

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Master MEEF IDAISI : Ingénierie d'Accompagnement
et d'Intervention pour une Société Inclusive

Titre du mémoire

Le travail collectif en Institut Médico-Éducatif (IME)

*Appropriation subjective des prescriptions relatives à l'agir
ensemble chez les enseignants et les éducateurs spécialisés*

Présenté par **REDON Léna**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire

Nom, prénom : **SAVOURNIN Florence**

Statut : Maître de conférence

Membre du jury de soutenance

Nom et prénom

Statut

BROSSAIS Emmanuelle

Professeure des Universités

Soutenu le

04 / 07 / 2024

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDIFIER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord remercier ma Directrice de mémoire, Florence Savournin, pour son soutien et pour ses précieux conseils venus nourrir ma réflexion tout au long de ces deux années.

Je souhaite également remercier les enseignants qui nous ont accompagnés lors des séminaires de mémoire dans cette première rencontre avec la recherche. Tous ces échanges ont été d'une grande richesse à chacune des étapes de mon travail.

Je remercie vivement les professionnels qui ont participé à ce mémoire et Florence Larroche pour son aide précieuse, sans laquelle ces rencontres n'auraient pu avoir lieu.

Merci Émilie, Lola, Laura et Jessie, pour tous nos échanges et votre soutien tout au long de cette expérience partagée de l'écriture de nos mémoires.

Je tiens enfin à remercier toutes les personnes qui, d'un peu plus près, d'un peu plus loin, m'ont réconfortée dans les moments de doutes et avec qui j'ai pu partager mon enthousiasme tout au long de ce travail de recherche.

RÉSUMÉ

Initié par la Loi du 11 février 2005, le paradigme inclusif a permis ces dernières décennies en France le déploiement d'une École plus inclusive. Cependant, il subsiste encore, en marge de ce système, des institutions spécialisées dans le champ médico-social, qui, elles, semblent encore relever d'un modèle ségrégatif. En effet, là où le milieu ordinaire ne parvient à mettre en œuvre des conditions adéquates pour accueillir certains enfants en situation de handicap, ces structures permettent de répondre à leurs besoins spécifiques. Toutefois, désormais elles se doivent également de s'engager dans une démarche inclusive. Notre recherche s'intéresse à l'expérience que font les professionnels de ce secteur, notamment éducateurs et enseignants spécialisés exerçant en IME, des prescriptions formalisées dans ce contexte.

A l'appui d'un ancrage épistémologique clinique référé à la psychanalyse, notre recherche vise à comprendre quels sont les processus et les modalités d'appropriation subjective que ces professionnels mettent en œuvre pour faire face aux prescriptions relatives au travail collectif, au demeurant floues et mouvantes, dans le contexte institutionnel des IME. Nos résultats font apparaître différentes tensions, contradictions, paradoxes et ambivalences menant à des formes multiples d'adhésions, d'arrangements et de détournements des prescriptions, un ensemble de positionnements et repositionnements subjectifs permettant de faire face aux divers empêchements rencontrés sur les terrains institutionnels. Plus que la pertinence des prescriptions, notre recherche met en évidence les leviers qui permettraient de soutenir une mise en sens individuelle et collective réaliste de ces prescriptions, ainsi que leurs traductions locales dans le travail collectif engagé entre enseignants et éducateurs spécialisés.

Mots clés : Éducateurs et Enseignants spécialisés - IME - Travail collectif - Appropriation subjective des prescriptions.

ABSTRACT

Collective work in the Institut Médico-Éducatif (IME)

Subjective appropriation of prescriptions relating to acting together by specialised teachers and educators.

The inclusive paradigm, initiated by the law of 11 February 2005, has led to a more inclusive school system in France in recent decades. However, there are still specialised institutions on the fringes of this system, in the medico-social field, which still seem to be part of a segregated model. Where the mainstream environment is unable to provide adequate conditions for certain children with disabilities, these institutions are able to meet their specific needs. However, they are now also expected to adopt an inclusive approach. Our research focuses on the experiences of professionals in the sector, particularly specialised educators and teachers working in IMEs, with the formalised prescriptions in this context.

Based on a clinical epistemological approach with reference to psychoanalysis, our research aims to understand the processes and methods of subjective appropriation that these professionals use to deal with the vague and changing prescriptions of collective work in the institutional context of IMEs. Our results reveal various tensions, contradictions, paradoxes and ambivalences that lead to multiple forms of adherence, arrangements and diversions of the prescriptions, a series of subjective positionings and repositionings in the face of the various institutional obstacles encountered. More than just the relevance of the prescriptions, our research highlights the levers that would make it possible to support a realistic individual and collective interpretation of these prescriptions, as well as their local translation in the collective work carried out between specialised teachers and educators.

Keywords: Educators and specialised teachers - IME - Collective work - Subjective appropriation of prescriptions.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	7
PARTIE THÉORIQUE	10
I. L'institution médico-sociale en France, lieu d'une prescription au travail collectif	10
I.1 La permanence d'une culture institutionnelle à l'épreuve des évolutions historiques	10
I.1.1 Les fondements de la culture institutionnelle sur les principes du modèle ségrégatif	10
I.1.2 Un renouvellement des fonctions institutionnelles imposé par le paradigme intégratif	13
I.1.3 Des institutions transformées au regard du paradigme inclusif	15
I.2 État actuel : les institutions médico-sociales maintenues au sein d'un modèle inclusif mixte.....	18
I.2.1 Une scolarité en marge au sein des Unités d'Enseignement Internes dans les ESMS.....	19
I.2.2 L'IME : premier lieu d'une scolarisation interne spécialisée.....	20
II. Des référentiels professionnels remaniés pour répondre à la prescription du travail collectif	22
II.1 Éducateur spécialisé : un métier ancré dans une démarche collective	22
II.1.1 Un référentiel professionnel transformé par l'évolution de la professionnalisation des éducateurs spécialisés	22
II.1.2 L'éducation spécialisée, une action à dimension collective ?	25
II.2 Enseignant spécialisé : la construction d'un métier de partenariats	26
II.2.1 Une professionnalisation transformée au fil de l'évolution des politiques éducatives	27
II.2.2 Le travail collectif, une dimension inhérente à la fonction d'enseignant spécialisé	31
II.3 L'enseignement et l'éducation spécialisés : des pôles en tensions	33
II.3.1 La construction historique d'un modèle « bipolaire » (Mazereau, 2010).....	33
II.3.2 Les frontières professionnelles traditionnelles bouleversées par les prescriptions au travail collectif.....	35
III. Le travail collectif : des prescriptions, plusieurs traductions	38
III.1 Un travail collectif au service de la continuité des parcours.....	38
III.1.1 Les personnes en situation de handicap, des acteurs au cœur d'une action collective.....	38
III.1.2 Le travail collectif, condition de la continuité des actions	39
III.2 Comment travailler collectivement : collaboration, coopération, partenariat ?	41
III.2.1 L'instabilité de l'agir ensemble générée par les « discours apocryphes » (Benoit, 2013)	42
III.2.2 Vers une théorie de l'agir ensemble ?.....	43
III.3 Partenariat et <i>intermétiers</i> : une « forme aboutie de travail collectif » (Thomazet et al., 2014)	45
III.3.1 Quels fondements théoriques pour penser le partenariat ?	45
III.3.2 L' <i>intermétiers</i> , condition d'un partenariat réussi.....	48
IV. L'expérience professionnelle des prescriptions relatives au travail collectif	52
IV.1 L'appropriation des prescriptions, une expérience professionnelle.....	53

IV.1.1 L'appropriation des prescriptions : un dialogue nécessaire entre politiques et pratiques	53
IV.1.2 Quel processus d'appropriation face aux sources de prescriptions plurielles ?	54
IV.1.3 Le sens de l'expérience en contexte d'appropriation des prescriptions	56
IV.2 L'appropriation subjective des prescriptions.....	57
IV.2.1 Les apports de la psychanalyse pour penser le sujet professionnel	57
IV.2.2 L'expérience subjective de l'appropriation des prescriptions au travail collectif.....	59
PROBLÉMATIQUE	62
PARTIE EMPIRIQUE.....	67
I. Méthodologie de la recherche	67
I.1 Approche qualitative et compréhensive	67
I.2 Les entretiens semi-directifs ou comment recueillir la parole des sujets-professionnels	68
I.3 Population et terrain de l'enquête	69
I.4 Conditions de passations des entretiens.....	71
I.5 La retranscription	74
I.6 L'analyse de contenu	75
II. Présentation des résultats	78
II.1 Parcours subjectifs et trajectoires de carrière convergentes	78
II.2 Le travail collectif en institution : définitions, critères et modalités.....	80
II.2.1 Le travail collectif, une nécessité qui va de soi	80
II.2.2 Le travail collectif : un projet qui se construit.....	82
II.2.3 Le travail collectif en institution : une notion aux contours flous.....	84
II.2.4 Des modalités de travail à plusieurs identifiées.....	86
II.3 Éducateur et enseignant spécialisés : des métiers (pas si) différents	92
II.3.1 L'éducateur et l'enseignant, membres d'une communauté professionnelle élargie	93
II.3.2 La sectorisation : une façon de marquer les identités	94
II.3.3 Deux missions distinctes : l'éducation et l'enseignement spécialisés.....	96
II.3.4 De nombreux points communs : vers un recouvrement des fonctions d'éducateur et d'enseignant ?	98
II.4 Le travail collectif : un impératif impossible.....	101
II.4.1 Plusieurs sources prescriptives : des injonctions latentes	101
II.4.2 Des contraintes institutionnelles	105
II.4.3 Une expérience de l'empêchement	108
II.4.4 De nouveaux empêchements : les transformations du secteur médico-social	112
II.5 Méta-analyse : positionnement et repositionnement au sein des discours	114
II.5.1 Correspondre aux attentes de la recherche.....	114
II.5.2 Impulser un processus d'autoréflexion	114
II.5.3 Un sentiment de non-dit.....	115
III. Discussion	118

III.1 L'(in)détermination : un paradoxe nécessaire pour prescrire le travail collectif ?	118
III.1.1 Un arbre de terminologies pour cacher la forêt de pratiques	118
III.1.2 Comment mettre en pratiques un système de valeurs ?	120
III.1.3 Le flou prescriptif : la condition même d'un travail collectif abouti ?	122
III.2 De la souffrance à la critique : faire face aux prescriptions	125
III.2.1 Un bouleversement professionnel.....	125
III.2.2 Souffrances et aliénation	126
III.2.2 Critiques et objections ou comment dépasser l'assujettissement ?.....	128
III.3 (Re)donner la parole aux professionnels pour soutenir l'appropriation subjective des prescriptions	130
III.3.1 Que viennent dire les non-dits ?.....	130
III.3.2 Un espace pour des « praticiens réflexifs »	132
CONCLUSION	135
GLOSSAIRE	137
BIBLIOGRAPHIE	139
ANNEXES	152
I. Formulaires de consentement pour la recherche	152
I.1 Entretien N°1	152
I.1 Entretien N°2	153
I.1 Entretien N°3	153
I.1 Entretien N°4	154
II. Retranscriptions des entretiens.....	155
II.1 Entretien N°1 – Éducatrice Spécialisée - Nathalie.....	155
II.2 Entretien N°2 – Enseignante Spécialisée - Sonia.....	162
II.3 Entretien N°3 – Enseignante Spécialisée – Claudine.....	170
II.4 Entretien N°4 – Éducateur Spécialisé – Jean	183
III. Grille d'entretien	195

INTRODUCTION

En France, l'assertion récente du paradigme inclusif a permis une reconsidération des personnes en situation de handicap. En effet, la reconnaissance de l'égalité de leurs droits a conduit ces dernières décennies à réinterroger la place qui leur était jusqu'alors assignée au sein de la société et dans le cadre de leur accompagnement. Si aujourd'hui de plus en plus d'enfants en situation de handicap sont de ce fait scolarisés dans le milieu ordinaire, nombreux sont cependant encore ceux qui sont accueillis, en marge de ce système, au sein des établissements médico-sociaux. Toutefois, ces institutions, historiquement privilégiées pour l'accompagnement de ce public, se voient aussi transformées pour répondre de ce nouveau cadre paradigmatique. Les modalités d'accompagnement et de scolarisation en interne sont notamment modifiées et elles insufflent par conséquent un renouvellement des pratiques professionnelles au sein de ces établissements.

En m'appuyant sur les enseignements suivis dans le cadre du Master IDAISI et sur mes différents stages effectués dans le secteur médico-social, tantôt au contact d'enseignants spécialisés dans une Unité d'Enseignement Interne (UEI) et dans un Institut d'Éducation Motrice (IEM), tantôt au sein de l'équipe éducative d'un Institut Médico-Éducatif (IME), je me suis interrogée sur la permanence actuelle d'une culture institutionnelle et sur la spécificité structurelle de ces établissements encore nombreux à être déployés sur le territoire français. Animée en outre par une réflexion personnelle au sujet de mon orientation professionnelle nourrie notamment par les discussions qui avaient pris cours lors de mes expériences de terrain, je me suis questionnée sur les missions et les conditions de travail des différents professionnels exerçant dans ces structures et plus particulièrement sur les fonctions d'enseignants et d'éducateurs spécialisés que j'avais côtoyées et qui m'attiraient alors tout spécifiquement. J'ai notamment été interpellée par les modalités très diverses de travail dans ces institutions, qui pouvaient aller d'un cloisonnement des interventions quasiment systématisé à une co-action presque permanente entre les différents corps de métier. Je me suis, en fait, rendu compte qu'il existait une multiplicité de réalités au regard de ce qui était appelé tantôt « collaboration », « coopération » ou encore « partenariat » par les différentes personnes que je rencontrais sur le terrain. Mais surtout, j'ai été intéressée par le discours des professionnels, par l'expérience qu'ils proposaient de me présenter au cours de nos discussions et par le regard qu'ils portaient sur le contexte prescriptif et injonctif de l'exercice de leur fonction en termes d'agir ensemble. S'il me paraissait alors évident, un peu naïvement, que soit déployé un travail collectif au sein des institutions, dont l'organisation elle-même impliquait pour moi le regroupement de professionnels de catégories et de cultures différentes, je me suis peu à peu rendu compte, notamment auprès des éducateurs et des enseignants spécialisés qui intervenaient au quotidien auprès des enfants en situation de handicap, que cette modalité de travail n'allait pas nécessairement de soi et qu'elle pouvait être sources de difficultés, de tensions et de dilemmes.

