiser, mélanger ce qui fait la sève de chaque métier, et « *affirmer au sein de cette pluridisciplinarité le côté enseignant, l'école* ».

Ainsi, même si tous ces protagonistes ne sont pas tenus à des résultats quantifiables, tant éducatifs que scolaires, une dualité culturelle est perceptible puisque ces deux aspects du travail rééducatif ne répondent pas « *à la même pression, ni aux mêmes attentes...* ». D'ailleurs, pour illustrer cette distinction entre les deux métiers, un épisode nous a été relaté par une enseignante qui est venue réinterroger ses partenaires éducateurs sur le sens de leurs pratiques. En effet, ces

derniers entraînant les enfants, pendant l'accueil du matin, à écrire dans des cahiers seyes, alors qu'ils ne le faisaient pas encore en classe, cette enseignante s'est dite gênée par la confusion des rôles que cette activité matinale présentait. Elle a donc provoqué une discussion collective autour de la question suivante : « *on fait quoi et dans quel lieu ?* » Il a été alors possible et nécessaire de réattribuer à chacun son rôle pour éviter toute confusion dans les responsabilités respectives.

La spécificité professionnelle est également palpable dans la manière dont **espace et temporalité de cette action conjointe** sont vécues par les représentants de ces deux métiers. En effet, un premier critère de distinction entre enseignants et éducateurs à l'IME de A. consiste à comparer le temps passé auprès des usagers. Une éducatrice remarque à ce sujet : « *T'as pas le même positionnement en fait. La vie quotidienne fait que tu as une place différente auprès d'eux. Nous [les éducateurs], on les a toute la journée. Eux [les enseignants], ça va être une heure ou deux dans la semaine.* » La présence de chaque professionnel aux côtés des jeunes et des enfants de l'IME de A. est bien un marqueur factuel, justifiant une prise en charge globale du jeune pour les éducateurs et des objectifs plus ciblés pour les enseignants.

De la même manière, le critère d'espace peut être considéré comme un paramètre soutenant la thèse de deux mondes plus cloisonnés. C'est en effet ce qui est exprimé par une enseignante qui remarque que le lieu de l'action (salle de classe ou salle d'atelier) a tendance à impacter la façon dont les jeunes font appel aux adultes référents : « *C'est assez marrant parce que quand on est en classe, ils vont m'appeler moi [...] Quand on est dans la cuisine, ça va beaucoup être : Lucille [prénom de l'éducatrice], tu peux... ?* » Une éducatrice fait à ce sujet la même analyse quand elle relate un projet sur l'orientation, co-géré avec une enseignante. Le fait que l'activité ait lieu au rez-de-chaussée, près des salles des groupes éducatifs, et non pas à l'étage dans l'espace de l'unité d'enseignement, modifie la façon dont cette éducatrice semble s'impliquer dans ce projet en commun : « *Tu vois, là, moi je pouvais apporter : on est allé en bas, pour aller dans les couloirs et tout et là, j'ai pu apporter des trucs à Sarah. Tu vois, comme quoi, le fait d'être en bas, je suis dans mon domaine !* » Ce serait excessif d'affirmer que la gestion de l'espace-temps contribue à la formation d'un creuset culturel distinct entre ces deux professions. En revanche, il est bon d'observer que ces composantes du travail éducatif ne sont pas sans impact sur la nature même de ces deux métiers. Espace et temps légitiment ainsi une spécificité palpable, caractérisable pour chaque activité professionnelle.

Un troisième élément vient soutenir l'hypothèse de professionnels défendant, lors des dispositifs partenariaux, un cœur de métier stable : il s'agit en effet du **rapport au projet de cette collaboration interprofessionnelle** entretenu par chacun des acteurs. Enseignants et éducateurs n'envisagent pas, ne gèrent pas, ne pensent pas de la même manière ces temps de classes partagés. Si les éducateurs sont « *plus dans le moment, dans ce qu'ils vivent, dans la relation à l'autre et moins dans l'anticipation* », pour accompagner les usagers dans leurs interrelations, les enseignants rencontrés expriment de façon identique le besoin de penser les séances en amont, de préparer une séquence cohérente permettant d'avoir un temps d'avance sur les jeunes. Il s'agit bien de se projeter, de « *construire pour éviter toute improvisation* », ressentie comme « *déroutante pour un enseignant* ». Cette capacité d'anticipation est une donnée évidente pour les professionnels de l'Education Nationale, une rigueur nécessaire face à un public de jeunes en situation de handicap. D'ailleurs, une des enseignantes rencontrées, pour éviter les zones floues, sources de malentendus éventuels, encourage sa partenaire éducatrice à penser son action autrement : « *Moi, j'ai encore plus envie qu'elle que ce soit construit, d'ailleurs je pense que c'est intéressant pour elle aussi que ce soit...que ce soit recherché...* »

De la même façon, le rapport aux apprentissages est un vecteur de spécialisation entre enseignants et éducateurs. Si certains éducateurs ont en effet tendance à être emportés par l'enthousiasme de la finalité du projet en cours, l'enseignant tient à garder en tête les compétences à faire acquérir par ses élèves à chaque étape de ce projet. Il s'agit de ne pas focaliser sur le résultat final, au risque de passer à côté du sens du projet en terme d'apprentissages progressifs : « *Comme tout travail à deux, faut s'organiser, il faut s'entendre, parfois, on peut se laisser embarquer par le projet et puis, en oublier nos grilles d'évaluation ou ce que chacun doit faire ! L'autre personne peut aussi se laisser embarquer dans des étapes de réalisation du projet, mais que...pour lequel nous, enseignants, on voit pas trop d'intérêts !* » Un temps de recadrage sur les objectifs du projet semble alors être nécessaire : les éducateurs pourraient avoir tendance à surtout voir en ligne de mire la réalisation matérielle finale du projet. Au contraire, les enseignants doivent être les garants des compétences à faire acquérir : le projet n'est finalement pour eux qu'un prétexte.

Un autre décalage significatif dans le rapport aux connaissances est également noté par un enseignant. Ainsi, quand un problème d'ordre cognitif est posé, quand une question est adressée aux jeunes, l'éducateur qui les accompagne a tendance, pour soutenir les usagers en question, à ne pas laisser suffisamment de temps pour la recherche d'une solution. L'enseignant regrette :

« On va avoir pensé un apprentissage dans sa tête et l'éducateur, lui facilement, il va d'abord montrer ! [rires] Il va pas attendre qu'il y ait une réflexion, que...en gros, il va fournir la réponse avant ! » Ici encore, c'est bien la nature même de ces deux professions qui explique cet écart, cette discordance dans le rapport à la connaissance, dans l'instruire : quand l'éducateur vise le bien-être du jeune, sa satisfaction à avoir trouvé le bon résultat, l'enseignant a pour objectif que le jeune entre dans un raisonnement personnel et dans une réflexion d'ordre cognitive. Il considère en effet cette démarche comme tout aussi importante, voire plus importante que le résultat lui-même.

Si la façon de penser, d'animer, de gérer ces temps de classe partagés diffère entre enseignants et éducateurs à l'IME de A., **le rapport entretenu par chaque acteur avec les usagers** vient également légitimer ces différences professionnelles notables. Le statut professionnel semble en effet influencer la relation aux usagers et entretenir un « *positionnement différent* » : la nature des échanges, des interactions élève-enseignant est-elle la même que jeune-éducateur ?

Pour les usagers de l'IME de A., le temps de classe n'est pas une activité comme celles vécues sur le groupe éducatif, il est régi par des règles de vie en commun et des contraintes différentes qui imposent des comportements différents. Ces jeunes viennent en unité d'enseignement pour travailler telle ou telle matière, les domaines sont clairement nommés alors que sur le groupe éducatif, les compétences visées par les activités sont beaucoup moins affichées pour les jeunes : « *T'as pas les mêmes règles en fait. Tu viens là, tu viens une heure pour travailler, français, maths... Alors que nous, voilà, c'est... dans une matinée, on peut travailler plein de choses sans que ça soit nommé, assis à une table, ou... C'est plus ça en fait ! Ils peuvent passer une matinée sans faire un exercice, sans faire un truc, tu vois, qui va faire travailler l'intellect, mais je vais leur travailler beaucoup d'autres choses* ». De plus, l'organisation de la salle de classe, le matériel mis à la disposition des jeunes (cahiers, livres, casiers individuels) vient impacter et ritualiser la posture de jeunes devenus élèves, qui se déplacent moins à l'intérieur de ce lieu, qui prennent une attitude différente vis-à-vis de l'enseignant considéré comme guide sur les routes du savoir. En disant cela, l'éducateur reconnaît un travail enseignant singulier qui vise des compétences différentes chez les jeunes. Ce rapport différent aux jeunes est d'ailleurs confirmé par une enseignante qui dit se situer « *plus du côté de l'élève...pas forcément du côté de l'enfant [...]* Après, c'est avec ce qu'ils sont mais...en me plaçant du côté des apprentissages, pour favoriser les apprentissages. C'est pas pour favoriser un bien-être, c'est pas mon objectif, c'est vraiment essayer de les faire avancer dans leurs apprentissages ». Il s'agit bien pour cet acteur de l'IME de proposer les conditions optimales pour faire avancer

chaque élève dans ses apprentissages en fonction de son niveau scolaire, de ses besoins et de son projet personnel.

Aussi, que l'on se place du point de vue des missions liées aux deux professions, du point de vue de la gestion de l'espace-temps, du rapport entretenu par chaque protagoniste avec le projet de temps de classe partagés ou encore dans l'interrelation avec les usagers, tout tend à confirmer la validité de la première hypothèse de ce travail de recherche : les acteurs de ce partenariat interprofessionnel, s'ils adhèrent à cette démarche pour œuvrer ensemble auprès des jeunes de l'IME, s'y engagent dans la mesure où leurs identités professionnelles initiales, leur spécificité de métier sont reconnues et prises en considération. C'est sans doute parce que cette base est stable, parce que chacun défend et affirme son cœur de métier que les compétences et les dynamiques de chacun peuvent se combiner et s'articuler ensuite dans un espace partenarial.

Désormais, nous pouvons venir interroger ce qui peut faire liens, éléments passerelles, convergences entre ces différents acteurs. Ces temps d'activité conjointe sont-ils susceptibles de fonder « *une autre culture éducative au croisement de deux histoires plurielles* » ? (Chauvière et Plaisance, 2008, p.43). Si ces deux métiers se désinsularisent au moment des dispositifs partenariaux, cela se fait-il au service d'une nouvelle culture métissée, d'une réelle interculturalité entre enseignants et éducateurs spécialisés ?

2.2. Une interculturalité développée dans ses quatre dimensions ?

Si enseignants et éducateurs spécialisés peuvent s'engager au quotidien dans un espace partenarial, c'est avant tout parce que leurs spécificités de métier et le modèle culturel de base de leur profession sont largement préservés et reconnus par les autres extérieurs. Aussi comment se passe la rencontre interprofessionnelle ? Qu'impacte-t-elle du point de vue des identités et des cultures professionnelles ?

Identifier, comme dans la première partie de ce travail de recherche, les contextes généraux permettant de penser ces phénomènes collaboratifs ne suffit pas. La loi de 2005 invitant à poser un regard nouveau sur l'enfant ou le jeune en situation de handicap, l'évolution des référentiels professionnels de ces deux métiers, les contextes institutionnels engageant les professionnels vers plus de travail en réseaux et en partenariats, sont indéniablement la marque de lignes de convergence invitant à une rencontre interprofessionnelle entre enseignants et éducateurs.

Mais chacun sait que l'action partenariale est fortement contextualisée par son ancrage au terrain. Aussi, il convient désormais de chercher à identifier comment ces contextes généraux, ce cadre global viennent impacter concrètement la collaboration multiprofessionnelle à l'IME de A.

Or, pour traiter du phénomène d'interculturalisation, Amaré et Martin-Noureux proposent une modélisation réunissant dans un tétraèdre les quatre pôles suivants : usager, projet de l'utilisateur, enseignant spécialisé, éducateur spécialisé. Si cette représentation spatiale de l'espace partenarial semble ainsi complète, il n'est pas question, concernant notre travail de recherche, de chercher à embrasser l'ensemble des champs couverts par cette modélisation. Aussi, parmi les quatre facettes du tétraèdre (espace de création, espace d'accompagnement, espace de médiation, et espace de transition), nous nous cantonnerons à décrire, détailler et illustrer uniquement **l'espace d'accompagnement**, à savoir les interrelations autour de l'utilisateur entre enseignants et éducateurs spécialisés à l'IME de A. (cf proposition de modélisation p. 36)

En revanche, si nous limitons notre analyse à un seul espace décrit dans la modélisation d'Amaré et Martin-Noureux, nous chercherons à identifier ce qui peut faire interculturalisation entre ces deux professions en mobilisant les quatre dimensions des formes culturelles proposées par ces auteurs. C'est par l'observation fine de ces différents axes de la rencontre interprofessionnelle que nous pourrions conclure à l'instauration éventuelle d'une troisième culture, fruit d'un métissage entre celle des enseignants et celle des éducateurs de l'IME de A.

➤ **Interculturalisation et dimension de la connaissance**

Ce premier axe vient interroger la perception des différents acteurs de l'IME de A. quant à leur interprétation de deux verbes de la transmission, instruire et éduquer. Dans les échanges que nous avons pu avoir avec chacun de ces six protagonistes, la question de la dimension de la connaissance laisse entrevoir une frontière floue. Ces professionnels évoquent deux notions très entremêlées et difficilement séparables dans le quotidien de leurs pratiques. Si le sens commun attribue prioritairement à l'enseignement la tâche d'instruire puis à l'éducateur celle d'éduquer, force est de constater que, dans les faits du quotidien de l'IME de A., la distinction entre ces deux actions est tout sauf évidente. C'est Sarah, enseignante, qui exprime : « *Je sais pas si j'instruis ! J'ai plus l'impression de mettre en place quelque chose qui permet d'aller vers les apprentissages... mais vraiment d'instruire quelque chose ?... Je suis pas certaine. En fait, le terme d'instruire me gêne, quoi. Pour moi, le terme d'instruire, c'est comme apporter quelque*

chose, comme si j'apportais la connaissance aux jeunes. J'ai pas cette impression-là en fait ! ». Par ailleurs, Bastien, enseignant, considère qu'il participe également à l'éducation des usagers, dans la mesure où leur déficience le contraint à prendre en considération la personnalité du jeune dans sa globalité : « *On éduque, forcément en partie ! On peut pas y couper. Surtout avec des élèves déficients, y'a forcément une part de leur personnalité aussi qui entrent en jeu* ». Anita, éducatrice, partage aussi ce point de vue : « *L'enseignant éduque aussi. Et puis, nous, on instruit à notre petit niveau à des moments. Ah, je pense que c'est drôlement imbriqué quand même, l'un peut pas aller sans l'autre, pas en éducation spécialisée* ». Laure, éducatrice, conclue : « *Les deux [instruire et éduquer] sont imbriqués !* »

Or, si le diptyque éducation-instruction est co-géré et co-assumé par les deux sphères professionnelles dans l'IME de A., cette convergence de vue concernant la dimension de la connaissance n'est pas sans conséquence concrète sur les pratiques professionnelles.

Tout d'abord, instruire et éduquer à deux, lors de plages horaires en partenariats, permet, du point de vue enseignant, la mise en place d'une pédagogie différente, qualifiée même de « *respiration par rapport à des supports d'apprentissage fondamentaux* ». Cette disposition pédagogique en binôme autorise en effet de « *l'échange pluridisciplinaire, des supports et des activités qui changent...* » Elle permet aussi de prendre en charge des groupes d'usagers plus importants, permettant « *une émulation du groupe et une confrontation avec les autres* ». Elle autorise enfin à penser les séances selon une architecture différente puisque « *si on est à deux, on structure davantage, y'en a une qui va lancer l'activité, donner la consigne, l'autre qui va récupérer ceux qui peuvent s'égarer...ça permet d'ouvrir un peu les apprentissages sur des jeux de manipulation... Là, ça nous permet de vivre un peu autre chose, des situations un peu plus extraordinaires* ».

Par ailleurs, le fait que l'instruction et l'éducation soient la conjugaison des compétences et des efforts des différents praticiens de l'IME de A. impacte également les modalités de préparation et d'organisation de ces temps de classe partagés. En ce sens, le choix des projets, des thèmes retenus pour les dispositifs partenariaux n'est pas défini par un seul des professionnels, mais c'est bien en concertation que la dynamique du projet est trouvée : « *On part sur un thème, en fin d'année, ou en début d'année, sur un thème commun, où chacun va pouvoir envisager les compétences qu'il veut faire acquérir en fonction de la composition du groupe* ». Si concrètement, l'enseignant dispose de plus de temps de préparation que l'éducateur pour

« *organiser la séance* », c'est tout de même en concertation et avec « *l'apport de chacun* » que se bâtit le projet, dans une « *complémentarité et une continuité* ».

Reconnaître une ligne de convergence dans la dimension de la connaissance entre éducateurs et enseignants est une condition préalable à la création d'un nouvel espace culturel d'interaction entre ces professionnels. Dans le cas présent, en ce qui concerne les différents acteurs de l'IME de A., il semble bien qu'une telle passerelle est bâtie : instruire et éduquer sont situés dans des zones de chevauchement, des espaces de croisement interprofessionnel qui viennent argumenter en faveur d'une interculturelisation qui se construit ici au quotidien.

➤ **Interculturelisation et dimension sociale**

Pour évoquer l'axe de la dimension sociale, il convient d'aller interroger de quelle manière les acteurs de cet IME sont en recherche de reconnaissance institutionnelle et sociale ou pas. Dans cette société défendant le projet de plus d'inclusion, quel regard est porté sur ces professionnels qui exercent auprès de personnes en situation de handicap ?

Qu'ils soient enseignants ou éducateurs, les interlocuteurs rencontrés défendent tous la thèse d'une société où « *le handicap, ça fait peur. Ils [les valides] voient les gens qui sont déficients intellectuels, on a un peu des clichés sur ces gens-là qui savent rien faire* ». Cette appréhension, cette peur de la différence conduit à une méconnaissance de ce public : « *En France, le handicap n'est pas du tout intégré dans la société. Quoiqu'on en dise, on en est aux balbutiements. Ce qui fait qu'il y a une grosse crainte du handicap mental, une méconnaissance qui amène une grosse crainte* ».

En conséquence, si la réalité du handicap est en général méconnue par le tout à chacun, comment sont perçus les professionnels qui prennent en charge ces usagers ?

Côté enseignants, le point de vue exprimé par les acteurs de l'Education Nationale tourne essentiellement autour de deux critiques ressenties. D'une part, ils considèrent que la société dénigre facilement le métier d'enseignant, puisque, « *pour certains, c'est même pas un travail !* ». Au regard des « *horaires, des vacances* », « *c'est pas un travail à temps plein* ». D'autre part, quand est précisée la nature de leur profession qui est d'accompagner des personnes handicapées, est alors perçu par ces professionnels un regard empathique, admiratif de leur entourage pour un métier qui, dans le fond, reste méconnu : « *Quand je parle du handicap, y'a quand même la reconnaissance de la difficulté à être en relation avec ces gens-*

là, à ces personnes-là ![...] Donc, dans un premier temps, comme tout enseignant, un travail, mais oui un travail, faut le faire, avec des personnes handicapées...Ca, ça doit pas être facile ! » Si la société ignore en général la réalité de la profession d'enseignant spécialisé, guère vu « *différemment d'un enseignant lambda* », les éducateurs en question, exerçant dans le même établissement, expriment leur propre incompréhension de ce métier : « *Avant d'être entrée dans cette classe, j'ignorais totalement ce que pouvait être le métier d'enseignant spécialisé* ».

Finalement, en dehors des familles des usagers qui, elles, manifestent « *une grande reconnaissance* » aux enseignants, puisque la scolarisation de leur enfant le rapproche de l'ordinaire, « *pour eux, la classe, c'est vraiment la normalité* », il semble bien que la grande majorité des personnes extérieures à l'IME de A. exprime un point de vue critique ou décalé par rapport à la nature réelle du métier. Par conséquent, ces personnels de l'Education Nationale ne semblent guère légitimés et reconnus dans leur activité.

Qu'en est-il du côté des éducateurs spécialisés ? Eux aussi évoquent un regard sociétal éloigné de la sève de leur profession : « *Les gens savent pas forcément ce qu'on fait en fait ! Je pense que c'est pas très connu* ». Comme les enseignants spécialisés, le fait d'intervenir auprès de personnes en situation de handicap conduit les éducateurs spécialisés à recevoir un « *regard très bienveillant, mais qui n'est pas adapté* » : annoncer qu'on travaille auprès d'un public handicapé réveille dans la société un regard compatissant pour des professionnels qui se dévouent (de façon quasi religieuse ou dans des actions proches du bénévolat) pour des personnes faibles et dépendantes. Ainsi, cette reconnaissance est considérée comme déplacée, décalée. Au final, elle dégrade la profession.

En conclusion, enseignants comme éducateurs travaillant à l'IME de A. partagent un point de vue identique sur le regard posé par la société : le handicap est encore largement méconnu. Pourtant, si « *les personnes en situation de handicap sont plus visibles* », si « *l'école a fait un gros travail d'intégration* », « *la société, elle a fait du chemin, mais pas assez. On est encore très en retard* ». Aussi, les professionnels qui accompagnent ces usagers souffrent d'un manque de reconnaissance, venant justifier leur quête respective de légitimité. La dimension sociale des formes culturelles en question est donc bien un second axe commun pour ces deux professions. Elle vient à son tour soutenir la thèse d'une culture commune métissée.

➤ Interculturation et dimension des pratiques professionnelles

Le troisième axe vient interroger les manières d'agir des professionnels étudiés, en particulier leur façon de gérer et d'organiser le cadre spatio-temporel de leurs activités en commun.

Quand les enseignants spécialisés sont interrogés sur la question de la temporalité de l'action, ils s'attachent à préciser les différences notables entre le milieu ordinaire et le milieu spécialisé : la politique scolaire de l'IME les autorise à faire preuve de « *beaucoup d'adaptation* », puisque contrairement aux écoles ordinaires, la structure spécialisée permet de réfléchir en équipe pluriprofessionnelle au « *temps de scolarisation* » qui est adapté aux capacités et aux besoins de chaque usager. Cette souplesse à définir la variable temporelle, cette adaptabilité dans des décisions prises collectivement est ressentie par ces acteurs « *comme une chance* », c'est un cadre « *agréable, plus reposant, qui met moins de pression* ».

Aussi, de quelle façon est décidée la temporalité de ces activités conjointes que représentent les classes-ateliers ou la classe-groupe ? Comme dans le milieu ordinaire, le cadre temporel est avant tout défini par « *la pendule* », par l'emploi du temps, par les plages horaires qui sont allouées à ce travail en binôme. Mais la durée elle-même du projet en commun est « *ajusté au fur et à mesure* » : le temps alloué à chaque action en commun dépend de sa « *finalité, du sens que ça a pour les jeunes, pour aller vraiment jusqu'au bout, jusqu'à la réalisation des choses* » et peut aller de quelques semaines à plusieurs années. Les acteurs engagés dans ce dispositif partenarial doivent savoir estimer où en est l'appétence des jeunes pour l'action en cours, si « *le projet est fatigant, [si les jeunes] sont moins mobilisés* », ils doivent ajuster la séquence « *aux imprévus, [aux] séances où tout d'un coup, on a une idée* ». Dans la temporalité accordée à ces temps de classe en commun, enseignants comme éducateurs s'estiment finalement « *assez libres* ».

Quant à la gestion de l'espace des temps de classe en commun, le fait que ces activités se déroulent, la plupart du temps, dans une des classes de l'unité d'enseignement conduit le professionnel des lieux à prendre une part plus importante dans cette gestion. C'est effectivement l'enseignant qui a pensé la séance en amont, qui en a prévu et organisé le matériel. Aussi, les éducateurs sont plutôt invités à sortir du binôme cloisonné jeune-éducateur, pour entrer dans un environnement partenarial organisé en amont pour eux. A ce sujet, une éducatrice exprime : « *Pour moi, c'est vraiment un temps partagé, mais pour moi, on va en classe, c'est sa classe. C'est vraiment elle la pédagogue, c'est son temps de classe, et moi, je suis là en*

renfort et pour que ça puisse être partagé ». Pour autant, il n'est pas question pour les enseignants que les éducateurs soient juste spectateurs de l'action qui se déroule devant eux. Ils sont invités, par leur partenaire du scolaire, à prendre leur place, spatialement, puisque si nécessaire, l'enseignant précise que « [sa] place, elle était pas juste de gérer le groupe, de tout faire, toute seule » et le manifeste notamment en « [se] mettant dans le fond de la classe pour que ce soit lui, [l'éducateur] qui soit devant et qui anime un petit peu ». Dans un autre binôme, l'éducatrice considère avoir observé puis avoir intégré l'organisation proposée : « *J'ai poursuivi le truc...Lui, il met des choses en place qui étaient déjà..., il fait une petite dictée, c'est plus sa partie. Après, on s'est jamais dit. Ouais, c'est vraiment très très naturel en fait ! C'est vraiment de la collaboration !* » Ici, l'éducatrice considère bien agir au cœur de l'espace enseignant mais trouve malgré tout sa place dans un binôme cohérent : l'aspect naturel de l'organisation correspond à une complémentarité qui se met en place intuitivement, l'enseignant gérant la partie informatique pendant que l'éducatrice circule auprès des jeunes. Elle parle ainsi d'accompagnement mutuel.

Aussi, bien que l'organisation du cadre spatio-temporel soit plus confiée au pôle scolaire, les acteurs éducatifs intègrent facilement ce cadre, et réussissent à trouver assez aisément leur place au sein du binôme encadrant. Enseignants et éducateurs sont, durant les classes-ateliers ou la classe-groupe, dans une dynamique spatio-temporelle en commun. Leurs pratiques professionnelles semblent, à l'intérieur de ce cadre, tout à fait complémentaires et rendent vivante l'ouverture interinstitutionnelle prônée par le contexte politique de ces deux entités professionnelles.

➤ **Interculturation et dimension individuelle**

La quatrième et dernière dimension de l'interculturation vient questionner les valeurs personnelles des acteurs des temps de classe partagés, et leur façon d'adhérer, de défendre un corps professionnel.

Au regard des entretiens effectués auprès de ces six interlocuteurs, il apparaît clairement que les valeurs défendues par ces deux corps de métier sont très proches, voire similaires la plupart du temps. Enseignants et éducateurs spécialisés se retrouvent dans la définition de leurs missions à l'IME, qui suivent très souvent des voies communes. C'est notamment la prise en compte globale de l'utilisateur qui s'impose à chaque acteur de la structure : « *Ce qui nous*

rapproche, c'est de prendre l'enfant dans sa globalité. Vraiment, pour l'enseignant, de ne pas voir que le côté enseignement, et pour moi [l'éducatrice], de ne pas voir que le côté éducatif ». C'est également le respect de chaque individu dans ce qu'il est intrinsèquement, en faisant valoir « *le respect des différences, parce que clairement, on travaille avec un public différent* ». Enseignants et éducateurs semblent être aussi en phase dans le partage de valeurs humanistes, autour d'une écoute bienveillante, une aspiration à plus d'égalité, considérant que ce sont « *des jeunes comme les autres* », une « *utilité à aider ceux qui en ont le plus besoin* ». Une éducatrice résume ainsi : « *Je pense qu'on partage beaucoup de valeurs communes. Ben des valeurs humaines, d'équité, de...oui, peut-être de l'empathie pour ces personnes en difficulté, des valeurs humanistes je pense, essentiellement !* »

Si, à la base, éducateurs et enseignants spécialisés prennent appui sur des valeurs personnelles quasi similaires, leur engagement au quotidien dans des projets partenariaux vient de surcroît soutenir une dynamique commune qui rassemble ces acteurs. Pour les enseignants spécialisés qui comparent la vie de leur structure à celle d'une école en milieu ordinaire, la conclusion s'impose : « *qu'est-ce que ça fait du bien de ne pas être enfermée dans des équipes enseignantes ! [...] Là, en fait, dans les établissements, [les personnels de l'IME] sont tous employés par l'établissement. Donc le directeur est le chef de tout le monde ! Il est le chef du cuisinier, il est le chef de l'éducateur, il est le chef de l'homme d'entretien. En fait, on sent que les personnes qui agissent dans l'établissement, elles ont une place... Je sais pas comment dire en fait...plus importante, y'a plus d'échanges !* » Ce sentiment de participer à une dynamique collective est lié au fait qu'en établissement spécialisé, « *on partage du temps en commun* », ce qui « *fédère le groupe* ». En outre, la participation active aux classes-ateliers et classe-groupe renforce ce sentiment d'aborder et de porter un « *sujet commun, où chacun prend ce qu'il peut dans ce sujet-là* ». Ces liens au quotidien, à exercer ensemble autour d'un projet pour chaque usager, permet une plus grande confrontation des points de vue professionnels et une plus grande complicité à défendre collectivement ce qui fait le cœur du projet d'établissement.

Quand chacun des protagonistes est interrogé sur la prise de risque éventuelle que peut représenter une telle collaboration, la réponse est elle aussi unanime : « *c'est toujours prendre un risque que de travailler avec quelqu'un d'autre en fait, [...] forcément tu prends un risque parce que tu te livres un peu, ta manière de faire, ta manière d'être* ». Mais dans un établissement spécialisé, ce risque est « *obligatoire* », puisque la concertation et la collaboration interprofessionnelle s'imposent dans de telles structures. Tous jugent finalement que collaborer,

travailler en lien avec l'Autre est plus source de « *bénéfices* » et « *apporte forcément quelque chose* ».

Alors, si ces acteurs partagent des valeurs personnelles, défendent l'idée d'une dynamique collective d'établissement, tiennent pour évidente la prise de risque à collaborer, peut-on parler de l'éclosion d'une autre culture éducative, à la croisée de ces deux champs professionnels ? Quels seraient alors les traits de ce nouvel espace culturel, les grandes lignes directrices de cette culture en commun ?

A cette question, trois grands arguments nous ont été brossés par les acteurs de l'IME de A.

- ✓ La nature de cette interculturation s'exprime tout d'abord au travers des missions que portent éducateurs et enseignants spécialisés dans cet établissement. Tous considèrent de fortes convergences dans leurs missions professionnelles, mais avec des « *compétences et une formation différente à la base* ». Que les attentes soient d'ordre scolaires pour les enseignants, ou liées aux attitudes des usagers pour les éducateurs, elles s'harmonisent dans une complémentarité cohérente. La classe-atelier vient illustrer pleinement ce paradigme, puisqu'elle propose le cadre institutionnel d'une « *mission plutôt commune, menée avec deux corps de métiers différents et deux approches différentes* ».
- ✓ Une autre facette de cette interculturation est présentée dans la capacité de l'ensemble de ces acteurs de l'IME de A. à analyser les besoins éducatifs particuliers de ces usagers. Enseignants et éducateurs spécialisés partagent cette même faculté d'expertise : « *Lorsqu'on discute ensemble, on se rejoint très souvent, sur un enfant, mais on se donne aussi des conseils, on se donne aussi des observations.* » La nature de leurs professions impose de savoir prendre du recul par rapport aux situations vécues et d'être capable, « *avec des supports et des connaissances différentes* », d'engager des discussions pour analyser les réactions des usagers : « *on a la même envie de faire cette analyse, on ne peut pas s'en passer pour faire ces métiers-là* ».
- ✓ Enfin, les interlocuteurs sondés nous ont dit se retrouver, être en phase dans le sentiment partagé d'être des « professionnels à part », lié au côté « *spécialisé* » de leurs métiers. Dans la société civile, ces acteurs de l'IME de A. se considèrent être en périphérie du

milieu ordinaire, et cette mise à l'écart les rapproche. Enseignants et éducateurs spécialisés de l'IME de A. se disent « *collègues à part entière* », même s'ils n'exercent pas le même métier au sein de cette structure commune et même s'ils n'ont pas le même employeur. Œuvrer ensemble au cœur d'un tel établissement, c'est travailler, comme l'indique ce qualificatif de spécialisé, au-delà de l'ordinaire, et cette « stigmatisation » de la spécialisation les positionne dans une sorte de connivence professionnelle qui rapproche l'ensemble des acteurs.

Finalement, quand l'analyse fine est faite des quatre dimensions des formes culturelles proposées par Amaré et Martin-Noureaux, force est de constater que pour chacun de ces axes, les temps de classe partagés entre enseignants et éducateurs spécialisés à l'IME de A. semblent davantage facilitateurs qu'obstacles à la mise en œuvre d'une nouvelle dynamique identitaire entre ces deux corps de métier. En effet, ces deux cultures et identités professionnelles, bien que stabilisées par des spécificités de métier, évoluent progressivement, dans le contexte général des politiques sociales, vers un nouveau paradigme : les activités conjointes viennent soutenir le modèle prôné de l'accompagnement des personnes en situation de handicap, et ce faisant, elles permettent des tissages interculturels et interprofessionnels d'une nouvelle nature. Il convient donc de considérer qu'enseignants et éducateurs spécialisés de l'IME de A., représentants de leur identité professionnelle respective, sont effectivement entrés dans une troisième voie, celle de l'interculturalité qui s'exprime au croisement de leurs histoires plurielles.

Chapitre 3 - Limites de l'étude et perspectives pour cette interculturalité

3.1. Aux frontières de cette recherche

Au seuil de cette analyse, une prise de recul s'impose face aux résultats obtenus et au public concerné par notre étude. Dans ce travail, nous avons proposé notre contribution à la réflexion sur le thème de l'interculturalité qui se met en place entre éducateurs et enseignants spécialisés à l'occasion des temps de classe partagés à l'IME de A. Mais loin de considérer que les professionnels rencontrés correspondent à tous types de personnels éducatifs dans les IME, il

nous faut désormais stipuler que le panel des acteurs concerné par notre recherche correspond globalement à un profil particulier : les six interlocuteurs que nous avons interrogés sont tous titulaires de leur poste dans cet établissement, ils en connaissent bien les rouages et ont déjà, à la date de notre rencontre, des habitudes de travail en commun. Ce panel ne comprend pas, par exemple, de personnel, enseignant ou éducateur, nouvellement nommé dans la structure, ni de personnel exerçant pour une durée limitée, ou bien encore de professionnels sans formation ou sans longue expérience de terrain. Or, on peut supposer que le regard posé sur le dispositif du temps de classe partagé par des acteurs ayant un parcours professionnel moins stable aurait pu apporter des nuances de points de vue, de fait absentes de notre travail.

Dans le même ordre d'idée, il nous faut remarquer que la situation diachronique de l'IME de A., qui est celle d'un moment donné dans un contexte donné, n'est sans doute pas représentative de tous les contextes présents dans les IME : le style pédagogique des trois enseignants, encourageant de manière engagée toute forme de coéducation, la disposition des trois éducatrices rencontrées à collaborer au-delà du groupe éducatif qu'elles gèrent contribuent à dresser le portrait d'une interculturation qui a d'ores et déjà une existence, qui est déjà une réalité, même imparfaite. Nous sommes témoins de l'activité de professionnels éducatifs dont les traits de personnalité, les valeurs de base et la façon d'entrevoir leur métier rend pleinement compatible l'engagement dans des dispositifs partenariaux. Une enseignante exprime d'ailleurs à ce sujet : « *Au fur et à mesure, j'ai l'impression d'être plus proche de certains éducateurs, dans le sens... que... Comment ça se fait qu'on prend pas tout le monde en compte ?* » Aussi, à l'IME de A., même si le concept d'interculturation n'est pas réellement conscientisé par les acteurs qui le font vivre, il n'en reste pas moins que tous se sentent concernés ou en questionnement par rapport à cette proposition, en tout cas, personne ne la rejette entièrement.

Aussi, pour avoir une vision plus entière des effets de tels dispositifs sur le concept d'interculturation, encore faudrait-il pouvoir élargir le panel des acteurs éducatifs entretenus ou faire varier le contexte de l'environnement institutionnel, pour éventuellement présenter des appréciations, des points de vue de personnels, peut-être différents de ceux de l'IME de A.

3.2. Une interculturation à parfaire ?

Dans ce mémoire, nous avons voulu mettre en évidence ce qu'impactent des temps de classe en commun sur l'identité et la culture professionnelle de deux corps de métier en coéducation,

enseignants et éducateurs spécialisés. Si l'analyse des résultats développée ci-dessus semble permettre d'affirmer qu'à l'IME de A., une forme d'interculturalité est d'ores et déjà installée au croisement de ces deux champs professionnels, il convient, dans cette dernière partie, de détailler les limites, les manques inhérents à un tel concept, puis d'en dresser les perspectives permettant de parfaire cette interculturalité.

Ainsi, il apparaît ostensiblement que ces dispositifs partenariaux institutionnalisés viennent soutenir la dynamique d'une troisième culture. Pourtant, cette nouvelle voie est impactée par plusieurs facteurs, par quelques éléments notables qui contraignent et limitent ces passerelles :

- ✓ Le premier facteur modérant cette interculturalité est cité à plusieurs reprises par les différents acteurs rencontrés. Il s'agit du manque de temps de réunions en commun et le regret d'une période où ces échanges pluridisciplinaires étaient organisés et financés par la hiérarchie de l'établissement : « *On avait analyse clinique, réunion de service d'externat et réunions pédagogiques. On avait plein de types de réunions différents* ». Chaque acteur déplore la diminution de ces tables rondes et en mesure les conséquences : « *on manque de temps pour s'asseoir et aller plus loin, voir les choses plus en amont, poser les choses sur le papier* » ou bien encore : « *on gagnerait à plus préparer, à plus échanger, plus construire...* » Aussi, cette problématique de la diminution du temps de réunions impacte la dynamique des projets : les envies, les idées sont là, mais il n'y a pas les moyens matériels à mettre en face. Un enseignant exprime à ce sujet : « *Il faudrait dégager un temps avec eux [les éducateurs] pour construire tout ça. Là, on a le projet de travailler sur « différents et compétents », qui est un référentiel de compétences au niveau CAP, et on n'a jamais avancé sur ce projet-là...* »

- ✓ Le second paramètre contraignant cette interculturalité en marche est une conséquence directe du manque de prise de recul en commun. Il s'agit de la question de l'évaluation des dispositifs, puisque qu'évaluer les actions partenariales nécessitent en amont la réflexion et la construction de grilles d'évaluation en commun. Aussi, concrètement, pour l'ensemble des classes-ateliers et classe-groupe, chaque acteur du binôme prépare ces propres tableaux d'évaluation : « *On partage pas nos grilles avec l'éducateur des jardins et espaces verts. Moi, j'ai les miennes en début d'année* ». Tout au mieux, les deux professionnels engagés dans un même dispositif prennent le temps d'un « *un bilan oral quand il y a besoin, mais très rapidement toujours !* ». Pourtant, chacun est bien

convaincu de l'intérêt d'une évaluation commune, mais à ce stade, l'heure est simplement aux constats : « *je pense que cela aurait forcément un intérêt, de revenir sur... de se trouver un temps sans les enfants et de revenir sur ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné, l'intérêt du thème choisi, comment ils ont évolué là-dedans, chacun... comment chacun avait une difficulté ou pas à s'intégrer et... Voilà, mais on ne le fait pas !* »

- ✓ Lors de nos entretiens, un troisième levier a été évoqué, permettant de parfaire l'interculturalité en question : la question de la mutualisation et du partage d'outils. D'ores et déjà, quelques éléments ont été pensés selon une démarche collective et globale, comme par exemple, la mise en place progressive de l'outil Makaton et du langage signé, progressivement dans les groupes éducatifs comme dans les classes de l'unité d'enseignement. Pour les usagers qui n'accèdent pas au langage, il s'agit pour les acteurs de l'IME de penser « *un environnement qui doit avoir du sens. [...] L'enfant, il est quelque part et aux murs, il y a des choses qui lui disent quelque chose* ». Cette démarche, impulsée ici ou là par des professionnels du scolaire ou par quelques éducateurs, peut se développer et « *commencer à bien percer* », à condition que les différents acteurs qui gravitent autour des usagers sans la parole soient tous formés et sensibilisés à ces outils. Dans le même état d'esprit, certains enseignants et éducateurs commencent à réfléchir à la mise en place d'outils communs, comme par exemple l'idée de mettre en place un classeur de vie, qui concentrerait tout ce qui est vécu par l'utilisateur au sein de l'IME. Cet outil unique pourrait naviguer entre l'unité d'enseignement et les groupes éducatifs, ce qui « *peut aussi rapprocher* ». Ici ou là, des initiatives personnelles commencent à prendre de l'ampleur mais demandent également plus de moyens et plus de soutien de la direction pour devenir une force collective et un autre élément fort de l'interculturalité.

- ✓ Finalement, pour donner des perspectives plus larges à ce concept d'interculturalité, la structure spécialisée qu'est l'IME de A. doit entamer une réflexion sur la façon d'instaurer encore plus de passerelles entre les volets pédagogique et éducatif. L'envie est là, chez les acteurs rencontrés, de croiser davantage les pratiques professionnelles, de penser de multiples « *ramifications* » à ces temps de classe partagés. L'expérience a

déjà été faite de co-gérer, auprès des usagers, une sortie culturelle : les éducateurs « *encadrent les enfants* », l'enseignant « *va pouvoir revenir en classe et travailler autour de ce spectacle* » et tous les adultes présents voient et profitent ensemble des réactions de enfants devant le spectacle proposé. Cet enthousiasme à partager aussi des temps hors les murs est exprimé par cette éducatrice : « *Dès qu'on peut associer l'enseignante à ce qu'on a envie de faire, on n'a pas de gros moyens, on ne peut pas l'associer beaucoup, mais on aimerait des fois l'associer plus à nos sorties, à des choses comme ça. Mais dès qu'on peut, c'est génial !* » L'articulation des compétences de chaque professionnel encourage, soutient et développe ainsi une dynamique commune et « *au fur et à mesure, donne l'impression d'être plus proche de certains éducateurs* ». D'ailleurs, là encore, la politique de l'établissement n'est pas étrangère à l'instauration de modalités collaboratives. Il y a eu, par le passé, comme le rappelle Bastien, la volonté de « *faire vraiment un pôle pédagogique avec tous ces personnels [enseignants et éducateurs techniques spécialisés] qui ont un savoir à enseigner, où on associe, on met en regard des grilles d'évaluation pour construire des séquences d'apprentissage sur plusieurs années* ». Les acteurs en question étaient motivés par une telle réflexion commune, avec des « *réunions institutionnalisées* », mais l'emploi du temps des éducateurs, leur présence en continu auprès des usagers n'a pas permis de réaliser ce projet. Les choix émanant de la direction de l'établissement et au-delà, de l'association à laquelle l'IME de A. est rattaché, ne vont pas, de ce point de vue, dans le sens de plus d'interculturalité : enseignants et éducateurs le déplorent ainsi amèrement.

Cette recherche a montré les éléments constitutifs d'une interculturalité entre enseignants et éducateurs à l'IME de A. Si cette dynamique d'une troisième culture semble pouvoir s'affirmer, force est de constater qu'elle est encore restreinte et limitée par plusieurs leviers qui dépendent majoritairement de la politique menée par la hiérarchie de l'établissement en question. Aussi, la diminution des réunions interprofessionnelles institutionnalisées et organisées dans l'emploi du temps hebdomadaire des acteurs concernés n'est pas sans conséquence : c'est l'évaluation des dispositifs qui ne peut pas être pensée et portée collectivement, c'est la mise en place d'outils en commun qui est ralentie, c'est la création d'un grand pôle éducatif qui est lésé... Pour que cette interculturalité puisse se développer dans des perspectives positives, il serait souhaitable que la direction prenne conscience des forces et des atouts d'un tel concept, d'une

part pour les professionnels qui exercent en son sein, et d'autre part pour les usagers qui bénéficieront des retombées de cette nouvelle culture éducative.

Conclusion

Toute éducation est par nature coéducation : un enfant, un jeune évoluant en IME est en permanence au cœur d'un tissu éducatif entre parents, fratrie, pairs, enseignants, éducateurs, pédopsychiatre... Pourtant, si cette coéducation est une donnée intangible autour de l'utilisateur, celle qui intéresse notre recherche, à savoir la coéducation en IME entre enseignants et éducateurs spécialisés, s'exprime et prend des directions multiples, selon la façon dont s'incarne le « co ».

En effet, dans le cadre de politiques publiques nationales et de contextes internationaux défendant l'inclusion et le droit à la scolarisation édicté par la loi du 11 février 2005, une visée de transformation des systèmes est visible : les acteurs éducatifs que sont les enseignants et les éducateurs spécialisés voient ainsi leurs métiers évoluer vers un « *continuum territorial d'action éducative* » (Benoit, 2012, p. 67), qui incite ces professionnels à collaborer, à se concerter, pour co-gérer le projet personnalisé de chaque usager en situation de handicap.

A l'IME de A., ce système unifié d'éducation fondé sur la référence à la scolarisation est rendu visible notamment par la mise en place des classes-atelier, ou pour les usagers les plus jeunes, de la classe-groupe. Il s'agit de temps de classe partagés de façon hebdomadaire, entre un enseignant et un éducateur spécialisé, dont le but est, par le biais d'un projet précis, de permettre le transfert de compétences entre les apprentissages scolaires et les pratiques des classe-atelier. Une interculturalité, émanant du binôme éducatif est, au regard de notre recherche, rendue possible puisque :

- Les identités professionnelles des enseignants et des éducateurs spécialisés de l'IME de A., engagés dans ces dispositifs partenariaux, semblent effectivement maintenues. Dans ces espaces partagés, chaque acteur conserve des zones exclusives de métier, une « *dimension de monopole correspondant au contrôle et à la maîtrise d'un champ professionnelle donné* » (Mérini, 1999, p. 91). Ce monopole permet ainsi à ces partenaires d'affirmer leur spécificité et leur expertise sur un ou des domaines donnés.
- Les convergences et les divergences recensées entre ces personnels éducatifs n'empêchent pas la coopération, ne signifie pas l'effacement, voire la disparition d'une des deux cultures professionnelles, bien au contraire... L'ensemble de ces acteurs, attachés aux principes éthiques d'une éducation inclusive, entre progressivement dans une troisième voie culturelle dont « *la direction, la boussole est avant tout le projet et le respect du*

droit à l'éducation pour tous les usagers » (Amaré et Martin-Noureaux, 2017, p. 253). Ainsi, les valeurs personnelles de ces deux cultures et identités professionnelles, leurs principes d'action, leur vision de l'acte de transmettre amènent ces personnels à reconnaître et à s'adapter à l'Autre, pour entrer dans une réelle dynamique de coopération, trait essentiel de l'interculturalité qui les relie.

Mais cette aventure éducative ne s'ordonne pas dans les textes, dans les lois et décrets, elle s'éprouve avant tout au quotidien. Selon Glasman, « *il n'est pas toujours sûr que les institutions s'engagent réellement. Le partenariat dépend davantage des individus, tel instituteur, tel travailleur social, que des organismes dont ils font partie* » (Glasman, 1992, p. 118). Ces espaces partenariaux divergent dans leur nature, dans leur organisation, dans leur efficacité selon les contextes locaux, les contextes de l'action. A l'IME de A., les collaborations interprofessionnelles réunissent des acteurs motivés, convaincus des apports de la coéducation pour eux et pour leurs usagers. Ils se font confiance, échangent et sont entrés d'ores et déjà entrés dans une interculturalité en construction. Mais des concurrences interprofessionnelles peuvent surgir. Et si le but reste de « *construire une culture commune entre les différents intervenants éducatifs travaillant avec les jeunes, les professionnels peuvent être confrontés à des conditions de travail et à des rapports sociaux qui entravent la coéducation envisagée* ». (Kherroubi et Lebon, 2017, p. 18) En conséquence, l'interculturalité se trouve inévitablement lésée, amoindrie, voire remise en cause...

Aussi, pour tendre à la mise en œuvre d'une « *communauté éducative élargie et inclusive* » (Chauvière et Plaisance, 2008, p. 14), pour inciter les acteurs à collaborer, dialoguer, échanger des savoirs, la question de la formation des professionnels se pose incontestablement : pour mieux se comprendre, pour parler le même langage, encore faut-il s'entendre sur un bagage, un répertoire commun. Gardou défend ainsi, comme phase inaugurale à cette coopération « *d'abandonner les mots-frontières pour adopter des termes-liens* » (Gardou, 2012, p ; 82). La solution se trouve peut-être dans des modules de formation en commun : et si enseignants et éducateurs spécialisés entraînent dans une « *révolution culturelle* » en partageant une culture identique faite d'un tronc commun de formations, initiale et continue ?

A l'heure où la collaboration multiprofessionnelle est présentée comme une dimension essentielle à développer en vue d'une école inclusive, il est nécessaire de faire confiance aux acteurs de terrain, de les soutenir institutionnellement pour les guider vers une logique d'action en commun où prévaut avant tout le parcours de l'utilisateur. Pour cela, une formation partiellement commune, des pratiques de terrain avec des réunions institutionnalisées pour échanger,

construire et penser la coéducation, une politique d'établissement soutenant ces dispositifs partenariaux devraient permettre à ces professionnels, tout en conservant le cœur de métier, de combiner leurs capacités d'expertise pour travailler ensemble dans la continuité. C'est sans doute à ces conditions que l'interculturalité qui les relie pourra pleinement s'exprimer.

Abréviations et sigles

AFSEA : Association Française de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence

ARSEA : Associations Régionales Spécialisées d'action Sociale, d'Education et d'Animation

AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire

CAEA : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés

CAEI : Certificat d'Aptitude à l'Education d'Enfants ou d'adolescents déficients ou Inadaptés

CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées

CESE : Conseil Economique Social et Environnemental

DEES : Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé

ESPE : Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education

IME : Instituts Médico-Educatifs

IMP : Instituts Médico-Pédagogiques

IMPro : Instituts Médico-Professionnels

INSHEA : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

MEN : Ministère de l'Education Nationale

PISA : Program for International Student Assessment

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

UE : Unité d'Enseignement

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

UNAPEI : Union Nationale des associations de Parents d'Enfants Inadaptés

Références bibliographiques

- **Amaré, S. et Martin-Noueux, 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* (n° 57),181-195.
- **Amaré, S. et Martin-Noueux, P.** (2017) Enseignants et éducateurs face au handicap. D'un mariage forcé à une union librement consentie. Connaissances de la diversité. Toulouse, ERES
- **Balleux, A. et Perez-Roux, T.** (2011) Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation, *Recherches en Education* n°11
- **Bardin, L.** (2003) *L'analyse de contenu*. Paris, PUF
- **Benoit, H.** (2012) Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (n°57), 65-78.
- **Bertrand, D.** (2015) *L'éducateur spécialisé sous tension*. Rennes, Presses de l'École des hautes études en santé publique
- **Blanchet, A. et Gotman, A.** (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (2e édition refondue). Paris, Armand Colin
- **Broda, J.** (1990) Formation et remaniements identitaires. *Formation-emploi* n°32, p.37-49
- **Chauvière, M. et Plaisance, E.** (2003) L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs. In *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, 27-55. Raisons éducatives. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur
- **Chauvière, M. et Plaisance, E.** (2008) Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 27, (1), 31-44.
- **Denoux, P.** (1994). Pour une nouvelle définition de l'interculturalité. In J. Blomart & B. Krewer (éds). *Perspectives de l'interculturel* (p. 67-81). Paris : École norm. sup. de Saint-Cloud-L'harmattan
- **Denoux, P.** (2004) Les modes d'appréhension de la différence culturelle chez les enseignants européens, *Carrefours de l'éducation* n° 18, p. 194-208
- **Detchart, F.** (2016) Les enjeux d'une scolarité portée par les IME, *Empan* 2016/4, n° 104, p. 38-45

- **Dubar, C.** (1992) Formes identitaires et socialisation professionnelle *in Revue française de sociologie* n° 33-4 p. 505-529
- **Dubar, C.** (2001). La crise des identités (2e éd. corr.) Paris, PUF
- **Dubar, C.** (2008). Négociation des valeurs et double transaction identitaire. Dans *Penser la négociation: Mélanges en hommage à Olgierd Kutty* (pp. 67-75). Louvain-la-Neuve, Belgique-De Boeck Supérieur
- **Emery, R.** (2017). La collaboration multiprofessionnelle dans les contextes d'institution spécialisée : Dimensions thématiques et concepts convoqués pour l'étude des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78, 193-209.
- **Etchart, P. et al** (2016) Introduction, *Empan* 2016/4, n° 104, p. 9-12
- **Gardou, C.** (2012) La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule. Toulouse, France
- **Ghiglione, R. et Matalon, B.** (1978). Les enquêtes sociologiques : théories et pratique, Armand Colin, Paris, 301
- **Glasman, D.** (1992) L'école réinventée, le partenariat au sein des ZEP. Paris, L'Harmattan
- **Godelier, M.** (2007) Au fondement des sociétés humaines, Paris, Flammarion
- **Gonthier, F.** (2004). Weber et la notion de « compréhension ». *Cahiers internationaux de sociologie*, 116 (1), 35-54
- **Guerraoui, Z.** (2009). De l'acculturation à l'interculturalisation : réflexions épistémologiques. *L'Autre*, volume. 10,(2), 195-200
- **Guyotot, P.** (2008) L'enseignant spécialisé – Scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers. Lyon, Chronique sociale
- **Horvais, J.** (2008) Culture professionnelle des enseignants et des éducateurs : vers un regard stéréoscopique. *Reliance*, 27(1), 86-94.
- **Jaeger, M.** (2017) Éducation inclusive et évolutions des métiers de l'action sociale et médico-sociale, conférence à l'université d'été de l'INS HEA
https://www.canalu.tv/video/ins_hea/education_inclusive_et_evolutions_des_metiers_de_l_action_sociale_et_medico_sociale_marcel_jaeger.36361
- **Kaddouri, M.** (1997) Partenariat et stratégies identitaires : une tentative de typologisation. In *Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques*, Education permanente n°131, 109-126
- **Kaddouri, M.** (1999) Innovation et dynamiques identitaires. In *Recherche et formation* n°31, 101-112

- **Kaddouri, M.** (2007) Dynamiques identitaires à l'oeuvre dans différents champs de pratiques sociales : symposium proposé dans le cadre du CRF-CNAM. Congrès international AREF 2007, Actualité de la recherche en éducation et en formation, Strasbourg
- **Kherroubi, M. et Lebon, F.** (2017) Regards sur les mondes professionnels de la « coéducation ». Introduction au dossier, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2017/4 (Vol. 50), p. 7-23.
- **Loubet, J.** (2012). Le savoir-faire éducatif. Toulouse, France: ERES
- **Louis, J. et Ramond, F.** (2013). Scolariser l'élève handicapé. Paris, Dunod.
- **Mérini, C.** (1999). Le partenariat en formation : de la modélisation à une application. Paris, Editions l'Harmattan
- **Perrenoud, P.** (1999) Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Paris, ESF
- **Perez-Roux, T.** (2016) Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, n°41, 81-93
- **Piroux, B.** (2014). Politique inclusive au collège : remaniements identitaires chez les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°68, 227-238
- **PISA 2015** Les défis du système français et les bonnes pratiques internationales-décembre 2016. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brochure-France.pdf>
- **Portevin-Serre, G.** (2016). Enseigner à des enfants déficients : une pratique professionnelle spécifique en IME. Nîmes, Champ social
- **Rapport CESE**, mai 2015, « Une école de la réussite pour tous », sous la direction de Marie-Aleth Gard.
http://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2015/2015_13_ecole_reussite.pdf
- **Ricoeur, P.** (1990). Soi-même comme un autre, Paris, Seuil
- **Tourmen, C.** (2007) Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion, *Santé Publique* (Vol. 19), p. 15-20

Résumé :

Ce travail de recherche tend à appréhender les effets des dispositifs partenariaux en IME sur les identités professionnelles des enseignants spécialisés et les éducateurs spécialisés. De telles démarches permettent-elles la mise en œuvre d'une interculturation entre acteurs de l'IME ? Afin de répondre à cette question, nous cherchons, au travers d'entretiens qualitatifs semi-directifs, à dresser les portraits des interlocuteurs rencontrés, en mettant à jour leurs spécificités de métier mais également leurs points de convergence identitaires. Notre modèle d'analyse et de recherche, qui vient éclairer les imbrications entre les différents acteurs impliqués dans ce processus, est retenu comme la base pour interroger et évaluer la façon dont ces acteurs de l'IME s'approprient ou non ces collaborations interprofessionnelles : il s'agit de comprendre si ces pratiques partenariales contribuent au développement d'une nouvelle culture métissée entre enseignants et éducateurs spécialisés, d'en détailler les atouts et arguments majeurs, ou au contraire, de savoir si elles viennent interroger, limiter ou empêcher cette « interculturation ».

Mots-clés :

interculturation, enseignants spécialisés, éducateurs spécialisés, IME, identités professionnelles, dispositifs partenariaux, classes-ateliers.

Summary:

This research project aims to assess the effects of partnership schemes in Medical Education Institutes (MEI), regarding the professional identities of specialist teachers and educators. Do such approaches allow the implementation of an interculturation between actors of the MEI? In order to answer this question we use semi-structured qualitative interviews to draw up the portraits of the given interlocutors. This is done by updating their specific business requirements as well as their convergence of identities. Our research and analysis model, which clarifies the interconnections between the various actors involved in this process, is retained as the basis for questioning and evaluating the way in which the actors of the MEI appropriate, or indeed do not appropriate, these interprofessional collaborations. The aim is to understand whether these partnership practices contribute to the development of a new mixed culture between specialist teachers and educators. Equally important is detailing their strengths and major arguments, or on the contrary, knowing if they come to interrogate, limit or prevent this "interculturation".

Keywords:

interculturation, specialist teachers and educators, MEI, professional identities, partnership schemes.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES

MASTER 2 MEEF

PARCOURS MASH : METIERS DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION
DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP

Dispositifs partenariaux à l'IME et identités professionnelles
des enseignants spécialisés et des éducateurs spécialisés :

Passerelle vers une interculturation ?

Volume 2

Annexes

Sous la direction de Benoit Piroux

Isabelle GIRARD GOUYETTE

2017/2018

SOMMAIRE DES ANNEXES

Guide d'entretien	125
Entretien avec Sarah, enseignante spécialisée	128
Entretien avec Bastien, enseignant spécialisé	143
Entretien avec Anna, enseignante spécialisée	150
Entretien avec Anita, éducatrice spécialisée	165
Entretien avec Laure, éducatrice spécialisée	174
Entretien avec Nadia, éducatrice spécialisée	182
Tableau de relecture thématique de Sarah	192
Tableau de relecture thématique de Bastien	202
Tableau de relecture thématique de Anita	209
Tableau de relecture thématique de Laure	216
Portrait thématique de Sarah	223
Portrait thématique de Bastien	226
Portrait thématique d'Anita	229
Portrait thématique de Laure	231

GUIDE D'ENTRETIEN

Rappel du cadre contractuel

- Thème : entretien sur les temps de classes-atelier gérés entre enseignant et éducateur spécialisés
- Anonymat garanti

Question d'amorce – parcours professionnel

- Pouvez-vous me tracer en quelques phrases votre parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?
- Quelle(s) formation(s) avez-vous suivie(s) pour exercer votre profession ?