Le travail collectif semble en effet aujourd'hui sur toutes les bouches. Il ne cesse d'être prescrit tant dans les textes législatifs et institutionnels que dans les discours de terrain et se trouve ainsi défini comme la condition même d'une qualité d'intervention auprès des enfants en situation de handicap. Promu dans le milieu ordinaire comme un moyen de soutenir la mise en œuvre d'une École Inclusive, il semble également permettre au secteur médico-social de s'inscrire dans cette dynamique. Le travail collectif entre les différents acteurs institutionnels vient en effet assurer une forme de cohérence des actions au regard du projet personnalisé de chaque enfant accueilli, mettant ainsi fin aux formes de prises en charge traditionnelles, très sectorisées, qui faisaient de l'enfant en situation de handicap un simple destinataire de ces aides. Désormais, l'enfant est au cœur du système, et de ce fait là de l'action éducative et pédagogique, faisant ainsi de la continuité des interventions tout au long de son parcours une nécessité à laquelle tous les professionnels se doivent de répondre. Cependant, si le mot d'ordre est clair, la mise en œuvre sur le terrain apparaît moins évidente. Qu'est-ce que travailler collectivement ? Comment procéder ? Quelle est la forme d'agir ensemble à choisir ? Comment faire aboutir cette modalité de travail pour qu'elle réponde bien à cet enjeu inclusif ?

Il apparaît important qu'un terrain d'entente soit trouvé entre les professionnels afin de pouvoir concilier les attentes, les contraintes et les envies de chacun, en tant que fonction mais également en tant que sujet-professionnel. Cependant, là aussi, les interrogations sont nombreuses. Dans quelle mesure une conciliation est-elle possible ? Comment procéder dans cette recherche de compromis ? À quoi faudra-t-il renoncer ? Le défi semble de taille, notamment pour les professionnels éducateurs et enseignants, issus de « deux mondes » différents dont la rencontre semble encore aujourd'hui être en train de se faire. Exerçant désormais au sein des mêmes institutions, ces professionnels se présentent comme deux acteurs majeurs engagés au quotidien auprès des enfants en situation de handicap, pour les premiers dans une démarche d'accompagnement, et pour les seconds dans le cadre de la scolarisation. Véritables clés de voûte de ce système médico-social, qu'en est-il donc aujourd'hui du travail collectif entre éducateurs et enseignants spécialisés ? Si l'histoire a pu les séparer, dans quelle mesure s'effectue aujourd'hui une forme de rapprochement entre ces deux professions ? Quelle relation entretiennent-ils ?

C'est dans ce contexte que nous en venons à définir la question de départ de ce mémoire : quelle expérience font les enseignants et les éducateurs spécialisés de ce que nous appellerons dans un premier temps au sens large et sans en préciser les implications théoriques le *travail collectif* ou l'*agir ensemble* au sein des établissements médico-sociaux accueillant des enfants en situation de handicap ?

De nombreuses recherches se sont intéressées ces dernières années à l'expérience que faisaient les professionnels enseignants des nouvelles prescriptions dans le cadre de l'École Inclusive (Mâtureau, 2011 ; Bergeron & Prud'homme, 2018 ; Brossais & Lefeuvre, 2018 ; Savournin et al., 2019 ; Bonasio & Veyrac, 2022). Ces études ont pu notamment décrire les différentes formes de travail collectif (Mérini, 1993 ; Marx & Reverdy, 2020) et relever les empêchements rencontrés dans sa mise en œuvre (Benoit 2012 ; Champagnac & Mérini, 2017). Toutefois, rares sont les études qui ont abordé la question de la coopération entre les acteurs

du médico-social et ceux de l'école (Guirimana & Mazereau, 2016 ; Allenbach et al., 2016 ; Thomazet et al., 2014), et encore moins entre les différents acteurs exerçant au sein des institutions spécialisées. Peu de connaissances semblent donc avoir été produites à l'égard des prescriptions relatives au travail collectif en contexte institutionnel, tel que celui des IME. La relation interprofessionnelle entre des acteurs issus de catégories professionnelles différentes, comme c'est le cas des éducateurs et des enseignants spécialisés, apparaît ainsi comme un point aveugle de la littérature scientifique, à de rare exception près (Amaré & Moncel, 2010). La subsistance des institutions médico-sociales dans un modèle inclusif mixte, ainsi que la permanence et la superposition des prescriptions relatives au travail collectif en leur sein, rendent pourtant compte de l'importance de cette question. Notre recherche vient ainsi interroger la façon dont les enseignants et les éducateurs spécialisés font face à ces prescriptions au sein des IME.

Il s'agira tout d'abord de définir le contexte de ce mémoire. Nous nous intéresserons dans un premier temps à l'évolution historique, législative et paradigmatique, de l'institution médico-sociale, en venant interroger les prescriptions relatives au travail collectif qui ont existé et existent encore aujourd'hui dans ce cadre. Dans un second temps, toujours dans une visée contextuelle mais cette fois à une échelle plus macroscopique, nous viendrons questionner ces éléments prescriptifs dans les référentiels de métiers des éducateurs et des enseignants spécialisés. Il s'agira également de se pencher sur la structuration de ces deux corps de métiers et ainsi d'interroger l'évolution de leurs frontières au fil du temps. Notre troisième et quatrième partie viendront quant à elles permettre de faire un état de la question. Nous rendrons compte des controverses qui existent dans la recherche et notamment des enjeux épistémologiques, théoriques et conceptuels qu'abritent les notions que nous mobilisons. Nous nous pencherons ainsi sur le concept de travail collectif en tant qu'objet de prescriptions et enfin nous aborderons l'expérience professionnelle à partir du concept d'appropriation subjective des prescriptions. La définition de ce cadre théorique sera suivie par une problématisation, une description de la méthodologie de notre étude et puis une présentation et une analyse de nos résultats. Nous procéderons enfin à la discussion de ces résultats et à une conclusion, permettant d'élargir les perspectives de cette recherche.

PARTIE THÉORIQUE

I. L'institution médico-sociale en France, lieu d'une prescription au travail collectif

Il semble aujourd'hui admis que les institutions médico-sociales soient le lieu d'un travail collectif entre professionnels issus de catégories et de cultures différentes. Cependant, cette prescription est récente en tant que telle et si nous la retrouvons dans les différents textes actuellement en vigueur encadrant les interventions dans ce secteur, elle n'a pas toujours existé et apparaît comme une conséquence directe de l'évolution du regard porté sur les personnes en situation de handicap.

I.1 La permanence d'une culture institutionnelle à l'épreuve des évolutions historiques

La considération des personnes en situation de handicap n'a eu de cesse de changer au cours des siècles. Tributaires des différentes évolutions sociétales, les visions se sont transformées au gré des changements paradigmatiques ainsi que des avancées scientifiques et législatives. S'interroger sur ce regard est une problématique contemporaine et si la conception actuelle de ce public conduit à replacer les personnes au centre et à penser leur accompagnement en termes d'action collective autour d'un projet personnalisé, cela n'a pas toujours été le cas.

Nous souhaitons indiquer que si notre propos se concentre dans ce mémoire sur les enfants en situation de handicap, les changements relevés dans cette première partie s'inscrivent dans un mouvement sociétal global qui a contribué ces dernières années à mieux considérer l'ensemble des personnes en situation de handicap.

De plus, si l'étude que nous proposons se tourne vers les professionnels enseignants et éducateurs spécialisés exerçant au sein des institutions médico-sociales, leurs pratiques s'inscrivent plus généralement dans un objectif de réalisation des droits des enfants en situation de handicap. Ainsi, le point de vue historique est nécessaire pour comprendre et éclairer les processus qui ont conduit à l'établissement du contexte actuel d'intervention de ces professionnels. Interroger la culture institutionnelle et les différents textes qui l'ont définie au regard d'une certaine définition historique du handicap (Cagnolo, 2009) nous permettront en effet de mieux appréhender l'expérience que font actuellement enseignants et éducateurs spécialisés de cette prescription au travail collectif au sein des établissements médico-sociaux dans lesquels ils exercent.

I.1.1 Les fondements de la culture institutionnelle sur les principes du modèle ségrégatif

De façon générale, au cours de l'histoire, les personnes en situation de handicap ont très souvent été exclues de la société. Dans les premières civilisations antiques, la naissance d'un être hors normes était attribuée à une intervention divine et l'enfant devait donc être remis aux dieux, ce qui signifiait dans la

pratique lui donner la mort (Céleste, 2005). Cette explication mystique du handicap se perpétue dans la chrétienté médiévale. Si le Moyen-Âge connaît pendant quelques périodes un usage plus répandu de la charité et de l'assistance, pratiques valorisées par l'Église dans une logique paternaliste, le rôle social des personnes en situation de handicap est à cette époque généralement très précaire du fait de la place de « bouc émissaire de la communauté » (*Ibid.*, p.83) qui leur est bien souvent attribuée.

Toutefois, l'exclusion « de tous ceux qui apparaissent hors normes » (*Ibid.*, p.84) est véritablement systématisée à partir de la Renaissance et de l'Âge Classique. Les prises en charge, comme le souligne l'usage de ce terme, relèvent alors en effet d'une objectivation et d'une réification des personnes, dans la mesure où elles consistent à les placer et à les enfermer dans des institutions. Dans les faits, les personnes en situation de handicap « quittent la vie communautaire pour la ségrégation » (*Ibid.*, p.84). Cependant, c'est aussi à partir du XVI^e siècle qu'apparaissent les premières classifications scientifiques. Celles-ci permettent de mettre fin à la « théorie démoniaque en vigueur jusque-là » (*Ibid.*, p.85) et visent à définir les origines du dit mal. Selon les degrés d'atteinte des facultés, les individus sont alors catégorisés de « sot », d'« imbécile » ou de « stupide », induisant sur cet axe un traitement différent et une reconnaissance descendante de leurs droits (*Ibid.*).

Au XVIII^e siècle, certains philosophes des Lumières et notamment certains penseurs de l'éducation conservent encore des positions très excluantes, l'atteinte de la raison représentant toujours un argument fort afin de ne pas considérer les personnes en situation de handicap mental dans le même droit que les autres, et ce notamment en matière d'éducation. Cette conception participe ainsi du passage de l'idée d'« incurabilité » à celle d'« inéducabilité » des enfants alors dits « handicapés mentaux ». Un extrait de *L'Émile* publié par Rousseau en 1766 souligne particulièrement la résistance à faire accéder ces enfants à l'éducation :

Je ne veux point d'un élève toujours inutile à lui-même et aux autres, qui s'occupe uniquement à se conserver, et dont le corps nuise à l'éducation de l'âme. Que ferais-je en lui prodiguant vainement mes soins, sinon doubler la perte de la société et lui ôter deux hommes pour un ? (Rousseau, 1766, cité dans Céleste, 2005, p.88)

La Révolution Française marque toutefois un tournant, dans la mesure où elle contribue à l'établissement – même si celui-ci n'a pas encore valeur d'universalité – du principe de l'égalité des hommes, tel que soutenu par *La déclaration des droits de l'homme et du citoyen* publiée en 1789. En 1790, devant l'Assemblée Constituante se voit aussi affirmé le « principe du devoir d'assistance par la Nation » par le Comité de mendicité présidé par La Rochefoucauld-Liancourt. Un contexte qui secondé par plusieurs avancées scientifiques dans le domaine du handicap conduit quelques penseurs de l'époque à réinterroger, dans une « logique de protection » (Cagnolo, 2009, p.60), ce modèle ségrégatif historique.

Si certains précurseurs tentent alors à la marge d'élever leur voix, comme l'avait déjà fait Willis avant eux dès les années 1680 en proposant un « premier modèle de prise en charge “médico-pédagogique” » et en incitant les « médecins et les pédagogues à s'associer pour s'occuper des déficients intellectuels » (Céleste, 2005, p.88), il faut toutefois attendre le XIX^e siècle pour voir s'élaborer des changements forts d'ordre idéologique et pratique. En effet, c'est seulement à cette époque que nous assistons à la disparition du terme « idiots » pour désigner les enfants en situation de handicap et au développement des premières méthodes médico-éducatives (Dorison, 2006). Les psychiatres sont alors nombreux à dénoncer les conditions d'enfermement des enfants en situation de handicap dans les hôpitaux (Céleste, 2005) et dans les établissements pénitentiaires dans lesquels la présence d'instituteurs détachés est un phénomène encore très marginal (Gardet, 2019). Sans que l'enferment ne soit remis en question en tant que tel, ces nouvelles revendications appellent à repenser et à améliorer ces conditions, impulsant alors l'ouverture des « premières classes [...] dans les lieux d'enfermement » (Céleste, 2005, p.88). En 1842, Séguin, instituteur dans l'une d'elles au sein de l'Hospice de Bicêtre, développe notamment une méthode d'éducation particulière qui propose d'adapter les réponses éducatives à la spécificité de chaque enfant, en distinguant les outils utilisés par classes d'aptitudes. Dans son traité publié en 1846, il précise un cadre d'action en référence à cette méthode et remet en question la prétendue immuabilité de la déficience intellectuelle. Malgré le départ de l'instituteur et sous l'impulsion de Bourneville qui prend sa suite, cette méthode est maintenue au sein de l'Hospice, qui continue de « constituer le creuset de la méthode médico-pédagogique, véritable précurseur de nos attitudes actuelles » (*Ibid*, p.89).

La massification scolaire, induite par les lois Jules Ferry votées en 1881 et 1882, fait en outre de l'école ordinaire le lieu d'une diversification des profils d'élèves. Constatant que certains ne parviennent à répondre à la norme scolaire établie et pourraient, selon l'opinion générale de l'époque, nuire à l'éducation des autres élèves, la question se pose de la « solution éducative » (*Ibid*, p.91) à apporter à ces profils particuliers. Autour de Bourneville, médecin et député de la Seine de 1883-1889, se constitue un mouvement rassemblant plusieurs « personnalités républicaines » (*Ibid*, p.91). Celui-ci s'appuie sur « les lois concernant l'obligation scolaire » (*Ibid*, p.91) pour faire appel au Ministère de l'Instruction Publique et revendiquer le droit à la scolarisation pour tous et notamment pour les enfants en situation de handicap. Cependant, dans le même temps, la psychologie connaît un essor important dans le champ de la recherche et « la déficience intellectuelle devient objet de mesure » (*Ibid*, p.91). En effet, depuis 1900, Buisson puis Binet et Simon ont amorcé la « construction de la première échelle métrique de l'intelligence, fameux “Binet-Simon”, ancêtre de tous les tests de QI » (*Ibid*, p.92). Dans ce « contexte de “tri” scolaire » initié par la nouvelle mixité induite par les lois Ferry, cette échelle devient à la demande du gouvernement en 1905 un outil de « diagnostic d'adaptation à la scolarité » et non plus, comme le souhaitaient initialement les chercheurs, une simple échelle de mesure de l'intelligence des enfants. Il s'agit alors par-là de repérer les « anormaux d'école » et de se saisir de cette échelle comme d'« un instrument permettant de recruter pour les classes de

perfectionnement », « premiers lieux d'une scolarité spécialisée » (Dorison, 2006 p.53). Initialement défendues, notamment par Bourneville, comme un moyen de permettre aux enfants sans instruction placés dans les asiles d'en sortir, les classes de perfectionnement, encadrées par la loi de 1909, accueillent cependant peu à peu une majorité d'élèves en provenance des classes ordinaires où ils sont repérés comme étant en difficultés ou retardés scolairement et dits « anormaux » d'école ou « débiles mentaux » (Vial, 1990, p.91). Dans les faits, cette orientation vers une scolarité spécialisée fondée sur le niveau dit d'intelligence déterminé à partir de l'échelle Binet-Simon établit des distinctions en termes d'éducabilité entre les enfants. Ainsi pour Binet, les enfants déficients intellectuels, qu'il nomme « malades mentaux » ou encore « arriérés mentaux », « n'ont rien à voir avec l'école et relèvent d'une pédagogie particulière, voire d'ailleurs de pas de pédagogie du tout » (Céleste, 2005, p.93). L'inéluctabilité de leur situation rend ainsi satisfaisant et suffisant pour le psychologue leur placement dans des « asiles de gardes », s'opposant ainsi aux « asiles-écoles » dont il considère qu'ils sont des « gouffres où l'argent est follement gaspillé » (*Ibid.*, p.93). De ce fait, ces enfants sont orientés dans des institutions spécialisées, dans lesquelles un enseignement ne leur est toutefois pas nécessairement prodigué. Cela fait alors d'eux, comme l'écrit Bourgeois dans sa lettre rédigée en 1906 au Ministre de l'Instruction Publique, des « hors la loi » au regard de l'obligation scolaire à laquelle ils devraient répondre comme tous les autres enfants (Vial, 1990, p.91).

Si la Première Guerre mondiale marque un tournant dans la reconnaissance des « invalidités », notamment concernant les situations de handicap moteur, et conduit, en 1919, à l'établissement d'un barème d'évaluation des handicaps par le Ministère des Anciens Combattants, le modèle prédominant reste ségrégatif et la stigmatisation, tout comme l'exclusion, persistent jusque dans les années 1970. C'est alors sous l'influence d'un contexte international marqué par des événements sociaux, politiques et scientifiques, notamment les mouvements militants des personnes en situation de handicap et de leur famille, et du fait de « l'émergence d'un courant de recherche consacré à une théorisation du handicap » (Barral, 2007, p.233-34), que sont initiés en France les premiers changements fondamentaux. Tout au long des trente dernières années du XX^e siècle, sous la montée en puissance du secteur associatif dans le champ social et médico-social, l'organisation institutionnelle se voit de ce fait profondément modifiée, contribuant ainsi à l'instauration d'un nouveau cadre d'intervention, duquel dépendent encore majoritairement les structures actuelles.

I.1.2 Un renouvellement des fonctions institutionnelles imposé par le paradigme intégratif

Les années d'après-guerre voient se créer de nouvelles structures d'accueil pour les enfants en situation de handicap : dans les années 1950 « apparaissent les externats médico-pédagogiques et les externats psychothérapiques » à l'initiative notamment de parents d'enfants en situation de handicap, et dans les années 1960, les « hôpitaux de jour » (Capul & Lemay, 2019, p.132). L'idée de ces établissements est alors « de maintenir l'enfant dans sa famille tout en le faisant bénéficier durant la journée d'une aide éducative et thérapeutique à l'intérieur d'une structure spécialisée » (*Ibid.*, p.132). En 1967, François Bloch-Lainé remet

au gouvernement un rapport, intitulé *Étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées*, qui ouvre la voie aux premières transformations conceptuelles. En effet, la fin des années 1960 voit se développer un nouveau paradigme, celui de l'intégration. Celui-ci est marqué par la généralisation du terme « handicap » au sein du Ministère de l'Éducation Nationale et plus largement dans la société, tandis que le Ministère de la Santé parle alors de « troubles évolutifs ». Le « handicap » est alors compris dans une dimension individuelle, il relève d'une situation de manque et est réduit à sa cause médicale, tout comme le souligne la neuvième *Classification internationale des maladies (CIM 9)* en 1975. Le « handicap » concerne alors tout écart à la norme et nécessite, selon les représentations de l'époque, une adaptation de la part des personnes « handicapées ».

Les lois du 30 juin 1975 formulent pour la première fois législativement l'établissement de ce paradigme intégratif (Chevallier-Rodrigues et al., 2016). La loi n° 75-534 d'orientation en faveur des personnes handicapées rappelle le « cadre juridique de l'action des pouvoirs publics ». La prévention, l'obligation éducative et l'intégration en contexte ordinaire y sont énoncées. En effet, le recours à « l'éducation spéciale » y est défini comme un recours « à défaut » dès lors que « l'éducation ordinaire » est rendue impossible (Art. 4). Cependant il n'est pas question d'y mettre fin comme le fait l'Italie à la même époque. Cette loi définit « l'éducation spéciale » comme l'association d'actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et paramédicales. Elle souligne aussi que celle-ci se doit d'être « déterminée en fonction des besoins particuliers » de chacun des enfants concernés, dont la reconnaissance du « handicap » est confiée dans cette même loi à des commissions départementales (Art. 4). Ce texte définit dans cette perspective les modalités d'enseignement dans les institutions spécialisées et notamment la mise à disposition de personnels qualifiés relevant du Ministère de l'Éducation Nationale. Elle prescrit ainsi en creux le côtoiement des professionnels enseignants et des professionnels du secteur médico-social, tels que les éducateurs spécialisés. La loi n° 75-535 relative aux institutions sociales et médico-sociales détermine, quant à elle, le cadre de leur création, de leur financement ainsi que la formation et le statut des professionnels exerçant au sein des Établissements Sociaux et Médico-Sociaux (ESMS). Elle entérine l'autonomie des secteurs sociaux et médico-sociaux, jusqu'alors encore souvent maintenus sous autorité hospitalière. Elle souligne que les ESMS, avec le concours des travailleurs sociaux et en équipes pluridisciplinaires, se doivent d'assurer l'éducation spéciale « au bénéfice des personnes handicapées » (Art. 1). Le fonctionnement des établissements y est décrit comme dépendant de l'association entre usagers, familles et personnels (Art. 8). Concernant la formation des travailleurs sociaux, il y est aussi établi que chacun d'eux aura pour mission de lutter au sein des institutions « contre l'exclusion, [et pour] la prévention et la réparation des handicaps » (Chap. 7), tel que conçu par le modèle intégratif, qui conçoit l'adaptation du côté de la personne en situation de handicap. Ce texte souligne aussi pour ces professionnels l'importance de l'acquisition d'une connaissance concrète des situations d'exclusion et d'un savoir pratique du « partenariat » (Art. 29). Il introduit de ce fait implicitement cette

modalité particulière d'exercice pour les travailleurs sociaux sans toutefois que sa mise en œuvre ne soit précisée.

En décembre 1975, l'Assemblée générale des Nations Unies adopte de son côté la *Déclaration des droits des personnes handicapées*. D'autres textes nationaux et internationaux suivent, rappelant à nouveau les droits des enfants en situation de handicap. Tous se font les moteurs de l'élaboration de nouvelles mesures concernant le cadre d'accompagnement et de scolarisation de ce public et appellent à un nouveau cadre d'intervention pour les professionnels, celui d'un agir ensemble. La décennie 1980 voit ainsi se déployer la notion de « partenariat » et ses premières occurrences dans les déclarations politiques. Le gouvernement lance notamment début 1988 le « partenariat éducatif » (Damon, 2010, p.283) et fait ainsi du travail collectif le premier « principe de l'action publique » dans la lutte contre l'exclusion (*Ibid.*, p.290). La notion d'intégration est de ce fait peu à peu précisée et elle s'oriente, de façon générale à la fin des années 1980 vers la mise en œuvre d'aménagements compensatoires. La logique de filières devient la norme d'accompagnement et de scolarisation des enfants en situation de handicap, mais se révèle toutefois peu à peu discriminante pour les personnes intégrées, car elle induit une stigmatisation plus insidieuse, interne au système ordinaire. Ces nouvelles difficultés participent de la perpétuation d'un accueil spécialisé au sein des ESMS, cette modalité restant encore perçue, par un grand nombre de professionnels, d'enfants et de familles concernés, comme la plus adaptée.

I.1.3 Des institutions transformées au regard du paradigme inclusif

Les travaux de Wood conduisent en 1988 à la publication de la *Classification Internationale des Handicaps* (Institut national de la santé et de la recherche médicale & OMS, 1988). Ce texte définit trois échelles pour penser le « handicap » : la déficience, l'incapacité et le désavantage social. De façon originale, le dernier critère permet à cette nouvelle définition de prendre en compte les facteurs situationnels du handicap et d'interroger l'égalité des chances et la stigmatisation sociale qui peuvent en découler. En 1994, la *Déclaration de Salamanque* (UNESCO) souligne aussi la nécessité de prendre en compte les « besoins éducatifs spéciaux » et rend compte de l'essoufflement de la conception médicale et individuelle du « handicap ». Définissant un nouveau « cadre d'action », elle décrit l'inclusion comme un enjeu sociétal majeur. Plusieurs textes internationaux, notamment le *Traité d'Amsterdam* en 1997, la *Convention de Guatemala* en 1999 et le *Traité de Nice* en 2000, défendent à leur tour la non-discrimination des personnes en situation de handicap et rappellent, là encore, leurs droits égaux à l'ensemble des êtres humains. En 2002, la nouvelle *Classification Internationale du Fonctionnement (CIF)* publiée par l'OMS marque à son tour ce même tournant dans la conception du handicap en soulignant, elle aussi, la nécessité de prendre en compte sa dimension fondamentalement environnementale et en soutenant une définition sociale et situationnelle de celui-ci. Elle pointe trois critères d'analyse : le corps, les activités et la participation. Il ne s'agit plus alors pour l'individu d'être responsable de son adaptation aux normes, mais à la société de répondre à ses besoins

spécifiques. En France, l'année 2002 est aussi marquée par le début des travaux d'actualisation des lois de 1975, qui s'inscrivent directement dans cette dynamique de transformation paradigmatique. La définition situationnelle du handicap tend à faire consensus. Dans une approche systémique, de plus en plus de discours scientifiques et politiques dépeignent une société normalisante qui empêche certains individus « hors normes » d'y prendre part (Gardou, 2012) et ils appellent désormais à sa transformation.

La loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale permet la réaffirmation des sept droits fondamentaux des « usagers », parmi lesquels le droit au respect, à la dignité, à l'intégrité, à l'intimité et à un accompagnement individualisé de qualité respectant le consentement éclairé de la personne. Elle crée en outre sept outils pour permettre l'exercice de ces droits et replace ainsi la personne concernée au centre des dispositifs. Sans pour autant qu'apparaisse encore le terme d'« inclusion », la France adhère progressivement à ce modèle et refonde peu à peu sa « politique du handicap ». Concrétisée par la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, l'inclusion devient une réponse positive possible à la diversité au sens large du terme. Elle propose ainsi une définition du handicap, qui semble aujourd'hui encore faire consensus :

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. (Art. 114, loi n°2005-102).

Elle appelle de ce fait à la mise en œuvre de moyens de « réduction et de compensation des conséquences du handicap » (Art. 114-3). Ainsi, plus qu'une démultiplication des différenciations, il y est question d'assurer l'accessibilité des « institutions ouvertes à l'ensemble de la population » (Art. 19 – Art. 54) et par ce biais le maintien des enfants en situation de handicap dans un cadre ordinaire de scolarité au sein des établissements de quartier. Cette loi se veut garante de l'intégration scolaire et reconnaît le droit pour tous les enfants à « besoins particuliers » (Art. L. 111-2) de bénéficier d'un accompagnement spécifique et adapté, en soutien à cette scolarité dans le milieu ordinaire. Dans cette nouvelle logique, les ESMS multiplient peu à peu les offres de services et de dispositifs pour répondre à cette nécessité d'une aide spécifique éducative, pédagogique et médicale dans le cadre des « projets personnalisés » (Art. 351). Ce texte aborde aussi succinctement et pour la première fois l'idée d'une « intervention commune » et d'une « coopération » entre les « professionnels des secteurs sociaux, médico-sociaux et sanitaires, [les] professionnels salariés du groupement ainsi que [les] professionnels associés par convention » (Art. 94). Se trouve ainsi à nouveau prescrit en creux un travail collectif entre enseignants et éducateurs spécialisés, que ceux-ci exercent dans la même institution ou dans des structures différentes, ordinaires ou spécialisées. Cette loi semble ainsi vouloir « intégrer l'ensemble des structures et services de l'ancienne éducation spéciale dans un système unifié

d'éducation fondé sur la référence à la scolarisation », sans pour autant qu'elle appelle à la fin de la « filière spécialisée » (Benoit, 2012, p.66).

De fait, si l'inclusion devient peu à peu le maître mot, comme le montre la transformation, entre 2010 et 2015 des Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) en Classes d'Inclusion Scolaire (CLIS) et puis en Unités Localisées d'Inclusion Scolaires (ULIS), les ESMS ne disparaissent pas pour autant. L'Arrêté du 2 avril 2009 précise notamment « les modalités de création et d'organisation d'unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé ». Il souligne à nouveau, sous le terme de « collaboration », la nécessité d'un travail collectif entre les différents secteurs, ordinaires et spécialisés, et entre les différents champs scolaire, éducatif et médical, dans le but d'établir un accompagnement « continu » et « cohérent » des enfants en situation de handicap. Cette volonté de formaliser des conventions entre les différents acteurs du secteur médico-social vise à « préparer l'avenir des élèves et leur inclusion dans la société » (Chevallier-Rodrigues et al., 2016, p.221) faute pour certains enfants d'une inclusion possible dans l'immédiat dans le milieu scolaire ordinaire. L'arrêté soutient la création d'Unités d'Enseignement Internes (UEI) au sein des ESMS et détaille que celles-ci permettront « la réalisation des projets personnalisés de scolarisation (PPS) des élèves handicapés » (Art. 1). Le texte définit aussi que pour chaque UEI sera élaboré, par les enseignants spécialisés qui y exercent, un projet pédagogique qui s'intégrera au projet d'établissement et répondra aux besoins des élèves concernés en s'appuyant sur leur PPS et en tenant compte dans le même temps du projet personnel de chaque enfant en matière de soin, d'accompagnement paramédical et d'éducation. La « coopération » entre les enseignants exerçant au sein des UEI et au sein des écoles ordinaires dans lesquelles les élèves peuvent être alors ponctuellement accueillis, est évoquée, en revanche aucune référence n'est faite dans ce texte à l'articulation des actions éducatives et pédagogiques au sein d'une même institution.