Choix et valeurs du métier

- Comment définiriez-vous votre métier ?

Questions de relance :

- Qu'est ce qui a motivé le choix de votre métier ? Qu'est-ce qui vous anime aujourd'hui pour exercer votre métier ?
- Quelles qualités faut-il avoir pour exercer votre métier ?
- Quelles valeurs pensez-vous défendre au travers de votre métier ?
- Quelle relation pensez-vous instaurer avec les jeunes ?
- Selon vous, quel regard la société porte sur votre métier ?

Autour de lu temps de classe partagé

- **Savez-vous comment est née cette co-intervention en temps de classe partagé ?**
- **Qu'est-ce qui a motivé votre participation à cette classe-atelier ?**
- **Dans cette classe-atelier, comment est décidé et organisé le contenu des séances ?**

Questions de relance :

- Comment est décidé le rôle de chacun lors de ces séances ? Comment est décidé la fin de l'action ?
- Dans cette classe-atelier, qui fait autorité par rapport aux élèves ? Par rapport à l'institution ?

- Comment est géré l'espace-temps de cette classe-atelier ?
- Comment est évaluée cette action ? Qui évalue ?
 - **Selon vous, quels sont les points forts de cette classe-atelier ? Y'a-t-il des points faibles, source de frustrations ou de fragilité ?**

Questions de relance :

- Y'a-t-il des manques ou des tensions occasionnées par cette classe-atelier ? Lesquels ?
- Est-ce que ces séances de classe-atelier vous apportent quelque chose d'un point de vue professionnel ? personnel ? du point de vue des jeunes ? du point de vue de l'IME ?
- Est-ce que ces séances multiprofessionnelles vous font évoluer vos pratiques ? Etes-vous un professionnel différent quand vous êtes à deux dans la classe ?

Conceptions sur le métier de l'Autre

- **Avec cette action commune, qu'avez-vous découvert du métier de l'autre ? Comment définiriez-vous son métier ?**
- **Quelles valeurs et quelles qualités pensez-vous qu'il faut avoir pour bien exercer le métier de l'Autre ? Quel rapport à l'enfant cet autre métier entretient-il ?**
- **Eduquer / instruire : qui se charge de quoi ?**
- **Selon vous, quel regard la société porte sur le métier de l'Autre ?**

De l'identité professionnelle et de l'interculturalité

- **Est-ce que cette collaboration multi-professionnelle vient interroger votre culture et identité professionnelle ? De quelle façon ?**

Questions de relance :

- Comment qualifieriez-vous votre culture et votre identité professionnelles ?
- Pensez-vous avoir des convergences avec l'identité professionnelle de l'Autre ? De quel ordre ? Des divergences ? De quel ordre ?

- Est-ce prendre un risque que de collaborer entre enseignants et éducateurs spécialisés : risque identitaire pour soi ? pour le partenaire ? par rapport aux élèves ? par rapport à l'institution ?
- Est-ce que l'école inclusive et le travail en institution vient impulser plus de travail collaboratif multi-professionnel ? Vous inscrivez-vous dans cette activité partenariale ?
- Y'a-t-il, selon vous, une culture en commun entre enseignants spécialisés et éducateurs spécialisés ? De quelle nature ? Comment la vivez-vous ?

Conclusion

- **Un dernier point à développer, une dernière réflexion à aborder...**

Entretien avec Sarah, enseignante spécialisée

Mardi 30 janvier, 15h00, salle de classe 1 de l'unité d'enseignement

Intervention	Intervenant	Contenu de l'entretien
1		Peux-tu me tracer ton parcours professionnel jusqu'à maintenant ?
2	Sarah	J'ai commencé ma carrière en 2004/2005. D'abord deux années de maternelle, j'avais ma classe toute la semaine, en MS/GS puis PPS/PS. Ensuite, j'ai été nommée sur ordre, donc sans choisir, à l'ITEP de T. une première année. J'ai postulé sur un poste de SEGPA à la suite de cette année-là mais je ne l'ai pas obtenu, donc j'ai refait une deuxième année à l'ITEP.
3		Tu avais demandé une SEGPA parce que tu aimais bien le spécialisé ?
4	Sarah	Oui, c'était un choix de ma part. Mais c'était un vœu lié et on a eu une réponse de l'inspection la veille du second mouvement. Le mouvement était bouclé donc on nous a dit de faire un vœu géographique. C'était un peu compliqué après l'année qu'on venait de passer donc on s'est dit qu'il fallait mieux qu'on reste tous les deux à l'ITEP, on se voyait pas sortir du milieu spécialisé comme ça ! Donc l'année d'après, on n'a pas fait la même erreur, on est retourné dans l'ordinaire. Moi je cherchais à avoir surtout de l'expérience dans l'élémentaire parce que j'avais fait essentiellement de la maternelle, et du coup, j'avais trouvé qu'en ITEP, c'est ce qui m'avait manqué. Et en fait, j'ai obtenu quatre décharges de direction, et j'avais trois classes de maternelle sur quatre ! Et donc je me suis dit que je n'allais pas avoir énormément de choix dans l'ordinaire, le spécialisé m'intéressait donc j'ai demandé à me spécialiser. Et j'ai eu mon poste à l'IME ici. J'y suis depuis septembre 2009. Ma première année à l'IME, c'était mon année de spécialisation. Et depuis, je suis restée !
5		Comment tu définirais ton métier d'enseignante spécialisée ?
6	Sarah	[...] Euh, moi, j'ai l'impression qu'on se doit de faire avec tout, de prendre tout en compte, c'est-à-dire que... pour moi, ma mission, elle est d'enseigner à des élèves qu'on doit prendre dans leur globalité, c'est-à-dire à quel niveau ils sont rendus, comment ils apprennent, quelles sont leurs conditions les plus optimales pour apprendre... Enfin, voilà, essayer de prendre en compte tous ces paramètres pour essayer de les mettre en situation.
7		Et quand tu dis « tout », c'est par rapport à l'élève alors ? Ou c'est encore plus global ?
8	Sarah	Oui, plus du côté de l'élève... pas forcément du côté de l'enfant, enfin, si... Non non, c'est vraiment me situer... Après, c'est avec ce qu'ils sont mais... en me plaçant du côté des apprentissages, pour favoriser les apprentissages. C'est pas pour favoriser un bien-être, c'est pas mon objectif, c'est vraiment essayer de les faire avancer dans leurs apprentissages.
9		D'accord, ok. Qu'est-ce qui a motivé, pour toi, le choix de ce métier ? Le choix de devenir enseignante, puis le choix de devenir enseignante spécialisée ?
10	Sarah	Alors en fait, la découverte du milieu spécialisé, je l'ai eue quand j'étais plus jeune, avant d'être enseignante. J'étais animatrice dans un centre de vacances où on accueillait des enfants qui relevaient du foyer d'accueil d'urgence. On était accompagnés d'un éducateur du foyer. C'était des jeunes séparés de leurs parents, donc ils avaient... ils étaient pas forcément très simples. Au niveau du comportement, ils pouvaient avoir des réactions un peu bizarres. Pour le coup, les réponses que les éducateurs apportaient, moi, ça m'a interpellé, ça m'a intéressé en fait. Et donc de là, il y a des éducateurs qui m'ont conseillé des lectures, sur la communication, sur la façon de s'adresser aux jeunes, et tout ça... Après, je m'étais dit : « Pourquoi pas aller vers le milieu spécialisé quand je serai enseignante ? »
11		Donc à aucun moment, tu as voulu devenir éducatrice ?
12	Sarah	Ah non non non... Et puis après, en fait, quand j'ai été nommée sur ordre à l'ITEP, c'était difficile mais il y avait un côté de l'enseignement qui m'intéressait. Et c'est drôle parce que quand j'ai fait ma formation initiale à l'université, en licence 3 sciences de l'éducation, j'avais fait un dossier assez conséquent sur l'individualisation. Et pour le coup, c'est quelque chose aussi qui m'a intéressée. Quand j'étais à l'ITEP, le fait d'individualiser vraiment, de chercher à quel niveau est rendu chacun, d'essayer de correspondre vraiment à l'élève, d'être proche de lui, dans les apprentissages, ça, ça m'a plu. Alors, après, en reculant encore plus loin, y'a... moi, quand j'étais en CM1, mon enseignante était... pratiquait la pédagogie institutionnelle et donc on avait du travail individualisé. On avait des métiers, un code-couleurs au niveau du

		comportement... Y'avait un thème par semaine, qu'on avait choisi avec une élection. Y'avait de la production d'écrits libres... Et c'est aussi ça qui m'a donné envie d'être enseignante.
13		C'était une forme de pédagogie où tu t'y retrouvais ?
14	Sarah	C'est ça ! C'est cette année-là où je me suis dit que, plus tard, j'aimerais bien être maîtresse. Et puis ça s'est construit au fur et à mesure il y a d'autres choses qui se sont rajoutées mais la base était ce plaisir dans cette classe-là. Je pense que ça m'a aussi portée !
15		Mais tu n'as pas eu l'occasion de le faire dans l'ordinaire finalement ?
16	Sarah	Si y'a des choses que j'ai pu mettre en place, sur mes deux premières années. Après, finalement, je n'ai fait que 3 ans dans le milieu ordinaire et puis, je suis jamais restée sur un poste, donc j'ai jamais non plus approfondi des choses... Même à l'ITEP, j'avais commencé à installer des choses, autour du travail individualisé, autour du comportement, autour des règles...
17		Finalement, il n'y a qu'ici, à l'IME, où tu as eu du temps pour aller au bout de tes envies en terme de pédagogie ?
18	Sarah	Oui, et à la fois limité, parce que j'ai pas un groupe à la journée ou à la semaine. J'ai pas un groupe-classe à fédérer, donc finalement en terme de pédagogie ou d'être ensemble, c'est très limité ! J'ai mis très peu de choses en place de cet ordre-là, parce que j'en ai pas la nécessité.
19		Oui, ça ne s'y prête pas...Ok. Quelles qualités tu penses qu'il faut avoir pour devenir enseignante spécialisée ?
20	Sarah	[rires] Ben je ne sais pas. J'ai envie de dire que comme dans le milieu ordinaire, faut avoir envie, parce que sans l'envie, on est moins performants, moins présents, et forcément, ça en pâtit sur les élèves. Euh...est-ce qu'il y a une qualité particulière à avoir ? Je ne sais pas ! Alors...y'a quand même une idée, en tout cas, sur le poste sur lequel je suis, c'est vrai qu'on est confrontés des fois à des jeunes avec des handicaps particuliers, qui ont des faciès qui sont pas forcément très agréables, avec des jeunes qui peuvent baver à certains moments...Et pour le coup, y'a des enseignants qui sont venus là et qui ont été un peu gênés par ça... Moi, j'éprouve rien pour ça et je me suis jamais dit quoi que ce soit à ce propos-là, mais du coup je me dis qu'il faut peut-être avoir cette possibilité-là d'aller vers un autre qui physiquement peut être...
21		Une forme de tolérance particulière tu penses ? Ou une ouverture ?
22	Sarah	Ouais, peut-être...Je sais pas ce que c'est mais je comprends que ça puisse être compliqué pour certaines personnes...
23		Mais en tout cas, toi, ça t'a pas gêné... Euh... est-ce qu'il y a des valeurs que tu défends en étant enseignante spécialisée ? Est-ce qu'il y a des choses qui te tiennent à cœur dans ce métier-là ?
24	Sarah	Alors, je pense que les valeurs que je défends seront les mêmes dans le milieu ordinaire. Après, je pense que les moyens sont pas les mêmes et qu'on peut pas le faire de la même façon...une éducation ou un enseignement pour tous... Le respect de l'autre... Mais je pense que c'est... enfin voilà, c'est pas forcément propre au fait d'être spécialisé.
25		Pourquoi tu dis que les moyens sont différents ?
26	Sarah	Les moyens sont différents parce que...parce que quand on est dans le milieu ordinaire, les enfants sont là, et en fait, on n'a aucune aide extérieure, aucun autre point de vue que le nôtre. On peut avoir un peu d'aide avec le RASED, mais c'est quand même très peu pour un enseignant en milieu ordinaire. Et puis aucune adaptation, alors que nous, on joue avec beaucoup d'adaptation ici. C'est-à-dire qu'un jeune qui va exprimer des difficultés... Moi, en début d'année, c'était le cas, j'ai fait des groupes-classe et y'a un élève, c'était insupportable pour lui ! Il était dans la violence, il supportait pas la présence des autres, donc on a adapté, c'est-à-dire que maintenant, je l'ai en individuel, on a diminué son temps de scolarisation. Toutes ces adaptations-là, on les a pas dans le milieu ordinaire, donc c'est en ça que je dis qu'on a cette chance- là. Moi, je peux tous les prendre, je peux tous les scolariser, mais avec des moyens différents selon chacun, avec des moyens qui correspondent aussi à leurs besoins, alors que, dans le milieu ordinaire, on se pose pas la question de leurs besoins ou du moins, y'a des choses qui...qu'on bougera pas, voilà !
27		Y'a pas cette souplesse dans l'ordinaire, que tu apprécies ici ?
28	Sarah	Oui. Et puis, sur une scolarisation à temps partiel, après, on joue sur la disponibilité des parents, alors que là, la scolarisation, on l'envisage...Y'a les éducateurs qui sont en bas, on gère avec eux, mais voilà, c'est discuté, quoi.
29		Quelle relation tu penses instaurer avec les enfants et les jeunes qui sont dans ta classe ?
30	Sarah	J'ai envie de dire une relation de confiance. En fait, le lien est très important. Moi, quand je suis arrivée là, je me suis rendue compte qu'il fallait d'abord en passer par ce lien : créer un lien avec les élèves, ce qui n'est pas forcément facile. Mais il faut d'abord travailler ça en fait. Par

		<p>exemple, on met un cadre de classe en place et on essaie de tenir ce cadre, et à la fois, le cadre doit correspondre à la possibilité pour certains de se mettre au travail et pour d'autres, de ne pas se mettre au travail. Donc comment mon cadre je le pose pour qu'il soit adapté à chacun et à chaque situation ? Et puis après, être dans l'invitation de se mettre à...de mettre en place des petits rituels, en fonction des besoins de chacun, pour se mettre au travail et pour qu'on gagne...c'est-à-dire qu'ils me reconnaissent en tant qu'enseignante, puisque je suis là pour leur apprendre de nouvelles choses, ou les mettre en situation d'apprentissage, et que le lien se crée à travers ça, en fait. Donc après, c'est à moi, pour créer ce lien, de proposer du travail adapté, en terme de niveau, ou de passer par des jeux parce que c'est compliqué pour lui de passer par l'écrit...Donc écouter ce que l'élève peut être, comment il va apprendre, quelles vont être les difficultés, les obstacles à se mettre au travail pour pouvoir le mettre dans un contexte facilitateur, pour qu'il accepte de se mettre au travail et pour qu'on crée ce lien de confiance...Donc ça peut être sur des activités, comme C : c'est le seul élève avec qui je fais ça, où on met les pictogrammes qui correspondent aux activités qu'on va faire. Moi j'impose le calendrier et un travail, et c'est lui qui choisit la dernière activité, celle qu'il apprécie. Y'a le timer, qui est aussi rassurant pour eux, on cadre le temps. Voilà, tout ça, ça participe à rassurer, en fait, les élèves, à les mettre en confiance et puis moi, à travailler aussi ce lien-là, c'est-à-dire que pour certains, le timer, ça va pas leur parler parce qu'ils sont rendus plus loin. Mais un jour où ils sont pas très bien, on peut leur dire : « si c'est pas possible aujourd'hui, on va faire autre chose, ou on va faire différemment... ». Voilà, à me mettre à côté d'eux et pas en face. Me mettre à côté et leur dire qu'on va vers le travail, on va vers l'apprentissage, et je vais essayer de t'aider. Je ne vais pas me mettre en face en disant : « il faut que tu fasses ça... »</p>
31		Oui, et tu suis le chemin que j'ai prévu pour toi !
32	Sarah	Voilà, exactement ! Et avec certains, même en me mettant à côté, ils ont quand même l'impression qu'on est devant eux ! Pour certains autres élèves, c'est l'inverse, il faut parfois se mettre en face d'eux pour les rassurer, pour montrer qu'il y a quelqu'un et dire non, c'est pas possible et c'est comme ça, parce qu'en se mettant à côté, ça peut être flippant aussi...
33		A ton avis, quel regard la société pose sur ton métier ?
34	Sarah	Alors là, je ne sais pas du tout ! C'est très drôle parce que des fois, quand je raconte ce qui s'y passe, on peut me renvoyer : « ah ben ouais, mais ils sont handicapés ! ». Pour le coup, j'ai envie de leur dire : « à quel moment on devient handicapé ou on ne l'est pas ? » Parce quand on voit la population qu'on accueille avec des jeunes qui sont en déficience, peut-être légère, où la difficulté ne se voit pas, ces jeunes qu'ils peuvent peut-être rencontrer dans leur vie à l'extérieur, et effectivement, le jeune qui n'arrive pas à parler, qui ne s'exprime qu'avec des gestes ou avec de la violence parce que c'est compliqué de s'exprimer... Alors là, je me dis qu'en fait, ils ne connaissent pas du tout ! J'ai l'impression que quand je parle autour de moi de mon travail, moi...j'ai une grande reconnaissance quand même par rapport aux parents d'enfants handicapés, de ce qu'ils peuvent vivre au quotidien, c'est hyper difficile à vivre, quoi. Pour la vie quotidienne, pour le parcours aussi, suivre le parcours de leur enfant, c'est vraiment pas facile non plus. Et y'a des moments où j'ai l'impression qu'on me renvoie un petit peu : « mais bon, c'est facile quoi ! C'est facile d'être toujours dans la plainte, y'en a, ils feraient bien de se bouger un peu ! »
35		Qui te dit ça ?
36	Sarah	Des gens de mon entourage. Y'a des moments où je me dis que, par exemple, garder un travail pour des parents qui ont un enfant handicapé, c'est pas simple ! Parce que il faut avoir une certaine disponibilité, parce qu'on n'a pas forcément d'aide quand l'enfant rentre à 16h30 à la maison et qu'il ne peut pas rester seul chez lui ! Même s'il a 14 ou 15 ans, il a besoin de quelqu'un à la maison, donc ça veut dire une organisation familiale, ça veut dire qu'il faut une souplesse au travail et pour certains, c'est pas simple de garder leur travail. Y'a des moments, quand je peux exprimer ça, y'a des gens qui m'ont répondu : « enfin, bon, faut savoir si tu veux travailler ou pas ! » Et là, c'est un peu dur à entendre, parce que je me dis qu'en fait, ils ne se rendent pas compte vraiment de ce que ça peut être le handicap. Après, je pense que les gens se disent...ils savent pas forcément ce que ça peut être au quotidien, une enseignante spécialisée...Parce que <u>c'est dans le handicap, c'est à part, quoi</u> ! On connaît pas donc on ne se pose pas de question...
37		Tu penses qu'autant, eux peuvent avoir une idée de ce qu'est le métier d'enseignant, parce qu'ils ont été élèves ou l'ont côtoyé par leurs enfants, autant enseignant spécialisé, c'est un truc flou, à côté ?

38	Sarah	Oui. Les questions que j'ai le plus, c'est plutôt par des enseignants de milieu ordinaire qui veulent savoir : ça veut dire quoi ? Ca se traduit comment ? On a des remplaçants qui nous ont dit : « Mais je ne suis pas enseignant ici ! Et je comprends pas comment on peut mettre des <u>enseignants dans des IME parce qu'on ne fait pas un travail d'enseignant !</u> » Voilà, on a pu avoir ce retour-là.
39		Ils ont l'impression de ne pas être dans la fonction enseignante auprès de ces jeunes-là ?
40	Sarah	Oui, alors que moi, j'ai l'impression de le défendre encore plus que dans le milieu ordinaire !
41		Et pourquoi encore plus ? Par rapport à qui est-ce que tu défends encore plus ?
42	Sarah	Ben peut-être par rapport aux éducateurs ! Ben oui, parce que, on est dans l'accompagnement, mais on a à se différencier d'eux, on a... <u>On peut avoir les mêmes activités en fait, mais pour le coup, en ayant une posture d'éducateur ou une posture d'enseignant, on va pas avoir les mêmes points de vue, les mêmes attentes, les mêmes exigences</u> , et voilà. Alors des fois, c'est par rapport aux éducateurs, mais ça peut être par rapport à la direction de l'établissement par exemple, aux chefs de service, voilà.
43		Tous les autres professionnels que tu côtoies ici ?
44	Sarah	Oui oui oui. C'est drôle parce qu'en fait, on peut retrouver ça un petit peu avec les éducateurs techniques, qui des fois, dans certaines réunions, disent : « non mais attendez là, moi, je peux pas récupérer trois jeunes en plus ! On travaille, on a une progression... Si je récupère les trois autres, je ne peux pas ! » effectivement, c'est un atelier technique, avec une progression, des objectifs... Un éducateur qui est dans un atelier, il a des objectifs aussi, mais pas forcément de progression d'envisagée, en fait. Voilà
45		Ok. On cible maintenant plus sur les temps partagés avec éducateur technique ou éducateur spécialisé. Est-ce que tu peux m'expliquer comment sont nés ces deux dispositifs, à savoir les classes-atelier et la classe-groupe ?
46	Sarah	Alors en fait, la classe-atelier, elle est née avant mon arrivée. Depuis combien de temps ? Je pense que ça faisait peut-être deux ou trois ans, mais pas beaucoup plus, je pense. En fait, ça a été un rapprochement, ben justement, entre éducateur technique et enseignant, pour se dire qu'en fait, on est dans l'apprentissage. On a des jeunes qui, dans un contexte donné, développent des compétences et qui, si on change le contexte, ne développent plus ces compétences. Et en fait, le transfert de connaissances, d'un lieu à un autre, d'un contexte à un autre, est parfois difficile pour eux. Et la classe-atelier, elle est née de ça, de cette idée de se dire : « on aimerait que ce qui est travaillé en classe soit aussi vécu en atelier ». Voilà, l'idée que les professionnels puissent accompagner un petit peu ces transferts de compétences. On s'est peut-être un peu écartés de cet objectif...
47		Qu'est-ce qui te fait dire ça ?
48	Sarah	C'est pas forcément l'objectif qu'on vise. Je pense que c'est quelque chose qui est travaillé toujours, mais c'est plus forcément l'objectif. Moi j'ai l'impression que l'intérêt aussi, il est pour la classe, et de donner du sens pour la classe, mettre les jeunes en situation de développer des compétences scolaires mais pas forcément que pour développer des compétences scolaires ! Parce qu'à un moment donné, on a quand même une majorité d'adolescents et d'adultes, ils ont un parcours de classe et on sait qu'ils vont en classe depuis de nombreuses années. On a quand même beaucoup d'apprentis lecteurs qui ont entre 16 et 18 ans, donc il faut s'imaginer que l'apprentissage de la lecture, ça fait quand même plusieurs années qu'ils le visent ! Et donc, à un moment donné, la classe-atelier, je trouve que ça permet d'être en classe, mais de plus être confronté à ces objectifs qu'on ne pourra pas atteindre en classe. On est dans l'entraînement à la lecture, parce qu'on va essayer de lire. On va essayer de produire des textes, donc on va développer des compétences scolaires, mais en fait, pour un projet autre que juste savoir ces compétences-là. Donc du coup, ça permet de donner du sens à travers des projets, et notamment autour du projet professionnel. L'atelier technique, c'est aussi vers quoi je me destine plus tard. Donc je pense qu'on est plus là-dedans et d'un point de vue technique, j'ai l'impression que eux sont plus aussi...ça leur permet aussi à eux de structurer davantage des apprentissages qui, sur des ateliers, sont compliqués à mener parce que le nombre de jeunes...et puis parce qu'ils ne prennent pas le temps. Il faut savoir que les éducateurs techniques ici sont aussi éducateurs de référence, donc en fait, ils ont un groupe de référence. Ils font l'accueil matin et soir sur un groupe, ils mangent avec les jeunes le midi, ils ont les ateliers entre temps et ils ont pas de temps de préparation pour leurs ateliers. Donc en fait, ils sont beaucoup plus dans l'accompagnement que la construction finalement ! C'est pas forcément très facile pour eux, et du coup, le temps de classe leur permet de se poser un petit peu...D'ailleurs, dernièrement, ces 4-5 dernières années, c'est toujours l'éducateur technique qui m'a apporté les projets. Là, le projet cette année

	<p>en mécanique vélo, c'était la connaissance des outils. Ben en fait, on a fabriqué un jeu sur les outils, outils communs/outils spécifiques. On a classé les outils, on les a nommés, on a montré le geste. Donc <u>on est bien dans l'apprentissage et technique et scolaire</u>, parce qu'il a fallu écrire sur l'ordinateur le nom des outils. Au début, ils ont cherché au brouillon comment ça s'écrivait, pour certains, pas tous, certains en sont pas là. On s'entraîne à les lire, donc <u>on est dans les apprentissages scolaires mais pas frontal</u> en fait, pas juste pour savoir ! Donc c'est l'intérêt ! Et puis, du coup, pour les éducateurs, ben voilà, apprendre des outils, quand on est dans un atelier : oui, on le voit en situation, et puis à la fois, on a l'impression que c'est pas suffisant ! Faudrait créer une situation pour apprendre les outils, mais là, on s'arrête de travailler, on s'arrête de faire et on perd la motivation... Alors là, du coup, comme c'est en classe-atelier, c'est sur un temps repéré, ça participe... Cette fois, on a créé un jeu : je pense que ce jeu-là, l'éducateur va pouvoir s'en resservir plus tard. On a aussi refait en partie l'affichage des outils puisqu'on avait copié tous les noms des outils, donc ça a participé à l'atelier aussi à enrichir un petit peu au niveau didactique en fait ces ateliers quoi. Là, on est sur « réaliser un tuto » sur une action de réparation et d'entretien de vélo. En fait, on travaille beaucoup le langage oral et à la fois on est passé par l'écrit parce qu'il allait formaliser un petit peu. Ils ont produit des phrases, on a essayé de sélectionner les phrases les plus pertinentes, de les remettre dans l'ordre. C'est un travail qui est très difficile, et à la fois, ils l'ont fait parce qu'ils savent qu'il faut qu'ils fassent leur tuto à la fin. Et puis pour le côté technique, c'est aussi savoir s'organiser : je veux faire quelque chose, quels outils je vais aller chercher ? donc là, on est sur l'organisation du travail, comment j'organise mon plan de travail... Donc j'ai l'impression qu'on est moins dans cette espèce de transfert de connaissances comme on a pu... comme je l'ai vu quand je suis arrivée, où par exemple, on faisait de la géométrie en classe, et puis on essayait de construire dans l'atelier bois un nichoir, donc du coup, on transposait les mesures : j'ai mesuré en classe, je vais mesurer sur le bois... J'ai l'impression qu'on est toujours là-dedans, mais à la fois, c'est plus un objectif en fait, vraiment qui est en tête !</p>
49	Ce devient un moyen ou un objectif secondaire ?
50	Sarah Ouais
51	Est-ce que tu connais l'origine de ces classes-ateliers ? Qui en a pris l'initiative ?
52	Sarah Je pense que ça vient des enseignantes qui étaient là avant, en se rapprochant des éducateurs techniques, qui à un moment donné, étaient disponibles pour le faire.
53	Et la classe-groupe ?
54	Sarah Alors là, c'est une initiative de ma part. <u>la classe-groupe, elle vient pour répondre déjà à un équilibrage du temps de scolarisation</u> , parce qu'en fait, on scolarise les enfants le matin, sur des petits temps de scolarisation. Et quand on a fait le cumul des heures, pour chaque élève, on se rendait compte que certains adolescents ou certains adultes qui avaient presque 20 ans, étaient inscrits dans les apprentissages fondamentaux, par exemple 2 fois dans la semaine, donc ce qui pouvait correspondre à un temps de scolarisation pour les enfants, mais qu'ils participaient aussi à une classe-atelier et puis aussi par exemple au journal ou au conseil des jeunes. Ils pouvaient se retrouver avec 10h de classe quand les enfants qui étaient là et qui arrivaient à l'IME n'en avaient que 4 ! Donc du coup, moi, j'ai fait remonter ça à mes collègues, j'ai dit que là, on ne répondait pas à nos objectifs en terme de scolarisation. On se disait que pour les enfants, il fallait absolument qu'on envisage quand même une scolarisation très importante, parce que ça correspond à la classe d'âge, justement, où y'a peu d'ateliers techniques, où y'a des disponibilités quand même, y'a un gros travail à faire autour de la classe... Mes collègues étaient tout à fait d'accord avec moi et donc je me suis dit que finalement, on a toujours ces classes-ateliers, l'écriture du journal par exemple, et en fait, on ne pourrait pas le faire avec les enfants, ce serait trop compliqué, on ferait appel à des compétences qu'ils savent pas du tout mobiliser ! Du coup, j'ai proposé la classe-groupe en me disant que ça me permettrait de travailler ce qui, au fur et à mesure, était compliqué à mettre en place, à savoir des séances un peu plus ordinaires qui pourraient être un peu plus pratiquées dans le milieu ordinaire autour de... de... <u>la réflexion, la confrontation...</u> et puis aussi, autour de domaines que j'avais un peu laissé de côté comme <u>l'espace, le temps, la découverte du monde...</u> Donc je me suis dit que ça serait opportun de proposer ça. Alors, du coup, l'inconvénient, c'est... je me disais que si j'allais vers ça, j'aurais pu faire toute seule. Mais l'intérêt, il était justement de <u>retrouver un peu la notion de groupe un peu plus important. Et puis, la co-construction du savoir</u> , qui n'est pas facile du tout, parce que des niveaux très différents ! Finalement, le matin, on est pas forcément beaucoup là-dedans... Donc comme c'est compliqué d'être deux adultes en fait, <u>ça peut permettre de gérer plus facilement le groupe.</u>

55		Tu disais que pour les classes-ateliers, il y avait l'idée d'un transfert. Est-ce que, entre le temps de classe pour toi, et la vie de groupe pour les éducateurs, il y a la même idée d'un transfert possible ?
56	Sarah	Alors en fait, je me suis aperçue...c'est la deuxième année là...
57		Oui, c'est récent !
58	Sarah	C'est récent. Je me suis aperçue que... déjà, j'ai demandé sur quoi elles voulaient travailler, ce qu'elles voulaient faire à l'intérieur de cet espace-là, moi, j'ai présenté un petit peu la façon dont j'envisageais les choses. Donc tout de suite, ça a été : « ah oui, mais nous, on n'a pas de temps de préparation ! » Donc je sais que la préparation, c'est moi qui dois la gérer. En fait, elles, elles sont venues avec des idées... je sais pas, c'est pas forcément des besoins... des envies, quoi, des envies...des envies de travailler autour de certains thèmes. L'année dernière, une collègue éducatrice m'a proposé de travailler sur leur identité. Et moi, sur le coup, je me suis dit : « l'identité, je vois pas... C'est pas un objectif en soi, l'identité ! » Et puis en fait, c'est après, en réflexion, je me suis dit que l'identité, c'est... Elle m'a dit : « j'aime bien, par exemple, ce que tu as mis dans ta classe, la carte avec les photos pour savoir où ils habitent. Tu vois, je trouve que ça participe aussi à l'identité ! » Après, je me suis dit que c'est large quand même ! Ca m'a fait repensé à l'arbre généalogique, à « qui je suis dans ma famille ? » et puis, effectivement à la question de où est-ce que j'habite ? et au repérage dans l'espace. Donc on a fait tout un travail sur l'arbre généalogique. Moi, j'avais déjà travaillé dessus il y a quelques années et j'étais restée sur l'arbre de manière générale. Mais là, du coup, avec l'éducatrice, elle m'a dit : « faut vraiment qu'on parte d'eux ! » Donc là, il y a eu tout un travail de demande de photos, pour comprendre les organisations des familles, et puis aussi la gestion des différentes situations. Y'a des enfants qui avaient une famille d'accueil depuis qu'ils étaient bébés. Donc, comment on fait ? Ce choix-là, moi, je me sentais pas du tout en capacité de le faire ! C'est pour ça que moi, je me refusais de faire avec les photos et à vraiment personnaliser, parce que... Y'en a un autre, par exemple, il connaît son papa et sa maman, mais sa maman, il l'appelle par son prénom. On s'est rendu compte en faisant l'arbre généalogique qu'il pensait que c'était sa sœur, qu'il n'a pas de frère et sœur et qu'il ne connaît pas ses grands-parents. Il ne connaît personne de sa famille à part ses parents ! Là, je me suis dit que c'était un peu compliqué. Là, j'étais très très contente d'être épaulée d'une éducatrice parce que, elle, elle a fait le lien avec les parents et puis, elle m'a aidée dans cette construction-là. Moi, quand un jeune m'a dit qu'il n'avait pas de photo de son papa et de sa maman, parce qu'il ne les voit jamais, je me suis dit : on fait comment ? on fait quoi ? Du coup, l'éducatrice a dit : « Ecoute, on va écrire à l'ASE pour savoir si on peut avoir... » Moi, je ne me serais pas autorisée à le faire en fait...Moi, dans cette démarche-là, moi, j'aurai pas questionné aussi loin. En fait, pour lui, c'était hyper important, parce qu'il a compris beaucoup de choses ! le fait d'avoir deux arbres généalogiques, tout d'un coup : « Mais oui, j'ai deux familles en fait ! » Avant, pour lui, tout se mélangeait un petit peu. Là, je me suis rendue compte que ça avait vraiment apporté, pour eux, ça avait clarifié beaucoup de choses... Moi, je me serais jamais risqué à aller aussi loin dans cette démarche-là vis-à-vis des parents et tout ça.
59		Et tu me disais tout à l'heure que les éducatrices n'ont pas le temps et que c'est à moi d'amener les sujets. Et là, l'exemple que tu cites, c'est l'inverse, le thème vient de l'éducatrice !
60	Sarah	Oui, et pour le coup, c'est vrai qu'après on a fait autre chose...On a travaillé sur la ville et finalement, c'était peut-être plus à mon initiative... et en fait, je me suis dit que c'était mieux quand ça partait des éducateurs ! [rires] C'est vrai aussi qu'elles passent plus de temps avec eux, donc du coup, elles ont une connaissance plus approfondie d'eux... Cette année, je suis partie là-dessus, on a travaillé sur les animaux parce qu'il y en a une qui m'a parlé des animaux, je me suis dit qu'il y avait plein de choses à faire sur les animaux. Finalement, je me suis rendue compte que c'était très loin d'eux, que c'était pas si facile à mener. Donc, voilà, j'ai un peu réorienter les choses. Là, c'est un peu plus moi qui ai participé au choix du thème.
61		Finalement, sur les deux années d'expérience, c'est partagé... ?
62	Sarah	Ouais, mais en même temps, c'est vrai que...et là, sur la représentation dans l'espace, les photos sur la carte, c'était super ! On a fait des chasses au trésor à l'IME avec des plans de secours, on cachait des gommettes. Ils ont super bien participé ! Il y a eu vraiment...mais une évolution énorme à lire un plan, alors que jamais j'aurais pensé aller là, parce que les difficultés de repérage dans l'espace sont telles que j'aurais jamais osé ! Finalement, par ce projet-là, ça nous a amené jusque-là et tant mieux !
63		C'était une belle réussite ?
64	Sarah	Oui

65		Dans ces temps de classe en commun, à quel moment vous vous dites que l'action elle se termine ? Comment vous décidez ensemble la temporalité ?
66	Sarah	On ajuste au fur et à mesure.
67		Y'a rien de déterminer à l'avance ?
68	Sarah	Ben en fait, on sait... que nos séances, ça va être de telle heure à telle heure. Après, au niveau organisation, je pense par exemple à la classe-groupe où on fait deux groupes parce que le groupe en entier, ce serait pas jouable. On pourrait très bien le retravailler, c'est-à-dire se rendre compte que finalement, c'est compliqué ou faire évoluer les choses. Mais en tout cas, on sait qu'on a notre cadre de travail qui est que le jeudi de 14 à 16, on est ensemble ! Avec la classe-atelier, c'est pareil : de 14 à 16 le lundi, on est en classe. On a déjà ce cadre-là. Après, on lance un projet, on ne sait pas combien de séances on va faire. Y'a des moments où on peut se dire que pour les séances à venir, on va... mais sans forcément comptabiliser en disant qu'on va mettre 4 séances à faire ça. On <u>ajuste tellement</u> qu'on ne sait pas combien de séances on va mener ! Effectivement, l'année dernière, à un moment donné, moi, j'ai dit : « il faut qu'on abrège cette partie, parce que la fin de l'année arrive. Si on veut que notre projet ait du sens, on va faire que cette partie-là, tant pis ! » En classe-atelier, c'est pareil. Au bout d'un moment, le projet est fatigant, ils sont moins mobilisés, donc il va falloir qu'on arrête. Après, y'a aussi des imprévus, y'a aussi des séances où tout d'un coup, on a une idée. Donc on peut aussi décider de couper pendant deux séances et on fait autre chose. Après, on est assez libres...
69		Vous n'avez pas de compte à rendre... ? Y'a pas de projet écrit en amont ?
70	Sarah	Normalement, on devrait l'écrire.
71		Pour qui ? pour la direction ici ?
72	Sarah	Oui mais ça nous est plus demandé. Je pense que c'est plus demandé par qu'en fait, ils savent que derrière, les professionnels vont réclamer un temps spécifique, donc c'est pour ça que c'est aussi un moyen de... d'éviter les levées de boucliers !
73		Et cette écriture de projet, c'était un plus pour toi, ou finalement, on s'en passe sans problème ?
74	Sarah	Ben moi, y'a eu des fois où j'avais l'impression d'être toute seule à l'écrire ! donc, en fait, on fait lire à l'éducateur : « qu'est-ce que tu en penses ? » « Oui, c'est bien ». On reste très général parce qu'on veut pas s'enfermer dans un projet qui tiendra pas la route, donc on détaille pas trop. C'est ça aussi, au début on pense les choses et puis elles se déroulent pas comme on l'avait souhaité donc...
75		C'était pas un outil... Ca vous apportait rien de particulier ?
76	Sarah	On fait sans. Je pense que notre travail serait... Si vraiment on avait un temps commun, où on pouvait se poser pour écrire les choses, pour réfléchir ensemble, je pense que ça pourrait être... voilà, <u>nos séances seraient mieux, plus adaptées</u> , voilà. Mais bon, voilà, dans l'idéal...
77		C'est ça, dans l'idéal ! Dans ces séances, comment est-ce que vous avez défini le rôle de chacun en amont ? Qui fait quoi pendant la séance elle-même ? Ou est-ce que c'est quelque chose qui se vit comme ça, un peu dans l'intuitif ?
78	Sarah	Alors en fait, quand on commence à travailler avec un éducateur, moi, je suis toujours vigilante à ce que <u>les deux soient reconnus</u> dans le projet. Là, par exemple, on a changé d'éducateur technique en classe-atelier méca-vélo, et quand il est arrivé, il était plutôt discret, il se mettait derrière la... en fond de classe avec les élèves, il s'asseyait, il écoutait et tout ça. Et en fait, je lui ai donné la parole plusieurs fois, je le sollicitais : « qu'est-ce que tu en penses ? Ben attendez, on va voir avec l'éduc. 1, on est à deux à décider... » Déjà de le dire devant les jeunes, et puis pour que lui entende qu'en tout cas, moi, ma place, elle était pas juste de gérer le groupe, de tout faire, toute seule. L'intérêt, il était pas là ! Et puis, après, j'ai pas forcément eu besoin de... d'en discuter avec lui, j'ai aussi essayé à certains moments, quand il se levait par exemple, de moi, me mettre dans le fond de la classe pour que ce soit lui qui soit devant et qui anime un petit peu.
79		T'as essayé spatialement aussi de marquer ça ?
80	Sarah	Oui, voilà. Donc je suis vigilante à ça au début, quand on travaille ensemble. J'ai eu besoin à certains moments de... de marquer les choses avec des éducateurs, mais plus maintenant.
81		Parce que les choses sont dites ?
82	Sarah	Alors, après, ça fait plusieurs années aussi que je suis à l'IME. Donc au-delà de ces projets-là, on a pu travailler... on se connaît, même si on n'a pas travaillé ensemble. On se connaît en tant que collègues, et on sait comment on peut être, donc j'ai envie de dire que c'est moins difficile que quand je suis arrivée où effectivement, on ne me connaissait pas forcément, il a fallu faire ma place et tout ça, mais maintenant... voilà, j'ai moins besoin d'aller expliquer les choses ou

	de dire les choses. Mais je sais que les éducatrices par exemple m'ont interpellée sur : « c'est bon ? je t'ai pas coupée ? » « ah non non, au contraire... »
83	Quand tu dis les éducatrices, c'est par rapport à la classe-groupe ?
84	Sarah Oui, la classe-groupe. Elles ont pu me dire : « là, j'ai voulu faire ça, mais c'était peut-être pas...souhaitable ? » Et pour le coup, j'essaie de les rassurer un petit peu. Alors, c'est aussi des fois... moins maintenant, mais je sais que quand je suis arrivée, il y avait des éducateurs qui pouvaient dire que c'était compliqué pour eux de retourner en classe ! De leur expérience d'élève ! Et là, du coup, on sent qu'on porte une charge...qu'est pas simple du tout ! et là, je trouve que c'est plus compliqué... Quand on a à faire à un éducateur avec sa propre histoire à régler, qui n'est pas forcément réglé avec l'école, là, c'est plus difficile...
85	Donc là, finalement, il n'y a pas eu de temps où vous vous êtes clairement donné vos rôles respectifs ?
86	Sarah Non, mais après, on fait un bilan en fin d'année quand même. Enfin, moi je tiens à ce que... Alors on se voit des fois le matin avec... Avec l'éducateur technique, on parle toujours de la séance en fin de séance, les jeunes partent et on a 10 mn où on parle de la séance, on se dit comment ça s'est passé, ce qu'on fait la semaine d'après. Si y'a des aménagements et qu'on n'a pas pu se le dire parce que c'était gênant d'en parler devant les élèves, donc on a toujours ce temps-là de régulation. Moi je peux dire aussi ce que je vais faire. Si y'a des choses à préparer, on essaie, on voit...Enfin voilà, y'a ce temps-là. Et avec les éducatrices de la classe-groupe, on est amené à se rencontrer pour parler de la scolarité en règle générale ou des projets et des fonctionnements. Donc on se sollicite des rendez-vous si on a besoin de se voir, on se voit le matin. On s'est vues 3 fois depuis le début de l'année par exemple. C'est à peu près une réunion par période, ou un peu plus. Et du coup, on se voit le matin, on discute, et on peut aborder la question de la classe-projet. Après, en fin de séance, on peut aussi...mais c'est moins facile avec elles parce qu'elles ont encore les enfants...
87	Ils sont plus petits, elles ont un œil sur eux...
88	Sarah Ouais. Et puis elles s'autorisent moins aussi à les lâcher, à les laisser.
89	Toujours dans ces temps de classe partagés, qui fait autorité par rapport aux élèves ? Est-ce que vous vous êtes mis au clair sur la façon de gérer l'autorité ?
90	Sarah Alors moi, je pense que l'autorité, on en a... Enfin, moi, mon autorité, c'est déjà être reconnue dans ma fonction et dans mon cadre de classe. Donc là où ça serait gênant, c'est si l'éducateur venait... ne respectait pas mon cadre et ma posture. Là, ce serait deux choses qui... qu'il faudrait discuter après la séance. Pour moi, ce serait pas possible. Après, l'autorité, elle est aussi dans la reconnaissance entre collègues : je reconnais l'autorité de ma collègue, elle reconnaît la mienne aussi ! Donc si elle dit quelque chose, je vais pas faire le contraire... Alors, si je suis pas d'accord avec elle, je vais pas le dire devant les jeunes, mais je vais lui dire en dehors... sauf si y'a vraiment un gros problème ! C'est jamais arrivé !
91	Oui, c'est juste des petits réajustements hors élèves, mais... l'idée de base, c'est de respecter l'autre dans sa posture ?
92	Sarah Oui
93	Et de se le dire, si jamais ça dysfonctionne, en dehors des élèves ?
94	Sarah Oui. Après, ça fonctionne assez bien... y'a des moments où on peut agir et après se dire : « J'ai fait ça, t'en penses quoi ? Je suis pas sûre de moi... Comment tu l'as lu ? » Et du coup, c'est très riche d'avoir le regard de l'autre ! « alors là, je pense que c'était bien, parce que du coup, parce que ça lui a permis de... » ou « ben oui, moi, ça m'a gêné, en fait moi, je le comprends pas comme ça, je l'entends pas comme ça quand il fait ça... » « ah oui d'accord. Moi, je l'entends comme ça. C'est vrai que je me suis fâchée, mais en fait, j'aurais peut-être pas dû... » Donc ça permet d'ajuster sa propre...
95	Ca te permet d'ajuster ce que toi, tu as pu projeter sur l'enfant... ?
96	Sarah Ouais
97	Ok. Comment est-ce que vous évaluez cette action ? Est-ce que vous évaluez ces temps que vous avez ensemble et de quelle façon ?
98	Sarah On fait un bilan en fin d'année pour... pour la classe-groupe. Moi je parle de ce qu'on a fait, de ce qu'on a pu faire, si c'était pertinent ou pas, si y'a eu des apprentissages, quelles ont été les difficultés... et puis nous ! exemple je peux dire les différences qu'il y a entre éducateurs, dire que l'éduc 2, elle est plus comme ça, l'éduc 3, elle est plus comme ça. Mais enfin, c'est pas gênant : « du coup, j'ai apprécié quand tu as fait ça parce que... » Donc oui, on fait un point. Et

		je leur demande aussi ce qu'elles, elles en ont pensé, et par rapport à notre travail à nous, par rapport à la place de chacun, voilà.
99		Donc ça reste dans une évaluation un peu globale de ce qui s'est passé ? Y'a pas forcément de grille d'évaluation en commun ?
100	Sarah	Non. Par contre, moi, ça peut figurer dans... je le fais... A la fin de l'année, on fait le bilan de l'unité d'enseignement, ça y figure. Et de la même façon pour la classe-atelier. Après dans la classe-atelier, j'ai eu beaucoup de remplaçants ces dernières années. C'est vrai que je suis en train de me dire que je l'ai pas fait mais pourquoi ? Parce que j'ai eu beaucoup de remplaçants et que c'était des petits découpages...
101		Tu disais tout à l'heure que l'éducateur technique, lui aussi, il a des compétences à faire passer, des connaissances techniques à faire passer. Ce veut dire que lui, il a des grilles d'évaluation de son côté ? C'est des choses que vous mutualisez ?
102	Sarah	Non, c'est son domaine. Par contre, moi... je fais une évaluation à l'enseignant référent, c'est-à-dire que quand il y a une réunion de projets, en conseil des maîtres, on voit les réunions de projets de la semaine et on fait le point sur ce jeune-là, où est-ce qu'il en est à ce moment-là ? Et là, on fait un point sur la classe-atelier. En plus, moi, tous les jeunes que j'ai en classe-atelier, je ne suis référente scolaire d'aucun. Donc, du coup, j'en réfère à mes collègues enseignants pour leur dire : « voilà, ce jeune-là, en ce moment, je trouve qu'il a vachement progressé au niveau de la lecture... J'ai remarqué que c'était compliqué pour lui d'écrire, on a utilisé l'ordi, c'est beaucoup plus facile. Tiens je suis surprise, je croyais en début d'année qu'il savait écrire, mais en fait, il combine pas du tout ! Qu'est-ce qui se passe ? »
103		D'accord, vous avez ces échanges-là qui suivent la classe-atelier. Selon toi, est-ce qu'il y a des points forts à vivre ces temps de classe partagés ? Et ce serait quoi les atouts, les avantages de ces temps ensemble ?
104	Sarah	[...] Ben c'est l'ouverture... Autour de la classe-atelier, c'est clairement <u>l'ouverture à un domaine</u> que je ne pourrais pas du tout investir et vers lequel je ne serais pas du tout aller ! Je ne pourrais pas faire ça seule, voilà. Ça permet aussi d'avoir des <u>groupes un peu plus importants</u> , donc de les confronter aussi à... parce qu'en classe-atelier, ils sont 7 et en classe-groupe, je crois que c'est 5 au maximum. Donc ça permet <u>la confrontation</u> avec les autres. Ça <u>permet l'émulation du groupe</u> , mais ça permet aussi... Je fais pas les mêmes choses, <u>je pourrais pas faire les mêmes séances</u> , en fait.
105		Le fait d'être à deux adultes à gérer, ça permet d'envisager des dispositifs différents ?
106	Sarah	Oui. Là, on va faire des expériences, il va falloir se déplacer, aller dans le couloir... Là, moi, je perds mes élèves ! Si on est à deux, on structure davantage, y'en a une qui va lancer l'activité, donner la consigne, l'autre qui va récupérer ceux qui peuvent s'égarer... Donc ça permet ça. Ça permet d'ouvrir un peu les apprentissages qu'on peut faire le matin sur des fiches, sur des jeux de manipulation... Là, ça nous permet de vivre un peu autre chose, des <u>situations un peu plus extraordinaires</u> !
107		Et est-ce qu'il y a des points faibles ou des difficultés liées à ces temps de classe partagés ? Des choses qui fonctionnent pas trop, ou pas très bien ou qui pourraient s'améliorer ?
108	Sarah	Ben oui, il peut y avoir des fois, dans les postures, effectivement... Par exemple, on s'est questionné, là, avec une éducatrice qui avait... qui par exemple mettait la radio hyper fort dans l'atelier, on était là et on se disait que c'était un temps de travail. Comment on peut mettre la radio sur un temps de travail ? Voilà, la posture de la mise au travail, pour nous, ça nous a semblé... C'est pas moi qui ai vécu ça, c'est une collègue. Mais elle se disait : « pourquoi ça me fait ça ? A la limite, je la laisse, quoi ! Elle est dans son atelier. Ben oui, mais on est aussi en classe-atelier donc euh... » Donc ça, ça peut être gênant. Nous on essaie de construire des choses, on a eu par exemple l'expérience... on était à 4 classes-atelier, on a un collègue qui est éducateur technique spécialisé qui est parti en retraite au mois de février. Et après février, on nous a dit qu'il n'y aura plus d'éducateur technique ! Mais dans l'emploi du temps, on avait une classe-atelier qui était créée, avec un groupe qui avait besoin, on avait commencé des choses, alors voilà... « Et on fait quoi de février à juin ? » « Ben ce que vous voulez... » Alors, quand on a plus les moyens, on se retrouve un peu dépourvu quand même, avec 7 jeunes sur les bras ! Donc voilà, ça peut être ça ! Les absences... Y'a aussi un autre temps que j'ai... je suis en train d'y penser maintenant ! avec une éducatrice, la classe-cuisine le mercredi matin. Et elle, par exemple, elle a un jour non travaillé toutes les 5 semaines. Donc il y a un mercredi où elle est pas là, elle est remplacée mais c'est pas elle !
109		Donc le fameux mercredi où l'éduc n'est pas là, il faut réussir à poursuivre avec une personne différente qui arrive...

110	Sarah	[rires] oui, qui ne connaît pas la cuisine, qui donc n'a pas fait... n'a pas préparé les ingrédients pour faire cuisine, donc qui ne peut pas faire cuisine ! Voilà, c'est tout ça, donc en fait, on passe 2h à faire que de la classe avec des jeunes qui sont hyper limités en attention, en concentration et en compétences ! Et qui ont peu de langage...
111		Effectivement, en terme de difficulté, c'est pas mal ! Est-ce que ces temps de classe partagés, ça t'apporte quelque chose d'un point de vue professionnel ?
112	Sarah	Oui, parce qu'on voit d'autres professionnels fonctionner. Ça nous permet de voir d'autres points de vue sur les élèves... Oui, c'est très riche ! Oui, ne serait-ce que pour ça déjà ! Et puis après, ça nous rapproche aussi... Moi je trouve que c'est toujours riche, j'ai beaucoup de retours positifs des éducateurs sur : « Ah, mais tu as préparé tout ça ? Tu as anticipé tout ça ? Tu fais ça avec lui ? parce que moi, je sais pas quoi faire... » Voilà, ce genre de choses où je trouve que du coup, ça nous remet, nous aussi, dans une posture d'enseignant : « ah oui, c'est ça que tu leur fais apprendre ? »
113		Y'a de la reconnaissance derrière ?
114	Sarah	Y'a de la reconnaissance et donc on gagne en autorité aussi ! Parce que pour le coup, on est encore plus reconnu dans ce qu'on peut faire, donc c'est intéressant !
115		Et d'un point de vue personnel ?
116	Sarah	Oui, parce que [rires]... En classe-atelier, ça m'apporte des connaissances que je n'ai pas donc ! [rires] Surtout cette année que j'ai la classe-atelier mécanique-vélo ! Alors là, je suis très éloignée de ce monde ! C'est très drôle parce que du coup, j'ai une posture aussi avec les élèves où je leur dis que moi, je n'y connais rien ! Du coup, je peux jouer avec eux sur la reconnaissance des outils puisque j'ai même un niveau inférieur à certains ! Après, d'un point de vue personnel, c'est aussi intéressant de se déplacer, de voir d'autres professionnels, même en terme de communication. Voilà, moi je trouve qu'on n'a pas la même façon de s'adresser aux jeunes. Donc c'est intéressant aussi, ouais !
117		Vous réussissez à échanger sur ça ?
118	Sarah	Ça dépend avec quels éducateurs. Il y a des éducateurs qui seront plus curieux et avec qui, personnellement, ça passe mieux. Et puis ça nous fait bouger, on reste pas forcément dans nos classes, donc on connaît aussi mieux l'établissement, parce qu'on va dans d'autres lieux. Donc, c'est intéressant !
119		Et par rapport aux enfants ou aux jeunes que tu as dans ta classe, est-ce que ces temps partagés aussi font bouger les lignes par rapport à eux ?
120	Sarah	Oui, je pense que ça m'a fait évoluer au fur et à mesure, parce qu'effectivement, il y a des choses, des situations compliquées où on sait pas comment exprimer les choses. Entendre des éducateurs expliquer certaines choses, on s'autorise davantage à dire ce qu'on peut ressentir et là où on en est, voire même des fois dire : « là, je ne te comprends pas ! » Je pense que ça, c'est quelque chose que j'ai dû entendre, voilà...
121		Tu ne te serais pas autorisée à le dire ?
122	Sarah	J'aurais pas eu l'idée en fait, j'aurais pas eu l'idée de le dire parce que pour moi, ça n'aurait rien apporté. Mais des fois, dire qu'on ne comprend pas, donc il faut qu'on se comprenne sinon on peut pas fonctionner !
123		Est-ce que ces temps partagés, ça a fait évoluer tes pratiques professionnelles ?
124	Sarah	Ben je sais pas...[...] Je pense que ça m'a fait évoluer, après... Forcément que je suis pas la même quand je suis toute seule que quand je suis accompagnée, parce que déjà, en terme de place, je suis sensible à laisser la place surtout que, en règle générale, c'est principalement dans ma classe qu'on est. Donc c'est quand même mon lieu ! Donc j'essaie de laisser de la place parce que je pense que c'est plus naturellement moi qu'on laisserait mener. Et puis, parce qu'en terme de préparation, c'est quand même moi qui prépare ! Ca aussi, ça a évolué parce que, il y a eu une période où c'était beaucoup plus partagé, la préparation.
125		C'était plus partagé parce que vous aviez plus de temps ? Vous aviez un temps en commun ?
126	Sarah	Oui parce qu'on avait des temps quand on voulait préparer ensemble les séances, préparer les projets. En fait, on se calait un rendez-vous et puis, c'était de temps qui était, pour nous, rémunéré par l'association. Pour les éducateurs, c'était sur leurs heures qu'ils avaient volantes. Mais en fait, ils ont de moins en moins d'heures volantes et les heures volantes leur servent à faire leurs écrits. Donc ils sont beaucoup plus restreints au niveau de ces heures-là. Et puis nous, on n'est plus rémunéré en plus, quoi !
127		Ça, c'est une décision de l'institution ?