Le constat qui est fait en 2013 est celui d'une inclusion qui peine à s'établir dans le milieu scolaire ordinaire. Les dispositifs inclusifs sont alors majoritairement collectifs et s'appuient sur un modèle compensatoire, à partir duquel la personne en situation de handicap est perçue comme porteuse d'un manque intrinsèque à combler. C'est alors la Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République qui mentionne pour la première fois explicitement le concept d'inclusion, qu'elle repense dans une dimension systémique. En effet, le texte décrit une inclusion appliquée « sans aucune distinction », à toutes les formes de diversité et s'inscrivant de ce fait-là dans une lutte contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire (Chevallier-Rodrigues et al., 2016). Cette loi souligne que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » (Art. 2). L'importance d'une « coopération » entre l'Éducation Nationale et les ESMS est aussi à nouveau appuyée afin « d'assurer la continuité du parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap » (Art. 2). La logique défendue de parcours individualisé vise alors l'accessibilité universelle. Elle permet de dépasser l'idéal traditionnel de filières et d'uniformisation scolaire, l'idée étant d'identifier et de

lever par ce biais les obstacles à la situation d'apprentissage pour tous les enfants. De même, la réforme engagée par le Décret n° 2017-982 du 9 mai 2017 relatif à la nomenclature des établissements et des services sociaux et médico-sociaux (ESSMS) accompagnant des personnes handicapées ou malades chroniques, permet, à partir de ce nouveau cadre de dénomination, d'instaurer un fonctionnement par dispositifs, dont l'objectif est de répondre de façon plus adéquate et plus cohérente aux différents besoins des personnes. Ce texte, comme ceux qui l'ont précédé, appelle à un agir commun, décrit comme garant d'une continuité entre les différentes interventions auprès des enfants concernés.

Le cadre inclusif ne cesse ces dernières années d'être réaffirmé et précisé, les ultimes textes en date datant de 2019 et 2022. Il prend ainsi une dimension fortement processuelle au regard des « transformations des modes de pensée, des procédés et des méthodes » (Gardou, 2006 ; Plaisance, 2007 ; cité dans Chevallier-Rodrigues et al., 2016, p.218) qu'il impose et du renouvellement du champ d'intervention interprofessionnel qu'il induit.

I.2 État actuel : les institutions médico-sociales maintenues au sein d'un modèle inclusif mixte

« Dans nos représentations actuelles s'amoncelle le poids de l'histoire, [...] si enfouis soient-ils, ces premiers sillons demeurent les premiers axes organisateurs de nos pratiques » (Céleste, 2005, p.81). En effet, si plusieurs pays sont passés à un modèle inclusif total et ont vu fermer leurs structures spécialisées, en France, le secteur médico-social résiste à l'épreuve du temps. Les établissements médico-sociaux n'ont pas disparu et s'est établi au fil des années un modèle mixte. L'inclusion dans le milieu ordinaire y est certes devenue la forme de scolarisation privilégiée, mais l'éducation spécialisée continue d'y être proposée comme solution pour certains enfants en situation de handicap. L'expression « en situation de handicap » tend à se généraliser dans les différents discours qui traitent de cette question, marquant ainsi que le regard a fortement évolué ces dernières décennies. Nous faisons le choix de l'utiliser dans ce mémoire, considérant qu'elle nous permet d'aborder ce public au regard d'un système sociétal global et de ce fait-là de considérer les personnes concernées dans toute la complexité de leurs conditions de vie.

Se définissant désormais à partir de facteurs environnementaux, ce qui « rompt avec les conceptions essentialistes » (Chevallier-Rodrigues et al., 2016, p.217) plus anciennes, le handicap ne peut plus être simplement « pris en charge » et les interventions des professionnels, notamment au sein des institutions subsistantes, se doivent ainsi d'être transformées pour répondre à ces nouvelles considérations. En effet, le handicap est désormais considéré de façon quasi consensuelle comme « le produit de l'incapacité de l'environnement à traiter correctement les différences et non pas comme la conséquence d'une déficience propre à la personne » (Fougeyrollas, 2009, p.118, cité dans Chevallier-Rodrigues et al., 2016, p.217). Il est donc pensé comme une situation de handicap. De ce fait-là, le milieu ordinaire se doit de garantir son accessibilité à tous, c'est-à-dire de mettre en œuvre les conditions favorables à l'accueil de chacun quel qu'il soit. Ainsi dans ce cadre, si certains enfants continuent d'être scolarisés au sein d'UEI dans des ESMS, cela

n'est pas lié à leurs propres incapacités ou à leurs difficultés à s'adapter à la norme ordinaire définie, mais cela tient bien de l'incapacité des établissements ordinaires à répondre à leurs besoins particuliers.

I.2.1 Une scolarité en marge au sein des Unités d'Enseignement Internes dans les ESMS

L'accompagnement et la scolarisation d'enfants en situation de handicap au sein des institutions médico-sociales sont encore d'actualité malgré un déploiement fort du paradigme inclusif ces dernières années.

Il existe aujourd'hui une grande diversité d'ESMS, distingués le plus souvent par les typologies de public qu'ils accueillent. Gérés pour la plupart par des associations reconnues d'utilité publique, ils dépendent actuellement du Ministère des Solidarités, de l'Autonomie et des Personnes Handicapées et leur cadre d'action répond majoritairement, à l'exception de quelques articles ratifiés, des textes législatifs cités précédemment (la loi n° 2002-2, la loi n° 2005-102, l'Arrêté du 2 avril 2009 et la loi n° 2013-595) en ce qui concerne l'organisation et le cadre d'exercice des professionnels et la prescription au travail collectif. Outre les éléments déjà évoqués, la loi de 2002 requiert notamment dans chaque structure médico-sociale l'élaboration d'un projet d'établissement, document de référence pour les équipes qui contribuent régulièrement à sa révision. En outre, le *Code de l'action sociale et des familles (Section 2 : Droits des usagers)* spécifie dans l'article L311-8, modifié dernièrement par la loi n°2022-140 du 7 février 2022 (Art. 22), que le projet d'établissement permet de définir les objectifs « en matière de coordination, de coopération et d'évaluation des activités et de la qualité des prestations, ainsi que [les] modalités d'organisation et de fonctionnement » de l'établissement.

Si les chiffres diffèrent légèrement selon les études, toutes s'accordent pour modéliser une augmentation des effectifs en scolarisation dans le milieu ordinaire, avec notamment une multiplication par deux du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés dans ce cadre depuis 2004. Cependant, elles révèlent aussi que le nombre d'enfants inscrits dans les ESMS n'a pas diminué et qu'il connaît lui aussi une augmentation, même si celle-ci est bien moindre, depuis 2004. L'ouvrage *Repères et références statistiques 2022 publié par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)* dans le cadre des études annuelles transmises au Gouvernement de la République, comptabilise ainsi pour la rentrée 2021, un total de 475 978 élèves en situation de handicap scolarisés, dont 409 409 en milieu ordinaire, soit 83 %, et 79 772 en établissements spécialisés, parmi lesquels 71 242 en établissements médico-sociaux, soit environ 14 %. Il relève aussi parmi ces élèves 13 203 en scolarisation partagée, représentant environ 3 % des élèves en situation de handicap. Par rapport à 2020, cette étude souligne une augmentation des effectifs de 6,6 % en milieu ordinaire (25 400 élèves supplémentaires) et de 2,9 % dans le secteur spécialisé (2 300 élèves supplémentaires). Il est aussi relevé que 40 % des enfants qui sont scolarisés en ESMS sont porteurs de troubles intellectuels ou cognitifs. En effet, le cadre scolaire ordinaire ne parvient pas, encore aujourd'hui, à s'adapter à tous les élèves et à répondre à chacun de leurs besoins éducatifs particuliers (BEP), principalement faute de moyens et de formations (*Rapport mondial sur le handicap, 2011*), ce qui induit, malgré l'inclusion

prescrite dans les textes législatifs telle qu'évoquée précédemment, le maintien des ESMS. En outre, la scolarisation de ces enfants dans le cadre institutionnel spécialisé semble marquée par cette croyance ancienne qui s'attache à défendre l'incurabilité des « déficiences intellectuelles » et l'inéducabilité de ce public. En effet, rares sont les enfants qui effectuent des parcours mixtes et évoluent entre secteur ordinaire et spécialisé, leurs affectations dans les ESMS – nous pourrions parler d'isolement et de cloisonnement (Devandas-Aguilar, 2017) – prenant bien souvent un caractère définitif. Ces représentations traditionnelles apparaissent ainsi toujours peser sur les pratiques et justifient aujourd'hui encore pour ce public un accompagnement et une scolarisation majoritairement maintenus en institutions médico-sociales (Céleste, 2005), alors que le paradigme inclusif voudrait le voir scolarisé en milieu ordinaire.

Un effectif significatif est donc accueilli, encore aujourd'hui, au sein des ESMS, en réponse au manque éprouvé dans le secteur ordinaire en termes d'accessibilité et d'inclusion. Toutefois, ces enfants ne peuvent plus être pris en charge dans les institutions comme ils l'étaient historiquement. Il est attendu, au regard du paradigme inclusif en vigueur, un mouvement de transformation des pratiques d'accompagnement et de scolarisation au sein de ces structures, qui se traduit par une prescription forte en termes de renouvellement des modalités de travail et notamment concernant le travail collectif.

I.2.2 L'IME : premier lieu d'une scolarisation interne spécialisée

Selon l'étude intitulée *Près de 170 000 enfants et adolescents handicapés sont accompagnés dans des structures dédiées fin 2018. Études et résultats, 1231* publiée en mai 2022 par la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques sous la direction de Bergeron (DREES, 2022), les IME représentent en 2018 environ 54 % des établissements médico-sociaux pour enfants et adolescents, soit 1 300 structures. Ces structures apparaissent ainsi, au regard de l'accueil d'enfants en situation de handicap, être celles qui sont le plus déployées sur le territoire français, mais aussi qui accompagnent et scolarisent le plus d'enfants en situation de handicap. L'étude souligne aussi que le nombre d'IME a augmenté de 6 % entre 2006 et 2018, tandis que le nombre de places et de personnes accueillies a lui seulement grimpé d'environ 1 % sur cette période, ce qui s'explique par la moyenne établie à partir des données de 2006 à 2018, et notamment par le poids de la stabilité des années 2006 à 2010 qui invisibilise l'augmentation d'environ 3% en cours depuis 2010. Les résultats de cette recherche montrent aussi que 75 % des enfants accompagnés dans les IME ont entre 6 et 17 ans et que sur l'ensemble de ces enfants et adolescents accompagnés, 64 % sont des garçons, suivant la même répartition genrée que dans les autres structures médico-sociales. De plus, si l'étude souligne que la scolarisation des enfants en situation de handicap a progressé dans les secteurs ordinaires et spécialisés, comme nous l'évoquions précédemment à l'appui de l'étude faite par la DEPP, y est aussi rapporté que près d'un enfant sur dix accueilli en ESMS est encore non scolarisé ; une proportion qui ne diminue que très légèrement depuis 2010 et qui est encore plus importante au sein des IME. En effet, en 2018, au sein des IME, 68 % des enfants âgés de 6 à 15 ans concernés par l'obligation scolaire sont scolarisés

dans une UEI. Parmi les enfants qui ne le sont pas, 12 % sont non-scolarisés, 13 % sont scolarisés dans des Unités d'Enseignement Externalisées (UEE), des Unités relevant de l'IME, mais localisées au sein d'établissements scolaires ordinaires, et 4 % effectuent leur scolarité en milieu ordinaire tout en étant accompagnés en soutien au sein de l'IME.

Ce déploiement des IME sur le territoire français métropolitain, mais aussi le contexte de scolarisation en leur sein, nous conduisent à faire le choix de concentrer notre étude sur cette typologie de structure appartenant aux ESMS dits de « l'enfance handicapée et inadaptée », comme définis dans le *Code de l'action sociale et des familles* (Art. 312-1). Au-delà de leur place prédominante dans ce secteur, les différents défis auxquels semblent soumises ces institutions ces dernières années, en font aussi un cadre d'étude intéressant pour interroger l'expérience que font les professionnels enseignants et éducateurs spécialisés de la prescription au travail collectif en leur sein. En effet, comme le précisaient des études publiées en 2016 (celle de la DREES et de la CREAL Aquitaine, citées dans Marabet, 2016), un tiers des emplois en IME sont des emplois éducatifs et ceux-ci sont occupés pour la moitié par des éducateurs spécialisés et pour 8 % d'entre eux par des enseignants spécialisés. Ainsi, ces structures induisent un côtoiement nécessaire de ces deux corps de métiers, mais aussi une prédominance numérique du premier corps de métier sur le second. En outre, ces études évoquent aussi un manque constant ces dernières années de personnels qualifiés et notamment un nombre insuffisant d'enseignants, mais aussi des aménagements trop peu consolidés en termes d'accès à la scolarisation et à l'inclusion scolaire. Une réalité dont il sera intéressant d'interroger le poids au regard des relations que ces différents professionnels tissent et entretiennent dans le cadre d'un travail collectif.

De ce fait-là, les IME, en tant que terrains d'étude sont représentatifs de la situation générale en France métropolitaine à l'égard de l'accueil, de l'accompagnement et de la scolarisation des enfants en situation de handicap au sein des ESMS. En France, nous l'avons vu les évolutions historiques législatives et paradigmatiques n'ont eu de cesse d'entériner une culture institutionnelle tout en induisant la transformation des pratiques et des organisations internes à ces structures. Les ESMS, et notamment les IME, sont de ce fait-là devenus le lieu d'une prescription au travail collectif. L'agir ensemble apparaît en effet au sein des textes législatifs comme une condition de réalisation du projet personnalisé de chaque enfant et comme garant d'une continuité des interventions qui jalonnent son parcours. En outre, cette injonction au travail collectif figure également dans des textes spécifiques définissant les missions des professionnels éducateurs et enseignants spécialisés. Ces textes impulsent là aussi une modification des modalités d'action de ces deux principaux acteurs dans le cadre institutionnel spécialisé.

II. Des référentiels professionnels remaniés pour répondre à la prescription du travail collectif

Avant de nous intéresser plus particulièrement au travail collectif, dont la prescription, nous l'avons vu, est devenue aujourd'hui un enjeu institutionnel majeur, nous nous concentrons dans cette partie sur les référentiels professionnels des éducateurs et des enseignants spécialisés, dont ce mémoire, nous le rappelons, a pour visée d'interroger l'expérience. Il s'agit par-là d'examiner les différentes évolutions auxquelles ces professionnels ont dû faire face au cours du temps et de pouvoir par la suite considérer le défi ou l'épreuve que les remaniements des frontières de leurs activités ont pu représenter pour eux. Nous mettrons aussi en évidence les nouvelles dimensions induites par le travail collectif dans leurs différents champs d'action.

II.1 Éducateur spécialisé : un métier ancré dans une démarche collective

La profession d'éducateur spécialisé est assez récente. Elle semble s'être construite ces dernières années dans un effort de professionnalisation et de différenciation notamment au regard d'un contexte d'exercice marqué par l'agir collectif. Héritière d'une culture institutionnelle, cette fonction s'est transformée et peu à peu construite tout au long du siècle dernier pour advenir au référentiel professionnel aujourd'hui en vigueur.

II.1.1 Un référentiel professionnel transformé par l'évolution de la professionnalisation des éducateurs spécialisés

En écho aux transformations institutionnelles qui ont eu lieu sous l'impulsion des évolutions paradigmatiques, le XX^e siècle voit la fonction d'éducateur spécialisé se préciser et se détourner des modalités d'action établies dans le cadre des œuvres de bienfaisance au sein des établissements dits d'enfermement.