128	Sarah	Oui, donc on a passé plus temps avant, à échanger et à préparer ensemble. Là, maintenant, il n'y a plus du tout ces temps-là, donc on fait tout de notre côté.
129		J'en arrive à ta vision du métier d'éducateur. Avec ce temps de classe que vous avez en commun, qu'est-ce que tu as découvert du métier d'éducateur spécialisé ?
130	Sarah	Ben c'est très drôle, parce qu'il y a un moment où moi, j'ai eu besoin de différencier les deux, parce que j'étais...parce que j'étais gênée et finalement, les éducateurs m'ont dit : « ah ouais, c'est intéressant ce que tu dis ! », comme si eux n'avaient jamais cherché à ce...ne le voyaient pas. Et en fait, c'était des éducateurs qui étaient là avant moi. Quand je suis arrivée, j'avais l'impression qu'ils avaient plus d'expérience que moi et, pour le coup, qu'ils auraient plus de réponse ! Et on a travaillé notamment...enfin pas sur les classes à projets et les classes-groupe, en fait. Mais le matin, sur le groupe des enfants, les collègues avaient mis en place un cahier et faisaient faire des exercices aux enfants.
131		Sur le groupe ?
132	Sarah	Sur le groupe. Elles photocopiaient des cahiers de vacances, des jeux et puis, elles leur faisaient faire de l'écriture. Et tous les jours, il fallait qu'ils écrivent. Alors moi, j'ai vu ça et je me suis dit : « ça correspond à quoi ce travail ? » A ce moment-là, c'était des jeunes, ils étaient tous dans le cycle 1. Symboliquement, moi je me suis rendue compte que moi j'avais un cahier avec des pages blanches, parce qu'on travaillait pas beaucoup sur fiches. Ça servait à rien d'avoir des lignes seyes, parce qu'on n'écrivait pas directement sur le cahier. Donc moi, j'avais un cahier où les pages étaient blanches et elles, elles avaient des cahiers 2 fois plus importants que les miens, avec des lignes seyes sur lesquelles ils écrivaient ! Ils écrivaient pas avec la toute petite ligne, ils écrivaient entre deux grandes lignes ou elles refaisaient des lignes dessus ! Mais je me suis dit, symboliquement, pour des jeunes qui ont une déficience intellectuelle, pour qui c'est compliqué de se repérer dans l'espace et dans le temps, on est en train de faire deux lieux différents : un où finalement il y a beaucoup de jeux et de manipulations pour passer dans les apprentissages, avec très peu d'écrits et les seuls écrits qu'il y a, c'est des fiches avec beaucoup d'images, où on colle beaucoup parce que l'écrit est pas facile, avec une heure de graphisme dans la semaine le vendredi matin, avec beaucoup de manipulation, la pâte à modeler, avec les objets, avec les craies sur le sol, très peu de traces écrites ! Et elles qui faisaient de l'écriture tous les jours sur des cahiers seyes ! et je me suis dit : « y'a quelque chose qui dysfonctionne ! » pour moi, c'était pas possible ! Et je les ai questionnées : « ça correspond à quoi ? » « <u>Ben ils ont besoin de s'entraîner pour pouvoir écrire leur prénom ! C'est hyper important et ça participe aussi à la classe, quoi ! Nous, on doit les soutenir dans les apprentissages !</u> » Et là, je me suis dit que soutenir dans les apprentissages, je suis d'accord, mais là, ça sert à quoi ? C'était repasser sur des pointillés... Et du coup, là, j'ai commencé à me questionner moi et à les questionner elles sur : on fait quoi et dans quel lieu ? Pour elles, c'était pas facile parce qu'en fait, ça occupait un espace, ça occupait un temps ! Et moi, je venais leur dire que ça n'avait rien à faire là ! Mais en même temps : « dis-nous ce qu'il faut qu'on fasse ? » Et moi, je me refusais à leur dire ce qu'il fallait qu'elles fassent ! Alors, <u>je voulais bien leur apporter des pistes, mais je ne voulais pas préparer et je ne voulais pas leur dire ce qu'elles avaient à faire !</u> Et là, ça a pas été facile... Du coup, moi, j'ai juste dit : « par exemple, des puzzles, des jeux...ça va participer...de la pâte à modeler, de la motricité fine... Jouer avec la pâte à modeler, ne serait-ce que ça ! » J'ai lancé des pistes et du coup, dans ce travail un petit peu engagé, on a fait une réunion de parents l'année d'après en début d'année où on a expliqué aux parents en fait la différence entre ce qui était fait sur le groupe et ce qui était fait en classe. Et bon voilà !
133		Ça vous a permis de vous remettre un peu au clair, de repositionner le rôle de chacun ?
134	Sarah	Oui, ça a permis au moins d'arrêter ce qu'elles faisaient le matin. Après, pour elles, maintenant, elles ont mis en place un truc... Moi je leur avais dit, que pour certains jeunes, que ce serait intéressant qu'ils aient un agenda avec une page par jour et qu'ils puissent coller des photos de ce qu'ils faisaient ou un dessin de ce qu'ils avaient fait, pour structurer le temps. Et finalement, elles ont mis ça en place pour certains jeunes. Après, au fur et à mesure, c'est d'elles que c'est parti, elles ont commencé à coller des pictogrammes sur les activités, dans leur emploi du temps. En fait, les enfants, ils ont des fois de la psychomotricité, des fois la psychologue, des fois l'orthophonie, des fois ils ont classe. Ils ont des activités : ils peuvent aller au poney, faire de la peinture... Du coup, maintenant, tous les matins, quand ils sont pas en classe et qu'ils sont sur le groupe, ils font cet agenda-là où ils collent les pictogrammes. Y'en a qui ont leur modèle à côté, y'en a, elles les aident vraiment et elles donnent picto par picto pour qu'ils collent au fur et à mesure. Y'en a d'autres, ils ont le planning de la semaine et ils se débrouillent. Y'en a qui n'ont même plus besoin de leur planning tellement ils connaissent. Y'en a, elles ont commencé

		à enlever les pictos. C'est hyper intéressant, parce qu'au niveau de la structuration dans le temps, ça y participe quoi ! mais ça, c'est venu tardivement !
135		C'est peut-être arrivé parce que justement, il y avait eu ces mises au point-là avant ?
136	Sarah	Ben certainement ! Je pense que sinon, elles seraient peut-être restées dans ce fonctionnement. Voilà, moi, j'essayais de parler de progression. Quel plaisir il va avoir le jeune à écrire tous les jours son prénom quand moi, je vais après, en classe, lui dire : « on va travailler sur le prénom ! » Bah, la tête qu'il va me faire quoi ! Il va plus avoir envie du tout, pour lui, ça va être du rabâchage, du rabâchage... je ne comprends pas !
137		Mais vous avez trouvé un compromis visiblement ! Quelles valeurs ou quelles qualités tu penses qu'il faut avoir pour être éducateur spécialisé ?
138	Sarah	Alors je pense qu'ils ont... un sacré travail, je pense, autour du jugement et de l'acceptation du jeune, c'est-à-dire... et même en lien avec la famille... « Tiens, on a cette réponse-là, est-ce que c'est une réponse acceptable ? est-ce que je suis pas dans mon schéma à moi de fonctionnement ? » Moi, je trouve qu'il y a beaucoup de moments comme ça ils sont questionnés sur... « Tiens ce jeune-là, il veut plus... On trouve qu'il a les compétences, mais il veut plus faire. C'est son choix... » Et pour le coup, l'éducateur, cette décision de se dire si on le maintient dans un cursus professionnel, et puis comment on va travailler avec la famille ? Et d'un autre côté, l'acceptation de se dire que en fait, c'est son choix à lui, moi, je dois juste l'accompagner, je dois pas forcément le pousser et en même temps, est-ce que c'est une déviance ? est-ce que c'est un choix ? Je trouve que ça, c'est très fort dans leur...leur quotidien. Est-ce que un comportement, par exemple, qu'un jeune a, c'est un comportement d'adolescent qui a envie d'envoyer paître parce qu'il est dans une phase de rébellion ? Est-ce que ça exprime un mal-être ? En fait, ils sont toujours dans ce questionnement, je trouve. Beaucoup plus que nous, en tout cas !
139		Pourtant, tu disais tout à l'heure qu'un enfant ou un jeune qui veut pas travailler, tu vas aussi lui laisser cette souplesse-là de... ?
140	Sarah	Oui, mais moi, je vais pas lui porter forcément de... je vais pas forcément porter le projet plus global en fait !
141		Ça reste un moment donné dans ta classe ?
142	Sarah	Oui. Du coup, les éducateurs ont cette responsabilité-là et notamment, en lien avec la famille, sur l'orientation, sur... voilà.
143		Oui, je comprends... Deux verbes : éduquer et instruire. Qui fait quoi entre vous deux ?
144	Sarah	[...] alors je... [rises] Instruire...Je sais pas si j'instruis ! J'ai plus l'impression de mettre en place quelque chose qui permet d'aller vers les apprentissages... mais vraiment d'instruire quelque chose ?... Je suis pas certaine. En fait, le terme d'instruire me gêne quoi. Pour moi, le terme d'instruire, c'est comme apporter quelque chose, comme si j'apportais la connaissance aux jeunes. J'ai pas cette impression-là en fait ! J'ai vraiment l'impression de travailler sur le contexte, la forme, pour qu'il puisse y avoir apprentissage. Mais...
145		Donc tu es plus dans l'éducation alors ?
146	Sarah	Je pense que j'ai une part d'éducatif mais... parce que je passe du temps avec eux et que ça fait partie de leur éducation et que je fais de la même manière qu'un éducateur qui partage en temps avec eux... dans l'éducatif, mais...En fait, ma partie éducative, elle va s'arrêter aux moments que je vais partager en fait avec le jeune. Un éducateur, il va avoir, plus de temps déjà passé avec le jeune. Et aussi, la partie éducative, plus globalement, dans le sens lien avec les parents, lien avec l'enseignant, il va porter l'éducation plus globale en fait du jeune. Moi, je n'ai pas cette responsabilité.
147		Les éducateurs instruisent ?
148	Sarah	Y'a des apprentissages aussi avec les éducateurs.
149		Donc c'est quelque chose qui est mélangé entre vous deux ?
150	Sarah	Oui. Mais ils vont être plus sur le champ de l'accompagnement éducatif qui va permettre d'apprendre...
151		C'est pas si simple...de déterminer qui fait quoi exactement... On arrive à la dernière partie. Est-ce que cette collaboration que tu as avec éduc, est-ce que tu penses que ça vient interroger ta culture, ton identité professionnelle ? Et de quelle manière si c'est le cas ?
152	Sarah	[...] Euh... Est-ce que ça vient interroger ma culture professionnelle ? Oui ! [...] C'est rigolo parce qu'en fait, quand j'ai commencé à travailler en ITEP, je me suis dit : « qu'est-ce que ça fait du bien de ne pas être enfermée dans des équipes enseignantes ? » Et l'impression de... de respirer en fait ! Et puis, je pense aussi que quand on est en école ordinaire, il y a vraiment

		l'équipe enseignante autour de l'école. On partage... j'ai envie de dire quasiment rien en fait ! avec l'avant, l'après, avec le côté périscolaire, avec la cuisine et tout ça...Là, en fait, dans les établissements, ils sont tous employés par l'établissement. Donc ils ont... le directeur est le chef de tout le monde ! Il est le chef du cuisinier, il est le chef de l'éducateur, il est le chef de l'homme d'entretien. En fait, j'ai envie de dire que, même si on n'a pas à travailler avec l'homme d'entretien, on sent que les personnes qui agissent dans l'établissement, elles ont une place... Je sais pas comment dire en fait...plus importante, y'a plus d'échanges ! C'est vrai qu'ils accueillent des stagiaires, mais c'est même pas forcément là-dessus...
153		Ça formerait plus un collectif ?
154	Sarah	Ouais. Finalement, quand on se retrouve dans l'ordinaire avec le personnel de périscolaire, on n'a pas du tout la même direction, on partage juste le fait qu'on connaît les mêmes enfants. Mais on ne partage pas de temps en commun. Là, on partage du temps en commun, voilà ! C'est même nous qui sommes plus extraits de l'établissement, parce que finalement, nous, on n'a pas le même supérieur ! Donc c'est même nous qui sommes le plus extérieurs à l'établissement, à cette équipe qu'il y a en face de nous. Ça peut être éducateurs, secrétaires...
155		Et ça, ça vient toucher ton identité professionnelle, le fait de te retrouver, comme ça, en périphérie d'un collectif ?
156	Sarah	oui... Je trouve que du coup, ça change la donne ! Parce qu'on a besoin de se justifier, parce qu'on a besoin d'expliquer pourquoi l'école c'est important. Dans le milieu ordinaire, on a les jeunes, on n'a pas le choix de les avoir ou pas. Nous, il faut qu'on justifie pourquoi on les prend ou pas, pourquoi, à un moment donné, on décide de réduire, pourquoi, à un moment donné, on se dirait que ce serait bien d'augmenter. Donc il faut qu'on justifie ça. Et puis, faut qu'on justifie notre présence alors qu'en fait, dans le milieu ordinaire, c'est de base ! Je trouve qu'il y a beaucoup plus d'échanges aussi avec toute cette équipe-là, même au niveau des femmes de ménage. Dès qu'on a besoin de quelque chose, elles se mettent au service du jeune en fait. Elles ne se mettent pas à notre service, elles se mettent au service du jeune. Quand on dit que c'est compliqué, qu'on fait de la peinture et qu'on n'a pas de lavabo : « ben attends, on va aller te chercher un seau et une éponge ! » Dans le milieu ordinaire, on va aller la chercher toute seule notre éponge ! Les femmes de ménage, elles nous ont aidés aussi sur certaines choses : « ah, ça serait bien que tu demandes des étagères... » On est au service du jeune en fait...
157		C'est comme si il y avait une espèce de responsabilité collective en fait, qui diffère de l'ordinaire ? et ça vient impacter ce que tu es, c'est ça ?
158	Sarah	Ouais ouais... et pour le coup, la reconnaissance de ceux qui travaillent dans l'établissement parce que les jeunes les connaissent vraiment, y'a un vrai échange ! Les femmes de ménage ne sont pas là que quand on part ! Elles sont présentes aussi dans la journée donc il y a aussi cet échange-là... Dans les couloirs, il se passe plein de choses...
159		Est-ce que tu penses avoir des convergences, des rapprochements avec le métier d'éducateur ? Et si oui, ce serait lesquelles ?
160	Sarah	Je pense qu'au fur et à mesure, j'ai l'impression d'être plus proche de certains éducateurs, dans le sens... que... Comment ça se fait qu'on prend pas tout le monde en compte ? Dans certains discours du milieu ordinaire où... entendre encore des enseignants dire : « qu'est-ce que tu veux que je fasse de lui, quoi ! » Ce genre de phrase, ou des pratiques comme « T'es pas sage, tu vas être puni ! » : ça veut dire quoi être sage ? « t'as pas appris tes devoirs, ben tant pis, pour toi, moi, je peux pas t'aider... »
161		Dans ces réflexions-là, tu te sens plus proche des éducateurs ?
162	Sarah	Complètement ! Plus ça va et plus je me dis : comment on peut encore avoir ce genre de discours ? Comment on peut encore se dire... ? J'ai l'impression, moi, en tout cas, d'avoir fait un parcours là-dessus... Alors je... je... j'entends que les enseignants ordinaires n'ont pas les mêmes moyens, ça, je veux bien le reconnaître et là-dessus, c'est pas... <u>C'est plus sur la prise en compte de l'élève, comment on peut lui parler, comment on peut s'adresser à lui, quelle image on peut lui renvoyer, comment on l'aide à se construire...</u> Et c'est vrai que moi, y'a des éducateurs qui m'ont fait réfléchir sur certaines pratiques qu'on peut avoir, que j'aurais pu avoir et que je pourrais avoir si j'avais pas travaillé dans le milieu spécialisé mais... Je sais pas, par exemple, les codes-couleur du comportement, ben : ça veut dire quoi pour un jeune d'être toujours dans le orange ou dans le rouge ? Comment il peut se construire avec ça ? En fait, il est forcément à la marge, il est toujours à la marge. A aucun moment en fait, il n'a un comportement adapté. Donc en fait, ce jeune-là, on lui renvoie quoi, l'école lui renvoie quoi ? Oui, effectivement, si y'a pas le retour au vert à un moment donné... En fait, il est jamais à sa place dans la classe ! On lui renvoie ça ! Ce genre de choses, quoi ! Ca, c'est une réflexion d'éducateur

		il y a peu de temps et moi, ça m'a fait réfléchir... Je pense que j'aurais pu encore... enfin, voilà ! Mais bon, c'est plus dans les réflexions, où... « qu'est-ce qu'on va faire de toi ? » Le pauvre, il y est pour rien, quoi ! Même par rapport à ce qu'on renvoie aux parents, sur certaines choses... Les codes de l'école qui sont hyper importants ! <u>Je pense vraiment et sincèrement qu'il y a beaucoup d'enseignants qui n'ont pas conscience de ça et en sortant de l'école et en étant maintenant en IME, et puis même quand j'ai commencé à l'ITEP, je me suis rendue compte de choses effectivement, de pratiques qui m'ont au début...</u> Je sais pas comment dire mais y'a des choses qui me manquaient : je peux pas m'appuyer là-dessus en fait, personne le fait ! Des habitudes, des codes sur lesquels on s'appuie, en pensant que forcément ils vont comprendre... Mais non, ils ne vont pas comprendre ! [rises] Mais ça, je pense que c'est pas facile quand on est enseignant et qu'on a 12000 trucs à faire à l'heure, je pense que tu peux pas sortir la tête du guidon et t'apercevoir de ça... Faudrait vraiment réussir à sortir de l'école en fait, mais c'est pas facile...
163		Au quotidien, c'est probablement difficile... Est-ce qu'il y a des divergences de culture entre ta culture enseignante et la culture des éducateurs ?
164	Sarah	Ouais, y'a des fois, c'est pas facile sur le côté de l'effort : y'a des moments, j'ai envie de dire, qu'on peut leur demander un effort ! On peut leur demander à soutenir un effort ! Et j'ai l'impression que les éducateurs, des fois... « Ben ça sert à quoi ? » « Ben je sais pas, la notion d'effort, se forcer, faire l'effort de... » « oui oui, mais ça va changer quoi ? » [rises] Y'a des moments... ! « Si toi tu dis ça, comment est-ce que le jeune peut arriver à... porter ça, à se dépasser, à essayer de faire des efforts si toi, tu portes pas ça ? »
165		Donc à la fois y'a une écoute que tu peux apprécier des éducateurs vis-à-vis des jeunes, et à la fois, tu trouves qu'elle est presque trop grande ?
166	Sarah	Oui oui... Enfin, c'est plus : « on va le laisser tranquille...ben il est bien ! » « d'accord, mais... Peut-être qu'il peut savoir plus... » et des fois, pour les éducateurs : « Bof, y'a pas besoin... »
167		Oui, je vois... Est-ce que pour toi, c'est prendre un risque que de collaborer entre enseignants et éducateurs ?
168	Sarah	Ben c'est un risque obligatoire quand on est sur un poste comme le mien ! Je pense que ce serait triste d'avoir un enseignant qui reste dans sa classe, en IME, sans travailler en lien avec les éducateurs !
169		Oui, ça serait pas logique, c'est ça ?
170	Sarah	Voilà ! après, un risque... Ben oui, on se risque parce que... parce qu'on sait pas, forcément, ce que ça va donner, comment va se passer le binôme ou le trinôme... Oui, y'a un risque parce qu'on sait pas ! Mais c'est à construire, et faut...
171		Ton expérience te laisse dire qu'il y a plus d'avantages que de vrais dangers à collaborer ?
172	Sarah	Ah oui oui ! On en sort plein de choses !
173		On arrive à la fin... est-ce que, d'après toi, y'a une culture en commun entre enseignants spécialisés et éducateurs spécialisés ? Elle serait de quelle nature ?
174	Sarah	[rises] le côté spécialisé ! Le côté « à part » ! Oui, je pense que nous avons au moins cette notion-là, de... le côté, oui, on est souvent à part ! On le voit bien, quand on peut aller à la médiathèque, quand on accompagne un groupe à la médiathèque, quand on fait une sortie... On s'autorise...mais on connaît aussi les jeunes, on autorise ou pas des comportements, des manières d'être, des choses comme ça, et on sait que pour certains, ils vont pas avoir un comportement très adapté ! On va essayer de l'encadrer, mais c'est pas forcément facile à entendre pour quelqu'un lambda, voilà. Une sortie au musée, c'est pas toujours simple quand une jeune décide d'enlever ses chaussures et de rester là parce que la femme, elle est belle ! On a demandé au musée toute une activité, une succession d'œuvres autour d'un projet, mais notre jeune, elle veut rester là parce que la femme est belle... Et on peut pas laisser une jeune comme ça, avec des tableaux, la dame disait que c'était pas possible ! Mais là, il va falloir que quelqu'un de nous se détache et reste avec elle. Au moment où on lui a dit : « Ecoute, c'est pas grave, tout le monde va partir ! Moi, je vais rester avec toi, je sais que tu aimes passer du temps avec moi ! On va discuter de quoi ? » Et là, à ce moment-là : « Je vais peut-être remettre mes chaussures pour essayer de voir si y'a pas d'autres dames qui sont belles plus loin ! » [rises]
175		Oui, c'est là que tu sens que tu as un fonctionnement à part d'une norme ?
176	Sarah	Voilà et ça, éducateurs spécialisés ou enseignants spécialisés, parce que... on est sensibles à ça, quoi !
177		Est-ce qu'il y a d'autres traits encore d'une culture commune, qui te viennent en tête ?

178	Sarah	[...] Ben là, comme ça, non. Y'en a certainement d'autres mais... C'est en tout cas pour moi le plus flagrant !
179		On arrive au bout, je sais pas si tu as un dernier point à développer, une dernière réflexion ?
180	Sarah	Non je crois que c'est tout
181		Merci beaucoup alors...

Entretien avec Bastien, enseignant spécialisé

Mardi 23 janvier, 13h00, salle de classe 2 de l'unité d'enseignement

Intervention	Intervenant	Contenu de l'entretien
1		Peux-tu me tracer ton parcours professionnel jusqu'à maintenant ?
2	Bastien	Je suis devenu enseignant à la sortie de l'IUFM, après une licence de lettres. Donc, j'avais 23 ans. Après, j'ai fait pas mal de quarts-temps et de mi-temps, en ZEP... Enfin, ma première année en Normandie, après, je suis arrivé sur Nantes. Donc j'ai fait, oui, des temps de décharge, pas mal, en ZEP. Et j'arrivais pas à avoir un poste. J'habitais à Nantes donc c'est difficile d'avoir un poste fixe. Et puis, j'ai fait du remplacement après : brigade et ZIL pendant 6 ans... Et voilà, dans le cadre de mes remplacements, j'ai été amené à travailler en CLIS, en ULIS, en IEM...
3		Tu as découvert le spécialisé comme ça ?
4	Bastien	Et ouais, dans des remplacements longs. Et ça m'a plu donc j'ai passé la spécialisation y'a... 8 ans ! Et depuis, j'ai mon poste à l'IME de A.
5		Direct, après le CAPASH ?
6	Bastien	Même pendant le CAPASH, mon année en alternance...
7		Mi-temps sur le terrain et mi-temps en formation ?
8	Bastien	C'était 3 semaines avant chaque période de vacances, donc c'est même pas un mi-temps, c'est...
9		Et puis direct après, tu as pu être titularisé ici ?
10	Bastien	Oui, on est prioritaire sur son poste, quand on obtient le CAPASH.
11		D'accord, ok. Comment tu définirais ce métier d'enseignant spécialisé ? Si on te demande ce que c'est ton boulot, tu dis quoi ?
12	Bastien	Enseignant avant tout. Peut-être même plus, on va en parler, par rapport à l'équipe pluridisciplinaire et le rapport avec d'autres professions. On va affirmer au sein de cette pluridisciplinarité le côté enseignant, l'école. Les premières années, on se replie même sur des apprentissages fondamentaux, sur le lire et écrire, pour vraiment se définir dans l'établissement.
13		Ok. Qu'est-ce qui a motivé pour toi le choix de ce métier ? Comment es-tu arrivé à ce travail d'enseignant, puis d'enseignant spécialisé ?
14	Bastien	Ben le fait que j'en ai eu connaissance, comme je te le disais tout l'heure, par des... par des remplacements qui n'étaient pas prévus, un petit peu par hasard au début... Après, euh...
15		Qu'est-ce qui t'a plu alors ? Tu disais : « Ca m'a plu ! », qu'est-ce qui t'a plu ? C'était quoi ?
16	Bastien	Je pense qu'après, en fouillant, effectivement, j'ai une empathie particulière envers la difficulté, la difficulté d'apprentissage, à priori... Il faudrait fouiller dans... [rires] dans ces fondements psychologiques ! Mais euh... oui, je pense que je me sens utile à aider ceux qui en ont le plus besoin. Y'avait aussi que quand j'avais un grand groupe-classe, dans l'ordinaire, c'était difficile pour moi de revenir avec une pile de cahiers le soir et de me rendre compte qu'il y en a 4 ou 5, je suis passé à côté mais eux aussi sont passés à côté de la séance...
17		Tu apprécies d'avoir un petit groupe alors, d'avoir peu d'élèves ?
18	Bastien	Mmm... Et puis j'essayais beaucoup, en fond de classe, de faire un atelier avec moi pour ceux qui se sentaient le plus en difficulté, mais bon, y'a le groupe, en fonction de l'âge, qui l'accepte plus ou moins... ! C'est pas facile à gérer...
19		Quelles valeurs tu penses il faut avoir pour être compétent dans ce métier d'instit spé ? Ou quelles valeurs toi, tu penses avoir et qui correspondent bien ?
20	Bastien	Par rapport à un enseignant ordinaire ?
21		Oui ou pas...
22	Bastien	Les mêmes, je pense que c'est les mêmes.
23		Alors ce serait quoi ?
24	Bastien	Euh... Ben, d'être pédagogue, d'avoir de l'empathie, de... Peut-être qu'on a une attention plus particulière aux élèves en difficulté à la base. Oui, comme je te disais tout à l'heure, je prenais du temps en fond de classe avec ces petits groupes à besoins, donc j'avais une attention particulière...
25		Tu avais déjà plus d'intérêt pour ceux qui étaient en difficulté dans un groupe-classe ?

26	Bastien	Oui parce que les autres à la limite, on leur présente l'exercice et ils lisent tous seuls la consigne, certains peuvent être tout à fait autonomes ! Juste une stimulation et fournir les outils pour...pour se développer et apprendre à apprendre ! Pour d'autres, ça va pas de soi donc...
27		Ils ont besoin de ton relai ?
28	Bastien	Voilà.
29		Quelle relation tu penses instaurer avec les jeunes qui sont là, à l'IME avec toi ?
30	Bastien	Elle est plus proche, du fait qu'on ait des petits groupes. On connaît mieux leur caractère, leur goût...Et puis, ils nous l'imposent aussi quelque part : c'est des personnalités très fortes... [rires] Je pense à L. que tu as vue plusieurs fois. C'est des personnalités qu'on se prend de plein fouet et on ne peut pas passer à côté de ce qu'ils aiment, de leurs goûts, de leurs intérêts...Oui, on rentre un petit plus dans leur tête et...Pas en terme forcément de préparation, mais...enfin, on prépare pas en fonction de leurs goûts, mais ça peut arriver aussi ! Ouais, je me suis retrouvé à quatre pattes à faire des kaplas avec des élèves parce qu'ils n'étaient pas tout à fait élèves d'ailleurs ! Mais faire un pas de côté vers leurs préoccupations pour après, voir si on pouvait répondre à une consigne, répondre à une attente, à un enjeu, avec...la peur de se tromper, la peur de l'échec, tout ça ! C'est des étapes pour ces élèves-là, à dépasser.
31		Et quel regard tu penses que la société porte sur ton boulot ? Quand tu dis à l'extérieur « je suis enseignant spécialisé », tu reçois quoi ?
32	Bastien	Pour certains, c'est même pas un travail ! Je pense que c'est de la provoc...
33		Parce qu'on te dit quoi ?
34	Bastien	Ben que...voilà, vu les horaires qu'on fait, les vacances qu'on a...C'est pas un travail à temps plein, quoi ! Y'a quand même ça, mais je pense...Plus que...Ben par contre, quand je parle du handicap, y'a quand même la reconnaissance de la difficulté à être en relation avec ces gens-là, à ces personnes-là ! Moi, je le ressens pas comme ça, puisque c'est pas quelque chose qui me rebute ou qui me semble difficile...Donc, dans un premier temps, comme tout enseignant, un travail, mais oui un travail, faut le faire, avec des personnes handicapées...Ca, ça doit pas être facile !
35		On arrive plus maintenant sur le thème des classes-ateliers. Est-ce que tu peux m'expliquer comment c'est né, ici, dans cet établissement, ou est-ce que tu sais comment sont nés ces temps de classe partagés ?
36	Bastien	Moi, j'ai toujours connu dans l'établissement. Ca existait avant que je sois là, ça existe dans beaucoup d'établissements qui ont des éducateurs techniques. Donc je pense que c'était une volonté, à l'époque, j'ai pas eu de trace de ça, mais...de faire vraiment un pôle pédagogique avec ces personnels qui ont aussi un savoir à enseigner. Ils sont éducateurs techniques spécialisés, ils ont une grille de compétences à valider, donc une volonté de rassembler ces personnes-là autour du pédagogique à proprement parler. Et on a voulu le renforcer il y a peu de temps avec des réunions institutionnalisées et tout...Après, c'est pas faisable, vu l'emploi du temps et du fait que les éducateurs n'ont pas de temps de préparation payé en dehors de leurs heures de présence avec les usagers.
37		Donc là, vous en restez à ce constat-là, de...pour l'instant d'un manque de temps...
38	Bastien	Ca a le mérite d'exister...Après, oui, ce réel pôle pédagogique où on partage...pas forcément les mêmes grilles, mais où on associe, on met en regard des grilles d'évaluation pour construire des séquences d'apprentissage sur plusieurs années et tout...on n'a pas réussi à créer ça.
39		Qu'est-ce qui motive, toi, ta participation à ce type d'ateliers ?
40	Bastien	Parce qu'ils sont très motivés par l'aspect technique et les ateliers, c'est quelque chose qui motive beaucoup et là, pour nous, c'est un support. On en tire plein de choses qui nous, sont dans les programmes scolaires. Là, par exemple, au jardin, on va pouvoir travailler sur les saisons, le temps qui passe...C'est sans fin comme support et comme thématique. Y'a plein de choses à raccrocher. Quand on avait la classe-atelier bois aussi, c'était par exemple un des seuls supports qui me permettait de vraiment faire de la géométrie, y'avait beaucoup d'aspects de mesures et on travaillait beaucoup en géométrie. Tout ce qui est passage du plan à trois dimensions, le travail sur les solides et tout plein de choses que, maintenant qu'il n'y a plus la classe-atelier, je fais beaucoup moins !
41		Comment vous décidez, puisque vous êtes à deux, comment vous décidez le contenu de vos séances ? comment s'organise la programmation ?
42	Bastien	Mmm...on part sur un thème, en fin d'année, ou en début d'année, sur un <u>thème commun</u> , où chacun va pouvoir envisager les compétences qu'il veut faire acquérir en fonction de la composition du groupe. Ben par exemple, cette année, on a un groupe où il y a beaucoup de

		nouveaux, de jeunes de CIPFP en classe-atelier jardin et espaces verts. Donc on s'est dit qu'on allait partir sur un thème simple en début d'année, sur la classification des outils, les outils, savoir écrire le nom des outils, pour la partie scolaire, travail de lecture/écriture. Et du coup, procéder à un classement, à un rangement de l'atelier avec un étiquetage...
43		Donc ça, c'est décidé ensemble ?
44	Bastien	Oui
45		C'est vraiment quelque chose que vous portez à égalité, quoi !
46	Bastien	On fait un bilan en fin d'année. Dans l'année, on n'a pas de temps pour préparer ensemble mais...si ponctuellement si y'a des choses à réajuster, on arrive à se voir mais c'est pas institutionnalisé. Par contre, en fin d'année, y'a toujours un moment de bilan et de projections, dès que le groupe de l'année suivante est constitué...
47		Et comment vous décidez la fin d'une action ? C'est un thème qui vous tient sur toute l'année ?
48	Bastien	Certains ont pu durer deux ans je crois...Sarah avait mené un projet en jardin /espaces verts qui avait duré 2 ans aussi. Donc c'est vraiment lié à la finalité, le sens que ça a pour les jeunes, pour aller vraiment jusqu'au bout, jusqu'à la réalisation des choses.
49		Donc c'est l'appétit qu'ils ont dans le projet qui va décider si ça continue ou pas, pour vous ?
50	Bastien	Un petit peu, ouais...Et puis la temporalité, la faisabilité de la chose. Souvent y'a une réalisation matérielle. Donc moi, oui, la temporalité en classe-atelier JEV, ça a été jusqu'à la réhabilitation de la mare de l'établissement, qui avait été bouchée. Donc là, c'était à un autre niveau, c'était pas seulement les outils ! Ces jeunes-là ont été capables, avec un petit dossier, de restituer les...les arguments écologiques, de développement durable...
51		Auprès de qui ? Auprès de la direction ici ?
52	Bastien	Ouais, en entretien avec le directeur qui lui-même l'a présenté après...au niveau de la région.
53		Comment sur ces temps-là, vous gérez l'autorité par rapport aux jeunes ? Qui gère et qui gère où ?
54	Bastien	Alors, l'autorité...Ben euh, à égalité entre l'éducateur technique et moi. On parle toujours de la classe-atelier ?
55		Tous les temps où tu partages la classe avec un autre professionnel...
56	Bastien	De toute façon, l'autorité elle est vraiment partagée, elle est à égalité entre les deux. Après, dans la gestion ou la non-gestion de certaines émotions et tout, l'éducateur, il va peut-être avoir, du fait de sa profession, une vue plus globale du jeune, et du coup, il va peut-être...Et puis ils sont aussi au courant de plus de choses, qui se passent sur les groupes.
57		Ils vont plus intervenir sur la gestion des émotions ?
58	Bastien	Voilà.
59		Et par rapport à l'établissement, le fait que vous travaillez ensemble, est-ce qu'il y en a un qui rend plus des comptes à la hiérarchie que l'autre ? Est-ce qu'il y a un lien avec l'équipe de direction pour expliquer, justifier ce que vous y faites ?
60	Bastien	Non, y'a plus...Avant, on devait rédiger un projet sur la classe-atelier. Avec la nouvelle direction, ça nous est plus demandé...Mais on le fait quand il y a un budget qui est lié à la réalisation. Par exemple, recreuser la mare...Donc là, on avait fait un projet. Mais non, pas plus l'un que l'autre, c'est quelque chose qui est construit ensemble.
61		D'accord. Comment vous l'évaluez ce travail-là ? Ce temps de classe en commun, c'est évalué séparément... ?
62	Bastien	Comme toute pédagogie de projet, des fois on se laisse un petit peu embarquer par la réalisation et on en oublie ces grilles d'observation et d'évaluation. Donc c'est un risque qui est toujours présent. On partage pas nos grilles avec l'éduc des jardins et espaces verts. Moi, j'ai les miennes en début d'année, je me dis : « Pour tel élève, il faudrait par exemple... »
63		Avant de démarrer le projet par rapport au thème, toi, tu te fais tes grilles en disant : « j'aimerais bien pour chaque jeune qu'il arrive à ça... ». L'éduc se fait les siennes et c'est pas forcément mutualisé, c'est ça ?
64	Bastien	Ouais, c'est vrai.
65		D'après toi, quels sont les points forts de ces temps-là ? Quelles qualités pour ces temps partagés ?
66	Bastien	Sans parler de la présence des jeunes et de travailler avec les jeunes ?
67		Globalement, ce temps que tu vis en tant qu'enseignant, avec les jeunes et les éduc, sur le temps de classe partagé, quels seraient ses points forts ?

68	Bastien	Ben je reviendrai sur la motivation et le côté concret de l'activité pour les élèves. Ils voient vraiment l'application, le lien...[...] C'est un des rares temps en classe, où ils arrivent, où j'ai pas besoin de demander où on en était, ce qu'on a vu la dernière fois, où le thème il revient parce qu'on...Eux-mêmes me rappellent où est-ce qu'on en est dans la... souvent dans la progression.
69		Et c'est à égalité sur le temps espaces verts ou ce que tu fais en préparation du conseil de jeunes ? Ou le blog ? Le blog, ils se souviennent autant ? C'est quelque chose qui est autant motivant pour eux ?
70	Bastien	Oui, après ça va dépendre des jeunes, mais oui...C'est pareil le blog, c'est un support...
71		Qui leur parle bien ?
72	Bastien	Oui et puis là, sur la production d'écrits, le langage, c'est...
73		Oui, c'est excellent pour toi ! Et les points faibles, est-ce qu'il y en a ? est-ce qu'il y a des frustrations ou des fragilités ou des tensions qui peuvent naître durant ces temps à deux en classe ?
74	Bastien	Donc là, tous temps confondus ?
75		Oui tous les temps partagés avec éducus !
76	Bastien	Alors ben, comme tout travail à deux, faut s'organiser, il faut s'entendre, parfois, on peut se laisser embarquer par le projet et puis, en oublier nos grilles d'évaluation ou ce que chacun doit faire ! L'autre personne peut aussi se laisser embarquer dans des étapes de réalisation du projet, mais que...pour lequel nous, enseignants, on voit pas trop d'intérêts ! C'est quelque chose qu'on aurait pu préparer et puis, hors présence élèves, ne pas leur infliger ! [rires] Ca dépend aussi des personnes avec qui on travaille, de leur ancienneté...Donc il y a des moments, oui, faut se dire : « voilà, on se prend un quart d'heure parce que je vois plus où on va, je le sens pas bien, va falloir recadrer ! »
77		Mais vous arrivez quand même à prendre ces temps-là... ?
78	Bastien	Ben oui, quand il faut les prendre, il faut les prendre ! C'est pas institutionnalisé, mais il faut les prendre pour recadrer, et avec certains éducus, il faut le prévoir assez régulièrement [rires], parce qu'on se laisse facilement embarquer !
79		Et les binômes, vous les constituez comment ? C'est extérieurement à vous ou vous vous choisissez entre guillemets ?
80	Bastien	Oh ben non, c'est les domaines d'activité de chacun : par exemple, l'éduc 2., c'est l'éducateur technique. L'éduc 1., elle fait la prévention santé environnement, parce qu'elle est chargée au sein de l'établissement du suivi des stages des sortants. Elle est en lien avec leurs vécus, leurs stages en ESAT. Euh...oui, c'est vrai que l'éduc3. qui fait le blog, c'est parce qu'elle a...elle a un intérêt pour ça, et elle est au conseil des jeunes. C'est...c'est vrai qu'elle fédère beaucoup dans l'établissement, donc c'est quelqu'un qui...qui est facilement en lien avec tout le monde, qui...qui est toujours dans l'organisation, des sorties, des évènements...
81		Du coup, elle, elle s'est...
82	Bastien	Elle s'est positionnée par choix, ouais !
83		Alors que les autres, c'est par rapport à leur formation que ça s'impose ?
84	Bastien	Oui.
85		D'accord. Est-ce que ces séances de classe en commun, elles t'apportent quelque chose d'un point de vue professionnel ? Toi, dans ton travail, est-ce que tu y vois un atout à ce temps en commun ?
86	Bastien	Du travail à deux, de l'échange pluridisciplinaire, de voir un éducateur travailler, d'échanger avec lui sur un peu la globalité de la personne qu'on traite moins quand on est enseignant, tout de moins dans l'ordinaire...Et euh...et puis après une respiration aussi, par rapport à des supports d'apprentissage fondamentaux. Comme je disais tout à l'heure, on a tendance à revenir sur le lire, l'écrire et le compter. C'est vrai que là, c'est des supports et des activités qui changent...
87		C'est des activités avec des grands pas de côté qui font du bien ?
88	Bastien	Oui.
89		Et personnellement ? Ca t'apporte quelque chose d'un point de vue personnel ?
90	Bastien	Moi, j'adore le jardin donc moi, ça me va très bien ! [rires] Je pourrais passer mes week-end à jardiner ! Le blog, c'est intéressant aussi, c'est de l'écriture...
91		Et par rapport aux jeunes, ces temps de classe que tu partages, est-ce que ça permet quelque chose d'autre, de différent avec les jeunes ? Ou est-ce que c'est la même relation ?

92	Bastien	Alors, je sais pas, faudrait demander à eux ! En même temps, ils me voient pas au jardin, ils voient que j'ai une connaissance peut-être, qui est importante dans ce domaine-là donc peut-être que eux me voient différemment, faudrait leur demander...Mais par contre, je participe pas en général, si y'a vraiment un temps qui va être plus d'activité technique, en classe-atelier pour la réalisation, là, je prends un petit groupe en classe et c'est pas moi qui prends en charge, c'est l'éducateur technique.
93		Est-ce que...Là, tu parlais plus de comment les jeunes pouvaient te percevoir...Toi, est-ce que ce temps de classe partagé te permet de percevoir les jeunes différemment ?
94	Bastien	Ah oui ! Y'a certains pour qui on se dit que c'est vraiment tout petit au niveau des apprentissages scolaires, euh...Je pense notamment à un élève qui n'est pas du tout à l'aise dans l'oralisation non plus, donc les temps de classe et les temps où on va échanger sur les projets, c'est très compliqué pour lui ! Par contre, dès qu'il tient un outil, c'est plus le même ! Et là, notamment, pour la réalisation de l'hôtel à insectes, il faut faire des mesures : on voit qu'il a un sens pratique, c'est le seul qui, d'emblée, a pris le mètre, a bien pris dans le bon sens, a mis le zéro au bon endroit...
95		Donc il se révèle sur ces temps-là ?
96	Bastien	Oui
97		D'accord. Est-ce que ces séances que tu partages avec un éducateur spécialisé ou avec un éducateur technique, ça fait évoluer tes pratiques professionnelles ? Tu disais que ça fait 7/8 ans que tu es là. Est-ce que tu as l'impression que ce temps que tu as partagé t'a fait bouger au niveau professionnel ?
98	Bastien	[...] J'ai pas l'impression que...qu'il y ait eu du changement dans la façon dont je mène les séances en classe. Alors, peut-être la première année, par tâtonnements, mais sinon, non, je [...] Dans ma pratique professionnelle ? Non...
99		Des choses que tu aurais pu tester dans ce cadre-là et que tu réinvestis après par ailleurs ?
100	Bastien	Peut-être que oui, je m'autorise peut-être plus à... à faire avec eux en atelier, peut-être perdre un petit peu plus de temps d'apprentissage mais en pensant aux bénéfices que ça pourra donner plus tard. Vivre un vrai temps, limite, avec tout le groupe en atelier, où on partage les choses et puis après, la fois d'après, on va faire une production d'écrits...
101		Tu sortiras un peu de ton rôle d'enseignant à un moment donné pour y revenir après ?
102	Bastien	[rises] oui, pour y revenir après !
103		D'accord, on aborde une nouvelle partie pour voir comment tu conçois le métier d'éducateur. Est-ce que, en travaillant avec les éducateurs comme ça, tu as découvert des facettes de leur métier que tu ne connaissais pas avant ? Et lesquelles ?
104	Bastien	Ben la première année, oui, c'est vrai. J'avais moi demandé à travailler en IME mais je savais pas trop ce que c'était. Donc j'ai découvert le métier d'éducateur. Aujourd'hui, j'en découvre moins quand même ! [rises] Je pense que j'avais fait le tour la première année.
105		Donc tu le qualifierais comment alors, ce métier d'éducateur ?
106	Bastien	Je reparlerais un petit peu de l'action un peu plus globale sur la personnalité, le développement de la personne dans toutes ses... facettes. C'est pas le mot que je cherchais. Et puis, par contre, ce qui est déroutant au début, par rapport à un enseignant, c'est qu'ils sont moins dans la projection, dans la préparation. C'est moins vrai avec un éducateur technique, mais ils sont beaucoup dans le moment, dans ce qu'ils vivent, et dans la relation à l'autre.
107		Ca, ça a été déroutant au départ ?
108	Bastien	Oui [rises]. Il y a une petite incompréhension au départ...
109		Et ça s'accorde ensuite...Quelles valeurs ou quelles qualités tu penses qu'un éducateur doit avoir pour bien exercer son métier ?
110	Bastien	C'est pas moi qui leur fait passer leur entretien d'embauche mais... ! [rises]
111		Non bien sûr, mais dans ce que tu perçois d'eux... ?
112	Bastien	[...] Et est-ce qu'elles sont différentes des nôtres ? C'est la question suivante : c'est ça ? [rises] Bon, je pense qu'on partage beaucoup de valeurs communes !
113		Lesquelles ? Qu'est-ce qui serait commun en termes de valeurs ?
114	Bastien	Ben des valeurs humaines, d'équité, de...oui, peut-être de l'empathie pour ces personnes en difficulté, des valeurs humanistes je pense, essentiellement ! Et, qu'est-ce qui ferait la différence ? [...] Je sais pas !

115		Par exemple, il y a deux verbes que je voudrais te proposer : instruire et éduquer. Qui fait quoi ? Est-ce que ces deux verbes se distinguent entre vous deux, est-ce que ça se confond ? Comment tu te positionnes envers ces deux verbes-là en tant qu'enseignant ?
116	Bastien	Oui, eux, ils sont plus éducateurs, donc ils sont plus à éduquer, ils sont plus dans la globalité. Enfin, pour certains, qui sont en plus internes, alors là, y'a un travail vraiment avec la famille, que nous on a moins quand même...et sur toutes les facettes des apprentissages ou du développement de la personne.
117		Mais toi, tu éduques ?
118	Bastien	Oui, forcément en partie ! On peut pas y couper. Surtout avec des élèves déficients, y'a forcément une part de leur personnalité aussi qui entrent en jeu.
119		Est-ce que cette collaboration multi professionnelle que tu as avec eux, est-ce que ça vient interroger ton identité professionnelle ?
120	Bastien	[...] oui, alors là, on revient à quelque chose que j'ai déjà dit, mais...Et puis au début, on a besoin de l'affirmer, mais oui, vraiment se dire qu'on est enseignants, qu'on est là pour travailler sur les programmes scolaires et c'est comme ça qu'on se définit ici, <u>qu'on fait pas la confusion avec d'autres professions.</u>
121		Y'a pas eu de moment où tu avais le sentiment que les éducateurs enseignaient à ta place, que la frontière était pas forcément très claire ?
122	Bastien	Non, non, j'ai pas eu ça. Non au contraire, des fois, on va avoir pensé un apprentissage dans sa tête et l'éducateur, lui facilement, il va d'abord montrer ! [rires] Il va pas attendre qu'il y ait une réflexion, que...en gros, il va fournir la réponse avant !
123		Et ça, tu le reprends quand ça arrive ?
124	Bastien	Ben au début, on rigole ! [rires] Et puis, oui, après, il suffit de l'expliquer...
125		C'est entendu ? C'est quelque chose qui peut être repris ?
126	Bastien	Oui oui oui...
127		Est-ce que pour toi, il y a une prise de risque à collaborer avec un éducateur ou une éducatrice ?
128	Bastien	Non, il y a plus de bénéfiques ! [rires] Non non, je vois pas de prise de risque...
129		Est-ce que sur l'établissement, en élargissant au-delà de la classe à projets, est-ce qu'il y a d'autres temps où tu te retrouves à collaborer avec des éducateurs dans le cadre de l'IME ?
130	Bastien	Non, moins, parce que je vais plus aux réunions de service d'externat. J'avais aussi des temps d'analyse de la pratique qui étaient rémunérés par l'association. Mais on les a plus !
131		Les temps d'analyse de pratique étaient communs ?
132	Bastien	Oui. On avait analyse clinique aussi, réunion de service d'externat et réunions pédagogiques. On avait plein de types de réunions différents. Donc maintenant, on les voit en dehors aussi pour...les réunions de projets. Pour chaque jeune, en fonction du nombre d'élèves qu'on a en référence avec eux, c'est des temps importants aussi, où là, on va vraiment se poser, prendre le temps de faire le tour du projet pour un jeune et de partager...Non ça, c'est des temps importants aussi et d'échanges avec eux.
133		C'est un manque pour toi, par exemple les temps d'analyse de pratique ou d'analyse clinique, que vous aviez en commun ?
134	Bastien	Alors, l'analyse de la pratique, moi, j'en avais fait en formation, je trouvais ça plus utile en dehors de l'établissement. Je trouve que la parole se libère plus, même si c'est anonymé... C'est plus facile d'échanger avec des personnes extérieures à l'établissement. Là, forcément en interne, il y a des... il peut y avoir des jugements, oui... ou un regard, où on va pas forcément oser dire qu'on est en difficulté. Ou voilà, on pense que quelqu'un a pu être responsable de quelque chose, on va pas pouvoir le dire...y'a trop d'enjeux. Mais sinon, en externe, c'est très intéressant...Et l'autre réunion dont on parlait ?
135		Tu m'as dit analyse de pratique et analyse clinique...
136	Bastien	Oui clinique. Ben clinique, on n'a plus de psychiatre dans l'établissement donc c'est beaucoup moins intéressant. Mais ça m'est arrivé il y a peu de temps d'en solliciter une pour un jeune avec qui j'étais en difficulté. Et du coup, on s'est réuni un lundi matin, pour faire le point avec toute l'équipe éducative. L'analyse clinique, c'est tout l'établissement. Donc quand il y a vraiment besoin...
137		Tu m'as parlé tout à l'heure des points de convergence avec les éducateurs. Est-ce qu'il y a des points de divergence ?
138	Bastien	On parlait de l'anticipation, de la programmation, qui est plutôt de notre côté que du leur !!! [rires] [...] Non..., ben alors, c'est que je deviens un éducateur !!! [rires] Je vois pas...Juste sinon, je l'ai déjà dit plusieurs fois, dans l'accompagnement plus global mais je me répète !

139		D'accord. Mais moi, j'arrive au bout. Est-ce qu'il y a un dernier point que tu voulais développer ou quelque chose qu'on aurait oublié... ?
140	Bastien	Oui, je pense qu'on manque de temps pour s'asseoir et aller plus loin, voir les choses plus en amont, poser les choses sur le papier. Mais c'est aussi la vie d'un établissement qui fait que...y'a toujours, même quand on prévoit, de l'imprévu. Ca se passe rarement comme on l'avait prévu...Mais on gagnerait à plus préparer, à plus échanger, plus construire...
141		D'après ce que tu me dis, c'est quelque chose qui fonctionne relativement bien. Si vous vouliez aller plus loin ou que cela soit encore plus cohérent, il faudrait ces temps que vous n'avez pas. C'est ça ?
142	Bastien	Mmm. On les a demandés, mais... En plus, de notre côté, nous on a du temps de préparation, qui n'est pas compté, mais c'est ça, c'est qu'il faudrait dégager un temps avec eux pour construire tout ça. Là, on a le projet de travailler sur « différents et compétents », qui est un référentiel de compétences au niveau CAP, et on n'a jamais avancé sur ce projet-là...
143		Parce que vous ne vous voyez pas... Bien, je te remercie.

Entretien avec Anna, enseignante spécialisée

Lundi 22 janvier, 16h30, salle de classe 2 de l'unité d'enseignement

Intervention	Intervenant	Contenu de l'entretien
		Présentation de l'objet d'étude
1		Peux-tu en quelques phrases me tracer ton parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?
2	Anna	Ben du coup, là, moi, c'est ma troisième année dans l'enseignement spécialisé. J'ai passé mon CAPASH l'année dernière. En fait, j'ai eu une année en ordinaire, en CE1/CE2 et avant, c'était mon année de stage. Mais c'était l'année où on était toute l'année en stage, pas à moitié-moitié... Et donc j'ai passé... j'étais en CE1, donc là, en gros, c'est ma cinquième rentrée.
3		Et le déménagement, il date de la rentrée ? Tu as fait une année en spé... ?
4	Anna	Deux années dans un IME à P. Et du coup ici...
5		C'est la première année ici !
6	Anna	Voilà, exactement.
7		Formation, donc tu as suivi la formation à l'IUFM ?
8	Anna	Non, c'était... c'était en candidat libre. Y'avait pas de place pour partir en formation. Donc j'ai passé en candidat libre avec mon collègue qui était aussi à P.
9		D'accord
10	Anna	Donc ça m'a quand même un peu manqué la formation. C'est vrai que du coup, on est beaucoup tout seuls. Mais y'a... les conseillers pédagogiques passent régulièrement dans la classe pour voir comment ça se passe au niveau de la classe, si ça se passe bien, si y'a des choses à améliorer, etc. Et pareil, ils sont venus aider pour le mémoire, y'avait pas de cours...
11		T'as rien eu du tout ?
12	Anna	Non.
13		T'as dû apprécier d'avoir la formation CAPASH alors ?
14	Anna	Ben j'ai pas eu justement... J'ai pas eu de formation, c'est ce que je viens de te dire
15		D'instit ? Attends... Y'a un truc que je comprends pas. Ta formation d'instit initiale, t'es pas passée pas l'ESPE ?
16	Anna	Si, je te parle de la formation spécialisée
17		Ah bon... parce qu'il y en a qui passent par l'ESPE...
18	Anna	Si si, j'ai fait un parcours... J'ai fait licence, ESPE et euh...
19		C'est ton CAPASH où t'as pas eu de formation !
20	Anna	Ouais. Si si, le début, j'ai tout eu !
21		T'aurais pu faire les deux en candidat libre !
22	Anna	C'est vrai !
23		Ah oui, donc tu t'es retrouvée sur le terrain du spécialisé sans vraie formation ?
24	Anna	Ben voilà, c'est ça. La première année, je me voyais pas passer le CAPASH parce que j'y connaissais rien ! J'arrivais dans un IME, j'avais quelques idées parce que j'ai fait... en fait, en L2 et en L3, en [inaudible] à la fac : tout le mois de juin, j'étais en ULIS. En fait, j'ai fait deux stages en ULIS collège.
25		D'accord
26	Anna	C'est un milieu qui m'a intéressée. Mais je pensais y aller tout de suite, je pensais faire mes marques dans l'ordinaire. Et comme j'ai eu ma mutation pour le M., en ineat/exeat, j'ai pas choisi mon poste. Je me suis retrouvée en IME. Cette année-là, je me suis dit : « Je suis pas prête à passer la formation ». Je voulais rester quand même, je me sentais bien, mais passer la première année, je me voyais pas. Donc j'ai passé la deuxième année et puis comme il y a du temps d'attente pour partir en formation, j'ai été inscrite en candidat libre, quoi.
27		D'accord, je savais même pas que ça existait ça !
28	Anna	Ca se fait pas par ici en fait... J'en ai parlé à mes collègues et ça leur dit rien.
29		Y'a pas de place donc tu passes en candidat libre ta formation... Mais t'es quand même suivie ?
30	Anna	On était tous en candidat libre. Quand je suis passée, y'en avait 2 ou 3 qui étaient en formation, les autres étaient tous en candidats libres.

31		Et tout le monde est allé au bout ?
32	Anna	Ca a été au bout, mais pas pour tout le monde. Y'en a qui ont craqué avant la fin...Moi, j'étais contente d'avoir mon collègue... Tu te dis : « Ah, je suis vachement en avance ! » et la fois d'après, c'est lui qui est vachement en avance... Ca tire vers le haut et puis, tu discutes, tu dis : « Oh, il a fait ça, tu as fait comme ça... »
33		C'est une espèce d'auto-formation quoi !
34	Anna	Ouais ouais, c'est vrai qu'on s'envoyait les documents. « Tiens, ça, ça peut être intéressant à mettre dans ton intro... » donc c'était pas mal...
35		Ok. Donc, pour en revenir à ton métier, plus d'enseignante spécialisée, comment tu le définirais, ce métier-là ?
36	Anna	Heu..., le métier d'enseignante spécialisée ? Après, la mission est la même au départ, c'est quand même l'enseignement. Donc c'est former des élèves, leur apprendre de nouvelles choses, qu'ils soient toujours sur un apprentissage. Et après, ce qui change par contre, c'est...ça va être les modalités. On travaille pas... on travaille pas forcément de la même manière. Déjà, ça va être des groupes plus restreints, du matériel différent...une manière de...travailler qui est différente. On travaille à partir de projets, alors qu'en classe, on va être sur des compétences de classe. C'est beaucoup plus individualisé, je pense. Le métier d'enseignant spécialisé est plus individualisé, il prend plus l'individu en compte, ses qualités, ce qu'il sait déjà faire, ses compétences et ses difficultés. Il faut s'adapter à ça justement !
37		C'est ce qui t'a attirée dans ce métier-là ? Cette approche-là ?
38	Anna	Ben en fait, je sais pas trop, j'avais pas de réponse, je m'étais déjà posé la question : « Comment je suis arrivée là ? » et je sais pas vraiment en fait...
39		D'accord
40	Anna	En fait, ce que j'aime bien aussi, c'est travailler avec un petit groupe. C'est un des aspects que j'apprécie énormément parce que j'ai vraiment le temps...j'ai vraiment l'impression d'avoir du temps pour passer tout le monde. J'ai le sentiment d'avoir travaillé 5 mn avec cette personne, 5 mn avec l'autre. J'ai vraiment ce plaisir d'avoir pris le temps de faire ce que j'avais envie de faire avec ces élèves-là. J'ai pas à me dire : « Faut que je me dépêche, je suis pas en avance sur mon emploi du temps », et c'est aussi cette partie-là que j'aime bien. Et puis même, aller au rythme des jeunes, parce que...quand on est dans une classe ordinaire, c'est vrai qu'il y a beaucoup de rythme, on travaille en fonction des programmes, ce que nous, on a aussi ici, mais qu'on adapte en fonction des jeunes. Donc le fait de pouvoir prendre le temps du jeune et lui laisser le temps de se développer, pour qu'il développe ses compétences dans son travail, je trouve que c'est aussi...
41		C'est ça, c'est ce que tu apprécies dans ce métier-là...
42	Anna	Exactement.
43		Quelles qualités penses-tu qu'il faut avoir pour être enseignante spécialisée ?
44	Anna	[...] Une seule ?
45		Oh non, plusieurs !
46	Anna	Ben je pense que déjà, il faut être à l'écoute, que les élèves, ils aient vraiment cette impression, enfin que ce soit pas qu'une impression, qu'ils sentent qu'ils puissent être écoutés. De...une qualité ? Je sais pas comment donner le nom...mais de...d'observation de ses élèves, de les connaître, encore plus que dans l'ordinaire, parce qu'ils ont vraiment besoin, je pense, de... de se rendre compte qu'on les connaît : sur leurs aspects personnels, sur leurs compétences scolaires, qu'on a un cadre d'eux, qu'ils peuvent nous faire confiance en fait. Je pense que voilà, ça paraît important. C'est être bienveillant. Après, je pense que ça aussi, c'est dans l'ordinaire, mais encore plus... Parce que ces élèves-là, ils ont vraiment besoin de ça. Je pense qu'ils manquent déjà beaucoup de confiance en eux, donc ça me paraît important. Cette capacité d'observation, qui est pas toujours évidente, qui pour moi reste à développer je pense. Voilà, observer, les connaître justement par l'observation, beaucoup parce qu'ils vont pas forcément s'exprimer à l'oral, pas forcément dire ce qu'ils pensent. Après, de la patience, peut-être encore même plus que dans l'ordinaire sans doute, parce qu'ils ont besoin de temps et il faut leur laisser, même si nous, on se dit : « Ben pourquoi, qu'est-ce qui se passe ? Ca fait dix minutes là... ! t'es toujours pas lancé ! T'as pas écrit la date ! » Je crois qu'il faut leur laisser le temps, justement pour se lancer... Après, d'autres... ? Peut-être que ça me viendra au fur et à mesure...D'être euh...je pense d'être euh...aussi très organisé, dans le sens assez ritualisé. Que les élèves connaissent le fonctionnement...
47		Pour qu'ils aient des repères ?