À la fin des années 1930, sont d'abord expérimentées les fonctions de moniteurs-éducateurs. Exercées alors par des instituteurs détachés du Ministère de l'Éducation Nationale, celles-ci ne perdurent pas sous cette forme. Si ces tentatives ne sont pas concluantes, elles impulsent toutefois un mouvement de professionnalisation du métier. Apparaissent ainsi dans leur sillon les centres dits de rééducation proposant une formation pour cette nouvelle figure professionnelle, celle du rééducateur (Gardet, 2019). Cette dernière se caractérise alors par son exercice au sein d'internats accueillant des mineurs placés. À partir de 1943, ces centres deviennent les « écoles de cadre rééducateurs ». Du fait de leur fonctionnement, elles se font le lieu d'une expérience privilégiée, semblable à celle que les professionnels feront plus tard sur leurs lieux de travail, car la formation s'effectue en vase clos et s'étale sur trois à six mois, avant que les apprentis ne partent effectuer des stages sur le terrain (*Ibid.*). La fonction de rééducateur se définit alors comme une fonction qui « englobe toute la vie de celui qui l'exerce » (*Ibid.*, p.287). Ce professionnel apparaît ainsi pour le public accueilli en internat comme un « accompagnateur du quotidien » (*Ibid.*, p.287).

Les années 1940 vont peu à peu populariser l'expression d'« éducateur spécialisé » utilisée encore aujourd'hui. D'abord employé pour désigner sur le terrain tout personnel éducatif au sein d'un établissement spécialisé dans l'accueil d'enfants en situation de handicap, mais aussi de la jeunesse dite délinquante, ce terme est finalement utilisé dans un cadre plus général au sein d'un projet de loi publié en 1948 visant l'élaboration d'un diplôme d'« éducateur spécialisé » (Capul, 2014, p.91). Dans ce contexte et sous l'impulsion de Deligny, un grand nombre d'ouvrages et de textes paraît dans les années 1950 et 1960. Ce sont des récits et des témoignages de la réalité professionnelle des éducateurs spécialisés en milieu institutionnel, qui traitent plus particulièrement des pratiques éducatives et de leurs expériences du travail en équipe au quotidien – un travail collectif surtout abordé au regard de l'agir ensemble qui s'élabore au sein même des équipes d'éducateurs spécialisés. Ces écrits font alors écho à ceux qui sont publiés à la même époque par plusieurs « acteurs-auteurs » (*Ibid.*, p.93), d'anciens enfants passés par ces institutions.

Toutefois, ce sont les années 1960 qui marquent profondément la professionnalisation des éducateurs spécialisés. En 1966, Jovignot, alors directeur de l'école d'éducateurs de Dijon tente, avec d'autres acteurs engagés dans ce secteur, d'impulser de nouvelles modalités de formation pour les éducateurs spécialisés. Distinguant cette formation de celle des enseignants (Kim, 2012), comme souligné dans son article « Le concept de formation appliqué aux éducateurs » publié un an avant la création du diplôme d'État d'éducateur en 1967, Jovignot considère qu'il ne s'agit pas d'instruire le futur éducateur et de lui transmettre des connaissances et des savoirs théoriques, mais de le former à une posture, c'est-à-dire dans le sens actif du terme. Si cette conception de l'enseignement du côté de l'instruction savante semble aujourd'hui largement remise en question puisque profondément réductrice, elle est à l'époque encore très fortement ancrée et l'idée d'une formation pratique et active apparaît, à cet égard, particulièrement novatrice. Il n'avait pas été envisagé jusqu'alors de remettre en question la « toute-puissance » des savoirs théoriques, tels que promu par la culture savante et scolaire (Vergnaud, 1998, p.276-277, cité dans Vallerie, 2009, p.143). Il s'agit désormais de concevoir les professionnels éducateurs spécialisés comme des praticiens dont le métier ne s'acquiert que par l'expérience ; une dimension encore très présente actuellement dans la formation des éducateurs spécialisés, même si cette dernière a tout de même été étayée ces dernières années par des apports théoriques, notamment issus de la recherche.

Cette profession connaît jusqu'à aujourd'hui de grands bouleversements. La loi de 1975, citée précédemment, permet notamment de définir les principaux champs de son exercice et marque une avancée vers la spécialisation de la professionnalisation des éducateurs spécialisés, qui jusqu'alors peinaient, en formation comme sur le terrain, à se différencier des autres travailleurs sociaux. En introduisant une logique de parcours et de projets personnalisés, l'évolution paradigmatique inclusive vient également impulser une transformation de l'organisation du temps professionnel. Visant une cohérence des parcours et la coordination des projets, l'enjeu de continuité devient central dans la pratique des éducateurs spécialisés (Vauchez, 2010). Dans cette dynamique, leur rôle se fait, peu à peu, celui de pivot et de référence pour

l'ensemble des professionnels intervenants dans le cadre du projet d'un enfant. Dans le même temps, d'autres transformations sont aussi imposées et font suite aux nouvelles pressions des pouvoirs publics concernant le budget attribué aux associations et aux structures médico-sociales. Ces contraintes économiques ont notamment pour conséquence une diminution de la marge de manœuvre des professionnels et instaurent dans chaque établissement de nouvelles exigences de structuration du temps de travail (*Ibid.*), un contexte qui interroge ainsi la place laissée pour la réflexivité et l'élaboration collective d'une action commune garante d'une continuité des interventions auprès des enfants accueillis. La loi n°2002-2 vient, quant à elle, entériner la rénovation de l'action sociale et médico-sociale, complétée en 2007, par une refonte complète des diplômes et un remaniement profond de la professionnalisation des éducateurs spécialisés, qui reconnaît et entérine là encore la spécialisation de cette fonction.

Cependant, l'éducation spécialisée reste affiliée au travail social, tel que défini par l'article D 142-1-1 du *Code de l'Action Sociale et des Familles*, modifié dernièrement par le décret n° 2017-877 du 6 mai 2017 :

Le travail social vise à permettre l'accès des personnes à l'ensemble des droits fondamentaux, à faciliter leur inclusion sociale et à exercer une pleine citoyenneté. Dans un but d'émancipation, d'accès à l'autonomie, de protection et de participation des personnes, le travail social contribue à promouvoir, par des approches individuelles et collectives, le changement social, le développement social et la cohésion de la société. Il participe au développement des capacités des personnes à agir pour elles-mêmes et dans leur environnement. [...] Le travail social regroupe un ensemble de pratiques professionnelles qui s'inscrit dans un champ pluridisciplinaire et interdisciplinaire.

(Art. D 142-1-1, *Code de l'Action Sociale et des Familles*)

Ce cadre amène naturellement à se poser la question du positionnement actuel des éducateurs spécialisés vis-à-vis des autres travailleurs sociaux, mais aussi de tous les autres professionnels auprès desquels ils exercent au sein des institutions médico-sociales.

Si les textes de loi reconnaissent désormais une professionnalisation singulière et différenciée pour cette fonction, ils ne cessent aussi de comprendre cette profession comme un sous-ensemble du travail social regroupant divers autres champs spécialisés, tels que ceux des professionnels moniteurs-éducateurs ou assistants sociaux. Les positions divergent alors au sein même de ce champ et certains professionnels refusent et dénoncent alors le caractère réductionniste que cette définition impose, entérinant parfois une « crispation corporatiste » (Capul, 2014, p.89) autour de la profession d'éducateur spécialisé. Pour autant, d'autres revendiquent que cette profession soit « au carrefour de l'éducation, de la santé, de la justice et du social » (*Ibid.* p.89), à la croisée des secteurs. Un contexte qui interroge sur la possibilité aujourd'hui d'un travail collectif abouti.

II.1.2 L'éducation spécialisée, une action à dimension collective ?

Le « Référentiel professionnel », Annexe I de l'Arrêté du 22 août 2018 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé, est formel : le travail de l'éducateur spécialisé s'effectue tout d'abord dans une démarche éthique, qui relève du respect de l'altérité et vise l'instauration d'une relation à l'autre-accompagné, tout en adoptant en permanence « une démarche réflexive sur ses pratiques professionnelles ». Il s'agit par cette fonction d'accompagner et de protéger un public vulnérable afin que celui-ci soit considéré dans son droit. Ainsi, l'éducateur accompagne, dans une démarche éducative et sociale globale, des personnes vulnérables – dans le cadre de notre étude, des enfants en situation de handicap mental accueillis dans les IME – visant ainsi leur socialisation, leur autonomisation et leur intégration. Il s'applique à soutenir le développement de la personnalité et l'épanouissement de la personne. Son attitude et sa posture sont fondées sur l'empathie, l'écoute et la bienveillance, l'éducateur s'adapte et se rend disponible à l'autre, construisant ainsi une relation de confiance, dans la mesure où il tient compte des singularités, des aspirations et des potentialités de l'autre tout en conservant une attention vis-à-vis de la temporalité commune à l'ensemble du groupe de pairs accompagnés. Il s'agit pour lui de proposer des activités, notamment de médiation, et de faire preuve de créativité afin de répondre au mieux aux projets personnalisés de chacun des enfants, tout en créant les conditions nécessaires à la participation de la personne accompagnée. Il se doit, de ce fait, d'être force de proposition et s'appuie pour cela sur son évaluation et son analyse des besoins particuliers des enfants. Un positionnement qui rend compte d'une dynamique fortement processuelle.

En effet, cette pratique peut aussi amener le professionnel à soulever la nécessité de potentiels réajustements en termes d'orientations des politiques éducatives ou sociales menées dans les institutions dans lesquelles il travaille. Cette réflexion autour de l'action socio-éducative a lieu dans un premier temps au sein de son équipe de pairs professionnels et ensuite à l'échelle de l'établissement et des partenaires. Ses conditions d'exercice répondent ainsi du cadre des politiques partenariales de prévention, de protection et d'insertion, qui implique un travail en équipe pluridisciplinaire dans le respect du projet institutionnel et de l'expression de la demande des personnes accompagnées. L'éducateur se doit de ce fait-là de construire et d'entretenir une qualité relationnelle avec les autres professionnels. Il doit pouvoir nourrir les échanges, ce qui implique pour lui de s'informer et de se former pour pouvoir partager ses connaissances professionnelles, formaliser son expérience de sa pratique, et proposer de ce fait-là des évolutions au regard de son positionnement avec les enfants qu'il accompagne et avec les adultes avec lesquels il travaille. Sur le terrain, il développe une expertise sur le fonctionnement de son secteur et sur son environnement spécifique de travail, l'institution ; un ensemble de caractéristiques qui soulignent bien, comme évoquée précédemment, l'importance dans l'exercice de sa fonction de la mobilisation de deux types de savoirs, complémentaires : les « savoirs d'action » et les « savoirs théoriques » (Vallerie, 2009).

Cette profession est ainsi fondamentalement ancrée dans une démarche collective, dont le référentiel professionnel ne cesse de préciser les modalités. L'éducateur apparaît comme un acteur privilégié de

proximité des enfants en situation de handicap accueillis au sein des IME. Sa présence quotidienne auprès d'eux et sa place de coordinateur le fait pilier de l'élaboration, de la réalisation et de l'évolution des projets personnalisés de chaque enfant. Une posture centrale qui révèle ainsi des enjeux de taille en termes de travail collectif. Entouré par d'autres travailleurs sociaux, avec lesquels l'éducateur spécialisé partage certaines missions professionnelles, mais aussi par des professionnels de catégories et cultures différentes, tels que les enseignants spécialisés, il ne cesse au fil du temps de préciser ses fonctions, mais aussi les conditions de son exercice. En effet, si la prescription fait consensus quant à la fonction de pivot qu'il incarne, l'essentiel de sa pratique se produit de façon informelle et l'éducateur peut potentiellement rencontrer des difficultés à rendre compte de la mission complexe et polyvalente qui lui incombe. Une situation qui peut l'amener à faire l'épreuve d'un « flou identitaire », qu'il éprouve en propre, mais aussi que les autres professionnels peuvent lui renvoyer. Il est donc le plus souvent nécessaire de travailler sur ces « incompréhensions », cette « sollicitude » et parfois même ce « rejet inconscient » (Marchal, 2010, p.70).

Ce lien dont l'éducateur spécialisé doit se faire garant implique pour lui de s'interroger sans cesse sur ses relations et sur son positionnement au sein du collectif de travail, une mission qui nécessite donc des temps de supervision, des moments de réflexion, pour construire et renouveler sa pratique (Vallerie, 2009). Définir sa place et son rôle dans le contexte d'un agir ensemble semble ainsi aujourd'hui encore un enjeu important pour le professionnel éducateur spécialisé, et ce d'autant plus que les frontières de sa fonction apparaissent plus mouvantes qu'elles ne l'ont jamais été du fait de la prégnance du paradigme inclusif dans ses pratiques. Si ce manque de précision peut constituer un moteur et inciter à la créativité, il peut aussi générer des tensions liées à la place ambiguë qu'expérimentent alors les professionnels éducateurs dans ce contexte notamment dans le travail commun avec les enseignants spécialisés.

II.2 Enseignant spécialisé : la construction d'un métier de partenariats

La fonction d'enseignant spécialisé est, elle aussi, l'héritière d'une culture spécifique et relève d'un « construit historique » (Le Capitaine, 2020, p.117). En effet, au cours de l'histoire, et encore plus particulièrement ces dernières années, le territoire et les frontières de cette profession n'ont eu de cesse d'être réinterrogés et les textes législatifs ont reprecisé à de nombreuses reprises son champ d'action. Cette branche de l'enseignement s'est notamment façonnée dans une logique distante de l'enseignement ordinaire et cependant distincte de l'éducation spécialisée. Toutefois, ces frontières traditionnelles, établies dans un cadre institutionnel et sur le modèle ségrégatif puis intégratif, sont aujourd'hui remises en question, notamment par les nouvelles législations à l'égard du paradigme inclusif. La démarcation des différentes missions référées à ce poste apparaît ainsi profondément mouvante ces dernières années, comme l'évoquent différents chercheurs en sciences de l'éducation (Mazereau, 2010 ; Nesme & Ray, 2010 ; Bouvet, 2010 ; Amaré & Moncel, 2010). Cette profession apparaît donc « au tournant de [son] histoire » (Mazereau, 2010, p.13)

encline à de nouveaux défis et épreuves, qui font écho aux bouleversements idéologiques et politiques liés à la prise en compte des élèves en situation de handicap.

II.2.1 Une professionnalisation transformée au fil de l'évolution des politiques éducatives

Plusieurs Ministères proposent des formations certifiantes pour l'enseignement auprès d'enfants en situation de handicap. Certaines ne nécessitent pas l'obtention du Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE). Il s'agit notamment des certifications qui concernent les aptitudes à l'enseignement auprès de personnes déficientes sensorielles et qui sont accordées par le Ministère de la Santé et par le Centre national de formation des enseignants intervenant auprès des déficients sensoriels (CNFEDS) qui en dépend. Toutefois, nous nous focaliserons dans cette partie sur les certificats délivrés par le Ministère de l'Éducation Nationale et strictement réservés aux enseignants déjà titulaires, puisque ce sont ceux dont sont majoritairement titulaires les enseignants qui exercent au sein des ESMS et plus particulièrement au sein des IME.

À la suite de la loi de 1909, instaurant la création des classes de perfectionnement, est institué le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Arriérés (CAEA) par le décret publié le 14 août 1909. Celui-ci s'adresse à des candidats munis d'un certificat d'aptitude pédagogique, qui doivent aussi « justifier d'un stage d'un an dans un établissement spécial » (Journal officiel de la République française du 25 août 1909, p.8955). Conditionné par la réussite d'épreuves écrites, orales et pratiques sur le terrain, le CAEA certifie chez ses détenteurs « l'acquisition de notions de physiologie, d'hygiène scolaire, de psychologie et de pédagogie des arriérés » (*Ibid.*). Il s'agit pour les candidats de faire valoir des connaissances sur les différentes « catégories d'arriérés », sur « les causes qui produisent l'idiotie, l'imbécilité et la débilité », mais aussi d'avoir des notions en psychologie du développement et en pédagogie, tout cela concordant à la formation dite de « bon[s] instituteur[s] d'enfants arriérés » (*Ibid.*), des critères et des compétences qui dépassent dès alors les frontières du métier d'instituteur ordinaire de l'époque.

Le décret du 18 juillet 1939 établit une nouvelle option de certification, sous la dénomination de Certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air (CEAPA), s'agissant par-là « d'étendre aux maîtres des écoles de plein air les mesures prises pour la préparation des maîtres des écoles d'arriérés » (Journal officiel de la République française, 28 juillet 1939, p. 9519). L'emploi des enseignants dans ces écoles de plein air, situées hors des villes et « réservé[es] aux enfants non tuberculeux, mais ayant besoin d'un régime scolaire et hygiénique spécial sous un contrôle médical » (Congrès international des écoles de plein air, 1922, cité dans Godeau, 2020, p.10), devient alors conditionné par la possession de ce certificat. Ces deux options, le CAEA et le CEAPA, sont abrogées et unifiées par le Décret n°63-713 du 12 juillet 1963 qui crée le Certificat d'Aptitude à l'Éducation des enfants et adolescents déficients ou Inadaptés (CAEI) à destination des « instituteurs ou institutrices ayant au moins cinq années d'exercice » et souhaitant se spécialiser. Celui-ci reflète l'évolution paradigmatique précédemment évoquée en tant qu'il supprime les termes « idiots » ou

« arriérés » pour définir les publics concernés par l'intervention des professionnels certifiés. La création de ce certificat s'accompagne aussi d'une enquête nationale dans les classes de perfectionnement et l'établissement de nouvelles instructions pédagogiques par l'arrêté du 12 août 1964 (BOEN n°32, 1964, p. 1915-1924, cité dans Mazereau, 2010, p.16).

Les lois de 1975 ne changent pas véritablement l'architecture de l'enseignement spécialisé, ce qui marque une forme de « désynchronisation des réformes des formations des enseignants [spécialisés] avec le fonctionnement général du système éducatif » (Mazereau, 2010, p.20). Ce sont les textes législatifs de la fin des années 1970 et des années 1980 qui viennent véritablement bouleverser l'organisation de l'enseignement spécialisé au sein des institutions médico-sociales. Le Décret n°78-441 du 24 mars 1978 relatif à la mise à la disposition des établissements spécialisés pour enfants handicapés de maîtres de l'enseignement public indique que les enseignants, nommés par les Recteurs d'Académie ou le Ministre de l'Éducation et mis à disposition des institutions, conservent leur statut de fonctionnaires, sont rémunérés à la charge du budget du Ministère de l'Éducation Nationale et continuent de relever des autorités académiques, qui assurent notamment leurs inspections. Concernant leurs exercices au sein des ESMS, les enseignants sont « associés à l'élaboration du projet pédagogique, éducatif et thérapeutique » et « sont tenus de participer aux réunions de synthèse concernant leurs élèves ou leurs fonctions » (Chapitre II, Circulaire n° 78-189 et 34 AS du 8 juin 1978). Ce dernier texte donne ainsi à leur travail une dimension fortement collective. Les décrets de 1983 et 1988 précisent à nouveau les modalités de cet exercice. Est ainsi fixé le régime de rémunération applicable aux instituteurs et aux professeurs spécialisés en postes dans les institutions spécialisées. Au regard de ces différents textes, les professionnels enseignants spécialisés apparaissent ainsi intégrés et fondus dans les institutions, puisqu'ils se doivent de participer au projet et à l'organisation de l'établissement, mais conservent toutefois aussi un statut à part comme le soulignent notamment les modalités de leur rémunération et l'autorité hiérarchique rectorale de laquelle ils dépendent, une ambiguïté qui peut potentiellement créer des dilemmes chez ces professionnels en situation d'activité.

Le Décret n°87-415 du 15 juin 1987 va remplacer le CAEI par le Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires (CAPSAIS) qui permet d'attester de « la qualification des maîtres appelés à exercer leurs fonctions dans les classes, établissements ou services accueillant des enfants et adolescents en difficultés, handicapés ou malades, en vue de leur adaptation ou de leur intégration scolaires ». Cette transformation répond, semble-t-il, à retardement du paradigme intégratif qui fait alors déjà consensus depuis les lois de 1975, soit près de dix ans auparavant. Les décrets signés au début des années 1990 portent en grande majorité sur les bonifications indiciaires et sur les indemnités attribuées aux enseignants spécialisés en poste, permettant là encore de préciser le statut singulier des professionnels enseignants spécialisés. La Circulaire n° 91-303 du 18 novembre 1991, au sujet de la « Scolarisation des enfants et adolescents accueillis dans les établissements à caractère médical, sanitaire ou social » affirme quant à elle que la scolarisation est « l'objet d'un intérêt convergent de la part de tous les

partenaires (enseignants, parents, médecins, intervenants paramédicaux, etc.) » et qu'il s'agit donc de soutenir collectivement sa mise en œuvre en parallèle des autres soins et des autres accompagnements. Elle souligne qu'il est, de ce fait, nécessaire de définir des objectifs adaptés et d'élaborer un « projet scolaire » individualisé afin d'« harmoniser » les interventions des différentes équipes et de placer l'enfant au centre de l'action pédagogique et éducative. Les enseignants exerçant dans les ESMS se doivent alors de travailler collectivement au sein de leurs équipes pédagogiques, mais aussi avec les équipes médicales et éducatives de leurs structures, une modalité d'action qui relève, d'après la circulaire, d'un cadre de « concertation ». Le CAPSAIS semble ainsi se faire garant des compétences nécessaires à l'exercice des enseignants spécialisés dans le cadre d'un « partenariat actif entre les différents responsables » tel que décrit par la Circulaire de 1991. Les classes de perfectionnement disparaissent cette même année 1991 et sont remplacées par les Classes d'Intégration Scolaires (CIS), ouvrant ainsi la voie à la création d'autres dispositifs de soutien à l'intégration, dans lesquels les enseignants spécialisés vont exercer, notamment les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), les Sections d'éducation spécialisée (SES) et à partir de 1995 les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) (Mazereau, 2010).

Là encore, la certification en vigueur est abrogée. Le CAPSAIS est remplacé en janvier 2004 (Décret n°2004-13 du 5 janvier 2004) par le Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (CAPA-SH) et le Certificat Complémentaire pour les Enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (2CA-SH). Sont ainsi distinguées deux certifications selon si l'enseignement a lieu dans le premier degré pour l'un ou dans le second degré pour l'autre. Dans ces deux certifications, l'usage de l'expression « en situation de handicap » rend compte du dépassement d'une définition essentialiste et de la prise en compte des critères environnementaux du handicap. Une dimension qui sera reprise, un an après, dans la loi de 2005, marquant là encore une forme de « désynchronisation » (Mazereau, 2010, p.20) des différents textes encadrant la scolarisation des enfants en situation de handicap. Ces deux certifications sont aussi définies, pour la première fois, comme un moyen d'approfondir les compétences des enseignants et ne consistent plus nécessairement en une spécialisation de la profession, mais en une progression en termes d'aptitudes, permettant d'améliorer la « prise en charge scolaire d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, une maladie ou des difficultés scolaires graves » (Décret n°2004-13).

L'enseignement spécialisé est profondément transformé suite à la loi de 2005 et à la création de nouveaux dispositifs inclusifs dans les années qui suivent : les CLIS en 2009 et les ULIS en 2010, comme évoqués précédemment. L'Arrêté de 2009 relatif aux UEI dans les ESMS détaille aussi les modalités d'exercice des enseignants dans ce cadre. Ceux-ci sont alors soumis à une double exigence institutionnelle, placés d'une part sous l'autorité fonctionnelle du directeur de l'institution, impliquant leur adhésion au projet d'établissement, d'autre part sous contrôle pédagogique des corps d'inspection de l'Éducation Nationale (Art. 4). Le projet d'établissement se doit ainsi d'intégrer le « Projet Pédagogique de l'Unité d'Enseignement »

défini par les enseignants spécialisés en poste et validé par l'administration de l'ESMS en question, ce qui permet aux professionnels enseignants « de penser [leur] pratique en relation avec les autres professionnels, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'institution » (Bouvet, 2010, p.147). C'est aussi le projet pédagogique de l'UEI qui sert de base aux conventions établies entre l'établissement et l'État (Préfet, Inspecteur d'académie) pour garantir ce fonctionnement singulier (*Ibid.*). Celles-ci définissent notamment le cadre précis de l'exercice des enseignants spécialisés, les attentes de rôles et de pratiques ainsi que la « dotation horaire globale » que le Ministère de l'Éducation Nationale pourvoit à l'établissement dans lequel ils exercent. La création des UEI rend compte d'une volonté d'instaurer une « unité » et une cohésion entre tous les enseignants spécialisés en poste au sein d'une institution. Elle engage les enseignants exerçant au sein de l'UEI à se concerter et à mettre en place un travail collectif, levier de l'élaboration d'une « continuité dans la dynamique pédagogique » (Bouvet, 2010, p.147). Ce même Arrêté prescrit la création de la fonction de coordonnateur pédagogique, dont la mission est d'organiser et d'animer les actions de l'UEI, en « collaboration » avec les autres cadres coordonnateurs de l'établissement médico-social, et notamment les coordonnateurs ou chefs de services éducatifs, bien souvent éducateurs spécialisés de formation. Ce rôle fait ainsi de l'enseignant-coordonnateur un des référents du travail collectif prescrit entre les deux pôles éducatifs et pédagogiques de l'institution médico-sociale, au même titre que l'éducateur spécialisé coordonnateur ou chef de service.

Les deux options de certification CAPA-SH et 2CA-SH sont finalement regroupées en une seule par l'Arrêté du 10 février 2017 et donne lieu au Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (CAPPEI), reflet de la généralisation du paradigme inclusif depuis la loi de 2013. Si les dispositifs d'inclusion deviennent le cadre privilégié de l'exercice des enseignants spécialisés, les milieux ordinaire et spécialisé ne sont pas distingués dans cette certification. Si par manque de professionnels, certains postes sont désormais pourvus par des professeurs des écoles non certifiés ou encore par des professionnels contractuels, les enseignants spécialisés titularisés sont nécessairement des « professeur du premier ou du second degré [...] déjà en maîtrise des compétences de références des métiers du professorat et de l'éducation » ayant obtenu la certification CAPPEI, dont la dernière modification en date est indiquée par la Circulaire du 12 février 2021. Cette dernière fait de l'enseignant spécialisé un « acteur du développement de l'inclusion (de la participation sociale) [des] élèves dans l'école pour tous » (Le Capitaine, 2020, p.119). Or, nous l'avons vu, le projet inclusif n'est pas encore totalement réalisé et les enseignants sont nombreux à exercer au sein des ESMS. Ce constat interroge donc sur les modalités de participations de ces professionnels en poste dans le milieu spécialisé vis-à-vis du projet de l'École inclusive affirmé par la certification elle-même : comment l'enseignement spécialisé interne aux institutions peut-il se faire garant d'une inclusion présente ou future de ces enfants et adultes de demain, dans notre société ?

II.2.2 Le travail collectif, une dimension inhérente à la fonction d'enseignant spécialisé

La certification que délivre le Ministère de l'Éducation Nationale implique pour les professionnels, comme nous l'avons vu, de réussir le CRPE et d'exercer d'abord dans le milieu ordinaire. Ce n'est qu'une fois en possession du CAPPEI que les enseignants peuvent être titularisés sur des postes spécialisés dans le cadre des dispositifs d'inclusion en milieu ordinaire ou au sein d'établissements spécialisés. L'enseignant spécialisé se doit ainsi d'opérer « un véritable changement de culture, passant du mode d'enseignement traditionnellement simultané, cloisonné et normalisé qui a encore souvent cours au sein du système scolaire français, à un système présidé par des dynamiques d'interdisciplinarité, de différenciation, d'individualisation » (Bouvet, 2010, p.145). On observe donc une certaine ouverture des frontières liées à l'exercice de ce métier, d'autant plus en œuvre lorsqu'il est exercé au sein des ESMS et notamment des IME. L'enseignant doit en effet mettre en place un fonctionnement singulier qui diffère de sa pratique initiale ordinaire et repose sur des réunions institutionnelles, des réunions d'équipes, d'unités (groupes d'enfants), de domaines (pédagogique, éducatif, thérapeutique), ou encore des réunions avec les familles et les différents autres partenaires ; un travail collectif dont la modalité suppose, à minima, de la « concertation » d'après la Circulaire n° 91-303. Ces temps de rencontres permettent en effet aux différents acteurs d'échanger, de confronter et d'interroger les positionnements de chacun des professionnels. Ceux-ci se trouvent ainsi impliqués dans l'élaboration du projet d'établissement et du projet personnalisé de chacun des enfants, dont la mise en œuvre est discutée dans ce cadre. Les enseignants sont regroupés au sein de l'UEI autour d'un projet pédagogique qui, comme déjà évoqué ci-dessus, est garant d'une forme de cohésion. Il implique effectivement l'établissement d'un règlement commun et d'une dynamique pédagogique partagée, et de ce fait d'un temps de concertation régulier afin d'élaborer les outils nécessaires à l'établissement du cadre de travail collectif. Cet enjeu de cohérence au regard de l'unité du groupe professionnel constitue ainsi un cadre de référence pour l'élaboration des relations intercatégorielles. L'enseignant se doit aussi d'élaborer, au regard des projets personnalisés de scolarisation des enfants, un projet d'enseignement qu'il doit articuler au projet pédagogique de l'Unité d'Enseignement. Il apparaît de ce fait « à l'interface entre les projets institutionnels [...] et les projets individuels » (Bouvet, 2010, p.148).