48	Anna	C'est ça. Oui exactement, voilà, pour se sentir bien, encore plus que dans l'ordinaire. Pour moi, c'est vraiment... Ils ont quand même des angoisses, ils manquent de confiance. Et voilà, si on fonctionne toujours de la même façon, ça leur permet de se sentir en sécurité aussi et... et de venir sereinement. Donc voilà.
49		Ok. Quelles valeurs tu penses défendre à travers ce métier-là ?
50	Anna	Les valeurs ? [rires]
51		Oui. Est-ce que tu as en tête des valeurs que tu as l'impression de défendre en ayant choisi ce métier-là ?
52	Anna	En fait, je cherche des noms de valeurs. Pour moi, déjà, une valeur, enfin... c'est le respect, déjà le respect des différences, parce que clairement, on travaille avec un public différent. Donc là, cette année, je suis pas forcément beaucoup en lien avec l'extérieur, mais l'année dernière, j'avais une CLEx, donc une classe externalisée, donc moi, j'allais avec mes élèves dans un lycée professionnel. Et là, je la sentais encore plus cette idée d'instaurer le respect, de discuter de cette notion. Ils sont en classe avec des CAP, y'a des choses qui ne se sont pas bien passées, on a dû en rediscuter. Et je trouve vraiment, je pense que ce métier-là... Même avec des adultes, quand je parle avec des amis par exemple, c'est des choses... Ils vont me dire, y'a des choses, ils vont le dire en rigolant mais moi, ça me fait pas forcément rire, y'a des choses où je rigole, parce que faut savoir en rire aussi, mais y'a des choses, je trouve pas ça drôle en fait.
53		Ca te touche...
54	Anna	Voilà, exactement. Donc ça, je pense que c'est une des choses... le respect, je pense que c'est important comme valeur. Après, mine de rien, aussi, l'égalité. Puisque, ces jeunes-là, ils allaient pas forcément à l'école avant, ils avaient pas forcément de scolarisation. C'est assez récent quand même, toutes les lois d'inclusion, en tout cas, de scolarisation des jeunes handicapés. Donc c'est quand même... cette notion d'égalité...
55		C'est quelque chose que tu veux porter, qui est important pour toi ?
56	Anna	Ouais, exactement. Qu'ils aient accès à cette scolarisation. Et c'est vrai que dans l'IME, là où on est, on a une politique, enfin, moi je viens d'arriver mais je suis assez d'accord avec là-dessus avec mes collègues, on scolarise quasiment tous les jeunes. Et ce qui est intéressant après, en fonction de leurs besoins et de leurs compétences, enfin... s'ils peuvent tenir plus longtemps, on va essayer de trouver, je trouve que c'est intéressant qu'ils aient toujours accès à ce... à cette scolarisation comme tout autre jeune ordinaire en fait ! Après... euh... y'en a peut-être d'autres qui me reviendront...
57		Déjà, t'en as dit deux... Si elles te viennent, c'est qu'elles sont importantes pour toi ! Euh... Quelle relation tu penses instaurer avec les jeunes que tu as en charge dans ta classe ?
58	Anna	Ben là, je vais reprendre ce que j'ai dit à K. ! parce que clairement, pour moi, la relation de confiance, elle est très importante avec ces jeunes-là ! Donc en début d'année, ils ne me connaissaient pas, moi, j'ai pris un petit temps avec eux pour discuter, pour essayer d'échanger, voilà, pour lancer une relation en fait, qu'ils me connaissent. Ils avaient pas forcément envie de parler : « ben, c'est pas grave, tu me dis juste combien de frères et de sœurs tu as... » Vraiment juste pour lancer quelque chose...
59		C'est un premier lien...
60	Anna	Mm, ouais. Mais je pense que cette relation de confiance, elle est très importante et après, non, en même temps, parce qu'ils savent, ils savent aussi qu'on est enseignants, qu'ils sont là pour apprendre quelque chose, on est aussi dans une relation élèves-enseignant. C'est important quand ils arrivent en classe, ils ont pas forcément la même posture qu'avec les éducateurs. Ils vont pas forcément parler de la même manière, ils vont être organisés de façon différente, ils vont être très scolaires...
61		Comment tu fais justement, pour mettre ça en place ? Tu dis : « J'ai une relation différente d'enseignante à élèves » donc euh...
62	Anna	Non, moi, je me le suis jamais dit, mais je pense qu'en fait, passer le pas de la porte, ça fait entrer dans un autre milieu.
63		L'espace déjà fait que...
64	Anna	Oui, l'espace : ils savent qu'on est en classe, qu'on a un fonctionnement de classe, qu'on a un matériel de classe, qu'on est souvent assis, qu'on peut se déplacer si on va chercher du matériel, si y'a du travail de groupe, mais sinon, y'a un fonctionnement qui est différent que sur un groupe d'atelier ou sur un groupe où ils sont en mouvement, ils peuvent... Voilà, je pense que le fait de passer cette porte-là, c'est... on rentre dans une nouvelle activité, quoi !
65		Et comment tu réagis si tu as des élèves qui, justement, sortent de ce cadre-là ?

66	Anna	Ben, il y en a, parce qu'il y en a qui mettent beaucoup de temps à rentrer. J'ai un jeune, il fait tout le tour de la classe, il regarde tout, il est capable de dire que quelque chose a changé, il regarde par la fenêtre, faut qu'il vérifie le calendrier et après, il vient s'installer et il prend ses affaires. Mais je lui laisse le temps et je sais...je sais qu'il a besoin de ça.
67		Il a besoin de ce rituel-là pour trouver sa place d'élève...
68	Anna	Tout à fait. Y'en a, les rituels, pour rentrer, ça va être de changer la date. Elle est déjà bonne au tableau mais moi, je fais exprès de la tirer, parce que je sais qu'en rentrant, ils vont vouloir mettre la date, en tout cas, une personne. D'autres, ça va être d'écrire directement la date sur sa feuille devant elle, et après, hop, on y va ! Chacun, chaque jeune a un peu sa manière de rentrer. D'autres, ça va être : « Bon, on commence quand le travail ? » « Ok, on y va tout de suite ! » Pour certains, il faut plus de temps, mais voilà. Après, peu importe le temps, c'est le fait de rentrer dans cette classe-là, ils ont leurs marques, ils vont toujours à la même place.
69		Ah oui, ça s'instaure comme ça ?
70	Anna	Je n'ai jamais dit à un jeune de s'asseoir à tel ou tel endroit, jamais. En plus, c'est des petits groupes, donc y'a pas de problème, jamais...
71		Ca s'organise bien ?
72	Anna	Voilà, ils se mettent à coté de gens. Si ils discutent, voilà ça peut arriver, mais ils peuvent aussi discuter de travail donc euh... Voilà, je pense que cette relation enseignant-élèves, elle s'est instaurée aussi par ce cadre et par après, ma posture aussi, parce que moi, je suis là pour apporter de connaissances, pour enrichir leurs compétences, donc je pense que ça s'instaure comme ça.
73		Ils le sentent aussi ça, que tu as une attente différente que d'autres professionnels qui sont ici ?
74	Anna	Ben complètement, oui...
75		A ton avis, quel regard la société porte sur ton métier ?
76	Anna	Que je suis très...Comment c'est... ? Que je suis vraiment très courageuse, j'ai un métier vraiment, ça doit pas être facile tous les jours !
77		C'est ce que tu entends souvent quand tu parles de ton métier ?
78	Anna	Moi, je le trouve pas forcément plus fatigant que dans l'ordinaire. Parce que clairement, je trouve qu'il y a moins de pression en fait, on va au rythme du jeune. Si c'est pas acquis tout de suite, eh ben, ça sera acquis plus tard. Et justement je trouve que c'est... Je sais pas comment dire, je vais pas dire reposant, mais justement, je trouve que c'est un rythme où justement, on a beaucoup de pression et que c'est beaucoup plus agréable... Cette relation avec les jeunes, moi, je... c'est vraiment quelque chose que j'apprécie énormément, et je trouve pas que j'ai un métier...
79		Pourquoi tu penses qu'à l'extérieur, on te dit qu'il faut du courage, que tu fais un métier où tu es courageuse... ?
80	Anna	Parce que le handicap, ça fait peur. Ils voient les gens qui sont déficients intellectuels, on a un peu des clichés sur ces gens-là qui savent rien faire et puis c'est vrai, que moi, quand j'en parle, c'est des jeunes avec des compétences qui sont très... très faibles, c'est des jeunes qui ont un niveau CP. Et alors ? Oui, ils ont 15 ans, ils ont un niveau CP mais ils savent faire des choses et c'est quand même hyper intéressant, ils apportent des choses. Ils ont moins de connaissances, moins de vocabulaire mais on peut quand même passer des moments... Et que, justement, moi, je leur apporte ces nouvelles connaissances, des thèmes qui les intéressent. Je pense que vraiment, c'est une sorte de cliché que les gens ont toujours...
81		Donc tu essaies de le casser ce cliché-là, quand tu entends ça ?
82	Anna	Ben je dis que c'est...Je dis qu'il y a des choses qui sont vraies, dans ce qu'ils disent. Effectivement, ben oui, ils sont déficients, oui, ils savent pas faire ça. Non, ils savent pas découper, ils savent pas coller. Mais ils savent faire ça, ils sont super sympas en classe, ça se passe super bien. Donc les démonter oui, d'un côté quand c'est des choses fausses parce que clairement, je laisserai pas dire quelque chose qui est faux. Mais après y'a des aspects aussi, les gens en ont conscience aussi et qui...qui sont justes.
83		D'accord. Je cible maintenant plus sur le temps de classe-atelier et classe à projets. Avant, c'était plus sur quelque chose de général. Est-ce que tu sais comment est née cette idée de classe-atelier, ici, à l'IME ?
84	Anna	Je sais pas, enfin, je peux parler de mon expérience. J'étais en IMPro en fait avant. Donc là, c'est vraiment la formation professionnelle. Donc on est vraiment sur cet aspect que c'est pour les jeunes qui auraient une orientation ESAT, une orientation de travail ou de travail protégé. Et en fait, ces classes-atelier, ça donnait du sens à la classe, parce qu'il y a des jeunes qui vont...qui ont une orientation justement professionnelle et qui ne donnent plus de sens à la classe. Les apprentissages fondamentaux, c'est bon, la lecture, l'écriture, ça les intéresse pas. Et là,

		justement, ça donne du sens. Ils viennent quand même en classe, ils ont des apprentissages et des compétences qui sont scolaires, mais pas que : on a les deux justement. Et ça permet de donner du sens, en fait, à la classe. Je pense que c'est vraiment ça l'idée principale de la classe-atelier.
85		Et ça, ce que tu décris par rapport à l'année dernière, c'est quelque chose que tu transfères ici aussi ?
86	Anna	Oui, clairement ! Moi, j'avais pas de classe-atelier l'année dernière, c'était vraiment que un IMPro. Mais oui, vraiment, cette idée-là, c'est de donner du sens à la classe en fait.
87		Qu'est-ce qui a motivé ta participation à cette classe-atelier ?
88	Anna	Alors... On a trois classes-ateliers, donc on se les répartit entre trois enseignants. Donc il y a méca-vélos, jardin et cuisine. Euh... L'ens 3. gardant toujours le jardin, parce que lui, c'est son truc, il en fait souvent. Méca-vélos, je ne me voyais pas du tout. J'y connais rien, j'aurais appris sinon cette année, mais je me voyais pas. Cuisine, j'ai du goût pour la cuisine, j'ai des compétences en cuisine, donc je pouvais apporter des choses. Je voyais même comment organiser des choses pendant l'année, des projets. Dans les autres classes, j'aurais peut-être été moins à l'aise. Après, on va peut-être tourner...
89		Donc vous avez décidé ça en début d'année en fait, entre vous trois ?
90	Anna	Oui, c'est ça. Exactement.
91		Et les binômes, la constitution des binômes ?
92	Anna	Ils sont spécialisés les éducateurs...
93		Donc d'office, ils sont sur telle ou telle thématique ?
94	Anna	Mmm... Ouais.
95		D'accord, ok. Dans ce temps de classe, comment est organisé le contenu ou la programmation d'une fois à l'autre, entre enseignant et éduc ? Comment vous vous organisez ?
96	Anna	Ben en fait, nous, on a du temps de préparation, dans nos heures. Les éducateurs, le problème, c'est que eux, ils ont pas d'heure de préparation. En fait, leurs heures, c'est des heures en présentiel. Donc ils sont quasiment... Non en fait, c'est pas quasiment, ils ont toujours des jeunes ! Ils ont pas de temps de préparation. Donc c'est vrai que moi, je prends plus en charge la préparation. On en parle avec L. On prend toujours un temps en fin de classe-atelier, ou en coup de vent, mais on prend toujours un temps. On discute, sur quoi est-ce qu'on part, comment est-ce qu'on s'organise. Et après, c'est moi qui vais plutôt organiser la séance. On se met d'accord sur l'organisation, c'est toujours temps de classe-préparation cuisine-retour sur ce qui a été fait en classe. L'organisation est toujours la même. Et c'est plutôt moi qui vais proposer des séances, je vais envoyer par mail l'info à l'éduc. Je vais en discuter avec elle, selon le temps qu'on trouve dans la semaine. On se met d'accord si c'est bon ou pas. En général, ça lui convient, dans l'organisation. Et après, la séance se déroule. Mais c'est vrai qu'au niveau préparation, ça va plutôt être moi qui vais...
97		Et donc c'est plutôt toi qui va amener les thématiques, qui va impulser les idées ? Plus que l'inverse ?
98	Anna	Bah oui, plutôt, mais après, ça dépend. Y'a des... ça dépend. En fait, par exemple, dans la première période, on a fait « fruits et légumes », on a travaillé sur fruits et légumes. Donc j'ai apporté des idées et elle, elle m'a dit : « Ce serait peut-être bien qu'on fasse ça aussi... », parce que voilà, elle voyait le Biocat (c'est un ESAT), que ça pourrait être sympa d'aller leur montrer comment est fait telle chose et telle chose. Ben oui, voilà, ça, c'est son apport en tant qu'aussi spécialiste, en tout cas, en tant qu'éducateur technique. Donc c'est ça qui est intéressant... C'est vrai que je vais plutôt organiser la séance, mais avec l'apport de ce qu'elle m'a dit avant. Là, on travaille sur le rangement du frigo. C'est clairement son idée. Ouais, elle s'est dit : « Tiens on va avoir un nouveau frigo. Ça peut être intéressant de travailler sur le frigo, donc on a catégorisé les aliments : comment est-ce qu'on peut les ranger dans un frigo, pourquoi ? On a été voir le frigo du cuisinier de l'IME, on va continuer à comparer, etc. Mais voilà, l'idée de départ était partie de là.
99		Ouais ouais.
100	Anna	Donc tu vois, c'est vraiment les deux. Moi, j'ai apporté, on s'est inscrit à un concours. Voilà, donc le thème, c'est sur la nourriture en général. Et on a réfléchi toutes les deux à ce qu'on pouvait faire et on est parti sur un trompe-l'œil... équilibré ! Je pense que les deux apportent, on apporte un peu chacune notre tour...
101		Avec vos compétences... En sachant que toi, tu as un peu plus de temps qu'elle...

102	Anna	En ben clairement. Moi, ça me dérange pas du tout de prendre ce temps-là parce qu'effectivement, moi, je l'ai et que elle ne l'a pas. Mais pas contre, je veille toujours à quand même la prévenir et à ce qu'elle soit informée de ce qui est prévu.
103		Oui, qu'elle ait un temps d'avance par rapport aux élèves ?
104	Anna	Exactement. [interruption avec la femme de ménage qui entre dans la classe] En tout cas, moi, je trouve qu'on est vraiment complémentaires, dans l'apport en tout cas des choses. Clairement, j'ai plus de temps, parce que je peux effectivement plus préparer... les papiers, les traces écrites, j'ai plus de temps.
105		Et ça fonctionne bien comme ça, ça te va ? C'est équilibré et cohérent ?
106	Anna	Oui, tout à fait. Sur la préparation des recettes, parce qu'il faut prévoir aussi à l'avance, les ingrédients parce qu'ils commandent avec la cuisine. Donc par exemple, là, les fruits rouges, il fallait les commander deux semaines avant. Donc c'est aussi là... parce que l'éduc, elle est plus sur le moment, elle est moins dans l'anticipation, pour les ingrédients justement. Donc moi, j'essaie de prendre un peu ce temps d'anticipation... De toute façon, elle n'a pas le temps de le faire, donc j'essaie de prendre ce temps d'anticipation pour que justement, on puisse faire les recettes qu'on a envie. C'est un peu original nos créations, nos créations sont quand même... Donc c'est vrai que les fruits rouges, on n'en a pas forcément en stock, alors que du chocolat, on a toujours du chocolat...
107		Ca t'oblige à penser en amont pour pouvoir être organisées ?
108	Anna	Ouais.
109		Comment vous gérez le rapport à l'autorité face aux jeunes ? Puisque vous êtes toutes les deux ensemble avec eux, ça se passe comment au niveau de l'autorité ?
110	Anna	C'est assez marrant parce que quand on est en classe, ils vont m'appeler moi, pour... quand on est en train de travailler. Ils vont dire : « Anna ! » Ils vont un peu oublier l'éduc, enfin oublier, non, mais c'est plus moi !
111		T'es la référente ?
112	Anna	Quand on est dans la cuisine, ça va beaucoup être : « Educ, tu peux... ? » Donc voilà...
113		Et ça n'a pas été dit clairement ça ?
114	Anna	Non, et puis clairement, ce n'est pas le cas. Maintenant, ils s'habituent au fur et à mesure. Après c'est vrai que moi, j'étais pas en classe-atelier cuisine l'année dernière. Donc au début, il y avait des choses, moi, je connaissais pas dans la classe-cuisine, je la connais pas, je découvrais en même temps qu'eux. Je ne savais pas où était quoi, donc c'est vrai qu'au début, j'étais plus dans une place, ben, d'observatrice parce que je connaissais pas forcément le fonctionnement. Je connaissais les recettes, mais je savais pas ce qu'elle avait instauré, les rituels etc. Donc j'étais plus en position d'observation. Et maintenant que j'ai plus ma place en cuisine, ils vont appeler soit moi parce que je suis plus prêt, soit l'éduc. Et en classe, je trouve que ça se fait de plus en plus aussi. En fait, on s'assoit, comme ça, on est tous les deux... Je pense qu'il n'y a pas... y'a pas, au niveau de l'autorité, y'a pas de différence entre nous deux. Donc du coup... En plus, en classe, ils ont l'éduc en classe cuisine en fait...
115		Donc c'est pas si net que ça ?
116	Anna	Non. Et puis ils vont respecter les deux dans chaque endroit. Non y'a... on est vraiment deux je trouve, mais avec chacun ses compétences , clairement !
117		Et par rapport à l'institution, par rapport à l'IME, qui fait autorité entre vous deux ? Qui fait le lien ?
118	Anna	Aucun, y'a pas d'autorité entre nous deux, on est vraiment un binôme... enfin pour moi.
119		Et vous n'avez pas de compte à rendre par rapport à la direction, par rapport à... de ce que vous y faites ?
120	Anna	Non non non, on n'a rien...
121		Ca tourne et voilà !
122	Anna	Ouais, c'est ça.
123		D'accord, ok. Comment vous l'évaluez votre action commune ?
124	Anna	En qualité ? En quoi ?
125		Est-ce qu'il y a une évaluation qui est faite de ce travail en classe-atelier ? Qui fait et qui fait quoi ?
126	Anna	Alors en fait, justement, moi je m'étais posée cette question-là. Je vais prendre ce que j'avais fait [l'ens 2. se déplace et va chercher le livret de cuisine de ses élèves]. Justement, je voulais

		évaluer ce qu'ils avaient fait, ce qu'ils faisaient. Et en fait, ce que j'ai fait et ce que je vais faire pour la deuxième période, je leur ai fait un livret. En fait j'ai marqué : « ce que j'ai appris », les compétences qui ont été travaillées. Donc ce qu'on a fait (Est-ce que je suis capable de nommer les fruits ?), enfin je vais pas tous les lire, mais enfin, je trouvais que c'était important de le faire. Et là, j'ai recommencé pareil, j'ai commencé à noter tout ce qu'on a commencé à travailler pour qu'on voit s'ils savaient le faire quand même ou pas...Mais y'a des choses qui sont pas forcément validées pour les jeunes, c'est pas matérialisé, est-ce qu'il faudrait qu'on le matérialise ? C'est des questions que moi, je me pose aussi. En tout cas, on en discute avec l'éduc, mais très rapidement toujours !
127		Oui, ça supposerait de s'asseoir autour d'une table pour poser les choses...
128	Anna	Voilà, exactement. Mais moi ça me paraît important quand même, quand on rend cette chose, que les parents, parce que ça rentre à la maison, ils sachent un petit peu ce qui a été fait quoi.
129		Là ça veut dire par exemple, sur ce document-là, tu vas, je sais pas, tu vas fluoter ce que le jeune sait ?
130	Anna	Ben je sais pas. J'ai pas fait, si tu veux...
131		D'accord, pour l'instant, ça a pas été fait.
132	Anna	Non. Justement, j'ai marqué que les compétences et je me suis dit, par exemple qu'il y a certains jeunes, ils savent pas faire ça...
133		Ca [en consultant le livret], c'est des objectifs que vous avez travaillés, c'est pas pour autant acquis par chaque jeune...
134	Anna	La plupart, par contre, clairement, parce que euh...ce qu'on avait mis, c'est des choses qui sont quand même, tu vois : « nommer les fruits », enfin, voilà. Après, y'a des choses, comme par exemple, « respecter les étapes d'une recette » : ça c'est très vague. Parce qu'en fait, on les donne quand on est en classe-atelier, en gros, on va faire des groupes de travail et on va presque couper la recette, parce que « vous, vous allez vous occuper de telle étape » et eux, ils vont faire autre chose à côté. Donc est-ce que j'aurais dû le mettre dedans ? Tu vois, y'a des choses, on s'est dit oui, ça rentre dedans, mais ça rentre dedans à chaque fois et est-ce qu'on peut l'évaluer vraiment ? Pour un jeune, oui par exemple, parce qu'il avait fait tout seul une recette de A à Z mais avec l'éduc, mais pas en classe-atelier. Donc on pourrait valider cette compétence parce qu'effectivement, il a fait la recette de A à Z, mais pas en classe-atelier, donc est-ce que ça a...est-ce que ça correspond ? Ca aussi, c'est des questionnements que moi, j'ai...
135		Que tu as mais qui restent en suspens parce que vous avez pas pu échanger ?
136	Anna	Ben non pas trop. C'est vrai que là-dessus... Un autre éduc m'a parlé d'un...lui travaille avec une grille en fait, une grille d'évaluation avec différents niveaux. Je sais pas s'il l'utilise dans la classe de l'ens3. , vu qu'on en a parlé y'a deux jours... ! Je savais pas comment est-ce qu'il fonctionnait. Et je me dis que ça pourrait peut-être marcher pour la cuisine, mais après, faudra déterminer les compétences, si on part sur le référentiel CAP, si on part...
137		Et puis pour qui ? c'est évaluer pour qui ?
138	Anna	Est-ce que ça peut leur servir pour aller à l'ESAT ? Parce que l'idée c'est quand même ça, c'est les former après à l'environnement professionnel. Donc ouais, c'est des...c'est des questionnements ! Pour l'instant, je peux pas apporter de réponses...là-dessus.
139		C'est pas grave ! C'est juste un état des lieux d'aujourd'hui.
140	Anna	C'est pas affirmatif, j'ai que des questionnements.
141		Oui, d'accord. Selon toi, c'est quoi les points forts de cette classe-atelier ?
142	Anna	Ben c'est ce que j'ai dit tout à l'heure : donner du sens. Parce que voilà, par exemple, on a travaillé la catégorisation d'aliments. On l'aurait fait en classe comme ça, ben ça aurait pas été passionnant. Là, c'est pour ranger le frigo ! Bon après y'a des exceptions parce les oeufs et le beurre, c'est dans la porte, c'est pas grave. Mais ça donne du sens, parce qu'on va ranger le frigo donc ben...comment on peut faire, quoi ? Y'avait trente aliments, comment on va... ? On va peut-être catégoriser avant...Ah, oui, et puis ça, ça va avec ça et...Et puis, je trouvais que c'était beaucoup plus...enfin c'était plus facile de lancer cet apprentissage, parce que derrière, y'avait de l'application, c'était très concret... Donc je pense que c'est vraiment l'intérêt principal de cette classe-atelier. Après, euh...moi ce que j'ai aussi comme objectif, c'est de faire découvrir des choses, que ce soit découvrir les fruits. On a travaillé beaucoup sur les fruits exotiques, c'était des choses qu'ils ne connaissaient pas. Là, on travaille sur les illusions, des choses qui sont faisables, mais qui sortent un petit peu de ce qu'ils connaissent, des sentiers battus, des choses simples qu'on peut faire...Evidemment on a fait le gâteau au yaourt, pour se lancer, parce que... il faut avoir confiance, etc. Mais là, on fait des choses de plus en plus recherchées mais

		qui sont pas compliquées ! Ils se rendent compte que oui, c'était assez facile en fait, y'a pas... on est plusieurs, tout seul, ce serait peut-être autre chose, mais en fait, ça va ! Et cette découverte, elle me paraît importante...
143		Donc là, c'est dans ton rôle d'enseignante que tu as à cœur d'amener des choses nouvelles ?
144	Anna	Les éducateurs, c'est aussi leur rôle, d'ouvrir les jeunes dont ils sont responsables à... au monde, à des connaissances ! Je pense que c'est un peu le rôle de tout le monde dans l'IME, pas forcément que de l'enseignant... C'est vrai que je trouve que c'est intéressant parce qu'on les voit, quand on coupe le fruit de la passion : « Ah mais ça ressemble à ça à l'intérieur ! »
145		Oui, c'est une vraie découverte ?
146	Anna	Oui et d'ailleurs, c'est une découverte comme des jeunes ordinaires ne connaissent pas forcément, parce que c'est un fruit de la passion. Moi je trouve que c'est une connaissance qui est vraiment intéressante et puis la cuisine, on peut en parler avec tout le monde, surtout en ce moment, il y a beaucoup de sujets d'émission télé, etc. Il y a beaucoup de discussions sur la cuisine donc c'est un sujet qu'ils peuvent aborder après, ils sont fiers de ce qu'on fait ! Ils peuvent parler de la pizza aux fruits rouges, je pense que là, ils vont en parler dans tout l'IME ! C'est des choses, ils sont fiers d'eux aussi...
147		Ca les valorise ?
148	Anna	Oui, c'est hyper valorisant cette classe-atelier, je trouve. De se rendre compte de ses compétences, qu'on peut faire un truc tout seul en fait et un truc bon !
149		Oui, et en plus, c'est bon ! Et des points faibles ? Est-ce qu'il y en a ? Est-ce qu'il y a des points de frustration ? Ou des tensions ?
150	Anna	Non, pas de tensions. La frustration après, c'est toujours ce manque de temps. C'est vrai que... forcément, là, l'éduc, elle n'a pas le temps parce qu'elle est toujours en activité ou alors elle est responsable sur le groupe et du coup, elle a des jeunes avec qui elle travaille sur le groupe. Donc elle a pas le temps du tout ! Là, j'étais contente cette semaine, on est partis à la lutte ensemble : on a discuté pendant une demi-heure ! Ah ben ça a jamais été aussi long !! [rires] et j'ai trouvé ça, c'était hyper pertinent. Du coup, on s'est dit : « On pourrait peut-être faire ça comme ça... », parce qu'on est sur la création pour le concours, donc faut qu'on réfléchisse un petit peu pour les aider, pour avoir de la matière à travailler et euh... Et là, c'est super intéressant parce que l'éduc, elle est ouverte à ça, justement, elle a envie que ce soit... Enfin, moi, j'ai encore plus envie qu'elle que ce soit construit, d'ailleurs je pense que c'est intéressant pour elle aussi que ce soit... que ce soit recherché et ça valorise énormément la classe-atelier.
151		Ben oui, carrément. Et ce manque de temps, c'est quelque chose que vous relayez au niveau de l'institution ou c'est juste un constat et point ?
152	Anna	Ben non non, on en a déjà parlé. Moi, dans l'IME où j'étais avant, en fait, ça faisait deux ans que j'y étais. La première année, j'avais déjà remarqué ça qu'on se voyait pas assez avec les éducateurs et le directeur technique. La deuxième année, j'étais contente, on avait réussi à se battre un peu et puis on avait mis au point une réunion en fait, une fois tous les 3 ou 4 semaines. C'était super, on parlait de tous nos projets. Après, on pouvait se revoir parce qu'on n'avait pas le temps de tout dire. Mais je trouvais que c'était hyper intéressant, parce qu'au moins on était au courant de tout et on se lançait des petites choses, on se lançait des trames. Et là, en fait, y'a des réunions comme ça, mais on n'y est plus en fait pour l'instant. On va peut-être y retourner et puis c'est pas vraiment... C'est plus des informations qui sont apportées à ces réunions-là. C'est pas vraiment des réunions de travail. Mais je sais pas si ce serait possible de fonctionner en...
153		Tu sais pas si c'est entendu par la direction, si c'est une préoccupation de la direction aussi ?
154	Anna	Je pense pas que ce soit forcément...
155		Ils en sont pas forcément conscients ?
156	Anna	Non, je sais pas. Je pense pas. Et puis c'est vrai que l'éduc, elle est toujours en train de courir, comme tous les éducateurs, encore plus que nous, ils sont toujours en train de courir parce qu'ils sont responsables de groupe, ils ont leurs ateliers, et ils se plaignent pas forcément non plus. Effectivement, ce manque de temps est...
157		C'est une vraie faiblesse ?
158	Anna	C'est clairement notre faiblesse pour la classe-atelier. Parce que sinon, je trouve pas qu'il y ait de faiblesse. La cuisine est un petit peu vieille, mais bon, on peut quand même travailler, on peut développer des compétences et on peut quand même tout faire. Ce serait ça notre gros gros

		point faible. Après, l'essentiel je trouve, c'est que les élèves le ressentent pas, parce que nous, on manque de temps...
159		Vous arrivez à pallier ?
160	Anna	Clairement oui. Les élèves ne le ressentent jamais. C'est arrivé une fois, y'a eu un petit...un petit couac, mais sinon, moi, je tiens d'ailleurs à ce que les élèves ne ressentent pas qu'on n'a pas le temps de se voir tout le temps. Moi, quand je présente ma séance, je dis : « Avec l'éduc, on a pensé à faire ça et puis on y va... ». L'éduc, elle va dire pareil, elle va pouvoir dire : « Bon, ben, on a préparé cette recette avec l'ens 2., qu'est-ce que vous en dites ? Etc. » C'est important que les jeunes sentent que c'est organisé, construit et que ça roule, qu'ils ont que, entre guillemets, à suivre le thème...
161		Il faut encore une fois le cadre sécurisant ?
162	Anna	Ben exactement, ouais. Pour moi, ça c'est quelque chose de vraiment important. C'est vrai qu'en début d'année, du coup, j'étais moins dans cette idée-là. Enfin, j'avais cette idée-là mais je trouvais que c'était trop...on improvisait un peu trop en fait ! Et...j'étais mal dans l'improvisation, voilà, et je me suis dit...Ca s'est jamais senti au niveau des élèves, on a toujours quand même...mais je me suis dit que de construire c'est pas mal ! Et donc c'est vrai que j'ai commencé à plus anticiper et je trouve que c'est...En tout cas, moi, je me sens mieux. Faut que j'en reparle avec l'éduc, j'ai pas du tout son avis là-dessus mais je trouve...
163		Cette nouvelle organisation, toi, elle te convient ?
164	Anna	Ouais, le fait d'être plus organisée comme ça, je trouve que c'est plus sympa. Et du coup, on travaille toujours quelque chose en classe. Bon là, je prends cet exemple de la séance dernière : on a travaillé à ranger son frigo, les aliments. On a lu la recette, on est partis dans la cuisine faire la recette, on a fini la recette, on est revenus sur le frigo. Chacun a refait son petit frigo, on a dit si c'était bien placé, on a fait des petits jeux, et du coup, ça permet vraiment de finir la séance en se disant : est-ce qu'ils ont compris ? En fait, on peut faire notre évaluation à la fin de la séance comme ça. On a fait la recette, ils ont réussi, ils ont compris, ils ont pas compris, voilà...Et est-ce qu'ils ont acquis des compétences qui étaient attendues, on va dire, plus particulièrement pour la classe ?
165		Et est-ce que par exemple, cette compétence du rangement du frigo, vous allez la reprendre une ou deux séances plus tard, pour voir s'ils s'en souviennent encore ?
166	Anna	Ouais clairement. Mon petit frigo [<i>elle parle de la feuille A3</i>], il est imprimé, on va le réutiliser. Je vais leur demander de temps en temps à ranger ce frigo.
167		Et le frigo du cuisinier ?
168	Anna	On peut pas. C'est un fonctionnement qui est complètement différent. On pourra pas mettre nos pattes dedans, clairement. Par contre de s'en souvenir, ça je pense que c'est intéressant.
169		Et les jeunes en ont pris conscience de ça ? Ils se sont rendus compte que c'était pas la même organisation ?
170	Anna	J'ai un petit peu incité, mais ils s'en sont rendus compte parce qu'ils ont dit : « Ben, le fromage, il est en haut ! » Nous, on a vu qu'il allait au milieu ! Parce que la température est la même partout dans le frigo du cuisinier...Y'a des trucs que j'ai apportés. Je leur ai dit : « Regardez la porte, y'a pas de truc pour mettre de bouteilles en fait ! »
171		Là, directement, tu vois s'ils ont retenu ou pas, quoi !
172	Anna	C'est ça, et on va le refaire la prochaine fois. J'ai pris des photos, on va en reparler, on dira les différences entre un frigo de la maison et un frigo professionnel. Ca pourra leur resservir à la maison...
173		Est-ce que ces temps que tu as en commun avec une éduc, est-ce que ça t'apporte quelque chose d'un point de vue professionnel, indépendamment de ton temps de classe où tu es toute seule ?
174	Anna	Ben oui, parce qu'en fait, moi, ça me permet d'avoir l'axe professionnalisation, parce que là, on ne les prépare pas que pour partir en ESAT, en travail protégé ou au travail ordinaire, donc moi, ça m'apporte vraiment cet aspect-là, des méthodes...des habitudes qu'ils doivent prendre. Bon, le tablier, laver les mains, je pense que je l'aurais fait quand même. Y'a des choses que... des gestes, des habitudes qu'elle, elle leur fait prendre qu'effectivement, ben oui...c'est de très très bonnes habitudes, il faut qu'ils continuent à le faire...On se touche les cheveux : hop ! on va se laver les mains !
175		Alors, toi tu les relaies après ?
176	Anna	Exactement, moi, je les ai apprises, après, rapidement, parce que forcément, en tant qu'adulte, on retient assez rapidement ce qui nous est demandé. Mais du coup, à chaque fois, quand l'éduc est pas là, quand on rentre dans la cuisine, quand ils vont chercher les ingrédients, je vois tout

		de suite s'il y a quelqu'un qui fait pas bien son...qui ne respecte pas les gestes professionnels. Donc vraiment, cet apport-là, moi les connaissances sur exactement ce qu'ils font en ESAT, moi je ne me rends pas forcément compte...Le milieu professionnel, c'est vrai que moi, j'y ai pas...j'ai pas accès en cuisine, j'ai jamais été dans une cuisine professionnelle, à part celle de l'IME où je vais souvent mais bon, c'est pas pareil... Mais ça permet, oui, vraiment d'avoir cet aspect sur la professionnalisation des jeunes.
177		Ca ouvre plus que le simple enseignement que tu peux faire dans ta classe ?
178	Anna	Oui, exactement.
179		Et tu aimerais en faire plus de classe-atelier ?
180	Anna	Après, techniquement, c'est pas possible, parce qu'elles sont en même temps. Mais oui, clairement, c'est passionnant ! Après, je pense qu'il faut vraiment avoir son projet, ou en tout cas par période. En début d'année, je l'avais peut-être un peu moins, on était un peu au jour le jour sur les fruits et légumes. On vivait un peu au jour le jour, comment on s'organisait ça, et là, on est vraiment parties sur quelque chose de construit, jusqu'à...jusqu'aux vacances quoi.
181		Tu as l'impression d'être plus dans un vrai partenariat maintenant ?
182	Anna	Oui, il y a vraiment un but à cette classe-atelier, c'est pas juste faire de la cuisine et manger le gâteau à la fin ! On n'a pas de projet pour la période après février, on va y réfléchir, on va trouver un truc qui va...qui va...
183		Qui va faire sens ?
184	Anna	Voilà.
185		Je te demandais si ça t'apportait quelque chose d'un point de vue professionnel. Est-ce que ça t'apporte quelque chose d'un point de vue personnel ?
186	Anna	Ben, travailler en binôme, c'est toujours intéressant. Je peux revenir sur le professionnel ?
187		Oui oui !
188	Anna	Même sur l'observation des jeunes. Ce que je disais tout à l'heure, le fait d'avoir un regard croisé aussi, c'est hyper intéressant ! Parce que, elle, elle a vu ça et puis moi, j'ai vu ça...Donc en fait, en croisant : ah oui, y'a un truc, il faut qu'on discute de ça ! Ah, il a vachement évolué, on a vu ça...Moi, j'ai vu ça, toi, t'as vu ça...C'est bien parce qu'elle, elle les voit en dehors. Elle le voit sur le groupe et elle fait aussi de la cuisine avec eux, en dehors de la classe-atelier. Donc en fait, elle voit qu'ils évoluent, de temps à autre. Donc ça, là-dessus, ça apporte vachement. Et puis moi, dans la classe, je le vois aussi. Voilà, ce qu'ils savent faire en compétences, si...oui, l'écriture, c'est vrai que c'était pas trop mal cette fois-ci...elle a réussi à dire quelque chose...
189		Donc il y a un côté rassurant de voir une confirmation par un autre professionnel ?
190	Anna	Ouais, c'est rassurant et en même temps, c'est pas que rassurant : ça permet aussi de bien le connaître. Ce que je disais tout à l'heure, les jeunes, ils ont besoin qu'on les connaisse pour qu'on sache comment réagir...Par exemple, je pense à R, elle se sent très vite persécutée. Quelqu'un la pousse, sans faire exprès, parce qu'il s'est dépêché, pendant une heure, elle nous en parle ! Je commence à avoir l'habitude, je vois comment on peut réagir, comment on peut faire et comment l'éduc, elle fait, comment je peux donner ma pâte à ça...et pour moi, là aussi, c'est vraiment bien, d'avoir une grosse connaissance des jeunes, pour eux et pour moi...
191		Et du point de vue personnel ?
192	Anna	Le travail en binôme, c'est toujours intéressant, je trouve. Enfin, ça apporte... c'est vrai que je lui envoie par mail du coup les choses donc des fois, on n'a pas forcément le temps, donc des fois, on fait exactement ce que j'ai dit. Donc ça, ça me manque parce que du coup, je me dis : c'est nul ou alors c'est bien ? Dis-le moi juste ! Donc voilà, ça, c'est l'aspect...mais je trouve que travailler avec quelqu'un, c'est assez formateur parce qu'en fait, on s'habitue aussi à d'autres manières de travailler. Moi, j'ai mes façons, je me dis, ouais, c'est sympa...Et personnellement, je trouve que c'est intéressant là-dessus aussi !
193		Du point de vue des jeunes, qu'est-ce que ça apporte ce temps en commun, le fait que vous soyez à deux ?
194	Anna	Ben déjà, ils sont 7, donc au niveau du nombre, c'est rassurant, parce qu'ils sont nombreux ! Après, je pense qu'ils nous... ils nous séparent bien quand même : ils savent bien que moi, je suis l'instit, donc on va apprendre des choses, y'a un moment où on va être en classe. Et avec l'éduc, on va être en atelier. Moi, j'aimerais bien justement qu'ils aient pas que ça en tête, que on peut faire les deux en fait, que moi, je sais cuisiner et que l'éduc, elle peut leur apprendre des choses plus scolaires ! Donc c'est vraiment ce que j'essaie de faire quand je dis l'éduc et moi, on a pensé...J'espère que l'éduc, elle fait pareil...En général, elle dit souvent aussi pareil ! Enfin, voilà, je pense que laisser créer ce...

195		Pour toi, dans l'idéal, ce serait que vous soyez deux personnes référentes à égalité pour eux ?
196	Anna	Oui c'est ça. Je pense que c'est pas faisable. La plupart des jeunes ils vont en classe après, et ils voient l'éduc en atelier. Mais là, je trouve que c'est pas mal en fait : c'est vrai qu'ils nous appellent autant en cuisine, au début beaucoup moins. Là, ça vient... Donc je pense <u>qu'ils ont deux référents avec deux fonctions différentes, mais qui sont quand même des référents de la classe-atelier.</u>
197		Est-ce que ces séances que tu partages avec elle, ça fait évoluer tes pratiques ?
198	Anna	[...] Ben, ça me fait... c'est ce que je disais... au niveau du concret, au niveau du sens. Pas que ça, pas que la classe-atelier, mais ça en fait partie, je veux donner du sens justement à ce qu'on fait en classe. Parce que là, il y a des jeunes de 15 ans qui apprennent à lire. Des fois, je donne des exercices un peu type, parce qu'il faut bien le faire, parce qu'il faut travailler ce son-là. Mais je trouve que c'est pas très intéressant pour eux. Donc j'essaie vraiment de travailler sur une idée de projet en fait, ou en tout cas un thème, qu'on soit dans <u>quelque chose qui les porte, qui les intéresse, qui soit un peu concret...</u> Moi, je travaille pas mal en lien avec l'actualité ce qui se passe, comme ça, ils peuvent voir ça à la télé par exemple. Quand ils rentrent chez eux : ah, j'ai vu ça... Ils se rappellent du nom ou ils se rappellent pas du nom, mais n'empêche, ça tilte ! Comme des jeunes ordinaires ! Ils peuvent avoir ces moments... Comme là, on travaille sur les jeux olympiques, parce que les JO commencent en février. Ca va passer à la télé, on va en avoir tous les jours les jeux olympiques à la télé. Donc ils vont pouvoir en parler. Alors, on travaille le vocabulaire, et c'est pas facile les noms des sports, surtout aux JO d'hiver ! Je me dis qu'il faut qu'ils y arrivent avant le 8 ou le 9 février, parce que ça va commencer et comme ça, quand ils vont le voir à la télé, ils vont dire : ah oui, ça c'est du patinage, ça c'est du ski de fond !!! Voilà, c'est... Je trouve que c'est donner du sens à ça, même si...
199		Donc dans ta classe, tu travailles par projets pour donner du sens et finalement, la classe-atelier, c'est encore un projet extérieur à ta classe, mais tu restes dans la même dynamique ?
200	Anna	Exactement. Ca, je l'avais travaillé l'année dernière, cette notion de projet. Mon thème de mémoire, c'était comment le travail en projet avec d'autres élèves du lycée pouvait favoriser l'inclusion ? Et j'avais lu des choses vraiment intéressantes sur le projet. Je m'étais dit que ça donnait vraiment du sens, ils s'incluent vraiment dans un projet. Le projet peut être très simple parce que créer des choses, c'est pas évident... Mais ça a du sens et j'espère que ça donne aux jeunes l'envie de venir en classe. C'est vraiment cette idée de motivation !
201		Est-ce que tu penses être une professionnelle différente quand t'es en classe-atelier avec un autre professionnel ou est-ce que tu as le sentiment d'être la même ?
202	Anna	[...] Non, je pense que j'ai toujours cette posture-là. [...] Est-ce que je suis la même ? Après, quand on est en classe, je suis pareil, dans le fonctionnement, dans comment on s'organise, etc. Après, en classe-atelier, euh... je suis peut-être plus proche des jeunes. Leur faire un : « Oh, n'importe quoi ! » [en tapotant l'épaule], peut-être un peu plus... pas moins formelle, parce que je suis quand même pas formelle en classe, je trouve pas le mot... Je suis peut-être plus proche des jeunes !
203		Plus démonstrative par rapport à eux ?
204	Anna	Peut-être... Je le suis déjà en classe, parce que j'aime bien leur montrer quand c'est bien... « C'est bien !!! », des fois, ils me disent : « Pourquoi tu dis c'est bien ? » « Parce que c'est super ton travail, voilà ! ». Peut-être encore plus en classe-atelier, être plus proche quoi ! Parce qu'on peut discuter pendant qu'on fait la classe-atelier, alors qu'en classe, discuter pendant la lecture... bof, on va éviter, quoi ! Donc, quand on prépare la recette, ils sont concentrés sur leurs choses, et puis, quand ils ont terminé : « Oui, et puis en fait, j'ai pu faire ça... » Et je trouve que c'est un temps qui est fort parce qu'ils ont réalisé ce qu'ils avaient à faire, après, ils ont un petit temps de pause...
205		Et tu en profites pour avoir un échange différent ?
206	Anna	Je trouve que c'est différent, ça crée un autre lien, quoi. Donc plutôt la même, et en même temps, pas tout le temps !
207		Y'a un petit plus lié à ce contexte qui est différent ?
208	Anna	Mmm...
209		Avec cette action commune, est-ce que tu as découvert quelque chose du métier d'éducateur ?
210	Anna	Ben moi, je l'ai appris l'année dernière déjà. Après, je fréquentais en plus en tant que personnes les éducateurs. Je les voyais très souvent. Là, on les voit beaucoup moins en fait. Nous, on mangeait ensemble l'année dernière. Donc on parlait énormément de ce qu'ils faisaient, etc. Et oui, là, par exemple, la classe-atelier, ce manque de temps, ben je me rends compte que pour un

		même travail, ils ont pas du tout le même fonctionnement. Que nous, dans nos heures, on a un temps de préparation. Que eux, ils n'en ont pas. Que eux sont référents d'un groupe et référents d'élèves. Que nous, on est juste...je dis ça entre guillemets, référents d'élèves. C'est vraiment des choses complètement différentes. Enfin, pas complètement, mais il y a des missions qui sont très personnelles à un éducateur.
211		Que tu découvres aussi par ce biais-là ?
212	Anna	Mais je trouve que c'est un monde qui se mixe bien.
213		Comment tu le définirais alors le métier d'éducateur d'après ce que tu en perçois ?
214	Anna	Ben le métier d'éducateur, notamment dans un IMPro, pour moi, c'est accompagner les jeunes au travail. Mais sauf qu'il y a plein de choses pour les préparer : y'a à travailler tout l'aspect social, tout ce qui est compétences sociales à développer, leur attitude, leur bien-être aussi...Après, les compétences professionnelles : tout ce qui est déjà connaissance des noms, et puis après les postures. Et après, tout ce qui est connaissance du monde du travail protégé. Ils ont des contacts avec l'ESAT, avec des éducateurs des ESAT justement, ceux qui encadrent les groupes de travailleurs... Donc c'est ça cet aspect, vraiment, sur le travail, pour moi, c'est ça leur rôle principal. Après, y'a plein d'axes en-dessous, pour préparer l'accession au travail en fait ! Pour moi, c'est vraiment ça leur rôle. Pour moi, un éducateur, pas un éducateur technique, a cette partie-là, le futur du jeune, mais pas forcément professionnel. Parce qu'ici, on a aussi des jeunes qui ont un...plutôt une orientation foyer. Mais <u>c'est préparer ce futur dans tous les cas, et créer du lien aussi, entre l'institution et les parents et les enseignants, créer des liens entre les membres de l'équipe pluridisciplinaire en fait !</u> La spécificité des éducateurs spécialisés aussi, c'est <u>d'avoir des objectifs concrets à présenter aux jeunes</u> , sur le plan personnel, ou sur un moment où ils ont besoin de prendre confiance, de prendre de l'autonomie. Comment on peut agir sur ça ?
215		Tu penses que ces points, c'est partagé entre eux et vous, ou c'est plus leur domaine ?
216	Anna	Euh...Alors c'est eux qui vont plutôt les énoncer, ces objectifs-là. Mais je pense qu'on va les travailler aussi en classe. Par exemple, l'autonomie, c'est travailler en classe. Y'a des choses qui peuvent se faire. Mais c'est vrai que la compétence va peut-être plus être apportée par l'éducateur que par nous. On va plutôt être sur des objectifs scolaires quand on écrit notre projet, que sur des objectifs d'attitudes ou sociaux quoi ! ce sera peut-être plus eux qui apporteront les compétences sociales...
217		Tout à l'heure, je te demandais quelles valeurs tu portais dans ton métier. Tu penses que les éducateurs spé portent quelles valeurs dans leur métier ?
218	Anna	Ah oui, euh...
219		Est-ce qu'il y a des valeurs qui ressemblent aux tiennes ou est-ce que ça diffère ?
220	Anna	Ben, cette notion de respect, pour moi, elle est toujours là, de toute manière, ça c'est clair ! L'égalité, je sais pas...Je sais pas si je la redirai pour eux... Des valeurs, euh... ? Je pense cette idée aussi...[...] J'arrive pas à déterminer de...Peut-être de créer un cadre pour des jeunes, de...[...] Euh...De respecter les jeunes dans...de prendre en compte le jeune dans son intégralité, pour lui proposer un parcours qui soit vraiment adapté, de prendre en compte tout ce dont il a besoin, parce eux, ils prennent beaucoup plus en compte leur cadre extérieur que nous ! Il faut pas toujours le prendre non plus ce cadre, et d'englober en fait...Mais c'est pas une valeur !
221		Ils ont une vision globale du jeune qu'ils doivent vraiment porter, tu penses ?
222	Anna	C'est ça. Encore plus que nous. D'où l'intérêt après, des réunions qu'on fait, quand on fait des synthèses justement, pour que nous aussi, on est accès à cette globalité du jeune, qu'on n'aurait pas forcément. Je pense que c'est encore plus ça ! Après, y'a cette idée, je sais pas si...la solidarité, je sais pas si c'est vraiment une valeur... parce qu'ils ont beaucoup de liens avec les parents, ils sont...c'est pas le mot solidarité...Parce que les parents se posent beaucoup de questions, comment ça se passe, etc.
223		Ils ont une proximité avec les parents ?
224	Anna	Oui voilà. Une grande grande proximité que nous, on aurait moins. On passe par l'éducateur, pour mettre un mot pour demander si on peut se rencontrer. On passe beaucoup par l'éducateur, le lien se fait beaucoup par les éducateurs. C'est vrai que les contacts vont plutôt passer par ces personnes-là, ouais.
225		Euh...Quel rapport à l'enfant ou au jeune, ils ont ? Comment tu vois le rapport qu'ils entretiennent avec les jeunes d'ici ?

226	Anna	Ben une grande relation de confiance. Les jeunes, leur adulte référent, ils ont une grande confiance en général en eux. Ils se réfèrent beaucoup à eux, parce que justement, ils les connaissent. Ils savent quand ça va, quand ça va pas. Ils savent repérer. Je pense que clairement, cette relation de confiance, elle est...ils se sentent bien,, ils se sentent à l'aise. Y'a une grande proximité entre les éducateurs et les jeunes. C'est assez tactile, enfin, les éducateurs peuvent être très proches physiquement de leurs jeunes. L'ens3. l'est assez par exemple, donc c'est pas que l'éducateur. Mais moi, je trouve que j'ai...je trouve ça important de garder un peu une distance physique, non pas qu'il n'y ait pas de proximité après dans le reste, mais c'est des jeunes qui sont pas si jeunes, enfin qui ont...qui ont 14 ans et je pense que c'est important aussi d'avoir justement ces règles sociales. On va pas faire un câlin à quelqu'un quand on arrive dans la rue ! Ils le feraient pas je pense mais je pense qu'il faut garder un peu, c'est peut-être pour ça que je l'impose, garder un peu des attitudes sociales qui sont dans l'ordinaire en fait. Donc je pense que voilà, les éducateurs sont très proches et les connaissent très bien, ils font tout pour les connaître et ils passent énormément de temps avec eux...
227		Et oui, plus que vous sur une semaine, forcément ! Et c'est pour ça que tu disais tout à l'heure, sur le temps de classe-atelier, que tu pouvais avoir une proximité un peu plus physique qu'en classe ? Comme si tu te rapprochais de la posture éduc ?
228	Anna	Ouais, un peu plus, c'est vrai !
229		Ok. Y'a une question : éduquer et instruire, qui fait quoi ?
230	Anna	[...]
231		C'est deux verbes qui gravitent toujours...Quand on est enseignant, est-ce qu'on en porte un plus que l'autre ? Est-ce que l'éducateur en porte un plus que l'autre ? Est-ce que c'est vraiment partagé ? Comment tu te situes toi, par rapport à ces deux verbes là ?
232	Anna	[...] Instruire, c'est vraiment que apporter des connaissances ou faire développer des compétences. Je pense que c'est pas que ça non plus, le métier d'enseignant. Enfin...Ben justement quand je disais tout à l'heure, les normes sociales, l'enseignant, il les apporte aussi ! Donc, pour moi, ça, c'est plutôt la partie éduquer. Enfin y'a des choses qu'on travaille tous les deux. En tant qu'enseignant, on instruit puisqu'on apporte des connaissances, on permet aux élèves de développer leurs connaissances, d'apprendre des choses, mais pas que ! Ouais, moi, je vois pas que ça, que l'instruction. Après, dans...même dans l'ordinaire ! Je trouve que c'est pas que de l'instruction, y'a une partie d'éducation. Par exemple, dans les programmes, c'est pas pour rien qu'y'a tout ce qui est éducation civique, tout ce qui est rapport à la société, le vivre ensemble, c'est clairement des compétences...
233		Et les éduc ? Est-ce qu'eux, ils n'ont qu'un domaine à développer ? Est-ce qu'il y a un peu un mélange des deux ? Comment tu perçois leurs missions par rapport à ces deux verbes ?
234	Anna	[...] Si je dis qu'instruire, c'est vraiment apporter des connaissances... Ben si, ils leur apportent des connaissances parce que, surtout les éducateurs techniques, les éducateurs techniques, clairement, ils instruisent leurs élèves parce qu'ils leur apprennent à faire des choses, ils développent des compétences. Donc clairement, ils ont les deux ! Là-dessus, <u>on a quand même les mêmes missions, mais des compétences et une formation différente à la base. C'est tout l'intérêt justement de la classe-atelier, c'est qu'on a quand même une mission plutôt commune, qu'on mène avec deux corps de métiers différents</u> et deux approches différentes.
235		D'accord. A ton avis, quel regard la société porte sur le métier des éducateurs ?
236	Anna	Je sais pas trop... J'en ai jamais trop discuté en fait...Je réfléchis si j'en ai déjà parlé à...
237		Quelqu'un de l'extérieur ?
238	Anna	Ouais. Je sais pas trop, je vais pas t'apporter de réponses, parce que j'en ai jamais parlé. Du coup, en fait, je pense que je vais le faire ! [rires] J'ai des amies qui sont éducatrices, mais pas forcément en IME. En fait, éducateur, c'est tellement varié. Les gens savent pas forcément, c'est très vaste ! Ca peut être des jeunes enfants, des adultes, ça peut être dans le social, en prison, ça peut...Je pense que les gens, ils ont pas cette idée de multiplicité, ils savent pas exactement ce que fait un éducateur en fait.
239		C'est un peu flou ?
240	Anna	Ouais, je pense que c'est quand même assez flou : un éducateur, c'est quoi exactement ? C'est ce que je dirais je pense...
241		Ok. Est-ce que ce temps que tu as en commun avec un éducateur, est-ce que ça vient interroger ta culture professionnelle ou ton identité professionnelle ? Et si c'est le cas, de quelle manière ?
242	Anna	Ben c'est un peu ce que je te disais tout à l'heure, que clairement du coup de...Tout le monde n'a pas une orientation professionnelle, mais c'est vraiment donner du sens, cette idée de...de

		les préparer pour la vie quotidienne ou le futur. Mais voilà, quand je te parle de projet, est-ce qu'ils peuvent les réutiliser dans leur vie ? Enfin...c'est ça je pense...Mais c'est pas que le fait de travailler avec un éducateur : je m'étais déjà posée la question depuis que je suis à l'IME en fait, parce qu'on n'a pas des enfants, on a des ados, voire des jeunes adultes, parce que j'en ai quand même qui ont 20 ans. Donc ça pose question sur notre enseignement. Fonctionner de la même manière ? La réponse est non, ce n'est pas possible, parce que ça ne les intéresse pas ! Donc fonctionner par projets, qu'ils soient dans l'autonomie, qu'ils fassent leur recherche par eux-mêmes par exemple...Vraiment, ouais, c'est cette idée de les rendre autonomes et de penser à leur vie future en tout cas.
243		Comment tu la qualifierais ta culture professionnelle ou ton identité professionnelle ?
244	Anna	En construction. Pour l'instant, j'ai encore plein de choses à apprendre pour l'instant...
245		Qu'est-ce qui est en chantier pour toi alors ? Qu'est-ce qui est déjà là, sur quoi tu peux t'appuyer et qu'est-ce qui te paraît être encore en chantier ?
246	Anna	Les relations avec les jeunes, c'est quelque chose que j'ai développé, que j'ai acquis, ça se passe très très bien. Je ressens quand ils sont pas bien, je sens quand ils sont bien. J'arrive à proposer des choses qui sont...Je pense qu'il y a un grand respect entre eux et moi, dans les deux sens, je les respecte beaucoup et ils me respectent également. Ca, je pense que c'est important. Après, ce qu'il me reste à travailler ça va être des compétences d'enseignant : des fois, au niveau de la lecture, ils ont pas tout à fait le même niveau. Comment réussir à organiser ? Ils sont que 5, mais 5 complètement différents. Comment est-ce que je fais ? Est-ce que j'essaie toutes les choses en commun et puis après, on se décale ? Est-ce que je fais 5 choses différentes ? Est-ce que je fais français et maths ? Les matières, je fais plutôt toujours les mêmes, c'est plus pratique de faire pour tout le monde du français, même si c'est pas pareil...Mais voilà, c'est plus ouais, sur du coup, en tant qu'enseignant ordinaire, pas que...Je trouve qu'enseignant spécialisé, j'ai développé pas mal de choses déjà. Après, sur continuer à faire des projets, sur l'observation je me mets pas mal de temps : j'ai besoin de temps pour pour bien observer les jeunes...
247		J'ai l'impression de...
248	Anna	Ca va de mieux en mieux...
249		C'est efficace ? Si ça te demande du temps, au final, tu as une réponse qui te paraît...juste ?
250	Anna	Quand je suis en synthèse, je suis capable de répondre aux questions qu'on va me poser. Y'a des choses auxquelles j'ai pas pensées, mais comme on me l'a posé comme question, je vais y penser. Donc ce serait vraiment cette différenciation, alors que j'en ai que 5 ! Je vais pas me plaindre, j'en ai que 5, mais oui, 5 complètement complètement différents, avec des projets différents ! Comment réussir à appliquer tout le projet du jeune, alors que lui, il doit travailler absolument cette compétence, et l'autre, complètement une autre ! Donc donner du sens aux deux, parce qu'en même temps, on ne peut viser que ce qui donne du sens pour lui, donc réussir justement à trouver la balance entre tous les projets et réussir à mener un projet de classe, pour qu'ils soient vraiment dans une classe... Donc ça, j'y travaille, et je continue à y réfléchir...C'est déjà lancé, c'est des choses qui sont pas nouvelles vraiment, mais je continue à y réfléchir quoi !
251		Est-ce que pour toi, c'est prendre un risque que de collaborer avec un éducateur spécialisé ?
252	Anna	Ben non, pour moi, ça apporte forcément quelque chose ! Y'a pas de risque. Je te disais, quand on travaille dans un établissement au début, moi j'étais forcément un peu inquiète, est-ce que je vais savoir faire ? Est-ce que... ? Mais non, y'a pas de risque, je vois pas en quoi est-ce qu'il y aurait des risques, franchement ?
253		Par rapport à ton identité professionnelle ?
254	Anna	C'est hyper complémentaire ! Je trouve que c'est hyper complémentaire, ce genre de travail !
255		Qu'est-ce que tu mets derrière le mot complémentaire ? Là, on serait sur l'idée d'une culture commune, de quelque chose de commun entre vous deux. Y'a quoi derrière ce mot complémentaire ?
256	Anna	Ce que je te disais tout à l'heure, quand on parlait d'instruire ou éduquer, on a quand même les mêmes missions de base, mais avec un parcours complètement différent. Nous, on a des attentes qui vont être scolaires, on va travailler nos compétences. Eux, ils vont avoir des attentes sur les attitudes qui se complètent quoi ! Je trouve que c'est vraiment ça, cette complémentarité, quoi.
257		Et ça fonctionne bien ?
258	Anna	Ben je trouve.
259		Encore une dernière question. Est-ce que le fait d'être dans une politique globale d'école inclusive et de travailler dans une institution, où vous êtes forcément plus amenés à travailler ensemble, est-ce que toi, tu t'inscris dans cette activité de partenariat ?