L'exercice de la fonction d'enseignant spécialisé se fonde sur une pratique d'observations, puisque qu'il a « une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire » (Bulletin officiel n°7 du 16-02-2017). La mise en œuvre de son projet d'enseignement est ainsi alternée avec des temps d'évaluation et de révision, s'agissant sans cesse de veiller à ce que les « axes d'actions éducatives et pédagogiques » (Bouvet, 2010, p.151) répondent bien aux besoins évolutifs des enfants. L'objectif initial apparaît être celui de l'acquisition de compétences et notamment de celles définies par le socle commun de connaissances. Une accessibilité des savoirs doit être favorisée par la proposition d'outils et une organisation pédagogique différenciée. Cependant, au-delà de la transmission de savoirs, le métier d'enseignant spécialisé consiste également à établir un « cadre structurant, parce que bienveillant, sécurisant, contenant » (Bouvet,

2010, p.155) qui va venir étayer les apprentissages. L'enseignant spécialisé se doit de créer les conditions propices au développement de l'estime et de la confiance en soi chez ces élèves, mais aussi de la motivation et de l'engagement de ces élèves aux besoins particuliers. Son action répond donc aussi d'objectifs plus larges définis pour chaque enfant en termes d'autonomie et de socialisation.

Comme nous l'abordions précédemment, l'inclusion a rebattu les frontières de l'enseignement spécialisé en tant qu'elle permet à certains enfants, jusque-là assignés à une scolarisation au sein des institutions, d'accéder à un enseignement ordinaire soutenu par des dispositifs spécialisés portés en interne dans les établissements scolaires. La distinction traditionnelle qui s'était établie entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé n'a peu à peu plus eu lieu d'être. Toutefois, elle a conduit à une « déspecialisation » des professionnels certifiés (Le Capitaine, 2020). L'émergence de la notion de besoins éducatifs particuliers (BEP) incarne particulièrement ce dépassement d'une norme de spécialisation. Il s'agit de concevoir tout enseignement comme une réponse positive à la diversité de besoins et de difficultés éprouvés par l'ensemble des élèves, quels qu'ils soient. De ce fait, nous assistons à une demande d'élargissement des compétences pédagogiques ordinaires pour pouvoir mettre en œuvre une nouvelle différenciation et favoriser l'inclusion (*Ibid.*). Toutefois, dans le même temps, au sein des institutions, c'est presque un mouvement contraire qui semble en jeu. Les enfants, dont la scolarité continue d'être poursuivie au sein des UEI, présentent des pathologies à priori de plus en plus lourdes, ce qui implique pour les enseignants spécialisés de savoir répondre à des besoins liés à des situations de handicap plus complexes. La logique de projet et de parcours tend à pallier cette re-spécialisation dans ce secteur et réouvre le champ de l'enseignement spécialisé. Il est alors demandé aux professionnels de mettre en œuvre un PPS pour chaque enfant. Ce PPS s'inscrit dans le projet personnalisé de l'enfant au sein de l'institution, permettant ainsi de concevoir son accompagnement et sa scolarisation dans une logique de parcours. Les apprentissages s'inscrivent dès lors dans un contexte plus large, les compétences dites scolaires entrant en résonance avec les enjeux de la vie réelle et quotidienne des jeunes favorisant ainsi le développement de leur autonomie et de leur socialisation (Bouvet, 2010), fondamentales pour leur insertion sociale.

La pratique de l'enseignant spécialisé s'inscrit de ce fait au sein des ESMS « dans une éthique institutionnelle cohérente, dans une logique interdisciplinaire souple et contenante, en développant des partenariats multiformes permettant d'apporter les soins adéquats aux jeunes. » (*Ibid.*, p.147-48). Un contexte qui impulse là aussi un renouvellement des normes d'action du métier d'enseignant spécialisé, puisqu'il interroge la position prise par l'enseignant vis-à-vis des autres professionnels. Ces dernières années, une place de plus en plus importante est notamment donnée aux métiers paramédicaux, par exemple l'orthophonie ou l'ergothérapie, ce qui conduit certains enseignants à se tourner de façon plus systématique vers ces professionnels pour répondre aux difficultés d'apprentissage rencontrées par leurs élèves. Un mouvement qui fait parfois de ces professionnels de véritables « conseillers pédagogiques » (Garcia, 2013, cité dans Le Capitaine, 2020, p.121) et qui induit l'idée que la pédagogie n'est plus du ressort unique de

l'enseignant. Cette conséquence peut rendre difficile l'explicitation des frontières de l'enseignement spécialisé, au risque notamment de le réduire à nouveau à une définition archaïque qui serait celle de l'instruction savante. Toutefois, cela est contrebalancé par la nouvelle spécification de ce métier au sein du projet inclusif en tant que « fonction ressource » (Bulletin officiel n°7 du 16-02-2017) pour l'ensemble de la communauté scolaire.

Les transformations sont en cours et cette profession tend peu à peu à une nouvelle définition de ses normes d'actions. Cette fonction n'en reste pas moins profondément multiple étant donnés les divers cadres de son exercice. Quoi qu'il en soit, le travail collectif apparaît toujours comme une exigence majeure du métier dont les conditions mêmes ont pu impliquer la modulation des référentiels de métiers entre recouvrements et distinctions des catégories professionnelles des éducateurs et enseignants spécialisés.

II.3 L'enseignement et l'éducation spécialisés : des pôles en tensions

L'enseignement et l'éducation spécialisés se situent à l'intersection de la collaboration entre deux systèmes, l'Éducation nationale et le secteur médico-social, à la frontière de deux mondes qui ont encore du mal à s'approprier et à agir ensemble. Cette frontière n'est ni fixe ni pérenne, elle se déplace en fonction des évolutions sociétales, des projets éthiques et politiques, des réglementations, etc. (Le Capitaine, 2020, p.117).

II.3.1 La construction historique d'un modèle « bipolaire » (Mazereau, 2010)

Le flou définitionnel entre les fonctions d'éducateur et d'enseignant est, de prime abord, reflété par l'usage du terme « éducation ». Celui-ci renvoie tantôt à l'enseignement et à la pédagogie, tantôt à la mission des éducateurs spécialisés dont la dénomination y fait une référence directe (Gardet 2019). Il induit tout au long du XX^e siècle une recherche de « délimitation du champ et du patrimoine de l'éducation » (*Ibid.*, p.283). Comme le suggèrent les deux référentiels professionnels et les différentes mesures législatives relatives à la professionnalisation de ces deux métiers depuis près d'un siècle, c'est dans une logique de séparation (Mazereau, 2010) que se sont peu à peu construites et définies les fonctions d'éducateur et d'enseignant spécialisés, faisant ainsi parfois de l'adjectif « spécialisé » figurant dans les deux terminologies leur unique trait d'union.

Historiquement, une première distinction entre éducateur et enseignant spécialisés a été entérinée par la politique anticléricale qui s'initie au tournant du XX^e siècle. Celle-ci vient donner le primat de la laïcité aux pratiques enseignantes, tandis que l'éducation spéciale continue d'être portée au sein des institutions par des congrégations religieuses qui font alors, selon les termes de l'époque, œuvres de bienfaisances et accueillent des enfants en situation de handicap auxquels elles prodiguent une éducation spirituelle puisque les lois de séparation de l'Église et de l'État leur refusent toute autre forme d'instruction (Gardet, 2019). En effet, « s'il y a bien affirmation d'une action éducative et morale spécialement adaptée à ces publics d'enfants

pris en charge, cette éducation ne repose pas, ou alors de façon marginale, sur l'apprentissage scolaire » (*Ibid.*, p.286). L'enseignement et l'éducation spécialisés sont ainsi distingués par cette norme d'instruction. La recherche ne fait alors que renforcer cette scission initiale en s'intéressant jusque tardivement à la pédagogie et à l'enseignement spécialisé à partir de la question du « respect de l'obligation scolaire » et des contenus d'enseignements dévoués aux enfants placés jusqu'à la fin du XIXe siècle dans les établissements pénitentiaires, lorsque l'éducation spécialisée ne cesse de son côté d'être interrogée de façon beaucoup plus large sous l'angle d'une « éducation correctionnelle basée sur un enseignement moral, religieux » (*Ibid.*, p.285). L'éducation spécialisée est ainsi pendant longtemps souvent comprise et restreinte, y compris par les chercheurs, à un hors-champ scolaire, ce qui la distingue de l'enseignement spécialisé qui, lui, y est directement référé.

Au cours de l'histoire, cette scission première ne va toutefois pas toujours faire l'unanimité. Il est notamment proposé à plusieurs reprises d'instaurer une formation commune à ces professionnels spécialisés, bien que cela restera à chaque fois au stade d'expérimentations marginales. Bourneville avait notamment proposé en 1909 que « les classes de perfectionnement soient conduites soit par des infirmiers ayant reçu une formation pédagogique, soit par des enseignants ayant reçu une formation médicale » (Mazereau, 2010, p.19), marquant ainsi le souhait de voir exercer des professionnels pouvant faire culture commune du fait de leurs formations connexes. Quelques années plus tard en 1946, le psychiatre Le Guillant propose à son tour que les enseignants et les éducateurs spécialisés suivent une formation commune au sein des écoles normales. Les refus catégoriques quant à l'élaboration d'une professionnalisation commune révèlent le poids au fil du temps d'une « logique de scissiparité » (*Ibid.*, p.19) entre ces deux professions. « Les années 1945-1955 sont ainsi une période de particulière cristallisation dans l'affrontement rhétorique entre les professions d'instituteurs et d'éducateurs » (Gardet, 2019, p.287), sous-tendues par la création des premières écoles de « cadres rééducateurs », prescrivant une formation qui se démarque alors fortement de celle des pédagogues et des instituteurs « voir même se construit en opposition à ces derniers » (*Ibid.*, p.287), comme nous l'évoquions précédemment.

Les archives montrent aussi que contrairement à d'autres domaines, telle que l'école, « l'État a toujours agi [...] par politiques indirectes, déléguant la mission de rééducation à l'initiative privée (particuliers ou associations) » (*Ibid.*, p.290), ce qui a contribué à entériner là aussi une culture professionnelle bien différente entre enseignant et éducateur spécialisés. Cette démarcation semble en outre s'expliquer par la très grande valorisation du savoir-faire pratique et par la figure promue du travailleur éducateur issu d'un milieu souvent ouvrier. En effet, si l'éducateur n'est pas dans l'obligation de posséder le certificat d'étude pour accéder à sa formation, les enseignants spécialisés appartiennent eux à une classe intermédiaire ou supérieure dans la mesure où ils sont en possession du certificat d'étude, mais aussi du baccalauréat, et ont obtenu un certificat d'aptitude supplémentaire à leur formation initiale pour se spécialiser (*Ibid.*).

Si les éducateurs prennent peu à peu leur place et déploient de nouvelles modalités d'accueil des enfants en situation de handicap, ce champ n'est pas pour autant déserté par les enseignants. Sont ainsi observées pendant cette période, en réponse à la spécialisation des éducateurs, des tentatives chez les enseignants d'investir ce secteur. Ceux-ci s'organisent après la seconde guerre mondiale en associations militantes et cherchent à se former pour répondre aux enjeux de scolarisation pour ce public (*Ibid.*). Sous cette impulsion, sont notamment créés en 1947 le Centre Nationale de pédagogie spéciale de Beaumont-sur-Oise et en 1954 un Centre national d'études. Se trouve aussi revendiquée par certains professionnels enseignants « une nouvelle coordination de l'enfance sous la tutelle du seul Ministère de l'Éducation Nationale » (*Ibid.*, p.287). Cela renvoie, semble-t-il, à des tensions et à des enjeux de pouvoir entre ces deux secteurs, la position des enseignants s'opposant frontalement à celles des éducateurs spécialisés, qui au vu de l'évolution de leur métier à ce moment-là, ne souhaitent pas, d'après les discours des acteurs de l'époque, être rattachés trop exclusivement à l'Éducation Nationale et défendent au contraire stratégiquement une mission partagée entre deux Ministères, celui de la Justice et de la Santé (*Ibid.*).

Le milieu des années 1960 marque un tournant dans la politique de l'enseignement et de l'éducation spécialisés. Comme nous l'avons vu, s'installe au sein de l'Éducation Nationale une « architecture complète de l'enseignement spécialisé » et s'établit de ce fait une « répartition stricte des compétences entre ministères de la Santé et de l'Éducation nationale » (Mazereau, 2010, p.16), tandis que se crée aussi le diplôme d'éducateur spécialisé. Toutefois, ce mouvement conduit aussi à classer les enfants selon qu'ils relèvent des pratiques éducatives et réadaptatives, sous direction médico-sociale, ou de l'enseignement spécialisé, sous la tutelle de l'Éducation Nationale. La pédagogie devient alors restreinte au domaine de l'enseignement alors que les pratiques éducatives sont parallèlement réduites au champ de l'éducation spécialisée (*Ibid.*), induisant ainsi un « fonctionnement bipolaire » (*Ibid.*, p.20) entre ces différents champs.

II.3.2 Les frontières professionnelles traditionnelles bouleversées par les prescriptions au travail collectif

Au fil du temps, s'est ainsi installée une séparation des professions à la fois en termes de temporalité, d'espace et d'action. Cependant, si cette distinction a pu se révéler pendant un temps favorable au développement distinct des secteurs pédagogiques et éducatifs, les professions éprouvent dans le même temps de plus en plus de difficultés à se rencontrer et à trouver des convergences. Il apparaît alors évident, malgré les « appels rituels à la collaboration, qui ont été lancés périodiquement au cours des cinquante dernières années » (Mazereau, 2010, p.14) dans les textes législatifs, que cette modalité d'action ne va pas de soi pour ces professionnels.

En effet, les prescriptions au travail collectif viennent déstabiliser l'équilibre historique solidifié par ce long héritage de délimitations professionnelles (*Ibid.*). Le contexte institutionnel, du fait de cette injonction et de l'enjeu de continuité auquel elle répond, appelle ainsi ces dernières années de plus en plus à dépasser

l'imperméabilité de ces professions. Toutefois, les différenciations traditionnelles sont encore très ancrées dans les pratiques et elles apparaissent difficiles à surmonter, notamment du fait de l'enjeu identitaire qu'elles représentent pour les professionnels. Réaliser une cohérence entre les pratiques, comme prescrit, semble ainsi bien plus complexe qu'il n'y paraît dans les textes. Pour autant, la continuité ne peut être abandonnée et ne cesse d'être rendue nécessaire à la réalisation du projet de chaque enfant qui se trouve être un élève en situation de handicap. Il semble ainsi nécessaire de « fonder de nouvelles lignes identitaires » afin que les professionnels puissent « sortir de la paralysie » (Mazereau, 2010, p.25) et répondent à ces différents enjeux. Cette dimension collective, qui nécessite de négocier une action commune, de définir des objectifs communs en vue d'agir ensemble de façon cohérente et continue au regard du projet personnalisé de l'enfant, demande en effet que soit établi un espace commun, dont les frontières puissent répondre des contextes et des enjeux spécifiques, auxquels sont soumis enseignants et éducateurs spécialisés. Il s'agit par-là de pouvoir conjuguer les nouvelles normes de ces métiers au regard du travail collectif prescrit et les normes professionnelles plus traditionnelles et spécifiques encore inscrites dans les pratiques, tout en réinterrogeant à nouveau la distinction établie entre pôles éducatif et pédagogique. Se trouvent alors aujourd'hui privilégiés une complémentarité et un rapprochement de ces domaines, l'un et l'autre pouvant se soutenir dans le cadre des interventions auprès des enfants en situation de handicap.