260	Anna	Alors tu as commencé par inclusive. Qu'est-ce que tu entends par inclusive ?
261		L'inclusion, l'école inclusive qui est prônée par les politiques...
262	Anna	Je vois pas le lien avec l'équipe là, ici...
263		Non. On est dans un contexte d'école inclusive où on invite les professionnels à bosser ensemble. Et ici, en plus, dans un établissement spécialisé, y'a plusieurs professionnels qui vont travailler ensemble autour du jeune. Comment toi, tu t'inscris là-dedans ? Ces invitations au partenariat, tu les vis comment ?
264	Anna	Le partenariat, pour moi, est forcément intéressant. Ça m'apporte des choses complètement différentes. Mais la difficulté, c'est qu'on n'a pas le temps de tous se voir en même temps. On se voit toute l'équipe autour d'un jeune qu'une fois par an, lors de sa synthèse. Donc c'est peu, mais en même temps, c'est hyper essentiel, c'est hyper intéressant, etc. Après, on peut chaque professionnel quand on en a envie, quand on a besoin, quand on veut en discuter, on peut se rencontrer. Mais une fois par an, ce moment où on discute du jeune, on a les avis de tout le monde, ça...Je trouve que c'est hyper positif ! Comme on se voit pas tout le temps, ça apporte vraiment des choses, des visions du jeune qui sont très pertinentes...Y'a quelqu'un qui va apporter quelque chose sur son psychologique : ah oui, c'est pour ça qu'en fait, il peut réagir comme ça !
265		Que toi, t'avais pas vu...
266	Anna	Oui, et puis c'est pas des choses qu'on pouvait forcément deviner sans avoir le mot. Enfin, peut-être au fur et à mesure de ma carrière, peut-être...Mais d'en discuter, ça...c'est vraiment complémentaire, je pense...
267		Donc pour toi, ici et aujourd'hui, tu sens pas de rivalité entre professionnels différents mais plutôt des complémentarités ?
268	Anna	Ben en fait, personne n'a la même position. Après, l'école, c'est toujours un peu...il faut qu'ils aillent en classe ! C'est rigolo, on n'a pas du tout les mêmes...Ici, y'a vraiment la classe, les éducateurs et l'équipe paramédicale, et puis après les bureaux. Je trouve que les jeunes, en tout cas, ils catégorisent vachement les personnes par ça, pas par une équipe autour d'eux
269		Y'a vraiment 3 fonctions différentes et ils savent bien à qui ils ont à faire à chaque fois ?
270	Anna	Oui je pense. Et ici, en plus du lien de partenariat en institution qui est obligé, on essaie, pour l'école inclusive, d'avoir de plus en plus de liens vers l'extérieur. Là, par exemple, pour l'ASSR, on va au collège, on prépare avec des collégiens. Là, on participe à la semaine de la prévention routière...Après, c'est pas beaucoup de partenariats, c'est...les partenariats extérieurs, on les voit moins souvent, mais ça fait aussi partie de notre rôle quoi.
271		Ok. Est-ce que tu as un dernier point à développer ou une dernière remarque pour conclure cet entretien ?
272	Anna	Non, je pense que j'ai dû tout dire...
273		Alors, on en reste là, merci beaucoup.

Entretien avec Anita, éducatrice spécialisée

Jeudi 15 février, 16h30, salle de classe 1 de l'IME

Intervention	Intervenant	Contenu de l'entretien
1		Peux-tu me tracer ton parcours professionnel jusqu'à maintenant ?
2	Anita	Jusqu'à maintenant ? Ouais, alors déjà, moi, je suis éducatrice de jeunes enfants à la base. J'ai un parcours professionnel assez atypique pour une EJE parce que j'ai commencé par travailler dans une maison d'accueil spécialisée, avec des adultes donc, polyhandicapés. Oh, c'est le hasard, un remplacement d'été qui se poursuit sur un CDD, pour avoir finalement un CDI de proposer. La lourdeur des pathologies, ça pouvait correspondre à... Comment dire ? Mes outils de jeune EJE, mes outils de travail, je pouvais les adapter et les mettre au service des pathologies de ces adultes. Pathologies qui étaient très lourdes, donc certains avaient des niveaux comme un peu des jeunes enfants. C'est là que je me suis retrouvée en tant qu'EJE, parce que sinon, je n'avais strictement rien à faire en tant qu'EJE. Après, l'ADAPEI, à cette époque, ils classaient 1 ^{ère} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} catégorie les éducateurs. Alors, 1 ^{ère} , je sais plus, c'était éduc spé, la 2 ^{ème} moniteur-éduc et donc moi, je correspondais à moniteur-éduc au niveau de la grille et j'ai été animatrice 2 ^{ème} catégorie, ce qui cachait sur les bulletins de salaire ou sur les contrats le fait que j'étais EJE. Sinon, je n'aurais pas du tout eu le droit de travailler dans cet établissement. Mais bon, la directrice avait dû jugé que j'en avais les compétences. Donc voilà, j'y suis restée quand même 17 ans...
3		Ah oui...
4	Anita	Au bout d'à peu près 10/12 ans de travail dans cette maison d'accueil spécialisée, j'ai ressenti le besoin de changer. J'ai vu comme c'était difficile de faire le passage entre un établissement adultes vers un établissement enfants au niveau de l'ADAPEI. L'inverse est toujours possible : partir d'un IME pour aller en foyer ou... en fait, c'est beaucoup plus facile. Par contre, à l'inverse, dans les IME, on te demande beaucoup, d'avoir déjà de l'expérience en IME. Donc je suis quand même arrivée ici, dans un cadre très particulier, parce qu'il y avait une... une jeune adulte, qui avait un profil MAS, qui allait être orientée en MAS, qui était très très très autiste et qui était très costaud physiquement, et qui était très violente. Donc quand j'ai postulé, ma candidature a été retenue parce que j'avais déjà travaillé avec des adultes autistes, violents et lourdement autistes en fait ! Donc, depuis, bien sûr, elle est partie en établissement pour adultes. Donc je me suis retrouvée sur un poste d'internat, chose que je ne souhaitais pas, moi, je voulais de l'externat. Mais le poste se trouvait à l'internat. Donc j'ai fait 10 ans à l'internat et je ne suis à l'externat que depuis 2 ans et demi, à peine 3 ans.
5		C'est très récent !
6	Anita	At là, au début, j'ai été sur un groupe... pendant une année, j'ai été sur un groupe SEHA, tu vois le groupe 6, avec des jeunes autistes pour poursuivre ce que j'avais fait sur l'internat où j'étais déjà sur un groupe d'autistes. Et, à un moment donné, l'opportunité... y'a eu un poste sur le groupe des petits qui s'est libéré et moi, je l'ai pris. J'ai demandé à le prendre aux vues de mon diplôme en fait et de ma profession. Voilà.
7		Donc ça fait 3 ans que tu es avec les plus jeunes de l'IME ?
8	Anita	Oui, ça fait 2 ans et demi à peu près que je suis sur le groupe 4 avec les plus jeunes.
9		Et tu es en CDI pour l'IME ?
10	Anita	Oh, depuis toujours, oui. Depuis le départ.
11		D'accord, ok. Qu'est-ce qui a motivé le choix de ce métier pour toi ?
12	Anita	Euh... [rires] en fait, au départ, j'avais passé des concours, à 18 ans, en sortant du bac, les concours d'éducateur spécialisé. Et pour ne pas mettre toutes mes billes dans le même panier, j'avais également passé la même année les concours d'EJE. Et j'ai été recalée sur... Je ne m'étais pas inscrite dans beaucoup d'écoles, j'étais surtout inscrite à ce qui est maintenant l'ARIFT à Nantes, pour éduc. spé. Et j'ai été recalée sur une des épreuves, l'épreuve orale. Du coup, j'avais eu la première, les écrits, pas l'oral. Du coup, je suis allée aux concours d'EJE et je les ai eus. J'étais pas très contente parce que je voulais travailler quand même dans le secteur spécialisé, donc je suis partie à l'étranger. J'y suis restée 3 ans. Et au retour, j'avais 24 ans, et je me disais : « Ouh la, pas de diplôme en poche, faut quand même que je fasse quelque chose ! » Et au retour,

		y'a l'école d'EJE qui, tous les ans, me relançait. Enfin, relançait chez mes parents entre autre ! [rires], c'était la seule adresse qu'ils avaient ! Et, je suis allée les voir et j'ai dit : « bon voilà, coucou, je suis revenue, je suis prête à rentrer cette année », parce que j'avais réussi le concours quand même avant de partir... Et en fait, ils m'ont dit : « non, il n'est plus valable, repassez-le, et si vous avez au moins... si vous faites un aussi bon score, on vous prendra à la prochaine rentrée, mais faudra que vous soyez aussi bonne que la première fois ! » Donc j'ai repassé deux fois le concours d'EJE. Alors, pourquoi j'ai pas passé à ce moment-là le concours d'éduc. spé ? Déjà parce qu'ils ne me donnaient pas la même opportunité... J'ai dû rentrer moi, je sais plus, les inscriptions au concours étaient déjà faites... C'est vraiment une chance qu'ils m'ont donnée de pouvoir m'inscrire en plus, et puis de me présenter, en sachant que je l'avais déjà eu chez eux. Voilà. Donc éduc. spé, il fallait attendre une année de plus, et puis aussi, parce qu'à l'époque, moi j'avais très très envie de travailler et d'être autonome, puisque je l'avais été à l'étranger, donc repartir sur des études de 3 ans, ça me semblait long. Et EJE, c'était 2 à l'époque, parce que maintenant, c'est identique, le temps de formation, mais c'était que 2 à l'époque. Voilà, donc je me suis dit : « je vais faire des études sur la petite enfance, mais j'orienterai quand même mes choix professionnels vers le milieu spécialisé, puisque des EJE, il y en a dans le milieu spécialisé. »
13		Ce que tu as réussis à faire finalement...
14	Anita	Ce que j'ai fait, sauf que je l'ai fait par le biais des adultes mais je n'ai jamais travaillé auprès de la petite enfance, jamais ! Ça m'intéressait pas et puis j'avais les grandes idées de pouvoir repasser le concours, enfin le... A l'époque, il y avait une passerelle d'un an, en un an, de EJE, on pouvait passer éduc. spé, mais en fait, il fallait retourner à l'école et la vie a fait que je n'ai pas eu l'opportunité de... la famille, etc., tout ce qu'on peut imaginer, de refaire... de resuivre les cours d'éduc. spé. Et puis comme j'avais les postes qui me correspondaient, c'était plus un problème pour moi. Voilà, donc je suis restée EJE, ça s'est fait comme ça.
15		Et quelles valeurs penses-tu qu'il faut avoir pour exercer ce métier d'éducatrice spécialisée ?
16	Anita	Le métier change. Je dirais qu'aujourd'hui, les valeurs sont pas les mêmes qu'à l'époque. A l'époque, les valeurs qu'il fallait avoir, je pense qu'il fallait déjà se... acquérir un bon bagage théorique, quand même, sur toutes les différentes pathologies. Et puis après, le reste, c'est du savoir-être, ça s'apprend au quotidien, sur... savoir évaluer une situation, savoir analyser un comportement, les interactions. Et puis, après, au niveau personnel, de la patience, reprendre les choses et puis savoir prendre du recul par rapport à son travail, ne pas tout ramener à la maison tout le temps. Voilà ce que je... Au jour d'aujourd'hui, un éduc. spé, on lui demande beaucoup d'autres choses. On lui demande d'être un peu le coordinateur d'une équipe. Très souvent maintenant, l'éduc. spé n'est plus uniquement sur le terrain avec les enfants ou les jeunes. L'éduc. spé, il va avoir un rôle de coordinateur. Il va avoir le rôle qu'à notre époque, avait le chef de service. Certains sont même amenés à composer des plannings, à faire tourner une équipe, dans des institutions où y'a plus qu'un seul éducateur spécialisé, et des moniteurs-éducateurs qui, du coup, font le métier des éduc. spé d'avant... Voilà. Et puis les éduc. spé ne sont pas que dans le secteur du handicap, y'a d'autres facettes au métier aussi...
17		Qu'est-ce que tu penses de cette évolution alors ?
18	Anita	Ben moi, je suis une vieille éducatrice, donc j'ai le... tout le recul de mon expérience. Je vois bien cette évolution. Moi je trouve que c'est très compliqué d'être éducateur spécialisé aujourd'hui. Je ne ferai pas ce métier-là aujourd'hui. Je ne chercherai même pas à passer ces examens-là aujourd'hui, parce que les éducateurs ne sont plus auprès..., ne seront plus uniquement auprès des enfants. S'il faut qu'ils animent une plate-forme de service par exemple, si les IME évoluent comme on nous le dit, avec des fermetures d'IME, etc., les éducateurs vont devoir peut-être travailler en libéral, peut-être au sein d'une plate-forme de service où on pourra faire appel à eux pour 1 ou 2 heures de prise en charge, pourquoi pas au domicile d'un jeune ou d'un enfant. Le métier se bouleverse totalement. Moi, ça me fait assez peur pour les nouveaux éducateurs. Et en plus, les postes se raréfient quand même... énormément, forcément, parce que... Tout ça, comment je vois les choses, moi ? c'est simplement une question de coût. Les moniteurs-éducateurs peuvent faire le travail que faisaient anciennement les éducateurs à moindre coût. Les éducateurs prennent des fonctions de chef de service à moindre coût. Etc., etc... Donc, du coup, évidemment, on fait des économies, mais pour les éducateurs spécialisés, c'est plus le même métier.
19		Tu ne te retrouves pas forcément dans...l'évolution ?
20	Anita	Dans l'évolution ? Je la vivrai pas, parce qu'elle se met en place. Mais je pense que quelqu'un qui commence ses études aujourd'hui... moi, il me reste 10 ans de carrière, pas plus, dans 10

		ans, je pense que ça sera commencé déjà sérieusement. Je pense qu'il va falloir 20 ou 30 ans avant que les IME, si jamais ça doit se faire, se vident, comme ça s'est fait au Canada ou en Italie. Mais ça, ça va prendre du temps, ça va pas se faire du jour au lendemain. Mais un jeune qui a aujourd'hui 20 ans et qui se lance dans cette carrière le vivra sûrement dans sa vie professionnelle. Et c'est pas ça...
21		Quelle relation tu penses instaurer avec les enfants qui sont dans ton groupe de responsabilité ?
22	Anita	Quelle relation ? hum... Moi je suis là pour un rôle de... je dois rassurer les enfants déjà, leur faire sentir que le climat est propice à un accueil, à un bien-être pour eux... C'est très très difficile d'arriver dans un IME, ce sont des enfants sur le groupe qui arrivent souvent de l'école. Déjà, ils étaient mais le collectif est pas forcément simple pour eux, donc il faut essayer de trouver une place à chacun dans un groupe. Mais, en même temps, sans négliger l'aspect groupe, parce que très souvent, c'est ça dont ils ont besoin, c'est de se confronter à l'autre, de vivre en collectivité, d'apprendre par cette collectivité. C'est justement la défense que j'aurais d'un IME, c'est que si on prend tous les enfants et qu'on leur trouve une solution... individuelle à l'aide de plate-forme, ils auront bien sûr un service rendu à domicile, puisqu'il faudra qu'ils retournent à domicile. Peut-être auront-ils une heure de psychomot., ensuite suivie d'une heure d'orthophonie, suivie d'un éducateur qui les emmènera à la piscine... On peut imaginer des choses comme ça, mais à quel moment est-ce qu'ils vivront le collectif ? Alors, sur le groupe des petits, c'est assez particulier, c'est que bien sûr, Sarah assure toute la partie pédagogique et voilà, nous, on n'a pas ce rôle-là. Mais nous, on a le rôle de..., en plus de faire en sorte qu'un groupe vive bien collectivement, c'est de proposer des activités qui soient pas des activités... qui soient vraiment des activités éducatives, par lesquelles ils apprennent. Alors, ils peuvent apprendre à faire des lacets, ils peuvent apprendre à jouer ensemble à un jeu de société. Ça n'a rien à voir avec le cursus scolaire et ce qu'ils peuvent faire avec Sarah. Mais, voilà, je pense que notre rôle est là. Un rôle d'éveil aussi, beaucoup d'éveils... Oui, il y a une grande place... par rapport aux autres groupes. Sur les autres groupes, les activités transversales, ce sont des activités sportives, des activités ludiques... des activités où il va y avoir quand même des activités artistiques, à travers rigolard ou des choses comme ça... Et puis des activités de loisirs. Mais nous, sur le groupe des petits, on a quand même en charge des enfants tout jeunes et il y a quand même un certain nombre d'apprentissages, même dans la vie au quotidien, à acquérir : faire des lacets, boutonner une fermeture, être autonome pour aller aux toilettes...
23		Tout ce qui tournerait autour de l'autonomie alors ?
24	Anita	L'autonomie... et puis, aussi, la progression, malgré tout, mais à travers des jeux, des jeux éducatifs. Nous, on a beaucoup beaucoup de jeux de société, à travers des puzzles, à travers des jeux de construction, des jeux symboliques aussi. On a un gros travail à faire au niveau du langage et de l'expression, mais sans du tout rentrer... empiéter sur le champ du scolaire, c'est d'une autre manière qu'on l'aborde. Voilà.
25		D'accord, OK. A ton avis, quel regard la société elle pose sur ce métier d'éducateur spécialisé ?
26	Anita	En général, c'est un regard très bienveillant, mais qui n'est pas adapté. C'est-à-dire que très souvent, on va te dire, quand on nous demande : « qu'est-ce que vous faites ? » et qu'on dit qu'on fait ce métier-là, on va te dire : « oh la la, qu'est-ce que ça doit être dur ! qu'est-ce que vous êtes méritants !!! » <u>Pour un peu, ça passerait presque pour une vocation, presque religieuse [rires] !</u> Quelque chose de très... <u>Comme si on était bénévole dans ce qu'on faisait et que, du coup, on méritait une reconnaissance...</u> Et moi, je réponds souvent, ça surprend les gens quand ils me disent ça, je leur dis : « mais non non non, moi, c'est un travail que j'ai choisi, donc pourquoi il serait plus dur que n'importe quel autre travail que quelqu'un a choisi, finalement ? Pourquoi il serait plus dur qu'un enseignant dans un lycée, ou même n'importe quel travail ? Non, c'est... Quand on a choisi et qu'on aime ce travail... Mais c'est un travail dans la société... Alors, il n'est pas reconnu par les financeurs, c'est pas un travail qui est pas très bien payé par rapport au nombre d'années d'études et puis, par rapport à d'autres métiers. Mais <u>par contre, socialement, c'est quelque chose de plutôt bien vu d'être éducateur...</u>
27		Educateur avec un public handicapé ou éducateur d'une manière générale ?
28	Anita	Educateur d'une manière générale. Encore plus avec un public handicapé, je pense... parce que quand tu travailles auprès de cas sociaux, tu entends : « ah oui, ça doit dur ! »... Mais le côté enfants déficients, ça... Parce que je pense que les enfants... En France, du moins, le handicap n'est pas du tout intégré dans la société. Quoiqu'on en dise, on en est aux balbutiements. Ce qui fait qu'il y a une grosse crainte du handicap mental, une méconnaissance qui amène une grosse crainte. Ça fait peur et donc nous, on est forcément des surhommes ou femmes de pouvoir nous

		occuper de... ben de gens qui font peur ! Mais je pense que ça vient beaucoup d'une méconnaissance...
29		Oui, probablement... J'arrive plus sur des questions par rapport au temps partagé avec l'enseignante 1. Est-ce que tu connais l'historique de ce temps de classe ?
30	Anita	Ça existait avant que j'arrive sur le groupe puisque, ouais, ça fait plusieurs années que ça existe. Mais je ne connais pas l'histoire... J'ai pris le train en marche !
31		D'accord. Qu'est-ce qui a motivé, toi, ta participation à ce temps partagé ?
32	Anita	Ben, je pense qu' <u>on a beaucoup à apprendre</u> et en plus, ça se vérifie vraiment à chaque séance, d'une manière de travailler différente. Je vois bien que les enfants sont très très différents dans cet instant, avec l'enseignante, de ce qu'ils peuvent être sur le groupe. Y'a la classe, y'a l'environnement, y'a le fait qu'on y vient pour faire quelque chose de bien précis qui est quand même quelque chose de scolaire. Et puis, moi, <u>j'apprends beaucoup de la manière dont l'enseignant réagit face à certaines problématiques qui peuvent être les mêmes que celles qu'on va rencontrer sur le groupe</u> . Mais là, la réaction de l'enseignante est très différente, et amène, du coup, chez les enfants, des réactions très différentes. Après, le temps qu'on partage ensemble, je pense que c'est... ben ouais, c'est assez génial de voir : elle apporte son côté enseignant et tout ce qui est de l'ordre de l'apprentissage scolaire, et puis moi, j'essaie d'être plus naturellement ce qu'on est sur le groupe, à savoir voilà, mes réactions sont peut-être spontanées, sont moins éducatives que celles de l'enseignante 1. Je trouve ça... <u>je trouve que c'est un bon complément</u> ! Ca me plaît !
33		Et ta participation, elle s'est faite, parce que tu as demandé ou c'est quelque chose qui vous est imposé à toi et à Nadia ?
34	Anita	Non, c'était quelque chose qui existait depuis longtemps, je pense, entre le groupe des petits et l'enseignante 1. Je pense qu'elle avait eu ce souhait de voir les éducateurs partager un temps avec elle, autour de thèmes. Hum... L'éducatrice 2 m'a proposée de partager ou pas ce temps avec elle. Elle aurait pu continuer, elle, à monter tous les jeudis, toute l'année. J'ai souhaité effectivement qu'on fasse la moitié du temps toutes les deux. Pour commencer au début de l'année, l'éduc. 2, et puis je reprends là maintenant...
35		En fait, depuis janvier, c'est la première fois que tu participes à ces classes-ateliers ou vous l'avez déjà fait ensemble l'année dernière ?
36	Anita	On l'a déjà fait ensemble l'année dernière sur d'autres thèmes. Mais là, je commence, c'est ma 3 ^{ème} séance sur ce nouveau thème des sens...
37		Ok. Comment, dans ces temps partagés, vous décidez le contenu des séances ? Comment vous vous organisez ?
38	Anita	Alors, on discute assez rapidement (parce qu'on n'a pas d'échange) sur le thème. On se met d'accord sur le thème. Par contre, c'est quand même l'enseignante qui apporte tout le support. Moi j'apporte rien en tant que support, je... j'arrive. Par contre, on s'était mis d'accord sur le thème des sens, comme on avait pu se mettre d'accord sur le thème des animaux. Voilà, on essaie de voir ensemble ce qui pourrait convenir aux enfants et qui pourrait correspondre aux... parce qu'ils ont différents niveaux. Cette année, on a vraiment de très jeunes enfants, parce rapport à l'année précédente. Donc on a forcément deux groupes de niveaux différents et un thème identique. Donc... Après, souvent Sarah souhaite, je le souhaite aussi, en fin de parcours, rajouter, par exemple, pour les animaux, une visite à la ferme, qui conclue un petit peu le travail, ou qui ne le conclue pas toujours, parce que ça se poursuit parfois après quand même un petit peu... Moi, je trouve que c'est très très bien de rattacher un travail fait en classe à une visite plus concrète, qui vient finaliser le tout. Donc on se met effectivement d'accord et puis, on essaie de voir si la visite qu'on pourra faire sera possible pour les enfants...
39		Si c'est gérable pour eux ?
40	Anita	Le thème des animaux de la ferme qu'avait choisi Nadia et Sarah, il fallait vraiment un thème très très très simple et à la fois très concret, que les enfants puissent vraiment appréhender facilement, vu les petits qu'on a cette année. L'année dernière, les thèmes, le groupe était différent, y'avait des enfants plus âgés jusqu'à 14 ans, donc on a fait un thème sur la commune de A, se déplacer dans la commune, se situer, où se trouvaient les grands pôles de la commune, etc. Elles avaient fait avec Nadia un thème sur l'arbre généalogique, pour se situer aussi dans sa famille, et voilà. C'était des thèmes peut-être qui correspondaient plus à des enfants d'âge plus mûrs. Cette année, on est obligés d'aller vers des thèmes plus simples. C'est pour ça qu'on est partis dans les sens, pour faire une approche sensorielle... des choses, après dans une visite ou dans quelque chose qu'on pourrait faire, en lien avec ce qu'ils auraient vu dans ce temps-là, quoi.

41		Est-ce que vous avez décidé du rôle de chacune sur ces temps de classe partagés et comment vous avez pu le décider ?
42	Anita	Non, mis à part que l'enseignante amène tous les supports, le rôle... on n'en a pas vraiment de temps d'échange ! On n'en a pas du tout discuté, je pense que ça s'est fait tout naturellement. Au début j'étais vraiment, quand je suis arrivée dans ces... dans ces... beaucoup plus en retrait et j'observais ce que faisait l'ens1, pour ne pas intervenir, peut-être de façon maladroite ou contraire à ce qu'aurait été le souhait de l'enseignante. Et je pense que naturellement, bon... c'est <u>facile de s'apercevoir comment on peut réagir, comment on peut ajouter un petit quelque chose</u> à un moment à ce qu'amène l'enseignante. Mais je suis quand même plus en retrait et je suis très vigilante à ne pas... à bien comprendre là où veut en venir l'enseignante et à ne pas aller contre... voilà, de façon maladroite, ce qu'elle...
43		Dans ce que tu exprimes, finalement, c'est assez intuitif, puisque vous ne mettez pas beaucoup de mots dessus. Est-ce que c'est facile de trouver intuitivement son rôle ?
44	Anita	Oui, je trouve. Oui, après ça dépend peut-être de l'enseignante ! [rires] Mais là, dans cette classe-là, oui, je trouve assez facile intuitivement de trouver son rôle. Et puis, il suffit aussi peut-être, moi, j'ai aussi cette position à un moment, de me mettre un petit peu, pas dans la tête ou dans la peau, parce qu'on ne peut pas, mais me situer un petit peu en tant qu'élève aussi quand j'arrive. Ça veut dire que je suis là avec les enfants, les enfants savent que je suis là et qui je suis, mais moi, dans ma façon de recevoir ce que l'enseignante l amène, de le recevoir en tant que petit élève aussi... Et de jouer le jeu, d'utiliser mes sens, de faire comme les enfants en fait !
45		T'es pas dans la posture d'une enseignante bis, mais plutôt dans celle d'une élève parmi les autres ?
46	Anita	Voilà !
47		D'accord, ok. Dans ces temps partagés, qui fait autorité ? Ou comment vous gérez l'autorité ?
48	Anita	C'est... Là, c'est pareil, je pense et je l'ai dit, les enfants ne réagissent pas de la même manière ici. Donc je ne peux pas appliquer exactement la manière dont je ferais autorité sur le groupe. Donc je laisse d'abord la main à l'ens1, mais à d'autres moments, je sens quand même que je peux l'aider, parce que les enfants, ils savent que je suis là et je représente quand même quelque chose au niveau autorité. Et parfois, ça marche mieux quand c'est moi qui intervient, <u>je peux ajouter un petit quelque chose</u> quand je vois que l'ens.1, ça va peut-être pas aboutir là...J'ajoute aussi ma touche, et voilà...
49		Mais l'idée, c'est de la laisser, avant tout, elle, gérer ?
50	Anita	Oui. Je trouve que c'est important.
51		Et tu dis que les enfants, tu les perçois un peu différemment du groupe. Qu'est-ce que tu mets derrière cette idée ? En quoi ils sont différents ?
52	Anita	Je disais tout à l'heure, ils sont là pour quelque chose de très précis, qui est un travail de classe, scolaire. Donc ils arrivent, ils sont déjà... et moi ça m'a épaté au début, en position de petits élèves. Ne serait-ce que dans le fait de s'asseoir, de s'installer, et voilà... Pour certains, y'a des rituels, E. peut prendre de temps en temps la pâte à fixe ou pas. Des choses que déjà l'ens.1 a expérimenté dans d'autres moments de classe et qui marchent avec certains, mais ils sont de toute façon... On monte en classe ! Et « on monte en classe », c'est pas « on fait un jeu de société sur le groupe », c'est pas non plus « on va à l'atelier peinture ». C'est vraiment la classe, dans la classe, on travaille, c'est un temps de classe. Et je les trouve déjà vraiment, même si y'a des moments un peu difficiles, ils vont aller sous une table, ou ils ont pas envie, je les trouve quand même très élèves dans cette classe. Et ce positionnement-là amène beaucoup plus d'écoute, de leur part, qu'on peut en avoir sur le groupe. Moi, je trouve que l'ens.1 arrive, pas facilement, mais arrive bien, même très bien à obtenir une bonne écoute de tout un groupe ! Sur le groupe, c'est pas toujours aussi évident... Y'a l'espace : sur le groupe, on se sent plus libres de se déplacer, d'aller vers un coin jeux, vers un coin livres. C'est pas les mêmes règles, c'est pas la même attente, des éducatrices et de l'enseignante. Et je trouve qu'ils ont des attitudes très différentes.
53		D'accord. Est-ce que ce temps que vous avez en commun, vous l'évaluez ? Au niveau du groupe, au niveau de chaque enfant ? Et de quelle façon ?
54	Anita	Non, on n'a pas le temps de l'évaluer. Souvent, vers la fin, y'a une sortie en lien avec le thème. Ensuite l'ens.1 reprend cette sortie quand même... Bon, sur les animaux de la ferme, par exemple, elle leur a fait un jeu de cartes sur les animaux. Ils ont joué ensemble et ils ont emmené ce support-là à la maison, ils finissent toujours par emmener un support en lien avec le thème à la maison. Soit un jeu, soit un livret, soit quelque chose... Par contre, l'évaluation qu'on pourrait faire, on n'a pas le temps de la faire.

55		Ça aurait un intérêt de le faire ? C'est quelque chose qui manque ?
56	Anita	Moi je pense que cela aurait forcément un intérêt, de revenir sur... de se trouver un temps sans les enfants et de revenir sur ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné, l'intérêt du thème choisi, comment ils ont évolué là-dedans, chacun... comment chacun avait une difficulté ou pas à s'intégrer et... Voilà, mais on ne le fait pas !
57		C'est le cadre institutionnel qui ne le permet pas ?
58	Anita	Mmm
59		Selon toi, est-ce qu'il y a des points forts à partager ce temps de classe ? Et ce serait lesquels les points forts ?
60	Anita	Les points forts ? ... Les points forts ? Je sais pas si y'a vraiment des points forts, je pense que chaque séance en soi est super intéressante. Après, c'est la sortie, c'est quand même quelque chose qui est un temps fort dans ce travail-là, mais je sais pas moi, y'a des... des fois, je ressors en me disant que là, c'était vraiment un bon après-midi, c'était vraiment bien, ils ont accroché, c'était super ! C'est peut-être aussi fort que la sortie où ça aura peut-être été compliqué, où on aura senti qu'ils faisaient pas le lien avec ce qu'on avait fait en travail dans l'année... C'est juste une sortie comme ça, où ils étaient très dispersés... Tu vois, les temps forts, ils sont peut-être pas là où on les attend en fait...
61		Il peut y en avoir dans le quotidien des séances simplement... Est-ce que, à l'inverse, il y aurait des points faibles, des fragilités ou des tensions qui pourraient être créés par ces temps de classe ?
62	Anita	Des tensions chez les enfants ?
63		Oui, ou pour toi... en tant qu'éduc., des tensions, des choses que tu peux ressentir comme fragiles ou délicates...
64	Anita	Oh non, moi, <u>j'aime bien partager le temps avec l'enseignante</u> , non, j'aime beaucoup. Par contre, dans le vécu même des moments de classe, ce que je peux trouver parfois, c'est justement... la difficulté... L'ens.1 peut proposer, c'était le cas aujourd'hui avec les plus jeunes, peut proposer quelque chose, ça semble tout à fait adapté, ça semble tout à fait... voilà, c'est dans le thème et je dirais que c'est très... intelligent ce qu'elle a amené et ça semble pouvoir fonctionner. Et dans la réalité, ben... pof ! <u>Ca accroche pas, on tombe à côté de la plaque... Là, y'aurait besoin d'une analyse après, de savoir pourquoi</u> : est-ce que c'était trop compliqué ? Pourquoi ça n'a pas marché ? Est-ce qu'ils étaient fatigués aujourd'hui ? Il faudrait cette analyse et là, on l'a pas. Mais euh... C'était quoi la question ?
65		Je te demandais s'il y avait des points faibles, des choses qui paraissent fragiles dans ce dispositif-là ?
66	Anita	Ça, ça en fait partie. Après, pour moi, <u>c'est que du plus de travailler avec une enseignante</u> , c'est vrai ! C'est vraiment vraiment que du plus !
67		Tu as plus parlé de ce que ça t'apportait du point de vue professionnel. Est-ce que personnellement, ça t'apporte aussi quelque chose ?
68	Anita	Oui, personnellement, ça m'apporte quelque chose. Après, tout ce qui est personnel est aussi très en lien avec ce que tu ressens de la personne avec qui tu travailles. <u>Donc moi, ça colle très bien avec l'ens.1, de mon point de vue ! [rires] Et donc, j'ai beaucoup de plaisir à travailler à ce moment-là... C'est très agréable, oui, c'est sûr !</u>
69		Est-ce que ce temps t'apporte aussi quelque chose dans la relation que tu as avec les enfants ?
70	Anita	Ouais, je sais pas si ça amène autre chose dans la relation que j'ai avec ces enfants-là de me trouver dans le cadre de la classe... Euh... La relation, elle est souvent établie avant et euh... je sais pas si ça amène un plus. Euh... Je suis surprise par exemple de voir que les enfants, quand là j'ai eu besoin de m'absenter, m'attendaient. C'est l'ens.1 qui le disait. Je pensais pas, en étant absente, être un élément dans la classe important pour que certains enfants démarrent.
71		Oui, comme a exprimé C. cet après-midi par exemple ?
72	Anita	Oui. Après, dans la relation aux enfants, sûrement qu'il y a une importance à ce que je sois là, que moi, je m'y retrouve aussi à être là, j'en tire quelque chose. J'arrive mal à l'analyser encore, par rapport à la relation que j'ai déjà avec les enfants. J'ai l'impression d'arriver ici de la même manière que je suis sur le groupe. Pourtant, c'est différent. Voilà, je sais pas quoi dire de plus...
73		Mais c'est très bien déjà. On a parlé au départ plutôt de la perception de ton métier. Là, il va y avoir une partie plutôt sur ta perception du métier de l'ens.1. Qu'est-ce, avec ce temps que vous partagé, qu'est-ce que tu as pu découvrir du métier d'enseignant spécialisé ?
74	Anita	Ouais ouais, je suis assez bluffée ! [rires] Je trouve qu'avant, je pouvais avoir une vision assez... C'est pas la même chose, enseignant spécialisé et enseignant dans une école. Franchement, c'est

		une adaptation au quotidien et... Et oui, j'étais assez curieuse de voir, avant de venir dans la classe, comment on abordait... ne serait-ce que les pré-requis, écriture-lecture, les choses comme ça... Je l'ai pas vu puisque c'est pas le thème de ce travail-là, mais je peux imaginer comment... comment l'enseignant doit être en mesure de s'adapter à chacun, vraiment individuellement, la patience que ça demande, le besoin de retourner longtemps longtemps sur les mêmes choses, euh... et de cheminer sans avoir d'exigence démesurée, quoi. C'est pas comme une instit qui a un programme, faut que l'enfant, il parte de là et qu'il arrive à la. C'est vraiment un cheminement très individuel et chacun son rythme. Ça demande des qualités énormes chez la personne enseignante. Tout le monde n'est pas capable... [rires]
75		Tu crois que tout le monde ne peut pas être enseignant spécialisé ?
76	Anita	Oui, tout le monde ne peut pas être enseignant spécialisé !
77		Tu parlais de qualité. Donc là, tu évoques la patience comme qualité de l'enseignant spécialisé. Est-ce que tu en vois d'autres ?
78	Anita	Surtout, je pense, cette manière de voir son métier différemment, ça doit être très compliqué, j'imagine, au début, dans cette non-attente d'un résultat probant, avec à la fin de l'année, il devra être rendu là... Accepter parfois, certainement, de revenir en arrière, d'avoir cheminé un tout petit peu... Je pense que ça doit demander des qualités d'inventivité énormes déjà, de trouver des supports, de trouver le petit truc, le moyen... Quand je voyais par exemple, ça peut paraître rien, mais ce que l'ens.1 a mis en place avec E, là, et la pâte à fixe, de lui donner à certains moments, mais de lui retirer à d'autres moments, avec un enfant autiste, c'est évident qu'elle a trouvé un support super intéressant pour E. Et je pense qu'elle n'aurait pas trouvé ce petit truc-là, je sais pas si elle en serait à ce degré d'attention chez E. Alors évidemment, quand ils arrivent dans l'IME, quand ils sont tout petits comme A. ou C., faut déjà établir une relation de confiance et puis, arriver à trouver le truc qui va faire que... et c'est pas simple mais euh... ah ouais c'est... c'est un métier, un métier à part entière ! [rires]
79		Tu disais tout à l'heure, pour l'enseignant spécialisé, faut accepter d'avancer au rythme de l'enfant, de faire des marches arrière. Est-ce que c'est quelque chose que tu vis aussi avec eux en tant qu'éduc. ?
80	Anita	Oui, oui, mais y'a quand même malgré tout le métier d'enseignant derrière qui... euh... On dit... Je peux pas dire que l'enseignant spécialisé dans un IME est tenu à des résultats, on lui met pas le couperet sous la gorge en disant... Mais il a quand même une mission qui est d'essayer de faire évoluer l'enfant au maximum de son potentiel. Nous, on n'a pas... On n'a pas cette exigence-là. Evidemment, aussi, on va essayer de les faire aller au maximum de leur potentiel, mais c'est pas sur le champ cognitif donc c'est quand même... Comment expliquer ? [...] Je pense que pour un enseignant, c'est quand même à la base de son métier que de... que l'enfant arrive à progresser dans ces domaines-là, dans ces champs-là. Nous, c'est plus une harmonisation globale de la personne qu'on voit donc... Evidemment, on n'a pas... déjà dans ce qu'on fait comme projet, dans ce qu'on fait comme rapport, on n'a pas à faire des rapports comme fait l'enseignant quand il y a les ESS. Jamais on n'est amené à faire des bilans sur les progrès de l'enfant. Nous, c'est au jour le jour et c'est dans un projet beaucoup plus globalisé. Donc je pense que c'est pas la même pression, pas les mêmes attentes...
81		Mmm... Je t'amène deux verbes : éduquer et instruire. A ton avis, qui fait quoi ?
82	Anita	Ah, l'éducateur éduque et l'enseignant instruit. Mais l'enseignant éduque aussi. Et puis, nous, on instruit à notre petit niveau à des moments. Ah, je pense que c'est drôlement imbriqué quand même, l'un peut pas aller sans l'autre, pas en éducation spécialisée. Peut-être que... et encore, ça, il faudrait demander aux enseignants comment ils voient leur métier, certainement qu'il y a encore des enseignants, dans le milieu lambda, scolaire, qui ne font qu'instruire. C'est peut-être pas génial non plus... Je pense que l'un ne peut pas aller sans l'autre. Maintenant on peut peut-être arriver à avoir des élèves qui vont suivre simplement en les instruisant, c'est dommage si c'est comme ça...
83		Donc tu penses que les deux notions sont partagées finalement ?
84	Anita	En éducation spécialisée, de toute façon, c'est impossible, impossible de faire autrement ! Je pense que les deux notions sont partagées, avec bien sûr, l'enseignement porté évidemment par Sarah. Nous, l'enseignement, on ne le porte pas de la même manière.
85		Je t'ai demandé tout à l'heure quel regard la société pouvait porter sur ton métier. A ton avis, quel regard est porté sur le métier d'enseignant spécialisé ?
86	Anita	Je pense qu'il est méconnu. Je pense qu'il est parfaitement méconnu et que si je disais : « à l'IME, on a des enseignants spécialisés », je ne sais pas s'ils seraient vus très différemment d'un

		enseignant lambda. Mais même moi, même moi, avant d'être entrée dans cette classe, j'ignorais totalement ce que pouvait être le métier d'enseignant spécialisé.
87		Oui, en étant dans le même établissement !
88	Anita	En étant dans le même établissement ! Je pouvais m'imaginer que bon, chacun apprendait à lire, à écrire, à compter, en fonction de ses capacités. Mais je pouvais imaginer ça comme une classe à faible effectif où on prend effectivement en compte le niveau de chacun, mais avec des méthodes, voilà, qui sorties de l'éducation nationale... Mais là, les méthodes, elles doivent venir de l'imagination de l'institut, faut les inventer chaque jour, il faut créer chaque jour. On peut pas se dire : « Tiens, peut-être que je vais essayer de prendre les méthodes d'une classe de CP et les adapter ici... » Non, c'est impossible, ça ne marchera pas. Mais de l'extérieur, je pense que les gens ne voient pas la différence. Et les parents peut-être encore moins. C'est-à-dire que les parents, quand on dit, quand on fait un projet de l'enfant, nous, on redit souvent quand on fait le PPA, l'ens.1 n'est pas là à ce moment-là, « la partie enseignement est assurée par l'enseignant spécialisé de l'IME. Ne nous voyez pas nous éducateurs, comme des enseignants. Voilà, on ne va pas apprendre à lire ou à écrire à votre enfant, ce n'est pas nos compétences. » Parce que très souvent, tout petit, ils pensent que l'enfant arrive à l'IME et ça y est, il est dans une école, comme dans une école, et que l'école, ça commence sur le groupe, et voilà. Sur le groupe, effectivement, par rapport à ce qu'on peut vivre en petite-moyenne-grande section, effectivement, il va y avoir du chant, il va y avoir aussi de l'art graphique, tout ça, nous on va pouvoir le mener en tant qu'éducateurs à notre niveau. Donc ils l'auront effectivement, en PS-MS-GS, il va y avoir des apprentissages liés à l'hygiène, la propreté. Ça, ils l'auront avec nous aussi, alors que l'enseignant, à l'école, peut être amené à faire tous ces champs-là. Mais il faut bien préciser aux parents que quand on fait un PPA nous, dans le PPA, ils ne verront pas le côté enseignement. Ça, ils le verront en ESS. Parce que souvent, ils font un gros amalgame. Et après, l'enseignant spécialisé dans son rôle, ben, ils le voient très souvent comme quelqu'un qui miraculeusement, va faire progresser leur enfant en écriture-en lecture, en calcul, parce qu'ils pensent que l'enseignant spécialisé applique vraiment les méthodes que l'enfant doit avoir à l'école. Et pour certains, c'est très difficile de voir qu'il y a peu ou pas de progrès, ou qu'ils vont s'arrêter à un niveau et que voilà... les années vont passer et ils ne dépasseront pas ce niveau-là.
89		D'accord... On arrive dans la dernière partie. Je voulais savoir si cette collaboration que tu vis avec l'ens.1, ça vient interroger ta culture professionnelle ?
90	Anita	C'est-à-dire ?
91		Ta façon de concevoir ton métier, les valeurs que tu défends, est-ce que ce temps partagé vient interroger tout ça ?
92	Anita	Oh, les valeurs que je défends, ce que ça viendrait... Ça viendrait renforcer des envies d'intégration que je pourrais avoir. Ici, on est dans l'IME, donc l'intégration, elle est moindre. Mais je pense que l'ens.1 pourrait tout à fait apporter tout ça à travers une classe externalisée, au sein d'une école. Et là, effectivement, cette expérience me dit que peut-être, je pourrais éventuellement travailler aussi au sein d'une classe externalisée, si l'occasion se faisait sentir. Mais en tout cas, <u>ça renforce l'idée qu'il y a des besoins d'ouverture quand même vers l'extérieur</u> . Je pense que l'ens.1 l'intègre aussi dans sa classe, elle va vers les écoles, elle essaie parfois de faire des temps de cours, ça s'est fait parfois, des temps de gym ou de danse avec le collège, pour les enfants qui ont le même âge. Pour les plus petits, il y a des échanges avec l'école de la commune. Mais je pense que l'ens.1 avait ce souhait de classe externalisée. Elle m'apporte ça aussi, je... je... je m'imprègne de toutes ses envies d'aller vers l'extérieur, même si c'est assez peu concret, parce que on n'a pas eu les moyens de la faire, cette classe externalisée. Dans un premier temps, c'est l'éduc.2 qui y serait allée de toute façon, puisqu'elle soutenait le projet depuis plus longtemps. Mais c'est vrai que je serais pas du tout indifférente au jour d'aujourd'hui à un tel poste.
93		C'est quelque chose qui mûrit ?
94	Anita	Oui, je le ferai peut-être pas, parce que je suis pas en début de carrière, mais c'est quelque chose qui m'intéresserait et vers lequel je pense, si j'avais une opportunité, j'irais assez facilement.
95		Et tu penses que cette envie-là, elle est née, entre autre, de ce temps de classe partagé ?
96	Anita	J'y pensais, mais ça m'a aidée à mûrir ça. Ouais, parce qu'il y avait une certaine crainte de ma part... Le tout institutionnel, par moment, peut me peser, parce que j'ai 30 ans de métier. Et parce qu'aussi, on sent bien que l'évolution des choses va dans le sens d'intégrer les enfants de plus en plus en milieu ordinaire. Et moi en plus, je suis pour. A un moment je me suis dit : « ben voilà, ce serait drôlement bien de pouvoir faire en sorte que ces enfants déficients puissent vivre au sein d'une école mais de quelle manière ? » Et ce qui me faisait peur, dans l'idée de la classe

		externalisée, quand je l'imaginai, c'était de ne pas comprendre le travail, ma place en tant qu'éducatrice et le travail de l'enseignant. Me dire : « ben tiens, comment je vais m'y retrouver ? Est-ce que j'aurais une place un peu d'Atsem bis ? Ou d'AVSI ? Comment je pourrais trouver ma place d'éducatrice ? » Et là, <u>effectivement, je l'appréhende beaucoup mieux</u> en le vivant avec l'ens.1, et de me dire que ouais, je m'y sentirais certainement bien, puisque j'ai vraiment beaucoup de plaisir à venir à ces moments du jeudi après-midi ! D'ailleurs, je sais pas si je l'ai dit à l'ens.1 ! Il faudrait que je lui dise ! [<i>rires</i>]
97		Est-ce que tu penses qu'il y a des convergences entre ton identité professionnelle et la profession de l'ens.1 ?
98	Anita	<u>Ce qui nous rapproche, c'est de prendre l'enfant dans sa globalité.</u> Vraiment, pour l'ens.1, de ne pas voir que le côté enseignement, et pour moi, de ne pas voir que le côté éducatif. Quand l'enfant arrive ici, il est... il arrive avec ce qu'il a vécu avant, avec sa façon de ressentir les choses, il est bien, il est pas bien, il est disponible, il est pas disponible. L'ens.1 ne peut pas en faire l'impasse, elle est obligée de prendre en compte tout ça si elle veut pouvoir aborder le thème de son après-midi, le travail en lui-même... D'un autre côté, moi, je ne peux pas m'occuper que de cet aspect-là. Je suis aussi là pour les aider à aller vers le travail que l'ens.1 propose. Après, je serai jamais enseignante [<i>rires</i>], j'ai pas les compétences, j'ai pas le..., j'ai pas suffisamment d'intérêt pour la matière de l'enseignement et je pense pas avoir les qualités pour... D'emblée, je n'ai pas eu envie d'être enseignante au moment de mon orientation. Le métier d'instituteur me paraissait beaucoup beaucoup trop inaccessible, par rapport à mes compétences ! Je ne m'y voyais pas du tout... Voilà, je pense que... Je sais pas si l'ens.1 se verrait laisser cette part de son travail d'enseignante pour faire ce qu'on fait nous, au quotidien. Je pense que voilà, <u>on se rejoint, il faut voir l'enfant dans sa globalité, donc on prend un peu dans chaque métier, mais y'a quand même des compétences très particulières à chacune... à chacun des métiers</u> , quoi.
99		Et ma dernière question serait : si culture commune il y a, entre vous deux, qu'est-ce que tu mettrais comme mots dans cette culture commune ?
100	Anita	Qu'est-ce qui serait commun ? Hum... Serait commun, bon alors, la patience... Serait commun, euh... une analyse, peut-être, de ce qu'est l'enfant globalement, de ses troubles aussi, c'est important, de... Lorsqu'on discute ensemble, on se rejoint très souvent, sur un enfant, mais on se donne aussi des conseils, on se donne aussi des observations, dans un contexte différent : « ben tiens, moi, j'ai essayé ça... » Mais c'est quand même l'analyse de ce qu'est l'enfant, et de ce qu'il présente comme troubles, et de ce qu'il présente comme... Comment dire ? sa personnalité aussi. Je pense qu'on la fait de la même manière, avec des supports et des connaissances différentes mais on a la même envie de faire cette analyse, on ne peut pas s'en passer pour faire ces métiers-là. On n'a pas de temps pour discuter en commun, mais tu as bien vu que très souvent, après une classe, on prend un temps, quand même, informel, on a besoin de se dire : « voilà, tu as vu, il était comme ça, ça n'allait pas... Bon, qu'est-ce que tu as ressenti ? Ah ouais, c'était ça... Moi, je pense plutôt que c'était ça... » Et ça, c'est des discussions que j'ai de la même manière avec ma collègue éducatrice, et de la même manière avec l'ens.1. Je pense que sa façon d'analyser ce qu'est l'enfant, ses réactions, le pourquoi ça n'allait pas, la recherche est la même. Après, les conclusions sont toujours différentes d'une personne à une autre, et puis, avec les qualités spécifiques, liées à son métier, elle peut avoir une analyse différente, mais la recherche de cette analyse est la même. Après tout, un enseignant dans une classe lambda, il est peut-être pas obligé d'analyser... des fois, ils le font peut-être pas assez, ce pourquoi un enfant va pas bien aujourd'hui, pourquoi il travaillait bien le trimestre dernier et là, tout s'effondre ! Mais nous ici, on peut s'empêcher de faire ça, on est obligés. Et c'est ce qui nous réunit, je pense, dans le métier.
101		Moi, je suis arrivée au bout de mes questions. Est-ce qu'il y a un dernier point que tu voudrais développer, une dernière réflexion par rapport à ce temps de classe partagé ?
102	Anita	Non, non, non, je n'ai pas de question particulière... Mais, ces temps partagés, c'est drôlement bien ! Et puis, il y a des ramifications. Bon, ça n'a rien à voir avec ce temps-là, mais le fait d'aller voir un spectacle ensemble, c'est drôlement intéressant ! L'ens.1 va pouvoir revenir en classe et travailler autour de ce spectacle, nous, on a aussi été là pour encadrer les enfants. On a aussi vu leurs réactions pendant le spectacle, c'est vraiment très très très riche ! Dès qu'on peut associer l'ens.1 à ce qu'on a envie de faire, on n'a pas de gros moyens, on ne peut pas l'associer beaucoup, mais on aimerait des fois l'associer plus à nos sorties, à des choses comme ça. Mais dès qu'on peut, c'est génial !
103		Oui, c'est certain. Je te remercie pour ce temps accordé et toutes tes réponses à mes questions. Merci.

Entretien avec Laure, éducatrice spécialisée

Mardi 6 février, 10h30, salle du groupe 3 de l'IME

Intervention	Intervenant	Contenu de l'entretien
1		Peux-tu me tracer ton parcours professionnel jusqu'à maintenant ?
2	Laure	Ah oui ! Alors, moi, j'ai commencé dans l'animation. J'ai fait pendant 11 ans de l'animation avec des petits, de 3 à 6 ans. J'ai fait des colos, voilà. Après, j'ai été auxiliaire de vie scolaire, et je travaillais aussi dans l'animation périscolaire. J'ai été AVS pendant 2 ans, 3 ans... Donc voilà, puis après, j'ai passé les concours de moniteur-éducateur... En 2009, je suis entrée en formation et j'ai eu mon diplôme en 2011.
3		D'accord. C'est en tant qu'AVS alors, que tu as découvert le public handicapé ?
4	Laure	Dans l'animation en fait ! C'était le tout début, on commençait à accueillir des jeunes handicapés. Y'avait « troubles autistiques », on accueillait deux jeunes, tu vois... Donc ça a commencé un peu à murir là, parce qu'à la base, je voulais être enseignante ! [rises] Et voilà, le parcours a un peu bifurqué vers l'éducation spécialisée.
5		Ok. Comment tu définirais ton métier d'éducatrice spécialisée ?
6	Laure	Ben moi, c'est l'accompagnement des jeunes au quotidien, voilà... Essayer de leur... de leur développer l'autonomie, ouais, la vie en groupe. Au-delà du handicap, tu as aussi sur le groupe sur lequel je travaille, c'est l'adolescence. Et tout ce qui va avec ! On travaille la socialisation, enfin, c'est vraiment les aider à grandir en fait... pour leur vie future.
7		Qu'est-ce qui a motivé, pour toi, le choix de ce métier ?
8	Laure	Ben j'aimais bien le rapport avec les jeunes je pense, à la base... Après, le milieu du handicap... Je sais pas, ça s'est fait naturellement. Je pense que quand j'étais AVS, il y avait un bon contact avec les jeunes, avec les familles... J'aimais bien aussi le côté un peu transmettre aussi des choses... Oui, je pense que ça s'est un peu mis comme ça en place.
9		Petit à petit...
10	Laure	Oui, mais je ne me suis jamais dit à la base : « je veux absolument travailler avec ce genre de public ! » Et finalement, c'est en faisant les stages en école pendant la formation, je me suis dit qu'il y avait un petit truc qui se passait et c'était plutôt pas mal !
11		Tu as toujours travaillé à l'IME ici en tant qu'éduc ? Tu as travaillé dans d'autres structures aussi ?
12	Laure	Non non, j'ai travaillé en ITEP, j'ai travaillé en ESAT, avec public adulte... Non, c'est le premier IME que je fais en fait !
13		Et tu es là depuis combien de temps ?
14	Laure	Je suis là depuis 2014. Octobre 2014.
15		C'est pas très très vieux...
16	Laure	Non, parce qu'en plus, j'étais en contrat pendant 2 ans, en contrat aidé. Je trouvais pas de boulot. Du coup, y'avait un poste à A. et je m'étais dit : « au moins, j'ai deux ans de travail... en CAE », pas en tant que monitrice-éducatrice mais... Et du coup, j'ai eu la chance qu'il y ait des départs en retraite et... [rises] d'avoir un poste après !
17		Quelles qualités, tu penses, il faut avoir pour exercer ce métier ?
18	Laure	Une grande adaptabilité ! Tant au niveau des jeunes que voilà... que des équipes, des collègues. Voilà, tu peux pas prévoir à la minute ce qui va se passer et... l'humeur de chacun... Des fois tu comprends qu'après que, une parole que tu as dit le matin, ça a des répercussions sur ce qui va se passer dans la journée ! je pense qu'il faut quand même être... hyper souple et avoir un bon sens de l'observation, capter les petits trucs qui peuvent... ouais, je pense qu'il faut être quand même assez... observateur, assez... avoir un bon contact de toute façon avec les jeunes, que ça passe bien, un peu d'humour ! [rises]
19		Ils cernent l'humour ?
20	Laure	Ben pas tous ! Ca dépend, le premier degré, ou des trucs un peu trop... mais oui oui, tu peux bien rigoler quand même ! c'est important ! [rises]
21		Oui, et puis il y en a certains qui pigent... Est-ce que tu as le sentiment de défendre des valeurs à travers cette profession-là ?

22	Laure	Ouais ! Ben oui oui oui, parce que... parce que moi, en travaillant là, je me... je peux pas dire que j'oublie le handicap, mais pour moi, c'est des jeunes comme les autres, et j'aimerais que dans la vie extérieure de l'IME, ça soit ça aussi !
23		C'est pas le cas à ton avis ?
24	Laure	Non, c'est pas le cas. Tu le vois quand tu te promènes dans un magasin avec une jeune trisomique, où ça se voit sur son visage, les gens, le regard des gens, il est différent en fait ! C'est pas accepté par tout le monde. Je pense qu'il y a encore un énorme boulot encore à faire en France !
25		A ce niveau-là, sur l'intégration ?
26	Laure	Oh ben oui ! Oui, c'est sûr !
27		D'accord. Est-ce qu'il y a d'autres valeurs ?
28	Laure	Ben, ça part du respect en général, du respect des uns et des autres... Enfin, des valeurs qui sont pour moi dans la vie de tous les jours, que je peux avoir avec mon fils, que je peux avoir... Qu'est-ce qu'il pourrait y avoir comme valeur ? Ouais, moi, je suis plus pour le respect en fait...
29		C'est celle qui domine pour toi ?
30	Laure	Oui.
31		Ok. Tu en as parlé un peu : quel type de relation tu arrives à instaurer, tu penses instaurer avec les jeunes de ton groupe ?
32	Laure	J'ai un petit côté un peu maternel, mais ça, faut pas le dire ! <i>[rires]</i>
33		Pourquoi ?
34	Laure	Parce que... Non mais euh, je pense que j'ai l'autorité, parce que voilà, je le vois bien en fait, dès que je dis un truc...
35		Ils sont réceptifs ?
36	Laure	Oui, sans râler, mais en même temps, comme je passe un peu sous l'humour si tu veux... Mais je suis pas leur copine par contre ! Je peux rigoler, mais ils savent qu'à un moment donné, quand il faut reprendre les choses, je le fais. Ouais, c'est donnant-donnant en fait, et tu as toujours cette notion de respect : je respecte ce qu'ils sont et eux, ils ont des choses à faire ici... je pense qu'on peut rigoler mais y'a des moments où on est là pour travailler certaines choses et voilà...
37		Et qu'est-ce que tu mets derrière le mot « maternel » ? Tu m'a dit : « je suis un peu maternel »...
38	Laure	Parce que des fois, c'est mes petits loulous tu vois ! <i>[rires]</i> Tu t'attaches forcément. C'est pas mes enfants, mais du coup, tu as envie de les faire grandir comme tes enfants en fait !
39		C'est en ça que tu utilises ce mot maternel... D'après toi, quel regard la société elle pose sur ton métier ?
40	Laure	Les gens savent pas forcément ce qu'on fait en fait ! Je pense que c'est pas très connu. En plus, moi, c'est moniteur-éducateur donc c'est... T'élèves des chevaux, comme moniteur ! Souvent je dis éducatrice, mais... ouais, on connaît pas du tout ce qu'on fait !
41		Ça t'arrive de l'expliquer à l'extérieur, d'en parler ?
42	Laure	Oui, ben à des gens que je ne connais pas forcément : « qu'est-ce que tu fais dans la vie ? » « ben voilà, je travaille dans un établissement avec des jeunes handicapés, voilà... Ben tout ce que je te disais : on fait telle activité, pour travailler l'autonomie, la socialisation, les aider à grandir, enfin... » Tu réexpliques un peu la base des choses quoi !
43		Et qu'est-ce qu'ils te revoient quand tu leur dis ça ?
44	Laure	« Ah, ben, en gros, je ferais pas ton boulot ou... <i>[rires]</i> Ah, bravo, félicitations ! » « Ben, c'est pas forcément bravo, mais... »
45		Ils sont impressionnés ?
46	Laure	Ouais ! Y'a un peu de ça. Ouais, c'est vrai, c'est drôle...
47		Peut-être encore le handicap...
48	Laure	Oui, on revient à...
49		Ce qu'on disait tout à l'heure. Ce regard qui fait peut-être peur... la différence...
50	Laure	Ben oui. Je les impressionne alors : Wonder woman !!! <i>[rires]</i>
51		J'arrive sur le temps de classe à projets, les temps que tu partages avec Bastien. Est-ce que tu sais comment elle est née cette co-intervention ?
52	Laure	Euh... Non, moi je sais pas. Y'avait le conseil des jeunes. C'était l'enseignant qui est parti qui menait ça avant avec un éduc. Donc euh... L'enseignant est parti et Bastien a pris la suite et moi, ça m'intéressait de travailler aussi le projet du conseil des jeunes. Et pour le blog, c'est ma

		collègue avant... enfin, elle pouvait plus suivre le blog, donc, moi j'aime bien tout ce qui est informatique, les journaux et tout ça, donc pour moi, ça, c'est venu comme ça ! Après, sur l'IME, je sais pas.
53		Et dans les deux ateliers où je t'ai vue en classe, en fait, c'est toi qui t'es proposée pour participer ?
54	Laure	Ouais.
55		Qu'est-ce qui a motivé ta participation ?
56	Laure	Alors, le blog, j'adorais l'idée de faire des articles et voilà, j'aime bien le rapport informatique et développer les articles et tout ça... Conseil des jeunes, c'était pour donner la parole aux jeunes et mettre un peu de modernité dans ce qu'il y avait avant ! [rises]
57		Ça te tenait à cœur ça ?
58	Laure	Oui oui, j'aime bien !
59		D'accord. Dans ces temps que vous avez en commun, comment s'est décidé ou comment c'est organisé les séances ?
60	Laure	En fait, ouais, je me posais la question en fait ! On s'est pas dit : « toi, tu fais ça... » C'est venu naturellement. On n'a pas un cahier des charges : « toi, ta place elle est là... » Moi, je sais que c'est l'enseignant, c'est sa classe, mais j'interviens naturellement en fait !
61		Tu mets quoi derrière le mot « naturellement » ?
62	Laure	Tu vois, lui, il gère vachement l'ordinateur et tout, et voilà. Moi, je vais peut-être faire circuler la parole ou... On s'accompagne comme ça, quoi ! Après, on n'a pas établi en fait de...
63		Ça s'est fait sur le tas ?
64	Laure	Ouais. Et pour le blog, lui, il le faisait déjà l'année dernière, donc je suis rentrée, j'ai regardé un peu comment...
65		Tu as commencé là, en septembre ?
66	Laure	Oui. Donc tu vois, il y avait certainement une manière de faire l'année dernière, et du coup, je suis arrivée et j'ai pas... j'ai poursuivi le truc... Lui, il met des choses en place qui étaient déjà..., il fait une petite dictée, c'est plus sa partie. Après, oui, on va... on s'est jamais dit. Ouais, c'est vraiment très très naturel en fait ! Ouais, vraiment de la collaboration !
67		Et du coup, sur le contenu lui-même, vous avez pas forcément de temps non plus où vous allez vous dire... où vous en êtes, ce qui va être fait d'une séance à l'autre ?
68	Laure	Pour le blog, pas forcément. Non, parce que du coup, c'est les jeunes qui amènent leurs idées donc... ouais ! Pour le conseil des jeunes, c'est plus... on prend plus de temps pour en discuter, notamment quand on fait le conseil le mercredi matin avec tous les groupes. Du coup, tu vois, y'a un moment où c'est des débats. Du coup, on essaie de voir... on a vu ça avec les jeunes avant, avec les délégués, mais, vers quels débats on va, ce qu'on a à travailler et à discuter quoi.
69		Mais ce temps de discussion, il est en présence des jeunes ? Est-ce que vous avez un temps en dehors des jeunes ?
70	Laure	Non, c'est très informel. C'est à la fin, les jeunes s'en vont et on peut...
71		En 5 minutes...
72	Laure	Oui, mais c'est souvent en plus avec les jeunes qu'on fait ça. [...] ouais...
73		C'est fait en leur présence dans un but particulier ?
74	Laure	Ben ,c'est vrai qu'on a un peu, avec Bastien, la même idée de donner la parole aux jeunes en fait. C'est un conseil des jeunes, pour les jeunes, par les jeunes. Même quand on fait des votes sur les groupes, on dit bien que c'est aux jeunes de voter et pas aux éducateurs ! [rises] Ce qui est un peu difficile sur certains groupes !
75		Parce que c'est pas forcément compris par tous ?
76	Laure	Voilà, et donc, on est plus dans le même...
77		Et donc échanger devant eux, c'est aussi leur permettre de participer ?
78	Laure	Oui, et puis c'est aussi... Enfin, c'est vraiment des décisions que eux prennent en fait, nous on prend pas parti, voilà. On a forcément des idées, mais c'est plus vraiment... Je pense que sur cette vision de « pour les jeunes », c'est vraiment ça !
79		D'accord. Comment vous décidez la fin d'une action ? la fin d'un thème ?
80	Laure	Ben comment ça se clôture tout ça ? Souvent, c'est quand il y a eu le conseil des jeunes, qu'il y a eu débats. On reprend les débats qui ont été... et puis des fois, on statue : voilà, soit y'a un règlement, soit on parle à la direction si c'est pas à nous de prendre la décision. Y'a des trucs

		qui durent un peu sur plusieurs mois ! <i>[rires]</i> Et y'a des choses où on attend toujours certaines réponses, mais...
81		En théorie, c'est le débat du conseil de jeunes qui va...
82	Laure	Ouais, en général, y'a la direction qui est là, les débats, donc les idées de chacun, et voilà, qu'est-ce qu'on fait de ça ? Ben voilà, on statue.
83		D'accord. Toujours dans ce temps de classe en commun, qui fait autorité ? Est-ce que des choses que vous vous êtes dites et comment ça se passe ?
84	Laure	On s'est pas dit... on s'est pas dit. Pour moi, c'est la classe de Bastien donc c'est d'abord lui qui fait autorité. Après moi, dans le comportement des jeunes, c'est... je vais les reprendre, autant que lui finalement ! ouais, on peut intervenir tous les deux sans se dire : « oh la la ! » C'est sa classe et voilà, c'est son lieu à lui mais je me permets de reprendre un jeune qui est mal assis, qui parle trop fort. J'attends pas que ça soit lui qui le fasse.
85		Donc l'autorité, elle est partagée entre vous, là encore, sans forcément avoir mis de mots dessus ?
86	Laure	Pas du tout, oui, c'est clair !
87		Comment vous gérez aussi l'espace-temps de cette classe en commun ?
88	Laure	[...] C'est peut-être un peu plus Bastien qui s'occupe de ça, mais après, on a le temps, de telle heure à telle heure, on a des horaires... Ouais, je suis en train de réfléchir au blog. Ben ouais, en fait, c'est la pendule finalement ! <i>[rires]</i>
89		Dans l'organisation, c'est toujours un peu la même chose ?
90	Laure	En conseil des jeunes, ben, c'est selon ce qu'on a à aborder. Et puis le blog, c'est voilà, il est telle heure, on a pas fini, ben on finira la semaine prochaine !
91		D'accord. Est-ce que vous évaluez ce temps ? Le blog, ou le conseil de jeunes, au niveau de compétences pour chaque jeune ? Est-ce qu'il y a un bilan de l'activité elle-même et après, est-ce qu'il y a une évaluation en termes de compétences pour chaque jeune ?
92	Laure	Conseil des jeunes, non. Après, au blog, si, je pense que Bastien, il... Quand on fait les projets des jeunes, lui, il va plus voir ce qui est l'écriture, le développement des idées... Moi, c'est peut-être plus les interactions entre les uns et les autres que je vais voir. Faire travailler untel et untel ensemble... Après, on n'a pas de grille d'observation, on va faire un bilan oral quand il y a besoin. Si j'ai une collègue qui fait une réunion de projets, je vais lui dire que ça se passe comme ça avec untel au blog...
93		D'accord, donc vous faites chacun vos observations ?
94	Laure	Ouais, sans les mettre en commun non plus...
95		D'accord, ok. Selon toi, quels sont les points forts de ces temps que vous avez en commun ? Est-ce qu'il y en a déjà, et s'il y en a, lesquels sont-ils ?
96	Laure	Les points forts... Euh... Je sais pas ! <i>[rires]</i> Qu'est-ce qui est important quand on travaille tous les deux ? Pour le blog, lui, il va travailler le scolaire, il va travailler l'écriture, le développement des idées... Moi, je suis là pour accompagner... C'est chaud ! Quelle est ma place dans... ? Et bien peut-être que moi, ma place, c'est d'être moins dans le scolaire finalement. Et euh... Et euh... Ouais, d'accompagner mais je sais pas comment... Je pense que lui doit pas avoir la même vision que moi dans son travail...
97		Sans doute oui...
98	Laure	Et du coup, je ne me suis jamais posé la question !
99		Est-ce que ce temps commun, il a un intérêt pour lui-même, par rapport aux autres temps que tu peux avoir avec les jeunes ici ? Est-ce qu'il y a une plus-value à être enseignant et éducateur ensemble avec des jeunes ?
100	Laure	Bah, oui, parce que je pense qu'on n'a pas la même vision, on n'a pas la même formation, on n'a pas la même... Lui, il va travailler le pédagogique forcément. Et moi, dans le savoir-être, le savoir-faire... Et du coup, les deux font que ça fonctionne. C'est pas que du scolaire, pour moi, quand je vais au blog, c'est pas que du scolaire.
101		Alors c'est quoi d'autre ?
102	Laure	Eh ben, c'est... Je le vois comme un travail d'équipe en fait ! T'es pas juste là pour faire des phrases, des belles phrases ou faire un article. T'as tout ce qui va avec, en fait : on dit l'équipe de journalistes ! Tu vois, t'as tout ça qui se met en place.
103		Essayer de créer un collectif autour de ça ?
104	Laure	Ouais. [...] Ouais, et je sais pas si ça ferait la même chose si on était que des éducateurs à faire ça, tu vois !

105		C'est la question que je voulais te poser parce que, finalement, le blog, il ne pourrait être fait que par des éduc.
106	Laure	Bien sûr ! Mais je pense que le regard de l'enseignant sur le pédagogique, il a un sens en fait. On serait peut-être pas... Si c'était deux éduc à faire ça, on serait peut-être pas aussi... pas tatillons, sur certaines choses... Je sais pas ce qu'il travaille Bastien avec toute sa classe, mais je me dis qu'il doit forcément apporter d'autres choses que si c'était que des éduc !
107		Donc tu penses que c'est préférable que ce soit mixé comme ça ?
108	Laure	Ouais. Et puis, c'est super intéressant. On n'a pas le même regard, en fait, sur les jeunes, on les voit pas... Nous on est dans la vie quotidienne, lui, c'est un temps de classe, donc c'est vachement plus... pas fermé, mais tu vois, y'a les règles de la classe. La classe, c'est la classe ! Même pour les jeunes, c'est pas une activité, c'est la classe !
109		Tu sens qu'ils sont différents ?
110	Laure	Oui, y'a l'importance du scolaire pour les jeunes, tout comme les parents. Pour eux, c'est vraiment la normalité. « Moi, mon fils, il va en classe ! » Du coup, quand on dit qu'il n'a pas beaucoup de temps de classe parce qu'en IME, il ne va avoir que 2h par semaine, le fait de dire : « ben là, il va au blog », tu vois, on travaille aussi plein de choses de la classe en une activité.
111		Et tu disais : « les jeunes, ils sont différents quand ils sont en classe ». Comment ça se perçoit ça ?
112	Laure	[...] Ben je sais pas. Comme nous, c'est de la vie quotidienne, t'as pas... t'as pas les mêmes règles en fait. Tu viens là, tu viens une heure pour travailler, français, maths... Alors que nous, voilà, c'est... dans une matinée, on peut travailler plein de choses sans que ça soit nommé, assis à une table, ou... C'est plus ça en fait ! Ils peuvent passer une matinée sans faire un exercice, sans faire un truc, tu vois, qui va faire travailler l'intellect, mais je vais leur travailler beaucoup d'autres choses, même en faisant une partie de cartes ou... Et du coup, c'est pas les mêmes choses qui se jouent dans tout ça. Alors, je sais pas, nous, on est vachement plus remuants, on est moins... y'a des règles, mais c'est... c'est moins établi que dans une classe, je pense.
113		Y'a un côté très ritualisé en classe peut-être ?
114	Laure	Ouais. T'as le casier, t'as ton cahier, t'as... Tu vois, nous, on n'a pas forcément ça.
115		Donc c'est tout ça qui fait que tu les sens devenir... enfin, rentrer dans une posture un peu différente ?
116	Laure	Ouais je pense.
117		D'accord, d'accord. Est-ce que selon toi, ces temps-là en commun, ils peuvent avoir des points faibles, qu'ils peuvent être sources de frustrations, de tensions ou de fragilités ?
118	Laure	Entre moi et l'enseignant ?
119		Oui...
120	Laure	Non, moi, j'ai pas, parce qu'avec Bastien, je pense qu'on est sur la même longueur d'onde. Après, avec un collègue où tu as pas la même vision, ça peut peut-être être un peu compliqué, de pas avoir les mêmes attentes ou... mais comme, avec Bastien, je pense qu'on a la même manière de faire et de fonctionner, du coup, ...
121		Et tu mets quoi derrière l'idée de « même longueur d'onde » ?
122	Laure	La même manière de travailler : on est là pour travailler, et en même temps, on peut faire des blagues, tu vois ! Si c'était quelqu'un qui... La rigidité des fois... Là, on l'a pas forcément ! Moi, je le ressens pas donc... C'est agréable de travailler avec lui en fait et... voilà.
123		Tu t'y retrouverais moins si t'avais face à toi par exemple un enseignant qui manipulait pas l'humour ou... ?
124	Laure	Ouais peut-être ! Ouais, ou qui laissait pas la place à l'un et à l'autre... Et je pense que là, comme on a tous les deux une place d'égal à égal, je...ouais...
125		Ça fonctionne bien !
126	Laure	Tu vois, je pense que ça dépend vraiment du binôme avec qui tu travailles.
127		Là, dans ce que tu vois actuellement, il n'y a pas forcément de point faible ?
128	Laure	Non non, carrément pas ! Non, sinon, j'arrête en septembre ! [rires]
129		Est-ce que ces temps que tu partages avec lui, ça t'a apporté des choses d'un point de vue professionnel ?
130	Laure	Euh... Je sais pas. Bah... [...] des bons temps d'échange en fait, après... professionnellement, est-ce que j'ai appris des choses ? Ben sûrement, dans sa manière de faire ou... Comment il aborde les jeunes, comment il travaille... Voilà, tu prends forcément de l'autre. Après, dans la

		vie de tous les jours, je sais pas mais... C'est les temps d'échange qui sont intéressants en fait, de voir comment travaille l'autre...
131		Les regards que vous pouvez croiser comme ça ?
132	Laure	Ouais... ouais ouais !
133		Et d'un point de vue personnel, est-ce que tu as le sentiment que ça t'a apporté des choses ?
134	Laure	Ben oui, ben forcément. Voilà, tu... <u>Tu te remets toujours en cause en fait</u> . C'est ça que j'aime bien dans le fait de travailler avec les gens. Ta manière de faire est pas forcément parfaite et du coup, tu pioches un peu... Enfin voilà, <u>faut se remettre en question</u> . Y'a des fois, on oublie un peu quand on est dans nos acquis, etc. Et de travailler avec quelqu'un, du coup : « ah ben voilà, tu penses ça comme ça... ou tu vois que lui, il est... » T'échanges, t'as pas le même regard du coup, tu échanges sur les manières de faire et... C'est super intéressant en fait, de travailler avec d'autres !
135		Et par rapport aux jeunes, est-ce que tu as l'impression que cela change des choses par rapport aux jeunes qui sont dans ces temps de classe en commun ?
136	Laure	Ben du coup, tu vois, moi, j'en ai...
137		Ceux de ton groupe ou pas, d'ailleurs...
138	Laure	Oui, c'est ce que je suis en train de...
139		Oui, y'a la nuance entre les deux : ceux que tu connais par ailleurs et puis les autres...
140	Laure	Du coup, dans les postures... Dans les manières où je vais pouvoir...les reprendre. T'as certains jeunes, en fait, qui sont pareil ici (elle parle du groupe d'accueil) que en classe. Et euh... Ouais je sais pas trop en fait.
141		Est-ce que ce temps en commun, ça vient apporter des choses différentes sur ta vision ou ta relation aux jeunes ?
142	Laure	Pas forcément dans ma relation aux jeunes, mais plutôt les jeunes, comment ils peuvent se tenir en classe... Ce qu'ils vont se permettre en classe, des fois, c'est exactement pareil que sur le groupe. Souvent d'ailleurs...
143		La plupart du temps, ils sont identiques ou ils sont différents ?
144	Laure	T'as quand même des choses qui ressortent pareil. Après... Ils vont peut-être moins se permettre, quoi que non, tu vois, des fois, des postures un peu avachies ou... Tu les retrouves mais je sais pas si ils sont pareils en classe qu'en extérieur en fait...
145		Une autre question, c'était : est-ce que tu as l'impression d'être un professionnel différent quand vous êtes à deux dans la classe ?
146	Laure	Moi, est-ce que je change quand je vais dans la classe ?
147		Oui, est-ce que tu as le sentiment d'être différente ?
148	Laure	Non je suis pareille, je suis pareille en classe qu'à l'extérieur. Je prends pas un rôle... ma manière de travailler, elle est comme ça et... ouais !
149		D'accord. Donc là, ça fait quelques mois que tu es dans des activités en commun avec l'enseignant 3. Qu'est-ce que tu as découvert de son métier ?
150	Laure	Euh... d'enseignant spécialisé... Ben en fait, j'ai pas les temps de classe où ils font les apprentissages fondamentaux, ça, je l'ai pas. Faudrait que j'aille voir une séance un jour... Donc c'est... Faut qu'il s'adapte, lui, tout pareil ! Je trouve que ça doit être compliqué de faire une classe avec des niveaux pas identiques, vu que ici, tous les jeunes ont des niveaux différents. Et ça, ça doit être vraiment super balèze, pour l'enseignant, ici, de travailler sur un petit groupe, sur des choses communes, alors que voilà, ils sont... ! Et puis ici, la variation des handicaps, des niveaux absolument différents entre des jeunes qui ont des compétences, des niveaux CP et des niveaux même maternelle et voilà... Je trouve que c'est assez balèze en fait !
151		A ton avis, les enseignants ici, quelles valeurs ils peuvent porter ?
152	Laure	Ben je pense qu'ils ont à cœur de faire apprendre des choses aux jeunes, leur apprendre à lire, à écrire... enfin de les faire évoluer pour leur vie future en fait ! C'est peut-être des choses plus simples, on va pas aller que dans les écoles ordinaires mais... Je pense qu'ils ont vraiment à cœur que les jeunes, voilà, sachent se servir des choses à l'extérieur, les trucs de base...
153		D'accord. Quel rapport à l'enfant ou au jeune ils peuvent avoir, comparé au tien ? Est-ce qu'il y a des points communs, des différences dans la relation qu'ils ont aux jeunes ?
154	Laure	Ben je pense qu'ils ont plus le rapport enseignant-élèves. Tu vois, nous, on va dire éducateur-jeune. T'as pas le même positionnement en fait. La vie quotidienne fait que tu as une place différente auprès d'eux. Nous, on les a toute la journée. Eux, ça va être une heure ou deux dans la semaine. Mais je pense qu'il y a quand même des liens forts qui se créent avec les enseignants.

		T'as des jeunes, c'est super important, l'enseignant, c'est... Quand ça change d'enseignant, ils aiment pas ! [rires] Je pense qu'ils ont de l'importance aux yeux des jeunes.
155		Y'a deux verbes qu'on utilise en miroir ou en écho : c'est instruire et éduquer. Comment tu te positionnes toi, par rapport à ces deux verbes-là ? Comment l'enseignant, de ton point de vue, se positionne par rapport à ces deux verbes-là aussi ?
156	Laure	Eduquer et instruire... Instruire, c'est apprendre des choses plus... j'allais dire concrètes, mais euh... lire-écrire-compter en schématisant. Eduquer, c'est plus dans aider à grandir, mais euh... socialement, tu vois ? Je le vois comme ça.
157		Donc toi, tu positionnes où ?
158	Laure	Ben tu apprends forcément des choses dans une discussion. Tu vas parler d'un sujet, tu vas les instruire sur certaines choses. On va lire un article, on va voir une expo, tu vois... Je sais pas, on va voir une expo de sculptures, ben voilà, tu instruis sur d'autres points... Je sais pas comment dire... Eduquer, c'est vraiment plus le savoir-être en fait. Je sais pas si c'est clair...
159		Si si, je comprends bien ce que tu veux dire... Et l'enseignant éduque aussi alors ?
160	Laure	Ben forcément, forcément ! Tu dois gérer une classe, un groupe, t'as des interactions entre les uns et les autres, du coup, t'as forcément une forme d'éducation ! Les deux sont imbriqués !
161		Je t'ai demandé tout à l'heure, à ton avis, quel regard la société posait sur ton métier. A ton avis, quel regard la société pose sur le métier d'enseignant spécialisé ?
162	Laure	Ah, d'enseignant spécialisé ? Parce que je trouve que ça a évolué le regard sur les enseignants, à mon époque et aujourd'hui. Du coup, avant, ils étaient plus dans l'instruction et je trouve qu'on leur demande plus de choses maintenant. Au-delà de l'enseignement spécialisé ! [rires] Je te parle de ça parce que je connais du monde dans l'enseignement et du coup, ouais... Le rapport aux parents, il est différent. Les attentes sont différentes. Je trouve qu'on demande beaucoup à un enseignant, on demande d'éduquer les enfants à la place des parents parfois ! C'est pas forcément leur mission première. T'éduques pour faire grandir, mais tu vois, la politesse, les trucs de base, c'est toi, en tant que parents, qui doit apprendre ça à tes enfants ! Vivre ensemble, ok, mais euh... Et l'enseignement spécialisé, alors, je trouve qu'ils ont une place hyper... aux yeux des parents. C'est vraiment hyper important, parce que c'est le rapport à la normalité. Et t'as beaucoup de parents : « pourquoi ils ont pas de devoirs le soir ? » Ils veulent vraiment faire comme le petit frère ou la petite sœur qui va en école ordinaire. Voilà, les parents, mais je peux comprendre, mais du coup, t'es en IME. Tu peux pas avoir les mêmes attentes qu'en école ordinaire.
163		Vous répondez quoi à ça justement, quand des parents déplorent le fait qu'il n'y a pas assez d'heure d'enseignement ?
164	Laure	Ben voilà, du coup, quand tu leur dis : « là aussi, on travaille du scolaire ! » en classe-atelier, ou au blog, parce que là, on travaille les phrases, la vision est voilà, plus... Si tu dis qu'il ne fait qu'une heure d'apprentissages fondamentaux, tu vas avoir la tête un peu plus... Mais y'a des parents qui aimeraient que leur enfant soit plus en classe en fait ! Mais l'intérêt de l'enfant : y'a d'autres choses à travailler en fait ! [rires] Ouais, t'as vraiment ce rapport à la normalité, quoi !
165		Ouais, je comprends... On arrive à la dernière partie. Est-ce que cette collaboration entre enseignant et éducateur, ça vient interroger ta culture professionnelle ou ton identité professionnelle ?
166	Laure	Ben, interroger... ? [...] Ben je sais pas. Est-ce que j'ai une culture professionnelle ? [rires] Ben du coup, comme je connais beaucoup de gens dans ce milieu, ça fait un peu partie de mon milieu. Mais euh... je trouve que ça s'imbrique bien les deux !
167		Tu dis ça s'imbrique bien, ça marche bien ensemble. Qu'est-ce qui ferait commun alors ?
168	Laure	Ben l'intérêt qu'on a à faire grandir les enfants, je pense... L'intérêt de transmettre des choses, je pense que ça peut être ça.
169		A ton avis, est-ce que c'est prendre un risque que de collaborer avec un professionnel qui n'est pas comme toi ?
170	Laure	Prendre un risque ? Ben non, je pense pas. Après, je te dis ça parce que ça marche bien. [rires] Ben, que ce soit un enseignant ou..., c'est toujours prendre un risque que de travailler avec quelqu'un d'autre en fait ! Je peux travailler avec un autre éduc et qu'on n'est pas du tout la même manière de travailler ! Tu vois, je prends un risque aussi ! C'est pas tant le poste ou le statut, c'est travailler avec l'autre, forcément tu prends un risque parce que tu te livres un peu, ta manière de faire, ta manière d'être. Après, quand ça marche bien, c'est bien. Mais si t'as pas la même vision que l'autre, faut savoir prendre du recul et... « ok, toi tu penses ça, moi, je pense ça... » Après, faut réussir à discuter et à se mettre en commun sur... Et ça, c'est quand même super important, de communiquer ! [rires]

171		Est-ce qu'il y a justement des manques d'un point de vue temps en commun ? Tu dis : « on se parle à la fin pendant 5 minutes... » Est-ce que c'est un manque qu'il n'y ait pas de vrai temps en commun ?
172	Laure	Ben est-ce qu'il faudrait qu'on prépare vraiment des séances tous les deux ? Je suis pas sûre en fait... On le fait vraiment au cours de la séance avec les jeunes... peut-être faire des bilans un peu plus... oui, on manque de temps, mais pour tout, quoi ! On prend pas le temps de se parler les uns les autres. En commun, on a très peu de temps en commun. Si j'avais pas le temps-là, en commun avec l'enseignant 3, je le verrai quasiment pas, à part quand je dois monter un jeune ou... C'est un peu dommage... On se voit aux ESS et puis c'est tout ! Ouais, c'est sûr qu'il faudrait davantage de temps pour... travailler certaines choses !
173		Ok. Ben moi, j'arrive au bout. Est-ce qu'il y a un dernier point que tu souhaites aborder, une dernière réflexion sur ce thème ?
174	Laure	Ben non...
175		On a fait le tour ?
176	Laure	Ouais, c'est bien, ça me remet en réflexion, des questions que je ne me posais pas...
177		Alors merci pour ta participation.

Entretien avec Nadia, éducatrice spécialisée

Mercredi 1^{er} mars, 15h30, salle de classe 2 de l'IME

Intervention	Intervenant	Contenu de l'entretien
1		Peux-tu me tracer ton parcours professionnel jusqu'à maintenant ?
2	Nadia	Ah, ben, je suis pas passée par beaucoup d'endroits. J'ai pas fait beaucoup d'endroits. J'ai passé mon diplôme d'éducatrice de jeune enfant en juin 90. Je suis rentrée à l'IME en novembre, j'avais un mi-temps CDI, un mi-temps CDD. Je suis pas repartie. Entre, j'ai eu 3 ans de congé parental et puis, j'ai eu beaucoup de temps partiels. Et j'ai fait une formation d'éducateur spécialisé. J'ai eu mon diplôme en 2002, au bout de 2 ans : 2000/2002, en cours d'emploi. Et puis, la dernière choses que j'ai fait, c'est que j'ai fait une formation de chef de service, que j'ai pas fini. Enfin, si, que j'ai fini, mais j'ai passé que la moitié des examens. Voilà, qui en fait, n'était pas pour moi.
3		Ah oui, tu t'es rendue compte que c'était pas...
4	Nadia	C'était pas bon du tout !
5		Donc là, tu es dans l'IME avec un CDI en tant qu'éducatrice spécialisée depuis ton début de carrière...
6	Nadia	C'est ça. Oui, depuis le début de carrière d'EJE/ES, ouais...
7		Comment tu le définirais ce métier d'éducateur spécialisé ici ?
8	Nadia	Ici, à l'IME ?
9		Oui
10	Nadia	Ben pour moi, c'est accompagner... J'ai fait tous les âges ici, c'est accompagner des enfants-adolescents-jeunes adultes en situation de handicap, faire en sorte que l'IME leur apporte des... les aide à avancer dans leur autonomie, dans leur vie sociale et tout... Et ce qui est assez difficile pour moi, c'est d'être assez enfermés en fait. Donc [rires] un de mes chevaux de bataille est d'aller à l'extérieur.
11		Quand tu dis enfermée, c'est enfermé à l'IME ?
12	Nadia	Ouais, pour moi, je considère que l'IME est un peu une cocotte-minute, c'est-à-dire qu'on rassemble des enfants en difficulté, ça peut en aider certains, parce qu'ils prennent un peu sur d'autres. Pour d'autres, ils sont dans un mimétisme qui est plutôt... pas bon ! donc voilà, j'ai un peu de mal ! Donc je fais en sorte qu'on aille le plus possible en milieu ordinaire, je trouve que les progrès qu'ils font en milieu ordinaire, et les aptitudes en milieu ordinaire sont hyper importantes !
13		Quand tu dis : « j'essaie de faire des choses à l'extérieur », c'est quoi concrètement ?
14	Nadia	Ben là, moi, je suis avec les enfants depuis 2010. Depuis 2010, il y a un groupe d'enfants. Donc tout de suite, j'ai contacté le centre de loisirs. L'école, c'est plus compliqué. Mais dès le départ, on est allé au centre de loisirs le mercredi matin et au sport, avec le conseil départemental.
15		Donc tu accompagnes les enfants sur ces activités-là ?
16	Nadia	C'est ça, à l'extérieur. Et j'ai fait ça pendant plusieurs années et on a perdu le mercredi matin [rires]. Et donc, quand on a perdu le mercredi matin, on a perdu le centre de loisirs et le sport. A partir de ce moment-là, c'était vraiment très dommage.
17		Et y'a pas eu le transfert vers l'école ?
18	Nadia	Ben après, on a essayé... qu'est-ce qu'on a fait ? Sarah a toujours fait des temps, plus ou moins dans l'année, à l'école, mais là, c'était l'école, c'était la classe. Donc même si on accompagne, c'était pas la même chose, parce que du coup, c'était pas beaucoup. Et donc, après ça, on a réussi à garder quoi ? Les vacances scolaires, c'est tout ! Et c'est vraiment dommage... Pour moi, c'était une grosse perte. Et donc, avec le nouveau groupe, on n'a toujours pas le mercredi, on récupère rien ! Donc c'est pareil, là on fait les vacances scolaires, pareil... mais bon pour moi, c'est pas suffisant ! Donc c'est pour ça qu'on a rajouté le midi... Mais non, je te dis des bêtises : dès le départ, en 2010, on a fait centre de loisirs, mais moi, j'avais aussi contacté l'accueil périscolaire, j'y allais le midi aussi. On allait faire du hand le midi à l'école. On n'allait pas manger, on allait seulement faire du hand. Donc, dès la première année, en 2010, on avait centre de loisirs, périscolaire tous les mardis ou jeudis midis. C'était génial ! Et on faisait aussi le sport le mercredi matin, plus les vacances scolaires.

19		Oui, c'était beaucoup de temps à l'extérieur !
20	Nadia	C'était vraiment bien...
21		Alors, pourquoi c'est plus possible ce temps avec la périscolaire par exemple ?
22	Nadia	Du coup, on a recommencé plus tard, on a recommencé après, parce qu'on a eu la coupure du mercredi matin. Mais moi, j'ai fait ma formation entre temps, donc y'a des trucs qui se sont un peu délités là, parce que moi, j'ai été beaucoup absente pendant à peu près un an et demi. Après, quand je suis revenue, j'étais malade parce que ça s'était pas bien passé. J'ai été absente quasiment 2 ans ! Donc ma collègue a fait ce qu'elle pouvait sur le groupe. Et donc, y'a quand même la mairie qui est revenue nous chercher pour y aller le midi, donc ma collègue a commencé ça, avec des enfants, manger le midi et rester à la récréation. Et puis après, chaque année, c'est un peu remis en cause, parce que comme le groupe change, on a des nouveaux enfants, faut trouver l'équilibre du groupe, et puis, tu vois, l'année dernière, j'ai réussi à y aller en novembre. Mais septembre, tu as des nouveaux enfants, donc j'ai commencé en novembre. Mais là, ce septembre-là était encore plus compliqué, j'ai commencé qu'en janvier ! Donc là, j'y vais avec 3 enfants, les mardis midis, repas + récréation. Et puis, sinon, aux vacances scolaire, on va au centre de loisirs, et moi, je vais au sport, des demi-journées. Avec certains, on pourrait faire plus, mais pas avec tous !
23		Quelles qualités tu penses, il faut avoir, pour exercer ce métier d'éducatrice spécialisée ?
24	Nadia	Ben je pense qu'il faut avoir, alors je sais pas si c'est le bon terme, je dirais de l'empathie d'abord... Je sais pas si c'est le bon terme, en tout cas, avoir suffisamment d'intérêt pour une personne qui n'a pas tous les moyens de s'exprimer, de se déplacer, de donner son avis, de plein de choses... Faut être vraiment le plus à l'écoute possible, avoir de la patience... Mais alors là, par contre, je suis pas très bonne dans ce domaine-là [<i>rires</i>], mais je pense qu'il faut avoir beaucoup de patience, beaucoup d'empathie, beaucoup de patience, enfin... Bon après, je crois que, moi forcément, j'ai une situation de parent : mon fils est en situation de handicap, forcément, ça change des choses ! Bon, mon problème après, c'est que je suis un peu dans la réparation, ça brouille les pistes aussi dans tous les sens ! [<i>rires</i>] Donc voilà, après, je dirais que c'est pas parce que je suis dans cette situation que je fais mieux mon boulot que mes collègues. Je pense qu'il y a des moments où je me sens plus interrogée en tant que parent qu'en tant que professionnelle et vice-versa. Et puis voilà, ça me joue des tours, comme à d'autres collègues qui sont aussi dans ma situation ! Oui, je pense que je suis un peu dans une défense des parents, je veux dire que quand on attaque trop frontalement les parents, ça m'arrive de dire : « je suis désolée, mais enfin, je crois que là, vous imaginez pas ce que peut être le quotidien... »
25		C'est ta casquette de parent qui prend le dessus ?
26	Nadia	Oui, voilà. C'est ça qui ressort à ce moment-là.
27		Et qu'est-ce qui a motivé ton choix de devenir EJE, puis éducatrice spécialisée ?
28	Nadia	EJE, c'est parce que j'ai toujours voulu travailler avec... <u>En fait, quand j'étais enfant, je voulais être instit moi.</u> J'ai passé le concours d'EJE entre la 1 ^{ère} et la terminale, parce que c'est ce qui ressemblait le plus au métier d'enseignant. Je l'ai raté. Et puis, après, j'ai dû passer le concours d'instit [<i>rires</i>], mais je suis pas assez polyvalente et dedans, y'a de la musique, de la natation, tous ces trucs-là, moi, je suis nulle... J'arrive d'un milieu agricole, tu vois, des gens qui sont pas extrêmement cultivés, en tout cas, par rapport à mon mari, parce que lui, il est instit ! j'ai envoyé des papiers, mais en tout cas, j'ai dû être rétamée tout de suite. Mais j'ai repassé le concours d'EJE en même temps et là, je l'ai eu du coup. Je suis rentrée en 88. Donc oui, je pense que j'ai toujours voulu bosser avec des enfants, je sais pas de quoi ça vient.
29		Et pourquoi après, des enfants en situation de handicap ?
30	Nadia	Pourquoi ? Là après, du coup, c'est l'opportunité. En fait, quand je suis sortie de l'école d'EJE, j'avais pas trop bossé sur le handicap. Moi, ce que je disais à ce moment-là, c'est qu'il fallait d'abord connaître les enfants en milieu ordinaire pour pouvoir après aller vers le handicap. Sauf que quand j'ai commencé à chercher du boulot, j'ai eu le foyer de l'enfance. Le foyer de l'enfance, c'est l'Etat, donc ils ne prennent pas tout de suite. Alors, j'avais une possibilité de 3 mois, fallait pas j'ai bossé, c'est compliqué leur truc, là... J'ai failli faire ce truc-là, et en fait, la secrétaire de l'école d'EJE m'a dit : « va donc voir l'IME de A. la directrice aime bien les EJE » J'ai envoyé une candidature spontanée, et voilà !
31		Donc c'était pas forcément quelque chose que tu avais anticipé ?
32	Nadia	Alors pas du tout, non...
33		Et alors, pourquoi tu es restée ?

34	Nadia	Pourquoi je suis restée ? Et ben euh... Ca a été assez dur au début, parce que moi, je connaissais pas du tout le handicap, je me suis retrouvée avec des enfants de 10 à 19 ans, c'était super dur ! J'aterrissais vraiment dans un monde particulier, j'étais pas du tout préparée. Euh... Pourquoi je suis restée ? Je sais pas... 90/95, j'ai eu mon deuxième fils en 95. Quand je suis rentrée, je me suis dit que je resterais pas plus de 5 ans. Donc, quand j'ai eu mon fils, j'ai pris 3 ans de congé parental. Et j'ai fait des courriers, pendant mon congé parental, pour rebosser. Je me suis dit : « est-ce que je vais rebosser en halte ? » Mais après 5 ans en IME, tu essaies de revenir en halte... Et mes courriers n'ont rien donné, et puis du coup, je suis revenue ici, à mi-temps. Et puis, mon fils, quand même, c'était un peu compliqué ! [rises] Après, ça s'est un peu enchainé, et puis, je pense que j'aime pas trop le changement, moi... C'est un vrai problème, chez moi... Donc il y a quand même les horaires de l'IME. Tu changes pas de lieu de boulot aussi facilement qu'institut. Et puis, je pense que quelque part, j'ai du mal à changer. Et puis après, c'est tellement plus simple dans l'organisation familiale. Enfin bon, je pense qu'il y a plusieurs facteurs, parce que là, quand même, ça fait longtemps ! [rises]
35		Toujours par rapport à ton métier, quelles valeurs tu penses défendre dans ce métier-là ?
36	Nadia	Oh ben pour moi, je pense que j'ai fait la formation d'ES par rapport à mon fils. Je pense que j'avais besoin de bosser sur la déficience intellectuelle, parce que c'est très dur à avaler, en tant que parents. C'était très important pour moi, de bosser ça. Et là, j'ai lu des bouquins de Gardou, c'était vraiment super ! Non, c'est pas ça...
37		Gardou, c'est pour ta dernière formation, en tant que chef de service ?
38	Nadia	Ouais, quand j'ai fait ma formation d'ES, je trouvais qu'il y avait pas grand-chose sur la déficience intellectuelle. J'ai vraiment eu du mal à trouver des choses. Et quand j'ai recommencé à potasser, pour repasser la sélection, je me suis remise à lire et j'ai découvert Gardou et vraiment, c'était génial ! Ca m'a beaucoup aidé, ça, par rapport au boulot, cette perception du handicap, comment on perçoit le personne en situation de handicap et tout. Je pense que naturellement, j'avais de l'empathie pour les personnes en situation de handicap, mais vraiment, j'entendais d'autres vraiment le dire en bouquins. Et même sur du coup, le handicap physique, sur tout, le polyhandicap... Même si ça a été difficile pour moi, ça a été un peu une révélation pour moi, je pense...
39		Ça a confirmé des choses que tu presentais ?
40	Nadia	Oui, je pense que ça m'a aidée à accepter plus mon fils et encore que je suis pas sûre d'y être vraiment jusqu'au bout, là... Je pense même sûr que non. Y'a encore beaucoup de trucs qui coïncident, mais ouais, je pense que ça m'a aidée à avancer. En tout cas, par rapport au boulot, et par rapport à ma situation personnelle. Ça m'a vraiment fait du bien, j'ai gagné ça au moins, dans cette formation.
41		Quelle relation tu penses instaurer avec les enfants qui sont sous ta responsabilité ?
42	Nadia	Ce qui n'est pas très facile, c'est de... c'est d'être dans leur zone proximale de développement. C'est vraiment, ne pas rien leur demander, ne pas trop leur en demander, être juste, et là, moi j'ai tendance à être un peu dure ! Souvent, j'ai mes collègues qui m'aident à freiner un peu, parce que j'aimerais bien qu'ils travaillent plus... Je sais que dans leur jeu, ils apprennent aussi. Et des fois j'ai tendance à vouloir qu'ils fassent un peu plus de travail sur table, à les pousser un peu plus... Et ils peuvent avoir une fatigabilité un peu plus importante. Et donc, voilà, c'est un petit peu mon problème... Sinon, j'ai... vraiment, pour moi, c'est hyper important qu'ils puissent s'épanouir, avancer à leur rythme, apprendre, parce que... [sourir], en tout cas, sur des choses comme apprendre à lire, apprendre à compter, alors, ils y arrivent ou ils y arrivent pas. Mais s'ils arrivent à apprendre à lire, c'est tellement un bonheur de lire, que voilà, c'est des petites choses comme ça qui me tiennent à coeur ! Et puis, qu'ils comprennent leur environnement, parce que quelque chose qui m'a beaucoup porté pendant mon cursus professionnel, c'est le makaton. C'est mon mari qui a fait en premier la formation en 2000, et puis moi, je l'ai faite en 2004, après ma formation d'ES. Mais je suis entrée dans l'association des makaton en 2000. Et je l'ai vraiment mis en place ici à l'IME, sauf qu'on n'était que 3 à être formés à ce moment-là, sur tout l'IME. Donc j'ai beaucoup ramé, avec des gens qui me disaient : « à quoi ça sert de leur apprendre des signes, si les autres ne les connaissent pas ? » Ben oui, sauf que l'enfant, s'il apprend des signes et s'en sert, c'est que il a besoin de s'exprimer. S'il a pas les signes, comment il fait pour dire quelque chose ? Ca a vraiment été une bataille, ça, une grosse bataille. Moi, mon fils, ça l'a aidé à parler, c'est comme ça qu'il a commencé à dire des mots. Vraiment, pour moi, c'était quelque chose d'hyper important ! Tu vois, il y a un gros emmélage entre ma vie privée et ma vie professionnelle, et ça, c'est quelque chose qui m'a beaucoup tenu ici. Des enfants, des adolescents qui parlaient pas et qui se sont mis à signer, et

		du coup, il y avait un garçon, ici, qui était l'ambassadeur du makaton. Les autres venaient le voir, disaient : « bonjour ! ça va ? » C'est lui qui leur avait appris, c'était pas moi, c'était vraiment génial ! Moi, j'ai passé des super années ! Alors, après, effectivement, quand ils sont partis au foyer, ils emmenaient leur classeur, les gens étaient pas formés, tu vois... C'était très dur ! Bon maintenant, ça commence à bien percer et...
43		Oui, c'est quelque chose qui a pris de l'ampleur à l'IME ?
44	Nadia	Oui, y'a des groupes qui mettaient pas du tout de pictos, qui n'en voulaient pas... pour moi, un environnement doit avoir du sens. Pour moi, ce que je trouvais important dans le makaton, c'est que l'enfant, il est quelque part et aux murs, il y a des choses qui lui disent quelque chose. C'est vraiment ce que je considère avoir pu apporter à un certain nombre d'enfants ici, c'est ça, c'est cette possibilité de s'exprimer en signes et de pouvoir lire des pictogrammes, et pouvoir lire un livre en pictogrammes, lire des phrases, regarder les pictogrammes aux murs et pouvoir dire : « moi, je veux ça, moi, j'ai mal, je suis malade, je veux boire... » Enfin, voilà, tout ça
45		Je reviens sur quelque chose que tu as dit avant. Tout à l'heure, tu disais : « peut-être que j'étais un peu exigeante, je voulais les faire travailler ». tu mets quoi derrière ça, l'idée de travailler au sein du groupe ?
46	Nadia	Pour moi, c'est le développement cognitif, c'est les aider à apprendre. Personnellement, moi, je trouve que 5h de classe par semaine, c'est pas assez. Quand les enfants, ils arrivent de maternelle, là, à 6 ans, et qu'ils se retrouvent avec 5h de classe, moi, personnellement, je trouve que c'est pas assez. Ça n'a rien à voir avec Sarah, c'est pas elle qui peut décider du temps qu'ils ont. Et ça, moi, ça me pose problème. C'est pour ça que mon projet depuis 2010, depuis que je travaille avec les enfants, c'est la classe externalisée. Et c'est pour ça entre autre que j'ai fait la formation de cadre, parce que je voulais faire ça, je voulais ouvrir des classes externalisées. Moi, vraiment, c'est ce que j'attends, sans... Je veux pas que ce soit une souffrance pour l'enfant. Justement, pour moi, aller avec des enfants dans une école, en tant que classe IME, c'est les protéger dans l'école, c'est-à-dire faire une espèce de petit endroit un peu protecteur. Pour moi, c'est l'IME dans l'école, c'est-à-dire qu'on est dans une classe d'IME et on sort comme on peut de la classe, est-ce qu'on peut aller en récré, est-ce qu'on peut passer du temps en sport, est-ce qu'on peut passer du temps en arts plastiques ?
47		Mmm, c'est complètement cohérent par rapport à ce que tu disais avant, de sortir de l'IME
48	Nadia	Oui, c'est la loi de 2005 ! Si tu reprends la loi de 2005, je trouve ça terrible ! [rires] Quand j'ai fait ma formation en 2014/2015, c'était 10 ans après la loi de 2005, et...
49		On en est loin encore ?
50	Nadia	Forcément, y'a des progrès. Moi, je remets pas en cause les instits, parce que les instits qui ont des enfants en situation de handicap dans leur classe, où ils en ont 25-28... ça doit être hyper compliqué. Pour moi, c'est pas l'école à tout prix, c'est : qu'est-ce qu'on ouvre comme porte aux enfants en situation de handicap, dans l'école, dans la société, partout ? Ben voilà, dans le milieu ordinaire. Et ça, c'est Gardou, ça ! Quelles portes on ouvre ? La société inclusive, c'était le thème de notre journée ADAPEL...
51		D'accord, ok. Une autre question, toujours sur ton métier : à ton avis, quel regard la société pose sur ton métier d'éducateur spécialisé ?
52	Nadia	Le métier d'éducateur spécialisé ? Ben ceux qui ne connaissent pas du tout, je sais pas ce que ça leur dit ! Maintenant, quand tu dis IME, je pense que les gens font un peu moins les gros yeux qu'avant. Mais quand même... Je crois que de plus en plus, les personnes en situation de handicap sont beaucoup moins cachées qu'elles n'ont été, je pense que quand même tout le monde a soit le souvenir, soit quelqu'un, dans son village, ou dans sa famille, ou rencontré pendant des vacances, des gens en situation de handicap. Pour moi, vraiment, c'est sortir de cette espèce de..., mais qui me concerne moi aussi, de cette espèce de... Oh, comment je vais appeler ça... de sidération, quand tu rencontres quelqu'un en situation de handicap, tu vois ? Quand tu rencontres quelqu'un qui est en fauteuil, quelqu'un qui est aveugle, dans la rue, qu'est-ce que tu fais ? Moi, je fais partie des gens qui sont un peu sidérés, qui font semblant de ne pas regarder, mais qui regardent, parce qu'on sait pas trop comment faire. J'ai fait énormément de chemin par rapport à ça, mais aussi, parce que j'ai fait plein d'associations, en relation avec le handicap, par rapport à mon fils. Du coup, j'ai rencontré plein de gens, et à l'IME et dans ma vie personnelle, qui fait que, maintenant, rencontrer quelqu'un en situation de handicap dans la rue, ça ne me pose plus du tout les mêmes questions...
53		Donc tu crois que pour quelqu'un d'extérieur...
54	Nadia	Et je crois que les personnes en situation de handicap sont plus visibles. Enfin, quand tu lis des bouquins, tu vois encore des trucs complètement fous : les gens disent... quelqu'un qui voit une

		personne en situation de handicap sur la plage dire aux parents : « mais faut le cacher votre monstre là ! » Tu vois, tu lis encore des trucs comme ça ! Y'a un tout petit bouquin sur l'annonce du handicap, il est terrible ce bouquin-là, il est écrit, c'est les gens qui parlent de l'annonce du handicap. Alors l'annonce du handicap, c'est terrible, t'en as vraiment de tous les goûts, c'est-à-dire qu'à une époque, t'avais beaucoup : « les enfants trisomiques, ben... abandonnez-le...Faut l'abandonner, vous vivrez mieux ! » Donc peut-être avec des gens qui ont réussi à le faire et qui se sont sentis coupables après, d'autres... Je suppose que ça ne se dit pas encore aujourd'hui, mais je ne pourrai pas en être sûre... Et puis après, c'est un tel parcours du combattant ! [<i>rires</i>] Un enfant en situation de handicap, avec tout ce qu'ils vivent et tout, c'est terrible, hein ! A tous les degrés de handicap... Après, tu trouves toujours des enfants plus, des enfants moins... C'est très dur...
55		Donc tu penses que dans notre société, on a encore... on est encore dans le temps où côtoyer une personne en situation de handicap, c'est... ça reste encore un choc ?
56	Nadia	Ouais, on n'est pas encore assez dans l'inclusion, ouais. C'est pour ça que c'est pas facile, parce que moi, je me disais à un moment : faut pas aller non plus en grand groupe quelque part. Je me souviens à un moment, ils allaient avec un groupe assez important à la médiathèque, mais tu vois, tous ces côtés un petit peu chocs, moi, je me méfie. On peut avoir des jeunes qui déchirent de livres, enfin tu vois, des trucs... Comme S (le nom d'un enfant de l'IME) à l'extérieur, qui peut... Il faut se méfier aussi de l'image qu'on emmène et en même temps, tu peux pas emmener que des enfants lisses, que des enfants beaux, parce qu'on en a plein des enfants beaux ! Mais tu peux pas que ça, tu peux... Faut aussi que tu puisses emmener des enfants qui sont un peu marqués, et puis, faut que ça passe, faut qu'on puisse les intégrer tous ! Et je pense que c'est pas facile ça... Mais voilà, je pense que l'école a fait un gros travail d'intégration, y'a encore beaucoup de choses à faire et il faut continuer. C'est hyper important, vraiment hyper important ! Tu vois, moi, la première vague d'enfants, celle de 2010, c'était des enfants qui parlaient beaucoup moins. Avec eux, j'ai fait pas mal de makaton. C'est des enfants qui étaient plus marqués, qu'on a pu emmener au sport et tout. Ceux d'aujourd'hui peuvent avoir des comportements difficiles mais ils sont un peu marqués. Je trouve que la société, elle a fait du chemin, mais pas assez. On est encore très en retard
57		Par rapport aux lois, par rapport aux textes ?
58	Nadia	Oui, par rapport aux lois, par rapport à d'autres pays. La loi de 2005, je trouve qu'il y a plein de trucs dedans et ça fait 10 ans, je suis un peu découragée...Faut continuer, faut continuer...
59		J'en arrive maintenant plus sur le temps de classe que tu as partagé avec Sarah. Est-ce que tu sais comment elle est née cette co-intervention ?
60	Nadia	En fait, nous on a commencé pas avec Sarah, parce qu'elle avait son congé maternité. Donc c'est un remplaçant qui était dans la classe quand les enfants ont commencé. Lui nous a plutôt encouragées à faire du travail un peu préscolaire avec les enfants. Donc moi, j'ai ramené plein de trucs de chez moi, où on apprenait à faire les lettres, les chiffres et tout ça.
61		Là, tu parles de temps de classe partagé ?
62	Nadia	Non, justement, c'était sur le groupe. Donc avec lui, on a fait plein de trucs comme ça, je sais pas combien de temps ça a duré. Et c'est vrai que quand l'ens.1 est revenue, elle était pas trop d'accord avec ça. Tu vois, ça a été un petit peu compliqué là...
63		Il fallait réajuster les choses ?
64	Nadia	Oui, il fallait réajuster. Je les ai toujours les documents d'ailleurs. Donc on l'a fait un petit moment, on achetait même des cahiers de devoirs de vacances et on leur faisait faire des petits travaux comme ça. Donc après, je comprends Sarah, sur le sens des lettres et tout... Ils les font déjà toutes à l'envers, je sais même pas si c'est récupérable mais bon, c'est pas grave. Mais c'est vrai que ça a été un petit point de friction avec Sarah, on a eu besoin de se réajuster avec elle. Donc tu vois, je suis toujours un peu sur le travail sur table, mais je ne le fais plus parce Sarah ne veut pas donc je ne le fais plus. Mais voilà, je fais autre chose, on peut faire des puzzles, on peut faire des mosaïques, on peut faire plein d'autres trucs, la motricité fine, pour compter, des jeux de société pour compter et tout... Donc on fait autrement.
65		Vous avez réussi à vous trouver un équilibre ?
66	Nadia	Oui, c'est ça...Donc on a commencé, Sarah faisait des classes-ateliers avec d'autres groupes. Et puis je sais pas, au début où, parce que nous, on a eu plein d'instits, moi j'ai connu plein d'instits ici, mais depuis que Sarah est là, y'avait pas tant que ça... faudrait que tu demandes à Sarah combien ils scolarisaient d'élèves quand elle est arrivée. Parce que l'autre jour, elle m'a dit qu'il y en avait que 2 qui n'étaient pas scolarisés. Moi je me souviens d'une époque où il y en avait 40 de scolarisés sur 62. Ca veut dire que tous ceux qui étaient en SEHA n'étaient pas scolarisés.

		Ils ont beaucoup augmenté et au bout d'un moment, c'est comme ça que j'ai compris moi, au bout d'un moment, Sarah a dit : « on fait des classes-ateliers avec les autres et peut-être qu'on pourrait faire quelque chose avec les enfants ? » La chef de service précédente avait les petits pendant un moment et elle faisait des projets comme ça sur des cahiers, elle faisait un peu de périscolaire. Et donc, elle m'avait dit, quand on avait commencé le groupe : « ben ouais, on pourrait faire des projets avec des thèmes comme ça » et moi, j'avais eu du mal à faire ça. J'arrivais pas à entamer des trucs comme ça. Et avec Sarah, au bout d'un an ou deux ans, on a commencé à faire ces projets-là. Donc y'a eu le thème sur les animaux du zoo, mais moi, j'étais pas là. Je sais que c'est moi qui ai demandé la ferme là, qu'on a fait en début d'année. Et puis, donc les animaux du zoo, c'était pas moi.
67		Et du coup, qu'est-ce qui a motivé, toi, ta participation ?
68	Nadia	Moi, ça m'intéresse ce qui se passe dans la classe. Mon problème, c'est plus : comment j'interviens ou pas ? C'est un vrai problème, ça, pour moi. Donc je me sens plus à l'aise maintenant, mais au début, je n'étais pas très à l'aise, parce que j'ai pas du tout le même tempérament que Sarah. Elle, elle est super calme (rires), moi, je suis un peu... enfin là, je suis tout le temps énervée en ce moment. Elle est super calme elle. Pour moi, y'a le cadre de la classe, et donc, du coup, je ne veux pas empiéter dessus. Donc je reste un peu en... je suis là pour l'accompagner avec les enfants, mais je suis un peu en périphérie. On fait le projet ensemble, c'est quand même elle qui mène, c'est sa pédagogie. Donc voilà, on n'en a pas trop reparlé entre nous, je pense lui avoir dit à des moments : « tu me dis si tu veux que j'intervienne plus ou pas... » Je sais que j'ai eu ce souci-là avec la psychomot, je ne savais pas trop comment me positionner non plus.
69		Et vous n'avez pas forcément beaucoup de temps pour échanger ?
70	Nadia	Ouais, mais il faut le prendre le temps, je crois. Donc avec Sarah, comment je pourrais te dire ça ? Si on parle de cette année, quand on était avec C et A, je ne savais pas trop, moi, tu vois. Alors, en même temps, c'était le début de l'année, je ne les connaissais pas plus que ça... Je suis censée les connaître plus parce qu'on les a plus de temps, mais moi, je savais pas trop comment Sarah voulait se... comment elle se positionnait par rapport à eux. Tu vois, par rapport à C surtout, moi, j'ai tendance à être un peu directive, et à être très vite... [elle a une quinte de toux] Je ne suis pas très patiente, donc j'ai du mal à attendre, j'ai beaucoup moins de patience que j'en ai eu. Donc je suis obligée de me caler sur Sarah. J'ai tendance à être plutôt dans l'attente ou à me rabattre sur l'enfant qui pose moins de difficulté. Et heureusement, parce que coup, elle a réussi à faire faire des trucs à C que moi, j'aurais pas imaginé qu'il fasse ! Mais j'en ai jamais trop discuté avec elle, mais j'ai dû lui dire un moment : « tu me dis si... » On essaie de faire de réunions ensemble, pour reprendre un petit peu, donc je suppose que ça fonctionne, sinon...
71		T'as le sentiment que l'organisation, tel que ça s'est passé...
72	Nadia	C'est pas pareil, moi, j'ai jamais trouvé avec Sarah, une connivence comme avec mes collègues, mais c'est normal, on n'est pas ensemble. Quand tu bosses à deux, au bout d'un moment, tu te connais tellement bien, t'as plus besoin de te parler. Donc tu vois avec Anita, on commence à se connaître. Je peux lui dire : « là tu vois, je sais pas si j'aurais dû faire ça, je suis allée trop vite... » On peut vraiment se parler, de éduc à éduc. Là, à un moment, elle a fait ça et je lui ai dit : « Tu vois, moi, je suis pas du tout d'accord avec... à comment tu as réagi à la situation, j'aurais pas fait comme ça ! Moi, ça m'a posé problème » Donc on peut reprendre ça, avec Sarah, c'est pas pareil, parce qu'on n'est pas dans les mêmes métiers, qu'on passe pas suffisamment de temps ensemble. J'aimerais bien être une petite souris et voir Anita dans la classe.
73		Vous n'en avez pas parlé ? Tu n'as jamais parlé avec Anita sur comment, elle, elle vivait ce temps-là ?
74	Nadia	Ah si, je peux en parler avec Anita, si ! Mais je sais comment elle est, Anita : elle est beaucoup plus calme que moi, mais je sais pas du tout comment ça se passe. Je sais ce qu'elle me raconte, mais comment elle intervient et tout, je ne sais pas. Et comme moi, je me suis toujours un peu projetée dans une classe externalisée, c'est très important pour moi, ce temps. Eventuellement, je m'étais même projetée avec l'ens1, parce que ça aurait dû se faire beaucoup plus tôt ! Moi, ou une autre collègue, ou à plusieurs collègues... En tout cas, c'était quelque chose dans lequel je me projetais. C'était important pour moi !
75		Et qu'est-ce que tu en dis alors, aujourd'hui ?
76	Nadia	Ben c'est pas facile, parce que moi, j'ai quand même tendance à... Je peux défendre mon morceau, mais quand je suis vraiment persuadée de ce que je fais, sinon, j'ai tendance à un peu lâcher.

77		D'accord
78	Nadia	Ce qui fait que si j'étais dans une classe avec une instit, j'aurais ma partie éduc, donc j'aurais des temps avec les enfants, seule et elle, elle aurait des temps aussi avec les enfants, et on aurait des temps en commun. Voilà, après, ça serait à moi de travailler cette partie éduc : qu'est-ce que j'apprends aux enfants qui est vraiment dans ma partie éduc et comment je suis en soutien de l'enseignant ? Ce serait vraiment quelque chose à travailler et ça m'intéresse de toute façon.
79		Ce temps que tu partages avec Sarah t'a pas démotivé ou découragé pour autant pour aller vers ce projet de classe externalisée ?
80	Nadia	Non non, ça ne m'a pas découragée, mais pour moi, c'est aussi vraiment deux personnalités qui se rencontrent. C'est hyper important, je veux dire, tu fais pas ça avec n'importe qui ! Tu fais pas ça avec n'importe quel instit, voilà.
81		C'est quelque chose à construire ensemble ?
82	Nadia	Oui oui ! Et puis il faut apprendre à se connaître... C'est hyper important, et à pouvoir se dire les choses. Donc je pense que Sarah, de temps en temps, elle a un peu tapé du poing sur la table parce qu'on se voyait pas assez et que on faisait des trucs chacun de notre côté... On a oublié de l'avertir pour un truc, un autre... Je crois que voilà, je pense qu'on a mis un peu de temps à se caler avec l'ancienne éduc, mais maintenant, ça va mieux ! Mais ça a mis forcément du temps, ouais !
83		D'accord. Comment est décidé le rôle de chacun selon toi ?
84	Nadia	En classe là ?
85		Oui
86	Nadia	Pour moi, c'est... c'est elle, c'est sa classe. Je considère que... Alors après, peut-être qu'Anita s'investit autrement que moi, peut-être... En tout cas, moi, c'est elle la pédagogue : si elle me demande des choses, je peux lui donner mon avis, sauf qu'effectivement, dans la préparation, moi, j'ai pas trop de temps. Tu vois, j'ai pu lui redire par rapport au jeu de cartes ce que j'en pensais, parce que je trouvais que c'était trop compliqué et tout ça. Après, voilà, on a pu en discuter mais pour moi, c'est vraiment elle la pédagogue, c'est son temps de classe, et moi, je suis là en renfort et pour que ça puisse être partagé. Ben déjà, pour qu'on puisse emmener plus d'élèves, parce qu'il y en a qui sont pas scolarisés comme E et L. Et qu'en même temps, on puisse faire des sorties ensemble, faire un temps partagé. Pour moi, c'est vraiment un temps partagé, mais pour moi, on va en classe, ça a vraiment du sens d'aller en classe.
87		C'est avant tout elle qui mène ?
88	Nadia	Oui, c'est avant tout un temps de classe, oui.
89		Tu te donnes le rôle qu'elle veut bien t'accorder ?
90	Nadia	Oui, voilà, le rôle qu'elle veut bien m'accorder, mais si ça pose question, je peux bien lui renvoyer quelque chose, je la suis, oui, à condition que ça soit pas complètement en dehors de... à condition que je sois pas pas d'accord... Mais c'est vrai que elle, elle attend plus ou pas, je ne sais pas. On n'en a pas trop discuté. Et c'est pour ça que les thèmes sont très différents entre moi et Anita, parce que c'est en fonction de ce qu'on propose.
91		D'accord. Et au niveau de l'autorité, comment ça s'organise selon toi : qui fait autorité par rapport aux enfants ?
92	Nadia	C'est ce que je te disais tout à l'heure. Pour moi, c'est les règles de la classe qui sont pas tout à fait les mêmes que les règles d'en bas, donc je laisse d'abord Sarah intervenir et quand je sens que... Des fois, je vais loin, parce que je vois un enfant prendre quelque chose (moi je suis un peu rigide sur les bords, même plus que sur les bords...) et donc des fois, je laisse pour voir comment Sarah va réagir, à partir du moment où ça n'est pas dangereux ou je ne sais quoi, parce que je sais pas quoi dire... Et je pense que Sarah bosse plus sur l'autonomie et que, voilà, ils ont des règles dans la classe, et je pense qu'elle va plus loin que moi je les laisserai aller si j'étais dans la classe, ou en tout cas, plus loin que moi, je m'autorise. Ce qui fait que je tâtonne là-dessus... Mais finalement, je trouve que c'est pas mal comment elle fait, ça m'apprend des trucs moi, ouais !
93		Qu'est-ce que tu as pu apprendre ?
94	Nadia	J'apprends des choses, moi : le fait d'attendre que l'enfant se décide à quelque chose, ouais. C'est-à-dire, moins surréagir. Ca, ça m'a appris ça, en tout cas, ouais. En tout cas, ça me remet en question sur le fait de surréagir à des moments...
95		Parce que tu te rends compte que...

96	Nadia	Que je peux réagir trop vite, trop vite et trop promptement. Quand un enfant est monté sur une table, je vais lui dire de descendre, 1 fois, 2 fois et puis après, je vais le prendre pour le descendre. Sarah, elle attendra beaucoup plus longtemps. Elle sera plus dans l'autorité verbale et non physique.
97		C'est quelque chose que tu as pu découvrir ou... ?
98	Nadia	Ouais disons que j'ai pu découvrir ce côté-là de Sarah, cette façon-là de faire.
99		D'accord. Est-ce que ce temps que vous partagez, il est évalué ?
100	Nadia	Est-ce qu'il est évalué ? Je sais pas si on l'évalue. On se voit pas beaucoup quand même. Avant, on se voyait plus que ça... mais Sarah avait plus de temps aussi, payé par l'ADAPEI, c'était mieux. Maintenant, ils ont plus rien. En fait, je dirais que ça peut être réajusté, je dirais pas évalué, mais réajusté, c'est-à-dire qu'en cours de route, on se dit : « oh la la, ça passe pas... » Ah oui, j'ai fait un truc que j'avais bien aimé avec elle aussi. Mais c'est Sarah qui devait être à l'initiative et c'est moi qui l'accompagnait à ce moment-là... C'est sur l'orientation. Ah, il était sympa celui-là ! J'avais bien aimé aussi ! Et donc, tu vois, là, moi je pouvais apporter : on est allé en bas, pour aller dans les couloirs et tout et là, j'ai pu apporter des trucs à Sarah. Tu vois, comme quoi, le fait d'être en bas, je suis dans mon domaine, et du coup, tout de suite... ! Y'avait des histoires de photos, je lui ai dit : « là, y'a un problème, ta photo, ceci cela... » Et là, on a vraiment coopérer sur la façon... Alors que elle, dans sa classe, dans son système avec les jeux, c'était super ça ! J'avais trouvé vraiment ça très bien. Et je le voyais pas du tout ce truc-là, mais alors pas du tout, comment elle allait faire ce qu'elle allait faire ! Et du coup, c'était super intéressant ! Et là vraiment, j'ai senti vraiment de la coopération sur ce truc-là...
101		Mmm... A ton avis, quels sont les points forts de ces temps de classe partagés ?
102	Nadia	Les points forts dans quel sens ?
103		Ce serait quoi la plus-value ? Qu'est-ce que ça peut t'apporter à toi ? Qu'est-ce que ça peut apporter aux enfants... ?
104	Nadia	Ben je pense, en tout cas, de ma part, moi, ça me permet de mieux connaître Sarah, de mieux comprendre comment elle travaille avec les enfants. Du coup, je peux mieux mentaliser ce qu'elle va m'expliquer. Quand elle vient dans le groupe en disant : « tel enfant fait ceci cela... », je le mentalise plus que quand on n'y allait pas du tout en classe. Je me rends mieux compte de comment est faite la classe, comment elle est organisée, ce qu'ils doivent faire comme travail et tout... Avec Sarah, on a fait des classes de découverte ensemble. C'est des moments où tu apprends mieux à te connaître, et si tu te connais mieux, t'arrives mieux à bosser ensemble !
105		Est-ce que c'est un point fort par rapport aux enfants eux-mêmes ?
106	Nadia	Oui, parce que les sujets qu'on aborde, je pense que Sarah toute seule, ce serait plus compliqué. Ça nous permet de faire des sorties ensemble, oui ! Pour moi, ça fédère le groupe aussi, ça fait quelque chose dans le groupe, entre les enfants. C'est un sujet commun, où chacun suivant ses capacités... c'est adapté : chacun prend ce qu'il peut dans ce sujet-là et je trouve ça hyper important, ouais !
107		Et ce serait différent si vous ne le faisiez qu'entre éducateurs ? On pourrait bien imaginer une sortie à la ferme avec 2, 3 éducateurs...
108	Nadia	Ah ben bien sûr ! Ben non, parce la différence, c'est que Sarah, elle travaille dessus. Tu vois, par exemple, quand on va voir un spectacle, Sarah, elle prépare. Moi, je ne me sens pas capable de faire ça !
109		La présence de Sarah fait qu'il va y avoir un travail en amont, en aval...
110	Nadia	Oui, moi, je trouve ça hyper important. C'est un travail qu'il n'y aurait pas dans le groupe, oui...
111		Et à l'inverse, est-ce qu'il y a des points faibles, pour toi, dans ces temps partagés ?
112	Nadia	Ben ouais, quelquefois, je trouve que c'est pas simple... ah oui, là ça me revient : on avait travaillé sur l'identité, ça c'était dur... On a travaillé sur l'identité l'année dernière et c'était difficile... certains sont dans des familles d'accueil, d'autres parents ne voulaient pas donner de photos, c'est pas simple ! Un peu comme quand tu fais le cadeau de la fête des pères et que tu as des enfants qui n'ont pas leur père, des petits trucs comme ça où tu te dis... Y'a des enfants qui avaient plein de photos, d'autre que les parents et pas les frères et sœurs... On avait fait exprès de pas aller trop loin, donc on avait mis l'enfant, ses frères et sœurs, les parents et les grands-parents. Mais ils avaient pas tous la même quantité de photos... Donc tu vois, ça, c'est des points faibles, c'est un peu délicat... quand tu bosses sur des sujets comme ça.
113		Mmm... Est-ce que ces temps que tu partages avec Sarah, ça vient interroger ton identité professionnelle d'éducateur ?
114	Nadia	Me déstabiliser ?

115		Pas forcément en terme de déstabilisation, mais voilà : ce que toi tu es en tant qu'éduc...
116	Nadia	Ca vient interroger ma pratique, ouais. Parce que Sarah représente la pédagogie et puis après, y'a sa façon de travailler à elle, mais aussi parce que c'est la classe et que pour moi, la classe, c'est super important. Donc effectivement, ouais, je sais pas comment dire ça...ouï, ça vient interroger ma pratique, c'est sûr...Comment compenser le peu de classe qu'ils ont ? Je suis vraiment là-dedans, moi avec les enfants : compenser le peu de temps qu'ils ont en classe.
117		Alors comment tu fais si tu dis que tu n'es plus sur un travail de type scolaire ?
118	Nadia	Oui, je me suis rabattue sur les jeux de société, ce que je disais tout à l'heure. C'est ça, c'est comme ça que je compense.
119		D'accord. Est-ce que tu penses avoir des points de convergence dans ton identité professionnelle par rapport à celle de Sarah?
120	Nadia	Ben pour moi, à partir du moment où l'enseignant est enseignant en IME, c'est pour moi un collègue. On n'a pas le même employeur, mais c'est un collègue, à part entière. Quelqu'un qui travaille dans un IME en tant qu'enseignant, c'est... c'est un monde par rapport au milieu ordinaire [rires]
121		Donc ça fait convergence ?
122	Nadia	Ah bah oui... Pour moi, là, y'a une convergence importante.
123		Et est-ce qu'il y a des points de divergence, même en étant dans une même institution ?
124	Nadia	C'est pas de la divergence. Moi, ce que je trouve compliqué, c'est comment ils sont considérés dans un IME. Et aujourd'hui, c'est rien par rapport à il y a longtemps ! Moi, quand je suis arrivée, il n'y avait qu'une instit et c'est les éduc qui décidaient quand est-ce que les enfants avaient classe. C'est-à-dire que quand ils étaient en atelier, ils étaient en atelier, ils faisaient plus de classe, tu vois. J'ai connu une seule instit, moi. Après, deux, après trois... Alors, après, ils ont eu aussi plus de place, c'est-à-dire du temps payé par l'ADAPEI. Il y a eu un temps où ils étaient là, tous les lundis matins, en réunion. Ils étaient à plein de réunions et du temps de payé en plus. Nous, l'ens1, on la rencontrait le matin, c'était du temps qui comptait. Et c'était super bien ! Et là, c'est réduit à peau de chagrin et c'est n'importe quoi ! on est dans une période où c'est... Et je suis pas sûre que ça revienne en arrière...
125		C'est pas sûr que vous retrouviez ce temps-là ?
126	Nadia	Je sais pas si tu es au courant mais il y a eu un souci avec M. (<i>prénom d'un enfant</i>) et Sarah est arrivée mercredi et personne ne lui a dit, tu vois. Moi je n'étais pas là mercredi matin, et Anita n'y a pas pensé, donc tu vois, c'est des petits trucs, mais... C'est des petits trucs comme ça qui sont très problématiques. Nous on est mis en cause, mais y'a plein de trucs comme ça qu'on loupe parce qu'on est toujours la tête dans le guidon.
127		Oui, ça veut dire qu'il manque des canaux de communication, des moments vraiment institués pour pouvoir faire de vrais échanges...
128	Nadia	Ça, c'est un vrai problème... En tout cas, pour les instits, ça ne m'étonne pas. Pour moi, on voit Sarah, parce qu'elle vient chercher les élèves. Anna, je la rencontre dans les couloirs quand elle cherche ses élèves. Bastien aussi mais des fois, je les vois pas de la journée ! C'est pas normal ! En même temps, ils sont en haut, ils sont protégés, tant mieux pour eux, parce qu'ils ont quand même pas les cris dans les couloirs ! Mais en même temps, ils sont coupés. Et ça, je trouve ça très dommage et puis bon, maintenant qu'on leur a enlevés toutes les heures, c'est n'importe quoi ! C'est carrément n'importe quoi ! Peut-être qu'il y avait de grosses différences entre les IME et qu'il y en avait qui en avaient trop, je suis pas sûre que c'était ici qu'ils en avaient le plus, mais c'est pas normal ! C'est pas du boulot !
129		Ouais. J'en arrive à une dernière question : est-ce que pour toi c'est prendre un risque de collaborer avec un professionnel qui n'est pas de ton métier ?
130	Nadia	Ben ouais, tu prends forcément un risque quand tu collabores avec quelqu'un mais si t'es pas capable de prendre ce risque-là, c'est embêtant !
131		Comment ça ?
132	Nadia	C'est forcément un risque, dans ton identité professionnelle. Et si t'es pas capable de prendre ce risque-là, à mon avis, faut changer de boulot ! après, t'as des périodes de ta vie où tu es plus ou moins... apte, malléable, réceptif et tout...
133		Mais ça fait partie du métier ?
134	Nadia	Ouais. Et c'est hyper important. Et c'est la richesse de rencontrer d'autres métiers. C'est hyper important...
135		D'accord. Moi, j'arrive au bout, est-ce que tu as un dernier point que tu voudrais aborder ?

136	Nadia	Oui, je me disais que l'histoire des classeurs, là, des classeurs de vie, peut-être que ça, ça peut nous rapprocher... Parce que nous, dans le groupe, on fait un cahier, je sais pas si tu as vu ?
137		Oui, mais je suis pas au courant de ce classeur... il naviguerait entre le groupe et la classe ?
138	Nadia	C'est l'éducation nationale, c'est un truc de l'éducation nationale. On sait pas trop comment ça va fonctionner mais en tout cas, là, Sarah, elle veut mettre le spectacle de la princesse au petit pois dedans. Et nous aussi, on le fait sur le cahier, donc il va falloir qu'on trouve un moment. Est-ce que nous, on va pas arrêter le cahier et que ce classeur va naviguer ? En tout cas, faut pas qu'on le double. Donc après, il faudra peut-être qu'on se réentende sur ce qu'on met dedans et tout ça... Mais je trouve ça intéressant. Enfin moi, en tout cas, c'est ce que je fais depuis que je suis dans le groupe des petits, ce cahier-là, parce que je trouve que c'est hyper important. Moi, j'ai découvert ça à la P. (<i>autre structure spécialisée</i>) quand mon fils y était et l'agenda. Il n'y a pas longtemps qu'on l'a mis en place mais l'agenda, c'est une mémoire quoi. Pour les enfants qui ne peuvent pas parler et tout. Et comme dans l'agenda on peut pas mettre trop de photos, ben on les met dans un grand cahier. Ça permet de se souvenir de ce qu'on a fait et de pouvoir le dire et les enfants qui ne peuvent pas parler, qui font de signes, ben on regarde les photos et on se rappelle de ce qu'on a fait et tout ça... voilà, ça s'enchaîne...
139		Ça chemine !
140	Nadia	Je me disais que j'étais complètement déprimée et tout, mais j'ai quand même encore un peu d'espoir !
141		Ben non, tu vois, il y a encore beaucoup de choses qui t'animent ! Ben merci beaucoup en tout cas !

Tableau de relecture thématique de Sarah

thématique	Sous-thème	intervention	Contenu de l'intervention	commentaires
Parcours professionnel		2	-deux années complètes à temps plein en maternelle -nommée sur ordre à l'ITEP -vœu pour SEGPA mais refus (vœu lié) -2 ^{ème} année à l'ITEP	
		4	-retour en classe ordinaire, mais encore beaucoup de maternelle et peu d'expérience en élémentaire. Donc choix de se spécialiser pour être titulaire à l'IME de A.(2009-2018)	
Choix et valeurs du métier	Définition du métier	6	Sarah considère que sa mission principale est de prendre en compte l'élève d'IME dans sa globalité.	
		8	Elle s'intéresse à l'élève, pas au bien-être de l'enfant. Il s'agit de proposer les conditions optimales pour faire avancer l'élève dans ses apprentissages en fonction de son niveau et de ses besoins.	
	Choix du métier	10	<i>Sarah a été sensibilisée au champ du « handicap social » dans le cadre de l'animation de camps de vacances. Elle s'est retrouvée en responsabilité avec des jeunes provenant de foyer d'accueil d'urgence, accompagnés d'éducateurs. Sarah a été marquée et sensible aux types de réponses que les éducateurs apportaient aux attitudes et réactions décalées de ces jeunes. Des discussions et des partages des références de lecture ont été le point de départ de l'idée de s'orienter à terme vers l'enseignement spécialisé.</i>	
		12	-Autre démarche préalable durant la phase universitaire où Sarah fait le choix d'un dossier sur le thème de l'individualisation. -Encore en amont, la vocation et le choix du métier a trouvé son origine dans le souvenir et l'appréciation d'une enseignante de primaire qui mettait en place avec ses élèves une pédagogie institutionnelle, motivante pour les élèves, partant de leurs envies et de leurs besoins.	Se poser la question du niveau réel de l'élève, adapter le contenu péda à ce niveau a toujours été une vraie préoccupation professionnelle.
	Qualités pour être	20	-L' <u>envie</u> de faire ce métier (parce qu'elle réalise à ce stade que l'envie d'exercer auprès d'élèves d'IME commence à s'étioler) -La <u>souplesse et la tolérance</u> à des comportements et des faciès particuliers : des enseignants remplaçants se sont dit gênés par ces faciès.	
Valeurs de	24	Valeurs identiques à celles du milieu ordinaire : éducation et enseignement pour tous, le respect de l'autre		

	Différences entre milieu ordinaire et	26	<i>En milieu ordinaire, l'enseignant est essentiellement seul dans sa classe, peu d'aide extérieure ou de réflexion d'équipe. Le temps de scolarisation est identique pour tous les élèves ordinaires. En IME, la variable de l'adaptation de la scolarité est très importante : l'emploi du temps d'un jeune, son temps de scolarisation est rediscuté en équipe si toutefois ce qui est proposé ne semble pas lui convenir.</i>	<i>L'équipe choisit en concertation le temps scolaire, thérapeutique ou éducatif selon les besoins du moment de l'utilisateur.</i>	
		Relation instaurée avec les usagers	30	<i>La relation est qualifiée de confiance : avant d'entrer dans les apprentissages scolaires et les propositions didactiques, l'enseignant spécialisé doit en amont tisser un lien de confiance avec les jeunes qu'il a à sa charge. Comment instaurer ce lien ?</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Cadre et règlement de la classe : il doit être édicté et clair pour tous mais adaptable à chacun.</i> ▪ <i>Petits rituels pour se mettre au travail</i> ▪ <i>Timer pour visualiser le temps de la classe et ainsi mieux le gérer (cadrage du temps)</i> 	<i>Ces aspects (cadre et rituels) permettent à l'enseignante d'être reconnue par ses élèves. Nécessité pour l'enseignante d'être à l'écoute de ce qu'exprime l'élève, de son niveau scolaire précis, de ses difficultés pour lui proposer des situations didactiques correspondant à son niveau réel.</i>
	32		<i>Veiller à se mettre à côté de certains élèves pour les encourager, en face d'autres pour montrer et rappeler le cadre.</i>		
			34	<i>Le milieu particulier de l'IME est selon cette enseignante inconnu ou méconnu par la société. Elle considère recevoir la pleine reconnaissance des parents d'élèves qu'elle prend en charge.</i>	
		36	<i>En revanche, ses proches mentionnent parfois qu'il est facile de se plaindre en tant que parents d'enfants en situation de handicap. Ces réflexions, insupportables pour cette enseignante, manifestent le fait que la plupart des gens ne réalisent pas les difficultés rencontrées au quotidien par ces parents.</i>	<i>enseignante à part, puisque travaillant dans le champ du handicap. Pas comme les enseignants ordinaires.</i>	
		38	<i>Des enseignants remplaçants non spécialisés ont pu exprimer des interrogations proches quant à la justification du temps scolaire en institution, puisque ce n'est pas un vrai travail d'enseignant !</i>		
	Le temps de classe partagé	Origine des dispositifs	46	<i>Les classes-atelier sont nées de l'initiative de deux enseignantes spécialisées en poste dans l'IME qui ont trouvé judicieux de rapprocher les contenus et les objectifs des temps de classe et des temps d'atelier technique : dans les deux cas, le jeune est placé en situation d'apprentissage, développent des compétences dans ces deux temps de formation, mais éprouvent de grosses difficultés à transférer ces compétences du champ technique vers le champ scolaire et vice-versa. Ce transfert de connaissances et de compétences pourrait donc être facilité par une vraie</i>	

			<i>collaboration et un projet commun entre le volet scolaire et le volet technique. Les jeunes seraient accompagnés par ces deux professionnels sur un même projet et une même démarche d'apprentissage, lors de classes-atelier.</i>	
		48	Au départ, la classe-atelier visait le transfert de connaissances : apprendre à mesurer en classe pour mesurer en atelier. Les connaissances étaient travaillées en classe pour être réinvesties en atelier technique.	
		50	Sarah a la sensation que cette démarche initiale a quelque peu évolué : ce transfert de la classe vers l'atelier technique n'est plus toujours la priorité, et c'est le projet lui-même qui dicte parfois son contenu, son rythme et ses objectifs.	<i>Objectif du transfert de compétences et de connaissances : objectif secondaire ?</i>
	<i>Origine de la classe-groupe</i>	54	<p>C'est une initiative de Sarah. Elle a été conçue pour répondre à un pb de déséquilibre du temps de scolarisation entre les plus jeunes et les plus âgés de l'IME. Les enfants (- de 12 ans) sont scolarisés uniquement le matin, sur des plages horaires assez courtes.</p> <p>Or, pour les plus âgés, les classes-ateliers et les classes à projets s'ajoutant aux temps de classe avec les enseignants spécialisés, s'opérait un décalage conséquent sur les temps de prise en charge des usagers selon leur âge.</p> <p>Objectifs visés, lors de la classe-groupe, d'un travail autour de la réflexion, de la confrontation de points de vue, de la co-construction du savoir avec des enfants de niveaux scolaires très hétérogènes et des groupes un peu plus importants que sur le temps de prise en charge scolaire.</p> <p>Possibilité de travailler des domaines plus abstraits comme l'espace-temps, la découverte du monde.</p> <p>Deux adultes présents pour gérer un groupe d'enfants plus importants que le temps scolaire du matin.</p>	
	<i>Avantages des dispositifs</i>	48	<p><i>Sarah pense que la classe-atelier, dans son déroulement actuel, s'est quelque peu éloignée de ses objectifs de départ, à savoir le transfert de compétences. Ce transfert de compétences de connaissances serait toujours travaillé, mais plus de façon prioritaire.</i></p> <p><i>De son point de vue, la classe-atelier a le gros avantage de donner du sens aux apprentissages plus abstraits qui sont fait pendant le temps de classe. On apprend à écrire pour..., à compter pour... La classe-atelier est un temps de classe qui permet de travailler les apprentissages fondamentaux, sans les mettre au cœur de l'activité. Ces apprentissages sont au service d'un projet, d'une activité à visée technique.</i></p> <p><i>Cette co-animation permet selon Sarah de donner du sens aux apprentissages, de mieux les structurer, les emboîter et de moins les juxtaposer.</i></p> <p><i>-Les apprentissages scolaires ne sont pas proposés aux jeunes de façon frontale, il ne s'agit pas juste de savoir pour savoir, mais savoir pour agir.</i></p> <p><i>La classe-atelier permet de travailler des concepts plus abstraits, des connaissances théoriques qui ne peuvent être proposées pendant le temps d'atelier technique, parce que ces apprentissages fondamentaux se feraient au détriment d'opérations et pratiques techniques concrètes, au risque de perdre la motivation des jeunes.</i></p>	<p><i>appétence des jeunes à s'engager dans ces apprentissages fondamentaux qui est visée, leur motivation intrinsèque.</i></p> <p>Classe-atelier : bon relai, levier idéal pour apporter à la partie technique les connaissances théoriques indispensables à son bon déroulement.</p> <p><i>C'est un temps repéré, consacré à outiller les jeunes pour agir</i></p>

			<i>plus efficacement.</i>
		58	Dans le projet sur l'arbre généalogique, l'ES s'est autorisée à solliciter les familles pour obtenir des photos illustrant ce projet. L'enseignante s'était jusque-là refusée cette demande, pensant cela trop intrusif dans la vie des familles. Dans cette demande, l'enseignante se dit épaulée par l'ES qui fait le lien avec les parents, qui a une plus grande proximité avec elles et qui donc s'autorise cette demande au nom des 2 professionnelles (demandes renouvelées aux familles, contact avec l'ASE...)
<i>Préparation et organisation de la classe-atelier</i>		48	C'est souvent l'ETS qui a été à l'initiative des projets de classe-atelier. Détails sur le déroulement de la classe-méca vélos : connaissance des outils = tuto d'action de réparation et d'entretien de vélo
		58	il n'y a peut-être pas la même idée de transfert de compétences et de connaissances que pour la classe-atelier, mais face à ce nouveau dispositif, les ES ont proposé des thèmes, des projets qu'elles avaient envie de travailler : l'identité avec l'arbre généalogique, en partant des usagers et de leurs familles
		60	Sarah constate que le thème correspond souvent mieux aux enfants de l'IME quand le thème est proposé par l'ES.
		62	Très bon investissement des jeunes dans le projet sur le plan et la lecture de cartes avec des progrès significatifs des jeunes dans ces compétences. Projet proposé par ES, l'enseignante considérait que la lecture de cartes présentait des difficultés trop importantes pour ce profil d'élèves.
		76	Pas de temps commun en amont pour préparer cet atelier. Cela permettrait d'encore mieux adapter ces séances aux besoins des élèves.
		86	Pas de préparation en amont pour déterminer le rôle de chacun mais un bilan de fin d'année. Avec l'ETS, bilan hebdomadaire et temps de régulation en fin de séance pour programmer la suivante, l'aménager différemment si nécessaire en présence des jeunes ou juste après leur départ de la classe. Avec les ES de la classe-groupe, des réunions prévues en dehors de la classe-atelier pour les projets des enfants, de leur scolarité. Elles se fixent des rdv si nécessaire, en moyenne une fois par période. Pas de possibilité de discussion en fin de séance en raison du jeune âge des enfants et de leur difficulté à s'autogérer dans leurs déplacements dans l'établissement.
		124	Sarah est vigilante sur le fait de laisser de la place au partenaire, d'autant plus que l'activité a lieu dans son espace de travail, et qu'elle a en charge la préparation matérielle de la séance.

	Temporalité de la classe-groupe	65	<p>La temporalité du projet est décidée au fur et à mesure et ajustée par le duo. Rien n'est déterminé à l'avance, en dehors du calendrier fixe de l'année scolaire.</p> <p>La temporalité est déterminée également par les plages horaires qui sont consacrées à cette classe-groupe, fixée à l'avance.</p> <p>Quand les jeunes sont moins mobilisés, quand le projet s'étire en longueur sans plus autant prendre sens, la fin de l'action est décidée.</p> <p>A l'inverse, une piste nouvelle, non anticipée, peut surgir en cours de séquence : elle est retenue si elle fait sens pour les élèves et allongera d'autant la durée consacrée à ce projet.</p> <p>Une assez grande liberté dans la façon de gérer la temporalité et le contenu de ces temps de classe partagé.</p>	<p><i>Durée dépendante de l'appétence des usagers pour le projet, de leur engagement dans l'activité donc chronologie des séances pas fixée en amont.</i></p>	
		Ecriture du projet de la classe-groupe	72	Un projet devrait être écrit pour la direction de l'IME, mais en réalité, cela n'est pas fait. Sarah pense que la direction craint de se voir demander du temps de travail supplémentaire rémunéré pour l'écriture de ce projet. Donc ne pas le demander permet d'éviter ces doléances.	
	74		Sarah avait l'impression de porter l'écriture du projet un peu seule. Son contenu reste assez large pour se laisser la possibilité de directions pédagogiques variées.		
	Rôle de chacun dans la classe-groupe	78	<p>-Vigilance à ce que les deux acteurs soient reconnus dans l'activité : donner la parole à l'ES, demander son point de vue devant les jeunes, se mettre dans le fond de la classe pour laisser la priorité de l'animation à l'ES ou l'EST.</p> <p>-Etre clair sur le fait que l'enseignante ne gère pas seule la classe.</p>		
		80	<i>Se dire les choses sur le rôle de chacun pour clarifier la situation.</i>		
		82	<i>Passer par un échange verbal sur la place de chacun a été nécessaire au début de l'affectation à l'IME : il faut faire sa place dans l'institution, être reconnue des autres dans ses compétences et donc expliquer précisément le rôle de chacun dans cette situation partenariale.</i>	<i>maintenant S. identifiée et reconnue dans son champ d'action.</i>	
		84	<i>Les ES doutent parfois de la place qu'elles peuvent occuper dans la classe-groupe. Elles interrogent l'enseignante à ce sujet, cherchent à être rassurées sur le fait qu'elles n'outrepassent pas leur rôle.</i>		
	Autorité et classe-groupe	90	<i>L'autorité est instaurée si on est reconnue dans sa fonction et dans l'espace de la classe, ce qui est le cas entre enseignant et éduc. L'autorité est instaurée dans la mesure où chacun reconnaît l'autre dans sa fonction et sa posture, le contrat implicite est de ne pas contredire le partenaire quand il fait preuve d'autorité. Si des désaccords apparaissent, ils sont discutés en dehors de la présence des jeunes.</i>		
	Limites du temps de classe partagé	Des ES peu à l'aise avec l'école	84	<p><i>C'est d'autant plus compliqué pour certains ES qu'ils ont une expérience assez négative de l'école en tant qu'élèves et expriment des difficultés à revenir dans une classe. La situation partenariale peut être alors assez déséquilibrée, l'ES faisant ressentir à l'enseignant que c'est surtout à lui de porter le projet dans un contexte où, d'expérience, il n'est pas à l'aise...</i></p>	<p><i>L'ES est alors considéré plus comme une charge qu'un réel partenaire par l'enseignante.</i></p>

Points forts du temps de classe partagé	Croiser les regards en équipe pluridisciplinaire	94	<i>Ce temps de classe partagé fonctionne plutôt bien du point de vue partenarial et il a le gros avantage de permettre un croisement des regards sur un jeune, l'échange de points de vue professionnel sur une situation, et un ajustement de posture éventuel à la lumière de cet échange.</i>	<i>atout majeur d'une équipe pluridisciplinaire qui porte collectivement les situations délicates et évite l'isolement d'un professionnel dans ses difficultés.</i>
	Ouverture à	104	<i>Avec la classe-atelier, Sarah ressent une ouverture vers un domaine non maîtrisé et non investi par elle : pas possible d'enseigner la méca-vélos sans le soutien de l'ETS.</i>	
	Confrontation	104	<i>Ce dispositif partenarial permet de proposer aux jeunes d'intégrer des groupes plus importants, riches de confrontations de points de vue, d'émulation positive au sein d'un collectif plus important.</i>	
	Un cadre qui permet de proposer une pédagogie différente	104	<i>Le fait d'être deux professionnels à gérer ce temps de classe en commun permet d'aborder des thèmes, des activités qui ne pourraient être envisageables si c'était géré seule dans la classe.</i>	
		106	<i>Expériences scientifiques sur les sens (dispositif expérimental, manipulations, déplacements dans l'établissement ou à l'extérieur...) Le fait d'intervenir en binôme permet une meilleure structuration de l'activité, car quand une annonce les consignes et anime le contenu de la séance, l'autre est attentive aux comportements déviants, à ceux qui s'éloignent de l'activité pour les recentrer sur ce qui se passe en classe-groupe.</i>	<i>Sentiment d'une pédagogie plus ouverte, plus innovante qui sort de l'écrit, avec des situations didactiques extra-ordinaires.</i>
	Regards sur	112	<i>-Les temps partagés permettent de voir d'autres professionnels dans l'exercice de leur métier, de partager les points de vue sur les jeunes. -Partager une activité commune rapproche les professionnels.</i>	
	Reconnaissance du	112	<i>Comme l'enseignante assure seule la préparation matérielle des temps partagés, elle se dit être reconnue par ses partenaires dans la quantité et la qualité du travail préparé et proposé aux jeunes.</i>	
	Avantages personnels	116	<i>apport de nouvelles connaissances, et mise au niveau des élèves dans les apprentissages : elle apprend en même temps qu'eux.</i>	
Regards sur le	116	<i>observation de la façon dont un autre professionnel s'adresse aux mêmes usagers.</i>		

	Connaissances de	118	<i>Le temps partagé, en autorisant de sortir de la classe, facilite la rencontre des autres acteurs et des autres espaces de l'institution, permet de le découvrir dans son ensemble et s'intégrer naturellement au sein d'une équipe pluridisciplinaire.</i>	
	Relations et communication	120	<i>Entendre les éducateurs qui s'autorisent à exprimer aux jeunes le fait qu'ils ne les comprennent pas a permis à l'enseignante de s'autoriser elle aussi à verbaliser ses difficultés de compréhension, ce qu'auparavant elle n'avait pas eu l'idée de faire, pensant que cette remarque ne ferait pas avancer les choses.</i>	
	Evolution des	124	<i>évolution exprimée mais peu commentée et détaillée : la pratique pro est différente quand la séance est portée à deux partenaires.</i>	
Points faibles du temps de classe partagé	Evaluation des temps partagés	98	Un bilan de fin d'année permet d'évaluer l'action, au sujet du thème, des activités proposées, des apprentissages permis... C'est le moment des retours sur la place prise par chacun dans le binôme, la critique positive de ce que chaque professionnel a tenté, dit, expliqué ou un débriefing sous forme d'autocritique de la place de chacun. Bilan oral global	
		100	Pas d'évaluation individuelle commune des jeunes concernés. L'enseignante faut figurer ses observations du temps de classe-atelier dans les bilans de l'UE, mais pas de réelle concertation entre professionnels avec évaluation concertée de cette action.	
		102	L'évaluation faite par l'enseignante est adressée à l'enseignant référent qui intègre ces évaluations dans les évaluations du jeune en question.	
	Des postures	108	une interrogation se fait jour quand les consignes passées aux jeunes entre enseignant et éducateur ne sont pas en cohérence, voire se contredisent : cadre de la mise au travail, contexte sonore autour de l'activité...	
	Cas des absences du partenaire	108	Cas où l'ETS est absent et non remplacé par la direction : l'enseignant doit gérer le groupe seul et les ambitions du point de vue des apprentissages ne peuvent plus être tenues dans ce contexte. Il faut donc se résoudre à envisager plus du temps de classe, plus abstrait et moins de manipulations, ce qui n'est pas sans conséquence pour des jeunes dont la capacité à rester concentré, le niveau de langage et d'abstraction ne sont pas adaptés à 2 heures de classe.	
	Des temps de préparation	126	Au début de la mise en place de ce dispositif, un créneau horaire était prévu pour monter, organiser l'ensemble des séances. Depuis, du fait que les ES ont moins d'heures volantes et que l'institution a fait le choix de ne plus rémunérer en heures sup les enseignants sur ces créneaux horaires spécifiques, ce temps de préparation en commun a disparu.	
De l'identité professionnelle des	Se distinguer	42	<i>Cette enseignante a le sentiment de plus défendre son métier et ses valeurs en spécialisé qu'en ordinaire : face aux autres professionnels de l'institution, elle doit affirmer sa spécificité pour se différencier des autres volets, thérapeutique ou éducatif.</i>	<i>La profession change et oriente la vision du jeune.</i>

<i>enseignants spécialisés</i>	<i>Proximité avec les</i>	44	<i>Elle ressent une certaine proximité professionnelle avec la mission des éducateurs techniques qui, comme les enseignants, doivent faire travailler un certain nombre de compétences à leurs élèves, ont des objectifs et suivent une progression.</i>	
	<i>Reconnaissance du travail de</i>	112	Le fait de préparer matériellement la séance permet une plus grande reconnaissance de l'enseignant et ainsi, renforce sa posture spécifique face aux autres professionnels de l'institution.	
		114	Le fait d'être reconnue dans sa posture professionnelle par les autres acteurs de l'institution permet un renforcement implicite de l'autorité enseignante qui se démarque dans son activité des autres professionnels.	
	<i>Une hiérarchie différente mais la dynamique d'une</i>	152	La culture pro de cette enseignante est interrogée par une dynamique d'équipe. Elle compare l'école ordinaire où les enseignants restent entre semblables, ne côtoient pas les autres acteurs éducatifs autour des enfants que sont les animateurs de la péri ou le personnel de cantine. En institution, les acteurs ont tous le même référent comme supérieur, et chaque salarié a une place à tenir dans l'établissement, qui occasionne des échanges entre professionnels autour des usagers.	<i>Les enseignants sont les membres de ce collectif les plus périphériques, puisqu'ils n'ont pas le même supérieur hiérarchique.</i>
		154	Le travail en établissement occasionne le partage de temps commun, ce qui fait équipe autour d'un projet collectif.	
	<i>Un besoin de reconnaissance, la justification d'une spécificité professionnelle au cœur d'une</i>	156	Le fait de ne pas avoir le même supérieur hiérarchique que les autres acteurs de l'établissement contraint les enseignants à justifier leur présence en institution : ils doivent expliquer, prouver en quoi la scolarité est indispensable et a toute sa place auprès des usagers. Contrairement au milieu ordinaire où l'école est planifiée pour chaque élève de droit, il faut ici argumenter en faveur de la durée et de l'amplitude horaire de scolarisation de ces usagers. La présence de l'enseignement est donc à justifier, à défendre auprès de l'équipe. Pour cela, des échanges avec les autres acteurs, avec tous les acteurs de l'institution. Chaque professionnel, quel que soit son rôle à l'IME, a à cœur d'être au service du jeune et agit professionnellement pour développer cet objectif, sous la coupe d'une sorte de responsabilité collective des usagers.	<i>Cette responsabilité collective, cet objectif commun de servir les usagers oblige aux échanges, aux partages entre professionnels.</i>
<i>De l'identité professionnelle des éducateurs techniques spécialisés</i>	<i>Missions particulières de</i>	48	L'ETS est à la fois éducateur de référence, il a la charge d'un groupe éducatif de jeunes, en les accueillant matin et soir et en déjeunant avec eux le midi. Ils assurent l'animation de leurs ateliers techniques. Ils ne disposent pas de temps de préparation pour les ateliers techniques, ni pour la classe-atelier. Ils se reposent donc sur l'enseignant pour la classe-atelier.	
	<i>Compétences des ES</i>	60	Elles connaissent mieux ces enfants, passent plus de temps avec eux, partent de leurs besoins réels.	
<i>De l'identité professionnelle des</i>	<i>Besoin de</i>	130	Sarah a éprouvé le besoin de répreciser les rôles de chacun et de rediscuter les missions et postures de chacun. Elle était gênée devant une situation qui faisait, selon elle, confusion du point de vue des identités pro. Cahier	<i>Dysfonctionnement entre deux lieux et deux objectifs</i>

<i>éducateurs spécialisés</i>			d'exercice du matin sur le groupe 4, avec des exercices d'écriture, alors qu'en classe, Sarah propose des activités de graphisme simple sur feuilles blanches.	<i>incompatibles pour les mêmes usagers.</i>
		132	Les ES se disaient soutenir l'activité de classe avec un entraînement quotidien à l'écriture du prénom. Elles n'avaient pas réalisé qu'elles anticipaient une activité de classe. Cette confusion des rôles a été l'occasion d'échanges de fond sur le rôle de chacun dans un tout cohérent. Qu'est-ce qui est prévu ? Quand et dans quelle espace ? Avec quel professionnel ? Les ES étaient en attente de conseils de la part de l'enseignante. Il a fallu suggérer des activités pratiques sans pour autant préparer à leur place et encore moins dire aux éducus quelle était leur mission éducative. Réunion de parents pour clarifier le temps de classe et le temps de groupe éducatif.	
		134	Mise en place d'un agenda (idée suggérée par l'enseignante) pour les aider à structurer le temps, avec le relai des pictogrammes pour illustrer les activités. Niveau d'attendu adapté aux compétences des jeunes en matière de connaissance de temps, de la semaine...	
	<i>Valeurs et qualités des éducateurs</i>	138	Les ES doivent en permanence s'interroger sur l'adéquation entre les besoins et les demandes du jeune et de sa famille et les réponses apportées par l'institution. Elles doivent questionner les demandes du jeune : sont-elles légitimes ou déviantes ? Son comportement est-il le reflet d'un âge, l'adolescence ou l'expression d'un mal-être ? Les enseignants ne vont pas aussi loin dans ses questions-là, ils interrogent les besoins du jeune à un instant T, mais ne portent pas autant que les éducus le projet global du jeune, pour l'orientation, pour le lien avec la famille...	
	<i>Porteurs du projet</i>	146	L'éducateur qui passe plus de temps avec le jeune que l'enseignant est le garant institutionnel du projet global du jeune : il porte au quotidien ce projet dans l'institution et en relation avec les familles.	
	De l'interculturalité	<i>Eduquer ou instruire ?</i>	144	Sarah a le sentiment de jalonner le chemin vers les apprentissages, de travailler les pré-requis à des apprentissages fondamentaux ultérieurs. Alors, est-ce de l'instruction ? Si instruire est « apporter des connaissances » à un autre individu, Sarah a l'impression de ne pas instruire ses élèves. Elle pense accompagner la phase qui précède l'instruction réelle.
		146	Partageant du temps de classe avec ces enfants, sarah pense avoir un rôle éducatif, mais uniquement dans le temps restreint de la classe.	
		150	Les éducus instruisent aussi mais ils sont plus sur le champ de l'accompagnement éducatif, préalable indispensable aux apprentissages.	
<i>Convergences de regards et</i>		160	Sarah, au fur et à mesure qu'elle exerce en institution, se sent plus proche professionnellement des éducus que des enseignants ordinaires. Ils ont le même type de regard et la même écoute portée aux jeunes.	
		162	La manière d'appréhender et d'ignorer la difficulté scolaire chez certains enseignants ordinaires la révoltent.	<i>La relation intersubjective</i>

		<p>Comment peut-on ignorer l'élève dans ce qu'il est ? Comment refuser la bienveillance du discours devant un élève en échec scolaire ?</p> <p>Côtoyer des éducateurs dans l'exercice de leur profession a été une source de réflexion pour Sarah quant à des pratiques enseignantes ordinaires : le code-couleurs du comportement, la relation aux familles... En tant qu'enseignant, on doit avoir en tête l'importance des codes de l'école, et du décalage éventuel qu'il peut y avoir pour certains élèves avec les normes familiales. Travailler en établissement spécialisé permet de prendre conscience plus rapidement de l'importance de tels codes auprès des jeunes et de leurs familles, et d'être donc très vigilant pour transmettre aux élèves tous les implicites de ces codes.</p>	<p><i>enseignant/élèves ne peut pas être autre chose qu'un soutien ou un révélateur de capacités.</i></p>
	<p><i>Divergences entre les deux</i></p> <p>164</p>	<p>Divergences sur l'idée d'effort à soutenir : les enseignants sont en général plus demandeurs d'efforts de la part des jeunes, de persévérance, d'entraînements à la tâche quand les éducateurs ont tendance à ne pas exiger une telle endurance, pour laisser le jeune dans un bien-être du moment ou parce que l'effort ne lui semble pas utile, pas nécessaire...</p>	
	<p><i>Une collaboration à risque ?</i></p> <p>168</p>	<p>Si c'est un risque, il est obligatoire quand on travaille en institution. On ne peut être enseignant en IME seul dans sa classe, sans collaborer activement au projet de l'établissement.</p> <p>Tout partenariat est un risque, puisque tout est à construire entre acteurs, mais il présente plus d'avantages que d'inconvénients.</p>	
	<p><i>Nature de cette interculturalité</i></p> <p>174</p>	<p>La culture en commun se trouve dans le qualificatif commun : spécialisé, ou une activité professionnelle à part. Quand des sorties sont organisées hors les murs, le regard interrogateur ou de peur posé sur ces jeunes renvoie à l'idée d'une éducation à part, pas ordinaire, pas commune, pas comme les autres. Leur attitude, leur comportement n'est pas toujours admis, compris par tout à chacun (ex : médiathèque, musée des beaux-arts...)</p>	<p><i>Origine d'une culture commune : fonctionnement professionnel à part des normes communément admises.</i></p>

Tableau de relecture thématique de Bastien

thématique	Sous-thème	intervention	Contenu de l'intervention	commentaires
Parcours professionnel		2	Parcours classique : licence de lettres puis IUFM Début de parcours pro avec des compléments de service, notamment en ZEP, avec arrivée en 44 après une année d'exercice. Difficulté de titularisation sur Nantes, donc poste de remplaçant pendant 6 ans, avec découverte et immersion et remplacements longs dans le monde du spécialisé	
		4	Obtention du CAPASH et titularisation à l'IME de Vallet. Un parcours plutôt linéaire	
Choix et valeurs du métier	Définition du métier	6	Enseignant avant tout, il faut affirmer sa spécificité au sein d'une équipe pluridisciplinaire. Priorité mise en début de carrière d'enseignant spécialisé sur les apprentissages fondamentaux pour faire valoir sa spécificité, sa singularité face aux autres pros de l'établissement.	<i>Choix du mot « se replier sur les apprentissages fondamentaux », « pour se définir dans l'étab » : rester dans sa singularité, à côté des autres pros et pas d'ouverture, de croisement, de notion d'équipe, pour rester dans son identité pro</i>
	Choix du métier	14	<i>Découverte du spécialisé par le hasard des remplacements, orientation de carrière pas choisie au départ.</i>	
		16	<i>Empathie envers la difficulté scolaire, sentiment d'utilité à aider ceux qui en ont besoin. Constat de ne pas être assez présent aux côtés des élèves en réelle difficulté, avec une gestion d'un groupe classe trop important. Malgré des ateliers de soutien en fond de classe, poids de la gestion du groupe</i>	
	Qualités pour être enseignant	16	<i>Empathie envers la difficulté scolaire, sentiment d'utilité à aider ceux qui en ont besoin</i>	
		30	<i>Savoir faire un pas de côté pour arriver à ses fins : tenir compte de leurs préoccupations (rentrer dans leurs têtes) du moment pour les enrôler dans la tâche scolaire.</i>	
Valeurs de l'enseignant	22	<i>valeurs identiques à celles d'un enseignant ordinaire : être un bon pédagogue empathique, soucieux de faire progresser les plus fragiles.</i>		

	Relation instaurée avec les	30	Relation plus proche avec les élèves du fait de petits groupes. Leur personnalité atypique impose une proximité, de tenir compte encore plus de ce qu'ils sont	
	Regard de la société sur ce métier	34	Regards assez négatifs posés sur la profession enseignante, où on considère que ce n'est pas un travail à temps plein : courte journée, vacances... Regards plus nuancés quand est abordée la question du handicap : reconnaissance de la difficulté à être au contact pro de personnes en situation de handicap. Cela peut être considéré comme un métier rebutant , ou difficile.	
<i>Le temps de classe partagé</i>	Origine des dispositifs	36	Temps partagé mis en place avant l'arrivée de Bastien Dispositif déjà existant dans d'autres étabs avec ETS. Volonté d'établir un pôle pédagogique avec les personnels qui enseignent un savoir général ou technique (validation de grilles de compétences) Réunions institutionnalisées qui renforcent le dispositif, mais qui n'ont plus cours maintenant. Pas de temps de préparation en plus des heures passées auprès des usagers.	
	Avantages des dispositifs	40	Elèves très motivés par l'aspect technique de cet enseignement. Un vrai support aux apprentissages des UE : compétences du programme scolaire appuyées sur ces dispositifs (atelier bois et géométrie : travail sur le volume, les solides)	classe-atelier comme supports aux apprentissages fondamentaux
	Préparation et organisation	42	Choix d'un thème en commun entre enseignant et éduc, lié aux compétences visées pour le groupe de jeunes : choix d'un thème simple pour des jeunes en début de professionnalisation par ex	
	Temporalité de la classe-	48	Cela dépend des projets, du sens que ça a pour les jeunes. Cela dépend aussi de la faisabilité de la réalisation matérielle finale (ex : réhabilitation de la mare)	
	Ecriture du projet de la classe-	60	Plus de rédaction de ce projet exigée par la nouvelle direction. Mais écriture d'un projet ensemble pour pouvoir gérer le budget attendant à ce dispositif. Cet écrit est porté par les deux pros et défendu après de la direction à part égale.	
	Constitution des binômes et rôle de chacun dans la	80	Les binômes sont constitués en fonction des domaines d'activités de chacun : c'est le projet qui désigne l'éduc en charge en fonction de ses compétences techniques. Cela peut être fait aussi en fonction des habiletés et du goût et des choix de chacun : l'éduc 3 fédère dans l'étab, donc elle s'investit dans une classe à projets qui met en lien et en synergie les jeunes et l'ensemble des éduc.	

	Autorité et classe-groupe	54	Egalité d'autorité entre l'enseignant et l'ETS. Autorité partagée	
Points forts du temps de classe partagé	Croiser les regards en équipe	86	Intérêt d'échanges pluridisciplinaires, de devenir témoin de la façon de travailler du partenaire. Pouvoir échanger avec l'éduc sur l'usager dans sa globalité, puisque l'éduc a une meilleure connaissance de chaque usager.	
	Un dispositif motivant les apprentissages fondamentaux	68	L'aspect concret de ces activités motive les jeunes à maîtriser en parallèle des compétences d'ordre générale pour faire avancer le projet. Cela se manifeste par le fait que les jeunes se souviennent bien, d'une séance à l'autre, de ce qui a été fait précédemment et de ce qu'il reste à faire.	
		72	même chose pour le blog où la finalité (écrire des articles sur l'actualité de l'IME) nécessite la manipulation et la maîtrise du langage oral et écrit.	
	Un cadre qui permet de proposer des	86	Cette forme d'organisation du travail en classe permet des respirations pour l'enseignant : possibilité de travailler autrement les apprentissages fondamentaux, de faire une pause dans la pratique pro, de collaborer et porter à 2 avec des supports et des activités différentes. (avec des grands pas de côté)	
	Regards sur l'activité	86	Devenir observateur de la façon de travailler du partenaire	
	Avantages personne	90	Partir de domaines qui intéressent d'un point de vue personnel : grand goût pour le jardinage, intérêt de l'écriture pour le blog	
	Regards sur le rapport aux jeunes	94	Certains élèves peuvent se révéler tout à fait différents pendant ces ateliers : être réservé et en difficulté en temps de classe et être beaucoup plus en avant et actif et fait preuve d'un sens pratique dès lors qu'il s'agit de l'atelier technique et la manipulation d'outils.	Un moment de révélation pour certains usagers
	Relations et communication avec les jeunes	92	Les élèves ne voient pas l'enseignant s'impliquer physiquement dans la partie technique du projet, tout au plus, ils peuvent constater qu'il a des connaissances dans le domaine, mais c'est uniquement l'ETS qui participe activement à la réalisation matérielle du projet. L'enseignant prend en charge l'autre groupe en classe pendant ce temps-là. Donc le regard des jeunes sur l'enseignant ne change peut-être pas trop.	

	<i>Evolution des pratique pro ?</i>	98	<i>Bastien n'a pas l'impression d'avoir modifié sa posture enseignante suite à ces temps de classe partagés. Peut-être prend-il tout de même plus de temps à vivre la démarche de projet avec les jeunes, à les accompagner dans la réalisation matérielle en laissant momentanément de côté les apprentissages fondamentaux : partager avec eux la réalisation pratique et technique serait un moyen de les recentrer ensuite plus efficacement sur les apprentissages fondamentaux. Se rapprocher momentanément de la posture de l'ETS pour ensuite revenir vers celle de l'enseignant est une démarche qui a été permise par la pratique des temps de classe partagés.</i>	<i>laisser par moments en arrière-plan la posture enseignante et les apprentissages visés pour plus endosser le rôle de l'ETS</i>
Points faibles du temps de classe partagé	<i>Evaluation des temps partagés</i>	46	Bilan en fin d'année et projections pour l'année suivante, mais pas de temps institutionnel pour préparer et évaluer en cours d'année, mais réajustements rapides d'une séance à l'autre.	
		62	Limites d'une pédagogie par projets : se laisser entrainer par le projet et laisser en périphérie l'évaluation des compétences travaillées. Les grilles d'évaluation sont indépendantes, non mutualisées : chaque pro réfléchit aux objectifs qu'il vise pour chaque jeune, mais pas de mise en commun de ces grilles	
		76	Oubli des grilles d'évaluation en raison d'un projet motivant dont la seule finalité matérielle est visée, au détriment des évaluations des compétences travaillées.	
	<i>Des postures professio</i>	76	Limite d'un projet où les professionnels n'ont pas les mêmes attentes, où les étapes du projet ne sont pas portées et défendues à égalité par les 2 pros	
	<i>Souhait d'un pôle pédagogique</i>	38	Les classes-atelier existent au profit des élèves, mais le vœu d'un pôle pédagogique élargi n'a pas vu le jour, faute de moyens mis en place par la direction. Un pôle où on aurait pu partager des grilles d'observation, d'évaluation, avec l'élaboration en commun de séquences d'apprentissages	
	<i>Efficacité du dispositif dépendant de la</i>		Le binôme est efficient s'il est constitué de deux individus en phase, en accord sur les attendus du dispositif. Impact de l'ancienneté des pros dans l'étab : un binôme en fonction depuis plusieurs années et forcément plus efficace qu'un duo nouvellement créé avec des pros nouvellement affectés dans l'étab.	
	<i>Des temps de préparation retirés, bien</i>	36	Réunions institutionnalisées qui renforcent le dispositif, mais qui n'ont plus cours maintenant.	
140		Manque de temps partenarial criant pour préparer en amont l'activité commune. Cela permettrait d'aller plus loin dans la démarche pédagogique, cela permettrait plus d'échanges interprofessionnels.		

			La demande a été faite auprès de la direction pour prévoir de nouveau des temps de réunion en commun mais à ce jour, cela n'a pas abouti. (ex : projet de travailler sur le référentiel différent et compétent »)	
	<i>La finalité du projet prédominante</i>	78	Temps de retour, de recadrage sur le projet nécessaire, surtout si les éducateurs se laissent embarquer par le projet en risquant d'oublier le sens de ce qui est travaillé. Les éducateurs auraient tendance à avoir en ligne de mire la finalité matérielle du projet et l'enseignant doit être le garant des compétences à travailler et rechercher.	
	<i>Les imprévus liés à la</i>	140	Même si l'enseignant cherche à anticiper son activité, la vie d'établissement spécialisé impose des imprévus qu'il faut savoir gérer.	
<i>De l'identité professionnelle des enseignants spécialisés</i>	<i>Se distinguer des autres identités professionnelles</i>	6	Enseignant avant tout, il faut affirmer sa spécificité au sein d'une équipe pluridisciplinaire. Priorité mise en début de carrière d'enseignant spécialisé sur les apprentissages fondamentaux pour faire valoir sa spécificité, sa singularité face aux autres pros de l'établissement. Choix du mot « se replier sur les apprentissages fondamentaux », « pour se définir dans l'étab » : rester dans sa singularité, à côté des autres pros et pas d'ouverture, de croisement, de notion d'équipe, pour rester dans son identité pro	
		120	Besoin d'affirmer son identité pro en début d'exercice en IME, pour se démarquer des autres professions et éviter toute confusion des missions et des pratiques. L'enseignant doit donc affirmer que sa mission en institution est bien d'être le garant d'apprentissages scolaires fondamentaux.	<i>collaboration multi professionnelle : lit de confusions des rôles si chacun n'y prend pas garde.</i>
	<i>Compétences des ES</i>	104	Découverte de ce métier les premières années d'exercice en IME : depuis, c'est beaucoup moins nouveau pour lui.	
		106	une action globale sur le jeune, une vision globale du développement de la personne	
	<i>Une profession qui vit plus l'action dans le</i>	106	Les éducateurs projettent moins, anticipent moins que les enseignants. C'est une caractéristique de la profession qui peut être un peu déroutante pour l'enseignant partenaire au début de l'action, ou être source de petits malentendus entre partenaires.	<i>Ils sont essentiellement dans le présent de l'utilisateur et accompagnent l'instant et l'interrelation avant tout.</i>
	<i>Valeurs et qualités</i>	112	Des valeurs communes avec les éducateurs	

	Porteurs du projet global du jeune	56	Vue plus globale du jeune, meilleure connaissance et plus grande gestion de la façon dont le jeune gère ou pas ses émotions. Ils sont plus informés de ce que vit le jeune sur l'établissement que les enseignants qui ont un temps plus cloisonné avec eux.	
	Mise au point sur l'approche didactique	122	Les éducateurs ont tendance, quand une problématique est posée par l'enseignant, à donner trop rapidement la réponse aux jeunes, et ne pas laisser suffisamment le temps du tâtonnement, de la démarche expérimentale. Mais un temps d'échange et une mise au point du « raté didactique » suffit à se remettre en phase entre professionnels.	C'est une divergence de fonctionnement avec la posture enseignante.
De l'interculturalité	Eduquer ou instruire ?	116	Les éducateurs se positionnent plus du côté de l'éducatif puisqu'ils voient la personne dans sa globalité. Les éducateurs de l'internat sont encore plus impliqués dans la perception globale des usagers puisqu'ils vivent aussi la relation aux familles. Ils gèrent le développement de la personne et les apprentissages de tous types hors scolaires (socialisation, autonomie...)	
		118	L'enseignant éduque aussi dans la mesure où la déficience des usagers contraint le professionnel à prendre en considération la personnalité du jeune dans sa globalité.	
	Convergenances de valeurs	112	Partage de valeurs communes : des valeurs humaines, humanistes , comme de l'empathie. Recherche de l'équité en personne en situation de handicap et personnes valides	
	Divergences entre les deux professions	138	Divergences dans l'organisation de l'activité professionnelle, dans la différence d'anticipation et de programmation de l'activité. En dehors de ce point, l'enseignant ne voit pas de divergences majeures entre ces deux professions.	
	Une interculturalité lésée	130	Plus de réunions pour préparer les temps de classe partagés, plus d'analyse de pratique en commun non plus. Auparavant panel de réunions en commun qui ont été retirés depuis quelques années.	<i>Interculturalité affaiblie par une diminution significative du temps de réunion en commun</i>
		132	reste les réunions de projets pour chaque jeune : véritables temps d'échanges et de partages interprofessionnels autour du projet du jeune.	
		134	l'analyse pratique semblait être plus efficace en externe, car en interne, il y avait le risque de jugements, d'affichages d'une difficulté	
136		L'analyse clinique paraissait intéressante dans la mesure où le psychiatre de la structure accompagnait le groupe, ce qui n'est plus le cas désormais. Mais ce dispositif reste possible et concerne toute l'équipe de professionnels autour des difficultés que pose éventuellement un usager		

	<i>Une collabora tion non</i>	128	Pour cet enseignant, il y a plus de bénéfices à tirer d'une collaboration multipro que de mises en danger.	
--	---------------------------------------	-----	--	--

Tableau de relecture thématique d'Anita

thématique	Sous-thème	intervention	Contenu de l'intervention	commentaires
Parcours professionnel		2	EJE de formation initiale. Parcours pro atypique car premier emploi en MAS en tant qu'EJE, avec des adultes polyhandicapés. Donc leur pathologie correspondait aux bagages de la formation des EJE. Classement dans cet établissement en tant que moniteur-éducateur	<i>question de la justification de son poste ? Pb de reconnaissance professionnelle ?</i>
		4	Après une dizaine d'années d'exercice dans cet établissement, besoin de changements. Très difficile de faire une poursuite de carrière vers l'accompagnement d'enfants après une expérience avec des adultes. Arrivée à l'IME de Vallet pour accompagner une jeune d'IME qui allait être orientée en MAS. Arrivée non souhaitée en internat (10 ans) et externat depuis 2 ans, d'abord en SEHA, puis le groupe 4.	
Choix et valeurs du métier	Définition et missions du métier	22	<i>L'ES a pour mission de créer un climat de groupe serein, pour permettre la mise en place d'activités éducatives propices aux apprentissages (apprendre à faire ses lacets, respecter les règles d'un jeu de société...) Rôle d'éveil auprès des enfants et d'apprentissages du quotidien pour gagner en autonomie (lacets, fermeture, passage aux toilettes...) Avec les plus jeunes, apprentissages par le jeu (collectif comme les jeux de société, jeux de construction et puzzles pour l'apprentissage de l'espace, jeux symboliques...) Objectifs de développer l'expression et le langage, sans empiéter sur le champ scolaire : ces domaines sont travaillés d'une autre façon auprès des enfants.</i>	
	Choix du métier	12	A la sortie du bac, concours d'ES passés, recalée à l'oral. En même temps, concours d'EJE obtenus. Départ pour l'étranger (3 ans), à défaut d'avoir le concours d'ES. Au retour, relance de l'école d'EJE : Anita repasse le concours d'EJE. Pas celui d'éduc, pas la même opportunité d'être prise au même score que le concours précédent, et obligation d'attendre une année de + pour s'inscrire. 2 années d'études pour EJE, 3 pour ES. Plan de carrière en projetant de se former dans la petite enfance mais en cherchant une place dans le milieu spécialisé.	<i>La première orientation est bien celle de devenir ES</i>
		14	Travailler dans le domaine de la petite enfance ne l'intéressait pas à priori. Le fait de commencer à travailler l'a démotivée sur l'idée de repasser le concours d'ES en étant en poste d'EJE. (passerelle d'un an)	
	Qualité	16	Une qualité : la patience. Capacité à prendre du recul par rapport à son travail	
	Valeurs de l'éducateur	16	Changements actuels du métier et de ses missions : A son début de carrière, l'ES devait maîtriser un bon bagage théorique des différentes pathologies. Ensuite, le reste s'acquerrait sur le terrain (analyse de situations, analyse des comportements, des interactions...) Maintenant, l'ES doit être un coordinateur d'équipe, son activité ne se déroule plus uniquement sur le terrain. Rôle du chef de	

			service il y a 20 ans. Ce sont les moniteurs éducateurs qui occupent la fonction des ES.	
		18	Anita se qualifie de « vieille éducatrice ». D'ailleurs, avec la récente orientation de cette profession, Anita ne ferait plus le choix de ce métier maintenant. Elle recherche uniquement l'accompagnement des enfants sur le terrain et regrette l'ampleur de la charge administrative qui va incomber à l'avenir aux ES.	<i>Touchée moralement par l'impact de cette évolution de métier sur la culture et l'identité pro des ES ?</i>
		22	L'ES est là pour rassurer, sécuriser les enfants, créer un climat de groupe propice au bien-être des enfants. Trouver pour chaque individu une place singulière dans le collectif après des premières expériences de collectivité à l'école souvent très difficiles. Besoin de créer un groupe pour travailler la socialisation, l'acceptation de l'autre, la confrontation aux autres, l'apprentissage dans une collectivité.	
	<i>Regard de la société sur ce métier</i>	26	Regard bienveillant mais pas adapté : annoncer qu'on travaille auprès d'un public handicapé réveille dans la société un regard compatissant pour un professionnel qui se dévoue (de façon quasi religieuse) pour des personnes faibles et dépendantes. Anita considère cette reconnaissance déplacée, car c'est quasiment comme si cette profession était un sacerdoce, ou une action bénévole ! ce regard est pour elle décalé, et dégrade la profession.	
		28	En France, les personnes en situation de handicap ne sont pas assez intégrées à la société. Actuellement, prémices de l'inclusion sociétale. Le handicap mental est méconnu, donc craint par un large public. Donc les pro qui travaillent avec ces personnes qui font peur ont forcément beaucoup de mérite à le faire... grande méconnaissance du handicap en France.	
<i>Le temps de classe partagé</i>	<i>Motivation à y</i>	32	Anita pense qu'elle a beaucoup à y apprendre et elle le vérifie à chaque séance.	
		34	C'est Nadia qui a proposé de partager ce temps en commun avec l'enseignante : un semestre par éduc	
	<i>Préparation et organisation de la</i>	38	Discussion rapide sur le thème pour se mettre d'accord. L'enseignante apporte le support pédagogique matériel. Choix du thème pour répondre aux besoins des enfants (animaux, sens) et à la disparité de leur niveau scolaire, d'où la création de deux groupes d'enfants pour répondre aux caractéristiques des plus jeunes.	
		40	Choix d'un thème simple et concret, facilement appréhendable par des jeunes enfants. L'année précédente, thème de la ville ou de l'arbre généalogique possible avec des élèves plus âgés.	
		42	pas de temps d'échange	
	<i>Temporal</i>	38	Une sortie hors des murs conclue un peu le thème abordé (sortie à la ferme) : intérêt de faire du lien entre le travail et les activités de classe et une sortie qui finalise les apprentissages en cours.	
	<i>Rôle de chacun dans la classe-</i>	32	L'enseignante apporte le contenu péda, pense les apprentissages scolaires et l'ES cherche à gérer le groupe d'enfants comme elle le fait sur le groupe éducatif, elle les accompagne avec des réponses spontanées, peut-être moins éducatives que celles de l'enseignante. Elle considère leur partenariat et leurs deux rôles comme complémentaires.	

		42	Le rôle de chacune n'a pas été clairement explicité, cette répartition se fait naturellement. L'ES se plaçait volontairement en retrait au départ, pour observer la posture enseignante et pour être en cohérence avec l'attitude de la partenaire. Elle estime facile et intuitif de savoir trouver sa place, comprendre ce qu'on doit faire, dire, proposer... prendre des initiatives en proposant quelque chose au groupe en sus de ce que l'enseignante a pensé. Grande vigilance à rester en retrait pour saisir le travail de l'enseignante pour abonder dans son sens envers les élèves et former un duo cohérent au discours unique pour le groupe. Eviter toute maladresse.	
		44	La répartition des rôles se fait facilement parce que cette enseignante veille à laisser de la place aux deux co-animateurs. Pour trouver un rôle adéquat, Anita tente de se mettre à la place d'un élève et joue le petit élève qui répond aux demandes enseignantes. Elle ne cherche pas à être l'écho, l'ombre, l'assistante de l'enseignante, mais plutôt à enrôler les enfants en se positionnant parmi eux et en jouant l'élève parmi les élèves.	
	<i>Autorité et classe-groupe</i>	48	Comme les enfants n'ont pas le même comportement pendant les classes-groupe, Anita ne peut appliquer la même forme d'autorité. Elle considère que c'est d'abord à l'ens de poser son autorité et elle la relaie, la soutient, la complète si nécessaire.	
		52	Un comportement différent quand les enfants sont en classe : sorte de temps ritualisé, différent : « on monte en classe ». Ce changement spontané de posture, d'attitude chez la majorité des enfants épate Anita. Elle considère qu'ils sont déjà tous entrés dans une posture d'élève, adoptent des attitudes dans l'espace-classe qu'ils ne reproduisent pas dans l'espace du groupe. Ce changement de posture conduit à une écoute plus ample, plus posée de l'ensemble du groupe. Sur le groupe, les déplacements sont plus libres, dans la classe, les déplacements doivent avoir l'aval de l'ens.	
<i>Points forts du temps de classe partagé</i>	<i>Un temps d'apprentissage avec</i>	60	Anita apprécie beaucoup ces temps de classe partagé de par l'investissement des élèves qu'il permet, l'émulation au sein du groupe, et les moments agréables de cohésion collective qu'il facilite. Elle considère que chaque séance réussie est aussi importante que la sortie finale qui peut s'avérer être délicate du point de vue des comportements dispersés, du fait d'être hors les murs. Les élèves peuvent aussi passer à côté du lien recherché entre le thème et la sortie. Donc les temps forts peuvent être ceux du quotidien, en classe, tout autant qu'une sortie finale.	
		<i>Appréciation du</i>	64	Anita apprécie beaucoup de travailler avec l'ens
	66		Elle considère que c'est du plus de travailler en partenariat avec l'ens.	
	68		Elle se sent personnellement et professionnellement en phase avec l'ens, donc la situation partenariale est confortable et appréciable.	
	<i>Regards</i>	32	Anita dit apprendre de la façon dont l'enseignante répond à des enfants qu'elles ont en commun. Sa réaction peut être différente et la réponse des élèves en conséquence aussi.	
	<i>Reconnaisances</i>	86	Travailler en partenariat a permis à Anita de découvrir plus précisément la nature du travail en enseignant à l'IME : il ne s'agit pas d'adapter des méthodes émanant de l'EN et de les adapter aux élèves en question, mais il faut, pour l'ens spé, créer, imaginer le	

			support, la situation péda qui va permettre à chaque élève d'entrer dans des apprentissages.	
	<i>Regards sur le rapport aux jeunes</i>	70	La relation avec les enfants est établie avant ce temps de classe partagé. Pourtant, Anita s'étonne que les enfants expriment le besoin de sa présence pour que le temps de classe partagé se déroule correctement.	
		72	Anita sent qu'elle retire des avantages dans la relation aux enfants à participer à ce temps partagé mais ne réussit pas à l'analyser avec des mots. Elle a le sentiment de se comporter avec les enfants de la même manière que sur le groupe éducatif, pourtant, le contexte est différent.	
<i>Répercussions</i>	102	L'ens est allée voir le spectacle avec le groupe éducatif. Chacun voit un intérêt à poursuivre ce partenariat en dehors du groupe-classe, pour continuer à faire du lien et à mettre du sens entre la classe et le groupe. Anita exprime un réel enthousiasme à ces temps partagés.		
Points faibles du temps de classe partagé	<i>Evaluation des temps partagés</i>	54	Pas le temps pour évaluer le dispositif. L'évaluation se fait un peu au moment de la sortie qui reprend ce qui a été abordé en classe, puis la sortie est ré exploitée à l'IME, avec un support qui est ramené à la maison.	
		56	Anita pense que l'évaluation serait utile pour faire le bilan de ce qui a fonctionné, mal fonctionné, revenir sur la pertinence du thème, évaluer chaque élève dans leur capacité à tirer profit du thème du point de vue des apprentissages. Mais cela n'est pas fait, le cadre institutionnel ne le permettant pas.	
	<i>Des séances</i>		Parfois, des séances, pourtant préparées de façon pertinentes, ne passent pas auprès des élèves : il serait nécessaire de prendre du recul pour analyser ce qui a été la cause de ce raté, mais pas le temps pour le faire...	
<i>De l'identité professionnelle des enseignants spécialisés</i>	<i>Une identité</i>	22	Les enseignants assurent la partie pédagogique et pas les éduc.	
		80	Les ens spé ont comme mission de faire progresser chaque élève du point de vue cognitif, pas les éduc.	
	<i>Reconnaissance et découverte du travail enseignant</i>	74	Anita est très étonnée de la réalité de la profession d'enseignant spécialisé. Elle trouve remarquable la capacité d'adaptabilité de l'ens. : elle doit adapter ses propositions pédagogiques à chacun, en faisant preuve d'une grande patience, en acceptant de reprendre, répéter de nombreuses fois une notion, une compétence pour qu'elle soit acquise, d'accepter cette répétition sans avoir d'ambition démesurée pour chacun des élèves. Elle propose un cheminement pour chaque élève au rythme qu'il peut soutenir, sans tenir compte de programmes annuels.	
		78	- En tant qu'enseignant spécialisé, il faut admettre que les situations pédagogiques proposées n'aboutiront pas nécessairement sur des acquis probants. Il faut envisager des retours en arrière, des chemins détournés pour faire progresser chacun à son rythme. - L'ens spé doit faire preuve de grande créativité pour imaginer de situations péda adaptées, des supports adéquats... Etre à l'écoute des élèves pour créer le lien de confiance qui permettra à l'élève d'être attentif et de s'engager dans les apprentissages (E. et la pâte à modeler)	
		86	Travailler en partenariat a permis à Anita de découvrir plus précisément la nature du travail en enseignant à l'IME : il ne s'agit pas d'adapter des méthodes émanant de l'EN et de les adapter aux élèves en question, mais il faut, pour l'ens spé, créer, imaginer le	

			support, la situation péda qui va permettre à chaque élève d'entrer dans des apprentissages.	
	<i>Regards de la société</i>	86	Le métier d'ens spé est selon elle méconnu du grand public. Même Anita, éduc dans l'établissement, avoue avoir eu jusque-là une vision peu précise de ce métier. Elle pense que les parents ignorent également la nature du travail effectué en classe.	
<i>De l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés</i>	<i>Compétences professionnelles en pleine évolution des ES</i>	16	Changements actuels du métier et de ses missions : A son début de carrière, l'ES devait maîtriser un bon bagage théorique des différentes pathologies. Ensuite, le reste s'acquerrait sur le terrain (analyse de situations, analyse des comportements, des interactions...) Maintenant, l'ES doit être un coordinateur d'équipe, son activité ne se déroule plus uniquement sur le terrain. Rôle du chef de service il y a 20 ans. Ce sont les moniteurs éducateurs qui occupent la fonction des ES.	
		18	Anita se qualifie de « vieille éducatrice » : elle ne sent pas concernée concrètement par l'évolution de son métier, mais semble tout de même moralement touchée par l'impact que cette évolution va avoir sur la culture et l'identité pro des ES. D'ailleurs, avec la récente orientation de cette profession, Anita ne ferait plus le choix de ce métier maintenant. Elle recherche uniquement l'accompagnement des enfants sur le terrain et regrette l'ampleur de la charge administrative qui va incomber à l'avenir aux ES. ES gérant une plate-forme libérale de services à domicile ? Fermeture annoncée des IME ? Anita est inquiète et déplore l'évolution de son métier qui est en plein bouleversement. La culture et l'identité pro des ES semble, selon Anita, sévèrement impactée par cette nouvelle organisation future de la prise en charge du handicap. Les postes se raréfient, pour des raisons d'économie budgétaire.	
		22	Si l'évolution du métier se déroule comme prévu, les prises en charge se feront beaucoup plus individuelles, à la carte, selon les besoins. Ceci au détriment du travail, des apprentissages réalisés au sein d'un collectif.	
		96	Anita sent que l'évolution de la prise en charge des personnes en situation de handicap va dans le sens d'une intégration vers le milieu ordinaire, et elle défend cette idée. Travailler comme éduc dans une classe externalisée pouvait jusqu'alors lui faire craindre de se retrouver dans le rôle de l'ATSEM bis ou d'AVSI. Suite à ces expériences avec l'ens, elle réussit mieux à projeter, à appréhender quel pourrait être son rôle au sein d'une telle classe et ce projet la motive désormais.	
		<i>Besoin de clarifier les compétences de chacun</i>	80	Les ES ne sont pas tenus à des résultats comme peuvent le ressentir les ens spé qui visent pour les élèves l'évolution maximale et le plein développement de leur potentiel. L'objectif des ES est de viser l'harmonisation globale de l'individu . Pour cela, il n'y a pas de bilans, d'évaluations détaillées des progrès constatés, contrairement aux ens qui dressent un bilan complet des acquis scolaires pour chaque élève. Elle considère donc que les ES sont malgré tout moins sous la coupe de la pression de résultats.
	86		Les ES prennent le temps d'expliquer aux parents, au moment de la présentation du PPA, que la partie enseignement est gérée par les ens spé, pour qu'il n'y ait pas de confusion entre les deux acteurs et leurs missions. Les parents doivent réaliser, pour éviter	<i>En milieu ordinaire, l'ens gère ces domaines en</i>

			<p>tout amalgame, que le groupe éducatif n'a pas les mêmes objectifs que le temps de classe. Sur le groupe, sont prévues, comme en maternelle, des activités de jeux, de chants, du graphisme, des apprentissages liés à la propreté et à l'hygiène</p>	<p><i>parallèle des app. fondamentaux</i></p>
		98	<p>L'ES est là pour accompagner les enfants et les aider sur ces temps de classe à devenir élèves mais l'ES ne remplace pas l'enseignante. Anita considère ne pas avoir d'appétit pour cette profession et ne pas en avoir les qualités requises. D'ailleurs, il n'a aucunement été question, en début de carrière, d'envisager une carrière enseignante.</p>	
	<i>Regard de la société sur le métier</i>	26	<p>Regard bienveillant mais pas adapté : annoncer qu'on travaille auprès d'un public handicapé réveille dans la société un regard compatissant pour un professionnel qui se dévoue (de façon quasi religieuse) pour des personnes faibles et dépendantes. Anita considère cette reconnaissance déplacée, car c'est quasiment comme si cette profession était un sacerdoce, ou une action bénévole de dévouement ! ce regard est pour elle décalé, et dégrade au final la profession.</p> <p>Anita exprime peut-être là un manque de reconnaissance sur le métier réellement exercé et choisi, non subi. La reconnaissance est là, mais pas au bon endroit selon elle.</p> <p>Profession non reconnue par les financeurs, mais socialement appréciée.</p>	
De l'interculturalité	<i>Eduquer ou instruire ?</i>	82	<p>Chaque acteur éduque et instruit. Les deux concepts sont selon elle très imbriqués en éducation spécialisée. Si en milieu ordinaire, il peut encore se trouver des ens qui font uniquement de l'instruction auprès de leurs élèves, en institution spécialisée, les deux notions sont partagées. S'il est co-géré, l'enseignement est porté de façon différente selon le professionnel.</p>	
	<i>Renforcement de valeurs à défendre</i>	92	<p>Les temps de classe partagé viennent renforcer l'idée et le projet d'intégration : à travers la mise en place d'une classe externalisée, l'intégration aurait plus de sens, plus de poids dans une telle dynamique, Anita envisage désormais, après cette expérience de temps partagé, de s'impliquer, de s'investir plus avant.</p> <p>Cette expérience vient renforcer l'idée de la nécessité d'une ouverture de l'IME vers l'extérieur. L'ens a défendu ardemment ce projet et à travers cette expérience de temps de classe partagé, elle a transmis cette dynamique d'ouverture à Anita, qui a fait mûrir cette envie et peut désormais se projeter dans un tel projet.</p>	
	<i>Des convergences de valeurs entre ces 2</i>	98	<p>- Ce qui lie ces deux acteurs, c'est le fait de prendre en considération le jeune dans sa globalité : l'enseignant ne fait pas qu'enseigner, et l'éducateur ne fait pas qu'éduquer. Pour enrôler les jeunes d'IME dans tout type d'activités, il est fondamentalement nécessaire de prendre en considération tout ce qu'il est, ses émotions, sa posture du moment pour le faire entrer dans la situation proposée.</p> <p>- Dans cette prise en considération globale du jeune, les deux se rejoignent. Chaque métier développe propose des compétences qui forment un tout cohérent.</p>	
	<i>Nature de cette interculturalité</i>	100	<p>- L'interculturalité s'exprime dans cette qualité commune qu'est la patience. Egalement dans la capacité d'analyser les situations où les pros souvent, se rejoignent dans les constats qu'ils font d'une situation. Même si les situations, les supports diffèrent selon les métiers, la volonté et la nécessité d'analyser ce qui est en cours est indispensable pour chaque métier. Les discussions les échanges informels en fin de séance prouvent cette absolue nécessité d'analyser ensemble ce qui vient de se dérouler.</p>	

			<p>- Les échanges pour analyser les situations sont de même nature avec l'ens qu'avec la collègue éduc. La méthode pour prendre du recul est la même, même si les conclusions peuvent un peu différer selon le point de vue professionnel et l'identité pro.</p> <p>Si dans le milieu ordinaire, cette analyse de ce qui dysfonctionne, ce qui ne va pas chez un enfant n'est peut-être pas toujours réalisé, en milieu spécialisé, il est impossible de faire sans et c'est ce qui réunit foncièrement ces professionnelles.</p>	
--	--	--	---	--

Tableau de relecture thématique de Laure

thématique	Sous-thème	intervention	Contenu de l'intervention	commentaires
Parcours professionnel	<i>Parcours réel</i>	2	<ul style="list-style-type: none"> - Début de parcours pro dans l'animation (11 ans) - Puis AVS (2/3 ans) et animation périscolaire - Concours de moniteur éducateur 	
		4	Découverte des personnes en situation de handicap pendant l'animation, trouble autistiques. Une profession qui mûrit alors.	<i>Proximité avec le monde enseignant par le premier vœu pro</i>
		12	<i>travail en ESAT, en ITEP, avec des publics adultes, puis IME depuis 3/4 ans, avec au départ un statut de contrat aidé, puis départ en retraite et proposition de CDI.</i>	<i>Une expérience des instituts spécialisés diversifiée</i>
	<i>Parcours soutenu</i>	4	Premier vœu professionnel : l'enseignement. Mais bifurcation du projet initial vers le métier d'éducateur spécialisé.	
Choix et valeurs du métier	<i>Définition et missions du métier</i>	6	<i>Accompagnement des jeunes au quotidien, recherche du développement de l'autonomie, et socialisation au travers de la vie du groupe éducatif. Accompagner une étape de la vie, l'adolescence, pour aider à grandir et se socialiser.</i>	
	<i>Choix du métier</i>	8	Intérêt pour le travail avec un public adolescent, un contact aisé avec cette tranche d'âge et avec les familles. Choix du métier du spécialisé de façon naturelle : c'est la facilité de contact, l'expérience humaine réussie qui a amené le choix de l'orientation. Métier pas visé en amont mais qui découle d'une expérience humaine aboutie. Goût pour la transmission, recherche d'une profession où l'on transmet à un public.	<i>orientation choisie naturellement intuitivement, après des expériences humaines abouties</i>
	<i>Qualités pour être éducateur spécialisé</i>	18	Une grande adaptabilité par rapport aux usagers, aux collègues, aux autres équipes pros. Capacité à gérer les imprévus et les émotions de chacun, avec une grande souplesse. Bon sens de l'observation pour capter des petits détails qui peuvent être lourds de conséquences. Bon contact avec les usagers, sens de la relation humaine. Maîtrise et usage de l' humour : important pour établir des relations humaines de confiance et détendues.	
	<i>Valeurs de l'éducateur spécialisé</i>	22	Défendre l'idée que la personne en situation de handicap est une personne comme une autre. Défendre l'idée que ces personnes soient plus et lieux intégrées dans la société. Actuellement, la société pose un regard différent, inquiet, apeuré sur les personnes handicapées.	

		28	Respect des uns et des autres, respect des différences . Ces valeurs qui sont portées au quotidien, dans la cellule familiale, sont aussi portées dans le cadre professionnel.	
	Relation instaurée avec les usagers	32	Un côté maternel : l'autorité est posée, ce professionnel est respecté par les usagers, manipule l'humour pour instaurer un lien de confiance, sans être trop proche non plus. Relation donnant-donnant , où l'animatrice cède le pas à l'éducatrice.	des compétences d'animation au service de la profession d'éducatrice
		38	Un attachement se crée avec les jeunes sous sa responsabilité : « ses petits loulous » ! Objectif de les faire grandir comme ses propres enfants.	
	Regard de la société sur ce métier	40	Métier méconnu par la société. Confusion, malentendu par rapport à la désignation du métier : moniteur donc idée de dressage, comme moniteur de chevaux par ex.	
		42	Il faut expliquer ce métier à l'extérieur, en donner les objectifs et illustrer par les activités entreprises. Le retour des gens est alors plutôt admiratif, impressionné par le contact aux personnes handicapées qui, par la différence, font peur, ou interrogent.	
	Le temps de classe partagé	Motivation à y participer	52	Intérêt personnel à travailler sur la thématique du conseil de jeunes et de poursuivre ce qui avait été lancé par le binôme précédent. Même chose pour le blog : affinités personnelles à travailler avec l'outil informatique sur la notion de médias, d'écriture d'articles et d'ouverture vers l'extérieur. Laure s'est donc proposée spontanément pour s'investir dans ces deux classes à projets.
56			Motivation du conseil de jeunes pour donner la parole aux jeunes, les accompagner dans cet investissement institutionnel, et rendre ce dispositif plus moderne, plus adapté et plus visible dans l'établissement.	
Préparation et organisation de la classe-atelier		60	Laure précise que l'organisation du binôme s'est faite sans mise en mots, de façon naturelle entre les 2 partenaires. Pas de cahier des charges qui pourrait figer le rôle de chacun.	
		62	Elle considère bien être dans l'espace enseignant mais trouve tout de même naturellement sa place dans un binôme cohérent : l'aspect naturel de l'organisation correspond à une complémentarité qui se met en place intuitivement, l'enseignant gérant la partie informatique pendant que l'éduc circule auprès des jeunes. Elle parle d'accompagnement mutuel .	
		66	Pour le blog, Laure a pris la suite du binôme de l'année précédente. Après un temps d'observation, elle a pris la suite dans une organisation similaire : dictée gérée par l'enseignant en début de séance, puis écriture des articles. Elle désigne par collaboration cette organisation partenariale naturelle.	
Tempsoralité de la		80	Pour le conseil de jeunes, c'est les conclusions des débats qui statuent sur la poursuite ou la fin d'une action. Cela dépend aussi des réponses apportées par	

			la direction, et pour certaines questions, les réponses peuvent tarder à venir conclure la démarche.	
	<i>Rôle de chacun dans la classe-atelier</i>	96	Pour le blog, l'ens gère la partie scolaire (accompagnement et correction de l'écriture, développement des idées) pendant que l'éduc accompagne les jeunes dans le choix des sujets et le plein développement des idées. L'éduc gère moins la partie scolaire (reformulation, orthographe, syntaxe...) et se trouve plus dans l'accompagnement des usagers dans le choix des sujets et le plein développement des idées.	
	<i>Contenus de la classe-atelier</i>	68	Pour le blog, le contenu est décidé avec les jeunes à chaque début de séance en fonction de l'actualité de l'établissement et des envies des jeunes. Pour le conseil de jeunes, temps de débat avec les jeunes pour organiser et discuter les points présentés lors du conseil du mercredi matin. En revanche, pas de préparation en amont entre éduc et enseignant.	
		70	petit échange informel en fin de séance pour faire le point sur ce qui a été évoqué pendant la séance et projections pour la séance suivante.	
	<i>Gestion de l'espace</i>	32	Ce point est sans doute plus géré, porté par l'enseignant, mais l'éduc affirme que c'est surtout l'emploi du temps, le planning hebdomadaire qui est le garant de temps de cette activité.	
	<i>Autorité et classe-atelier</i>	84	Cet aspect de la situation partenariale n'a pas été clairement évoqué et discuté. Pour Laure, l'espace de la classe donne d'entrée de jeu la pleine autorité en priorité à l'ens. Mais l'éduc ne s'interdit pas d'intervenir à égalité pour corriger des problèmes comportementaux chez les jeunes. L'autorité est donc portée en complémentarité sans que cela ait été formalisée clairement.	<i>Cette cogestion ne pose aucun problème au sein du binôme.</i>
148		Le travail à deux ne change pas la posture professionnelle de cette éduc, elle se considère identique en classe à ce qu'elle est le reste du temps sur le groupe éducatif.		
<i>Points forts du temps de classe partagé</i>	<i>Une place à égalité pour chaque</i>	124	Cette situation partenariale laisse une place à égalité pour chaque membre du binôme. Pas de dominant, mais une égalité de posture et une reconnaissance mutuelle des compétences professionnelles de chacun.	
	<i>Un argument à présenter</i>	164	Préciser aux familles que leur enfant participe aux temps de classe partagés permet de défendre l'idée d'une prise en charge scolaire élargie, ce qui est apprécié largement par les familles, dans la recherche d'un rapport à la normalité.	
	<i>Appréciation du partenariat interprofessionnel</i>	100	Devant une même situation de classe à projets, le regard posé par chaque pro diffère. N'ayant pas la même formation initiale, et ne cherchant pas à travailler les mêmes compétences dans ce dispositif, leurs postures diffèrent. Pourtant, ces deux postures sont totalement complémentaires , l'un s'occupant du champ scolaire pendant que l'autre gère plus le savoir-être et le savoir-faire.	<i>un réel travail d'équipe</i>

		102	Cette situation partenariale est qualifiée de travail d'équipe , dans la mesure où on parle d'équipe de journalistes : il s'agit de créer une dynamique collective autour d'un projet.	
	<i>Avantage d'un partenariat</i>	106	Ce projet de blog pourrait être porté par des éduc uniquement, mais le regard et les attentes de l'ens sur ce projet permettent d'aller plus loin pour les jeunes, d'avoir des exigences pro que des éduc seuls n'auraient sans doute pas.	
	<i>Regards sur l'activité d'autres professionnels</i>	130	La façon singulière de l'enseignant d'aborder les jeunes, de travailler avec eux vient enrichir professionnellement l'éduc. Travailler en collaboration, observer la pratique pro, échanger sur la pratique vient forcément nourrir les pratiques pro des deux membres du binôme.	<i>des pratiques pro nourries</i>
	<i>Reconnaissance du travail enseignant</i>	108	Pour les jeunes, le temps de classe n'est pas une activité comme sur le groupe éducatif, c'est un temps de classe avec des règles de vie commune et des contraintes différentes, liées à l'espace de la classe. En disant cela, l'éduc reconnaît un travail enseignant singulier qui vise des compétences différentes chez les jeunes.	
110		Le temps de classe est un temps important pour les jeunes et leurs familles : bénéficier du temps de classe rapproche du cycle scolaire ordinaire, c'est viser la normalité .		
112		Les temps de classe sont régis par des règles de vie en commun différentes qui imposent des comportements d'élèves différents. Ils viennent pour travailler telle ou telle matière, les domaines sont clairement nommés alors que sur le groupe éducatif, les compétences visées par les activités sont beaucoup moins affichées pour les jeunes.		
114		La posture élève est ritualisée également par le matériel mis à disposition des jeunes : le casier individuel, les cahiers...		
	<i>Regards croisés sur les</i>	108	Ce dispositif permet un croisement des regards et des points de vue sur les jeunes jugés très intéressants. Le fait d'être en classe contraint les jeunes avec des règles de vie différentes.	
	<i>Répercussions personnelles et professionnelles de ces temps</i>	134	Travailler en situation partenariale permet de remettre en question sa posture pro. Comparer sa pratique avec celle d'un autre pro facilite et encourage le questionnement personnel sur sa posture et son identité pro. Cela évite toute routine dans des acquis d'expérience éprouvés de longue date, et cela vient interroger le pro au cours d'échanges interprofessionnels.	<i>une remise en cause de la posture professionnelle possible.</i>
Points faibles du	<i>Evaluation des temps partagés</i>	92	Le conseil de jeunes, n'est pas directement évalué selon l'éduc. Pour le blog, Laure pense que ce dispositif est évalué par l'ens du point de vue des compétences individuelles quand il faut évoquer le projet de chaque jeune. Laure utilise également ce dispositif pour observer et évaluer les interactions entre jeunes et en	

			faire un compte-rendu au moment des réunions de projet individuel. Pas de grilles d'évaluation commune, juste un bilan oral quand c'est nécessaire.	
		94	les observations faites sur le jeune sont faites séparément, pas de mise en commun de ces observations au sein du binôme.	
	Une complémentarité de	128	Comme le binôme est constitué de deux personnalités en phase, complémentaires et reconnaissant le travail singulier du partenaire , aucun point de faiblesse n'est reconnu au dispositif.	
	Un manque de temps de concertation	172	Un temps de préparation n'est pas jugé nécessaire par cette éduc. En revanche, elle pense que plus de temps de concertation, d'échanges interprofessionnels permettrait de faire des bilans d'activité complets. D'une manière générale, les équipes professionnelles manquent de temps d'échange et de concertation pour donner corps véritablement à l'équipe. Les occasions de se voir pour échanger sont très rares dans une semaine.	
De l'identité professionnelle des enseignants spécialisés	Reconnaisance de la difficulté	150	Aborder les apprentissages fondamentaux avec des usagers aux profils scolaires très diversifiés demande selon l'éduc une grande adaptabilité de la part de l'enseignant.	
	Valeurs portées par les enseignants	152	Volonté de faire progresser tous les élèves dans les apprentissages fondamentaux, quel que soit leur niveau scolaire, pour les outiller et les autonomiser au maximum hors les murs de l'IME.	
	Particularité de leur rapport aux usagers	154	Ils sont dans un rapport particulier d'enseignant à élèves, différent de la relation éduc/jeunes. Particularité du temps passé ensemble : la journée quasi entière pour les éduc, quelques heures pour les enseignants. Mais cette durée contrainte n'empêche pas l'instauration de liens forts entre enseignants et élèves	
	Regards de la société sur ce métier	162	Le regard posé sur l'enseignant ordinaire a évolué : chargé principalement d'instruction, l'enseignant voit désormais ses missions s'élargir vers des compétences d'ordre éducatives. La relation aux familles a également évolué : l'éduc3 considère que les familles en demandent beaucoup au monde enseignant, comme de prendre en charge par ex l'éducation des enfants à la place des familles (politesse, vivre ensemble...) Particularité du travail d'enseignant spécialisé : les parents des jeunes les considèrent comme pièces essentielles du dispositif de l'IME, car scolariser le jeune renvoie à une étape normale, ordinaire du développement du petit d'homme. C'est le rapport à la normalité . Ils s'interrogent sur le fait que leur enfant n'ait pas de devoirs le soir, comme les autres enfants de la fratrie.	

De l'identité	Divergences de postures pros selon	74	Pour Laure, il est indispensable d'accompagner les jeunes dans leurs prises de parole et leurs décisions mais il est tout aussi fondamental de ne pas le faire à la place des jeunes. Ce qui n'est pas toujours le cas pour l'ensemble des éduc.	
De l'interculturalité	Eduquer ou instruire ?	156	Instruire serait guider le jeune vers des connaissances concrètes, lire-écrire-compter. Eduquer a une ambition plus large, plus globale, d'aider le jeune à grandir et à développer ses compétences psychosociales, son savoir-être.	
		158	La frontière entre ces deux concepts est ténue, puisque l'éduc dans les activités qu'il propose aux usagers participe aussi à l'instruction de connaissances nouvelles quand il lit des articles, quand il organise des sorties au musée...	
		160	L'enseignant, quand il gère les interactions au sein du groupe-classe, participe également à l'accompagnement éducatif de chaque usager. Instruire et éduquer sont deux concepts imbriqués et cogérés par ces deux professionnels en exercice auprès des usagers.	
	Une complicité dans l'exercice	122	Les deux membres de ce partenariat sont en phase au niveau professionnel : ils sont complémentaires dans leur façon de travailler, ce qui les autorise à instaurer un climat de travail détendu, non dénué d'humour. Il n'y a pas de rigidité de postures professionnelles, pas de concurrence entre eux.	
	Des convergences de valeurs entre ces 2 pros	74	l'éduc et l'ens ont tous deux à cœur de donner la parole aux jeunes , donc il leur paraît nécessaire d'offrir des conditions optimales de prises de parole par les jeunes et pour les jeunes.	
		78	Ce binôme est en phase, en cohérence dans la valeur commune qu'il porte de se mettre « au service des jeunes » .	
		120	L'éduc considère que les 2 membres de ce binôme sont sur la même longueur d'onde , les mêmes attentes par rapport au dispositif et la même manière de fonctionner.	
	Une proximité avec le monde enseignant liée à l'histoire personnelle de cette éduc	4	Premier voeu professionnel : l'enseignement. Mais bifurcation du projet initial vers le spécialisé.	
		162	Des relations amicales dans la vie privée concernés par l'enseignement permet un rapprochement, une proximité dans les centres d'intérêt, les préoccupations et les valeurs défendus.	
		166	Laure affirme connaître et fréquenter de nombreux enseignants, donc elle considère avoir une bonne connaissance de ce milieu professionnel, et admet que la culture enseignante fait partie un peu aussi de sa propre culture personnelle.	
	Une collaboration à risque ?	170	Si collaborer comprend bien en ses lignes une mise en danger évidente à travailler avec un qui est autre, dans l'affichage de ce qu'on est véritablement, dans la manière que chacun a de se livrer, se montrer au regard et au jugement de l'autre, cette collaboration ne pose pas de problème quand elle réunit deux professionnels en phase et en cohérence.	

			Dans le cas contraire, quand les partenaires ont une vision différente de leurs métiers respectifs, des valeurs professionnelles qui divergent, il faut, pour chaque membre du binôme, savoir prendre du recul pour réussir, par l'échange, à trouver un compromis permettant la poursuite de l'action. La communication est alors essentielle pour faire fonctionner le partenariat.	
	<i>Nature de cette interculturelité</i>	166	Educs et enseignants ont deux cultures pros qui s'imbriquent bien. L'interculturalité se situe dans le fait de porter et défendre l'objectif mutuel de faire grandir les enfants , en leur transmettant des connaissances et des compétences.	

Portrait thématique de Sarah

Parcours professionnel	
2	<ul style="list-style-type: none"> • Concours CAPE • Deux années à titre provisoire en maternelle • Nommée sur ordre à l'ITEP • Vœu lié en SEGPA refusé donc 2^{ème} année à l'ITEP • Retour dans l'enseignement ordinaire mais encore en classe maternelle • Inscription au CAPASH • Coordinatrice de l'UE
<p>Commentaires : Une trajectoire individuelle diachronique cohérente Un parcours très vite orienté vers le spécialisé : à défaut d'exercer en ordinaire en cycle 2 ou 3, volonté de se spécialiser pour être titulaire de son poste, pour se stabiliser dans une équipe.</p>	

Construction biographique		
Origine de cette orientation professionnelle	12	Etape 1/ Choix du métier relié au souvenir d'une enseignante de primaire : péda institutionnelle, partant des envies et besoins des élèves de la classe
	10	Etape 2 / Sensibilisation au milieu du handicap avant le début de carrière pro, pendant les années d'animation . Point de départ de l'orientation vers le milieu spécialisé (10) <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation à la posture des éducateurs par rapport aux jeunes en difficulté sociale : elle apprécie la façon dont les éducateurs tiennent compte du jeune dans sa globalité (6) • Valeurs identiques maintenant dans son métier d'enseignante spécialisée
	12	Etape 3 / Période universitaire : dossier sur le thème de l'individualisation, avec le souci permanent d'adapter la péda au niveau réel de chaque élève
<p>Commentaires : Une vocation longuement réfléchie</p>		
Valeurs du métier	20	Une envie d'exercer de longue date Souplesse et tolérance face à des publics différents
	24	Enseignement et éducation pour tous
<p>Commentaires : Des valeurs construites avant la carrière professionnelle</p>		

Processus relationnels

Reconnaissance de la société	36	Critique des familles d'enfants handicapés dites assistées Difficultés liées à l'éducation d'un enfant handicapé méconnu de la société Une enseignante oui, mais spécialisée : une enseignante à part
Commentaires : un milieu spécialisé méconnu		
Reconnaissance des familles	34	pleine reconnaissance du travail enseignant
Relation aux éducateurs spécialisés	58	Une entraide , sentiment d'être épaulée dans son activité pro par les initiatives des éduc vis-à-vis des familles
	78, 84, 124	Une reconnaissance du partenaire pour asseoir sa propre reconnaissance ? Vigilance à laisser de la place à l'éduc, dans l'espace de la classe.
	80	Une invitation aux échanges et bilans avec les éduc pour clarifier la situation partenariale
	90,114	Une autorité co-assumée dans la mesure où chaque acteur est reconnu dans sa posture et sa fonction auprès des jeunes
	44	Une proximité pro avec les ETS
	112	Une reconnaissance par les éduc grâce à l'investissement dans le travail de préparation des séances de temps de classe partagé
	130	Tensions interpersonnelles : besoin de clarifier les missions et compétences de chacun
Relation à la direction de l'établissement	72	Pas de projet écrit exigé par la direction concernant les classes-ateliers, par crainte de revendications et doléances des acteurs en retour (temps de prépa intégré, réunions communes avec les enseignants) : cet investissement interprofessionnel est donc pour le moins valorisé et encouragé par la direction de l'établissement
	108	Pas de remplacement des éduc spé absents : manque de reconnaissance de l'activité qui, pensée à deux partenaires, ne peut se dérouler de façon identique, avec un seul professionnel
Commentaires : Dispositif assez mal valorisé et reconnu a minima par la direction En tant que coordonnatrice de l'UE, Sarah doit faire le lien entre la direction, la chef de service et les autres enseignants. Elle recherche donc l'assentiment et la reconnaissance de la direction.		
Relation à l'établissement	42,82	Justifier sa présence en établissement spécialisé, prouver les apports du temps de classe
	156	Affirmer ses compétences et son champ d'intervention spécifique au début de l'affectation de cet établissement pour être reconnue dans l'institution et clarifier le rôle de chaque acteur

	94	Un croisement de regards sur les jeunes : les situations délicates sont portées collectivement par l'équipe pluridisciplinaire , pas d'isolement d'un pro dans ses difficultés propres
	112	Se sentir membre actif d'un collectif : partager une activité commune rapproche les pros
	152	participer à une dynamique d'équipe et à une temporalité commune
	118,156	Une partie d'un tout, responsabilité collective des usagers : <i>Le temps partagé, en autorisant de sortir de la classe, facilite la rencontre des autres acteurs et des autres espaces de l'institution, permet de le découvrir dans son ensemble et s'intégrer naturellement au sein d'une équipe pluridisciplinaire</i>
	154	<i>Dans ce collectif, les enseignants sont en position périphérique puisqu'eux seuls n'ont pas le même supérieur.</i>
Commentaires : affirmer sa spécificité professionnelle pour être reconnue par autrui		
Relation aux pairs	26, 42	Choix du temps de scolarisation adapté aux usagers : une décision prise en équipe, un fonctionnement différent du milieu ordinaire
	38	Questionnement des enseignants remplaçants non spécialisés : ce n'est pas un vrai travail d'enseignant.
	54	Création de la classe-groupe : discutée et décidée avec les collègues de l'UE
	156	Justification recherchée d'une compétence pro au cœur d'une dynamique collective

Démarche partenariale et stratégies identitaires		
Stratégie de crédibilisation identitaire	112	Partenariat interactoriel pour légitimer l'activité pro : le travail de conception et de préparation des séances en commun est un important levier de crédibilisation interne.
	114	Partenariat qui permet d'être reconnue par les autres professionnels de l'établissement
	162	Un langage commun entre enseignants et éducateurs
Stratégie de validation identitaire	54	Partenariat envisagé comme moyen de consécration de son identité : Sarah prend l'initiative de créer la classe-groupe pour répondre au besoin d'un rééquilibrage du temps de scolarisation des plus jeunes usagers.
	90	Reconnaissance mutuelle de l'autorité dans le partenariat

Portrait thématique de Bastien

Parcours professionnel	
2	Parcours classique : licence de lettres puis IUFM Début de parcours pro avec des compléments de service, notamment en ZEP, avec arrivée en 44 après une année d'exercice. Difficulté de titularisation sur Nantes, donc poste de remplaçant pendant 6 ans, avec découverte et immersion et remplacements longs dans le monde du spécialisé
Commentaires : Un parcours professionnel conventionnel linéaire, de l'enseignement en milieu ordinaire vers l'enseignement spécialisé	

Construction biographique		
Origine de cette orientation professionnelle	14	Découverte du milieu spécialisé au hasard des remplacements
	16	Empathie pour les élèves en difficulté scolaire, sentiment d'utilité auprès de ces élèves
Commentaires : une orientation professionnelle non mûrie initialement		
Valeurs du métier	6	Rester enseignant avant tout , affirmer sa spécificité au sein d'une équipe pluridisciplinaire.
	22	Valeurs identiques à celles d'un enseignant ordinaire : bon pédagogue empathique, soucieux des plus en difficulté Capacité à aider tous les élèves dans leur singularité
	120	Garant des apprentissages fondamentaux

Processus relationnels		
Reconnaissance de la société	34	La profession enseignante est mal reconnue par la société : fonctionnaire en vacances... Regards plus nuancés par rapport à la profession d'enseignant spécialisé : reconnaissance de la difficulté du rapport au handicap, métier rebutant ?
Commentaires : un métier mal reconnu et mal apprécié		
Relation aux éducateurs spécialisés	54	Autorité partagée
	56, 86	Reconnaissance de la spécificité des compétences des éducateurs car échanger avec eux permet de mieux connaître

		les usagers que les éducateurs côtoient plus et dont ils portent plus le projet individuel.
	76	Des binômes plus efficaces si constitués de professionnels affectés dans l'établissement depuis plusieurs années : une reconnaissance mutuelle des compétences de chaque acteur. Impact de l'ancienneté du binôme
	106	Une identité professionnelle plus tournée vers le présent de l'accompagnement , les interrelations et moins d'anticipation
Relation à la direction de l'établissement	60	Le projet écrit et le calcul du budget des projets de la classe-atelier est co-écrit et co-défendu par les deux acteurs du dispositif auprès de la direction de l'établissement. L'objectif initial de constitution d'un grand pôle pédagogique, co-animé par enseignants et éducateurs n'a pas vu le jour, en raison du manque de moyens mis en place par la direction. Manque de reconnaissance des enjeux de ce dispositif par le personnel encadrant.
	140	Disparition des réunions institutionnalisées : des manques pour les acteurs, et un manque de reconnaissances des apports et des avantages de ce dispositif.
Commentaires : un personnel encadrant non soutenant du dispositif, et ainsi non reconnaissant de ses avantages.		
Relation à l'établissement	6	Priorité aux apprentissages fondamentaux en début de carrière pour affirmer sa spécificité face aux autres professionnels : « se replier pour se définir » Rester dans sa singularité , pas de notion d'équipe au départ pour faire valoir son identité professionnelle
	120	Besoin d'affirmer son identité professionnelle en début d'exercice en IME, pour se démarquer des autres professions et éviter toute confusion des missions et des pratiques. L'enseignant doit donc affirmer que sa mission en institution est bien d'être le garant d'apprentissages scolaires fondamentaux. Cette collaboration multi professionnelle pourrait être le lit de confusions des rôles si chacun n'y prend pas garde.
	130,132,136	Diminution du nombre de temps en commun entre professionnels de l'établissement : une perte pour l'interculturalité et la cohésion d'équipe
Commentaires :		

Se replier sur sa singularité pour se définir professionnellement		
Relation aux pairs	36, 38	Volonté de regroupement dans un pôle pédagogique élargi

Portrait thématique d'Anita

Parcours professionnel	
2	Parcours qualifié d'atypique : EJE de formation initiale, mais 1 ^{er} emploi en MAS avec des adultes polyhandicapés pendant 10 ans
4	<ul style="list-style-type: none"> • Exerce dans l'IME comme monitrice-éducatrice, pas éduc spé. Pb de reconnaissance ? • Travaille en internat d'abord (non souhaité), puis opportunité de poste en externat avec les SEHA, puis les enfants depuis 2 ans
Commentaires : des ambitions professionnelles très claires, mais un parcours escarpé pour y arriver.	

Construction biographique		
Origine de cette orientation professionnelle	12	<ul style="list-style-type: none"> • Après le lycée, volonté de devenir ES mais recalée au concours et concours d'EJE obtenu • Expérience à l'étranger (3 ans)
	14	Formation initiale d'ES trop longue et recherche d'une autonomie financière : formation EJE par défaut, en gardant l'objectif pro d'ES
Valeurs du métier	16	<ul style="list-style-type: none"> • Patience • Capacité à prendre du recul
	22	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en œuvre d'un climat de groupe serein • Rôle d'éveil auprès des enfants et apprentissages quotidiens pour plus d'autonomie
Un décalage entre la construction biographique et l'évolution du métier	16	Evolution du métier d'ES qui se décale par rapport à sa conception du métier
	18	Touchée dans sa culture et identité pro par l'évolution du métier d'ES : une vieille éducatrice témoin d'une évolution négative du métier.
Commentaires : « une vieille éducatrice » qui observe amèrement le métier changer de missions et de nature...		

Processus relationnels		
Reconnaissance de la société	26	<ul style="list-style-type: none"> • Regards bienveillants sur la profession mais mal adaptés : cette éduc dénonce le point de vue compatissant sur une profession jugée comme sacerdotale, point de vue qui dégrade l'identité pro des éduc. • Ressent un manque de reconnaissance sur le métier. Profession non reconnue par les financeurs, mais socialement appréciée

	28	Public handicapé mal intégré à la société : grande méconnaissance du handicap en France, et donc méconnaissance des professionnels qui travaillent auprès de ces publics.
Commentaires : une profession de dévouement vue comme un sacerdoce, signe d'une méconnaissance du handicap et des professionnels qui les accompagnent.		
Reconnaissance des familles	86	Les ES prennent le temps d'expliquer aux familles les missions de chacun, éduc et enseignants.
Relation aux enseignants spécialisés	32, 80	Action de partenariat en complémentarité : l'enseignante apporte le contenu péda, fait progresser les élèves d'un point de vue cognitif, l'éduc accompagne comme sur le groupe éducatif. (32) (80)
	42	Reconnaissance de la spécificité enseignante dans le fait de se mettre en retrait pour observer la posture enseignante et venir compléter le discours pour former un duo cohérent auprès des enfants
	44	Pour ne pas empiéter sur le champ enseignant, cette éduc se place volontairement dans le peau d'un enfant auprès des enfants, et joue le jeu de l'élève investi et enrôlé dans la tâche.
	68	Un duo en phase, en cohérence éducative
	74,78	Reconnaissance de la grande adaptabilité de cette ens, d'une créativité
Commentaires : un relai, un soutien de l'activité enseignante reconnue comme spécifique		
Relation à la direction de l'établissement	26	Reconnaissance minime des financeurs
Relation aux partenaires extérieurs	96	Cette éduc défend le projet de classe externalisée, elle plaide en faveur d'une plus grande intégration dans le milieu ordinaire.
Relation à l'établissement	16	Compétences et missions professionnelles en totale mutation : l'Es doit maintenant être une coordonnateur d'équipe, moins de pratique de terrain.
	18	<ul style="list-style-type: none"> • Identité pro touchée par cette évolution de la profession • Inquiétude devant l'évolution d'une profession bouleversée: id pro impactée par l'avenir de la profession
	22	Perte du collectif pour aller vers des prises en charge individuelle du handicap
Commentaires : Une culture et une identité professionnelle en tension		

Portrait thématique de Laure

Parcours professionnel	
2	<ul style="list-style-type: none"> • Concours de moniteur éducateur
4	<ul style="list-style-type: none"> • Souhait de devenir enseignante mais échec au concours, donc bifurcation du projet pro initial • Début de carrière pro dans l'animation (11 ans) • AVS et périscolaire
12	<ul style="list-style-type: none"> • Une expérience diversifiée des étabs spécialisés : ESAT, ITEP, puis IME avec un statut de contrat aidé au départ

Construction biographique		
Origine de cette orientation professionnelle	4	Découvert des personnes en situation de handicap lors de la profession d'animatrice : germe de l'idée d'éduc spé
	8	<i>Une orientation choisie naturellement, intuitivement et logiquement après des expériences professionnelles humainement abouties : facilité de contacts avec ce type de public</i>
Commentaires : une orientation pro qui évolue lentement		
Valeurs du métier	6	Accompagnement quotidien des jeunes : développement de l'autonomie et socialisation Accompagner une étape de la vie humaine : l'adolescence
	18	Une grande adaptabilité, bon sens de l'observation et bons contacts, usage de l'humour.
	22	Volonté de plus intégrer les personnes en situation de handicap dans la société
	28	Respect des différences , valeur défendue dans le cadre professionnel et personnel
Commentaires : des compétences d'animatrice mises au service de la profession et des usagers		

Processus relationnels		
Reconnaissance de la société	40	Une profession méconnue par la société : moniteur-éducateur, qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que ça éduque ?
	42	Si on fait de la pédagogie et qu'on explique son travail, regards impressionnés des gens
Reconnaissance des familles	110	Reconnaissance du dispositif par les familles : c'est chercher à se rapprocher de la normalité

	162	Enseignants comme pièces essentielles du dispositif de l'IME : car c'est le lien à la normalité, à la scolarisation d'un futur citoyen en devenir.
	164	L'éduc en position de lien entre les familles et l'enseignant : relai du projet du jeune auprès des familles, elle défend les temps de classe partagé comme moments supplémentaires de prise en charge scolaire
Relation aux enseignants spécialisés	60	Une situation partenariale sans tension, un binôme cohérent entre deux acteurs aux valeurs et à l'interrelation assez proches.
	60,78	Une complémentarité qui se met en place intuitivement, au service des jeunes Accompagnement et reconnaissance mutuelle Autorité portée en complémentarité : initiée par l'enseignant, mais relayée par l'éduc Une identité pro assumée pleinement : l'éduc dit ne pas changer de posture pro en co animation. Elle assume totalement sa fonction, ses missions, sa spécificité pro auprès de l'enseignant.
	102	<i>Deux professionnels visant une dynamique collective, une équipe fédérée autour d'un projet commun</i>
	106, 108	<i>Reconnaissance d'exigences pro enseignantes différentes de celles des éduc et d'un travail singulier visant des compétences différentes chez l'utilisateur</i>
	122	Un climat de travail détendu, non dénué d'humour. Il n'y a pas de rigidité de postures professionnelles, pas de concurrence entre eux.
	124	Une place à égalité pour chaque membre du partenariat. Cette situation partenariale laisse une place à égalité pour chaque membre du binôme. Pas de dominant, mais une égalité de posture et une reconnaissance mutuelle des compétences professionnelles de chacun.
	134	<i>La situation partenariale vient interroger l'identité pro et évite toute routine.</i>
Commentaires : Des collaborateurs en totale phase		
Relation aux pairs	74	Tous les éduc n'envisagent pas leurs missions de la même façon : ne pas faire à la place des jeunes Répartition des binômes : selon affinités et goût des actions entreprises

Démarche partenariale et stratégies identitaires		
Stratégie de crédibilisation identitaire	6 74 152	Partenariat interactif porteur de valeurs identiques :

		<ul style="list-style-type: none"> - Pour Laure : Accompagnement des jeunes au quotidien, recherche du développement de l'autonomie, et socialisation au travers de la vie du groupe éducatif. - Pour Bastien (son partenaire): volonté de faire progresser tous les élèves dans les apprentissages fondamentaux, quel que soit leur niveau scolaire, pour les outiller et les autonomiser au maximum hors les murs de l'IME. - L'éduc et l'ens ont tous deux à cœur de donner la parole aux jeunes
	18	<i>Une démarche relationnelle en commun chez ce binôme: usage de l'humour avec les jeunes pour instaurer des relations humaines de confiance et sereines</i>
	18	Reconnaissance des pairs permise par une grande adaptabilité par rapport aux usagers, aux collègues, aux autre équipes pros.
	52	Etre reconnue dans ses compétences personnelles et professionnelles : intérêt personnel à travailler sur la thématique du conseil de jeunes et de poursuivre ce qui avait été lancé par le binôme précédent. Même chose pour le blog : affinités personnelles à travailler avec l'outil informatique sur la notion de médias, d'écriture d'articles et d'ouverture vers l'extérieur. Laure s'est donc proposée spontanément pour s'investir dans ces deux classes à projets.
	62, 66	Un partenariat qualifié de collaboration, d'accompagnement mutuel, basé sur une complémentarité entre acteurs
	148	Une identité professionnelle assumée et non malmenée : le travail à deux ne change pas la posture professionnelle de cette éduc, elle se considère identique en classe à ce qu'elle est le reste du temps sur le groupe éducatif.
	100, 124	Une situation en commun permettant une égalité de posture et une reconnaissance mutuelle des compétences professionnelles de chacun.
	102 122	<ul style="list-style-type: none"> - Un travail d'équipe, en référence aux équipes de journalistes du blog : il s'agit de créer une dynamique collective autour d'un projet. Le projet fédère et l'emporte sur les ambitions personnelles de chaque professionnel. - Il n'y a pas de rigidité de postures professionnelles, pas de concurrence entre eux.
	134	Une reconnaissance interprofessionnelle qui fait avancer et grandir chaque professionnel : comparer sa pratique avec celle d'un autre pro facilite et encourage le questionnement personnel
	128	Un dispositif qui vient nourrir et renforcer l'identité pro : le binôme est constitué de deux personnalités en phase ,

		complémentaires et reconnaissant le travail singulier du partenaire
--	--	--