Toutefois il n'est pas question de nier l'investissement, l'engagement et le bouleversement que cela peut représenter chez ces professionnels, mais plutôt d'interroger l'expérience que ceux-ci font de ces questions et notamment les phénomènes qui font leviers mais aussi obstacles à ce rapprochement que demande le travail collectif. « Tous ces intervenants cherchent inévitablement à se constituer une zone sauvegardée et prônent – à la fois par conviction et par nécessité – de maintenir leur spécificité et la valeur exclusive de leur champ d'action. Dans la réalité les chevauchements sont considérables » (Capul & Lemay, 2019, p.400). Il s'agit donc aujourd'hui de soutenir cette remise en question et d'accompagner tout ce qu'elle peut avoir de déstabilisant, pour pouvoir prétendre au rapprochement et à un travail collectif entre ces deux professions.

Nous l'avons vu, ces transformations historiques ont rendu mouvants les référentiels professionnels des éducateurs et enseignants spécialisés. Toutefois les séparations initialement établies entre ces métiers sont aujourd'hui amenées à être repensées et dépassées. Ce contexte nous amène notamment dans ce mémoire à faire le choix autant que faire se peut de l'usage des termes *personnes*, *mineurs*, *enfants* ou *adolescents en situation de handicap*. Ceux-ci, plutôt que les terminologies spécifiques d'*usager* ou de *personne accompagnée* d'une part, d'*élève* d'autre part, nous permettent de ne pas nous positionner et de ne pas prendre part à ce jeu de pouvoir qui peut parfois encore exister entre ces deux référentiels. Ils nous permettent de cette façon de nous concentrer sur ce qui rassemble ces deux catégories professionnelles, déjà à l'échelle terminologique, pour envisager plus largement la question de leur cohérence d'action. En effet, les textes législatifs généralistes et les deux référentiels professionnels rappellent à répétition ces dernières

années la nécessité d'une articulation de ces fonctions au travers d'un travail collectif. Comme prescrit, celui-ci permettrait de conjuguer les différents systèmes d'exigences auxquels chacune de ces catégories professionnelles est soumise pour pouvoir réaliser le projet personnalisé de chaque enfant accueilli. Toutefois, si cette injonction conduit certes aujourd'hui à un renouvellement et à une remise en question des référentiels professionnels, cela se traduit aussi bien souvent sur le terrain par une multiplicité de pratiques, qui par-delà leurs diversités, se revendiquent pourtant toutes du « travail collectif », une réalité qui interroge sur les définitions et l'aboutissement réel de cet agir ensemble dans ces situations institutionnelles.

III. Le travail collectif : des prescriptions, plusieurs traductions

III.1 Un travail collectif au service de la continuité des parcours

Nous l'avons vu, les mesures politiques dans le secteur de l'éducation et de l'enseignement spécialisés ont été initiées par la transformation du regard porté sur les personnes en situation de handicap. L'émergence dans la recherche d'un nouveau champ d'études dédié à ces questions a également permis d'approfondir la réflexion à ce sujet. Si l'agir ensemble est devenu une prescription majeure au sein des textes de loi, c'est parce qu'il est alors apparu que cette modalité de travail pouvait permettre de répondre à l'objectif commun à l'ensemble des professionnels intervenants en institution médico-sociale, celui de la continuité de l'action auprès des enfants accueillis dans ces structures.

III.1.1 Les personnes en situation de handicap, des acteurs au cœur d'une action collective

La notion de continuité est en effet devenue un enjeu central au sein des ESMS puisqu'elle apparaît garante de la récente reconsidération de l'enfant en situation de handicap en tant qu'acteur de son accompagnement et de sa scolarisation. Le travail collectif qu'elle induit est ainsi par enchaînement l'une des conséquences de ce processus de « subjectivation » qui a permis ces dernières années de lutter contre la « dépersonnalisation » (Simmel, 1900, cité dans Gardou, 2012, p.72) qui touchait jusqu'alors les personnes en situation de handicap, tant dans leur dénomination et leur catégorisation, que par la place réelle qui leur était accordée dans la société.

Impulsées initialement par les mouvements sociaux des personnes et des familles concernées, ces revendications se sont étendues au domaine scientifique. Dans les années 2000, les chercheurs ont été nombreux, en s'appuyant sur les résultats de leurs études dans les disciplines historiques, anthropologiques, sociales et culturelles, à appeler au dépassement du statut de *liminalité*, qui plaçait alors encore les publics en situation de handicap « ni en dehors de la société ni tout à fait à l'intérieur » (Murphy, 1990, cité dans de Saint Martin, 2019, p.25). À travers ces recherches, il s'est agi pour eux de rappeler et de défendre les droits des personnes en situation de handicap, et notamment le droit à l'existence et à l'expression de leurs désirs et de leurs potentiels. Dans un contexte où l'inclusion devenait peu à peu la ligne directrice, ces études ont ainsi proposé une analyse de notre compréhension passée et présente du handicap. Toutes appelaient notamment alors à replacer les personnes non plus du côté du manque, mais du côté des ressources (Gardou, 2012).

En imposant ainsi de repenser la place de l'individu dans la société, mais aussi au sein de l'institution qui l'accueille comme sujet à part entière, ces recherches ont pu soulever chez les professionnels de nouvelles questions éthiques et ont également interrogé la persistance des ESMS. En effet, face à ces nouvelles prérogatives, la maintenance des institutions se voit justifiée au regard du paradigme inclusif dans la mesure où il leur est reconnu la capacité à favoriser pour certains enfants toute « l'expression de leurs potentiels »

(*Ibid.*, p.120) et ce dans la mesure où le milieu ordinaire s'y montre encore défaillant. Le sens de leur action résiderait de fait à cet égard dans « leur contribution préparatoire et complémentaire aux apprentissages prévus dans le cursus ordinaire » (Benoit, 2012, p.67-68). Toutefois, cette justification reste encore largement débattue à l'échelle politique, institutionnelle et scientifique : une éducation spéciale en marge peut-elle véritablement répondre d'un paradigme inclusif ?

Comme nous l'évoquions, ce mouvement de transformation conduit ainsi à passer de l'idée d'une aide « au bénéfice » de la personne en situation de handicap, à l'idée d'un engagement et d'une centration de l'accompagnement sur la personne elle-même, soit d'une « posture passive à l'action » (Maraquin, 2015, p.116), ce qui dans le cadre de la loi 2002-2 se traduit par l'introduction de la notion de projet, de parcours et de continuité des actions professionnelles. Acceptation fondamentale du paradigme inclusif, l'adaptation est de ce fait-là pensée du côté de l'établissement et des professionnels et non plus du côté de la personne en situation de handicap. En effet, « la logique de parcours où les acteurs partagent la mission éducative, devrait permettre de sortir de considérations individuelles ou propres à un champ de professionnels. En visant des valeurs partagées, la responsabilité de la réussite devient partagée » (Grasset, 2015, p.6). Il y a donc bien au sein de l'institution un « partage de responsabilités réelles pour tous les enfants. » (Bélanger et al., 2018, p.154), d'où l'importance de la dimension collective du travail dans ce secteur.

Ainsi, compris comme un outil de participation, le projet répond pleinement à ce nouveau cadre conceptuel. Le travail collectif devient alors garant de la cohérence de ces différents plans d'action autour du projet et du parcours de l'enfant dont l'idée même est de reconnaître tout son potentiel d'autodétermination et de lui permettre de devenir acteur des décisions le concernant. Rappelons que bien que ce mémoire étudie l'expérience que les professionnels enseignants et éducateurs spécialisés font de ces prescriptions au travail collectif – en tant que ces deux professions apparaissent centrales et ressources dans l'accueil des enfants en situation de handicap – d'autres professionnels sont également engagés dans ces modalités. Ainsi, tous les professionnels engagés auprès de l'enfant dans des champs d'action divers et variés au sein de l'institution, mais aussi à l'extérieur, ainsi que l'enfant lui-même et sa famille sont parties prenantes de ce cadre.

III.1.2 Le travail collectif, condition de la continuité des actions

Ce nouvel enjeu de continuité implique de (re)penser le lien entre les interventions professionnelles. Trois registres de cohérence peuvent ainsi être déterminés (Mazereau, 2010) :

- 1) La continuité d'approche, qui pose dans le temps la cohérence des finalités et modalités d'intervention (cohérence des services, objectifs cliniques),
- 2) la continuité informationnelle, qui pose la nécessité pour chacun des professionnels d'avoir au bon moment l'information nécessaire à son intervention et

3) la continuité relationnelle, qui produit un sentiment de signifiante de la relation clinique chez un usager, à l'égard d'un intervenant ou d'une équipe.

(Couturier et al., 2009, p.63, cité dans Mazereau, 2010, p.25)

Ces différents leviers, relatifs à la temporalité, au partage d'informations et à l'établissement d'une relation de confiance, font de la continuité le lieu d'une rencontre et d'un travail collectif, puisque pour aboutir, elle nécessite que les différents acteurs professionnels dépassent une forme de sectorisation et de catégorisation de leurs pratiques. En effet, provenant de territoires éloignés qu'ils méconnaissent les uns et les autres de par un cloisonnement de leurs pratiques, qui participent aussi parfois d'un certain « isolement » (Thomazet et al., 2014, p.70), les professionnels peuvent faire l'expérience de jugements et d'incompréhensions dans ce type de situation, autant de potentiels obstacles à l'aboutissement de cette rencontre.

Au regard des différents registres de continuité proposés par Mazereau (2010), l'agir ensemble se déploie à plusieurs échelles. Sur « le plan éthique : il impose le respect des droits des usagers, dans la recherche ensemble des meilleures solutions ». Sur « le plan technique : [le] travail n'est pas efficace sans alliance avec l'utilisateur et/ou sa famille, et sans alliance entre professionnels ». Sur « le plan sociopolitique, il contribue à l'évolution des dispositifs et des lois, en tenant compte de l'avis de tous » (Maraquin, 2015, p.117). Il apparaît alors véritablement comme un « outil nécessaire pour construire des dispositifs singuliers unissant les mondes autrefois étanches de l'école, du secteur médico-social et des familles » (Thomazet et al., 2014, p.70). Tel qu'abordés dans le cadre de l'École inclusive, mais pouvant être élargi au champ institutionnel des ESMS, la scolarisation et l'accompagnement des élèves en situation de handicap « ne [peuvent] être qu'un projet relevant d'une responsabilité collective » (Bélanger et al., 2018, p.139). Il s'agit de ce fait-là de penser le travail collectif comme une modalité de travail nécessaire, comme une condition de l'engagement et de l'unité de toute la communauté de particuliers et de professionnels issus de catégories différentes et intervenant auprès de l'enfant dans le cadre de son projet et parcours personnalisé (Thomazet et al., 2014). Autrement dit, le travail collectif se fait condition de l'élaboration d'une « culture de l'établissement » (Bourdon & Toullec-Théry, 2016, p.188). Il apparaît alors comme garant du lien intra-institutionnel et comme l'un des piliers de la transformation de l'accueil au sein des structures en réponse à l'évolution du cadre paradigmatique et de la considération des personnes en situation de handicap.

La question est alors posée de faire culture commune afin de dépasser les logiques de compilation et de hiérarchisation des savoirs qui ont, jusqu'à aujourd'hui, largement prévalu, et qui, en induisant la juxtaposition distributive des actions, ont participé de la construction d'une identité amputée pour les enfants et les adolescents en situation de handicap. (Gardou & Jeanne, 2008, p.30)

De ce fait, le champ professionnel des acteurs enseignants et éducateurs spécialisés « se trouve ainsi unifié et structuré par un nouveau repère, au sens géométrique du terme, qui le réorganise de manière hiérarchisée autour d'un but commun : la scolarisation » (Benoit, 2012, p.68).

[Se produit ainsi le passage de l'idée d'une] grammaire professionnelle de type paradigmatique, dans laquelle les déclinaisons de chaque type d'interventions professionnelles se déroulaient parallèlement, à une grammaire de type syntagmatique, où les rôles interagissent en permanence dans un environnement continu, structuré par ses objectifs et non plus par ses frontières (Benoit, 2012, p.67).

Ainsi se trouve définie la finalité première du travail collectif au sein des ESMS, celle de continuité de l'action. Toutefois, si celle-ci apporte pour les professionnels un appui au regard du sens qu'ils peuvent donner à l'agir ensemble auquel ils sont soumis par prescription, mais aussi par le cadre même dans lequel ils exercent, il semble que ce ne soit pas l'unique facteur de signification. Se pose la question de la mise en œuvre du travail collectif garant de cette cohérence et des conditions de celle-ci. En effet, si l'agir ensemble est un gage théorique d'une qualité d'accueil au regard du paradigme inclusif, le « continuum d'action » (Benoit, 2012, p.65) qui est prescrit demande une « profonde mutation en termes de modèles de pensée de référence » (*Ibid.*, p.70). De ce fait-là, il apparaît nécessaire d'interroger les définitions qui sont données dans les textes législatifs ou institutionnels, les discours professionnels ou encore dans les travaux de recherche, mais aussi les différentes réalités qu'elles entraînent.

III.2 Comment travailler collectivement : collaboration, coopération, partenariat ?

Depuis le début de ce mémoire, nous avons choisi d'utiliser les terminologies généralisantes de *travail collectif* (Thomazet & Mérini, 2014) et d'*agir ensemble* (Bélangier et al., 2018) afin de décrire « une action ou une activité mettant en interaction deux ou plusieurs acteurs » (*Ibid.*, p.140), dont les formes peuvent être diverses « selon les possibilités de se coordonner dans l'action et de se concerter hors de l'action » (Caroly, 2010, cité dans Thomazet & Mérini, 2014, p.2). En effet, il s'agissait par ces différentes dénominations de « qualifier cette diversité et [de] ne pas restreindre notre regard » (Bélangier et al., 2018, p.140) afin d'éviter toute forme d'ambiguïté et de faire entendre à notre tour en creux une nouvelle forme de prescription envers les professionnels qui sont interrogés dans cette étude. Car si différents consensus existent chez certains chercheurs au regard de ces catégories englobantes, cette dimension du travail reste encore très peu explicitée au sein des différents discours qui en font pourtant ces dernières décennies un usage important, ce qui fait que cette notion reste encore majoritairement « impensée » et encline à une certaine forme d'« instabilité » (*Ibid.*, p.152).

III.2.1 L'instabilité de l'agir ensemble générée par les « discours apocryphes » (Benoit, 2013)

Le travail collectif est « devenu au tournant des années 70 une injonction institutionnelle à faire ensemble » (Van Zanten, 2011, cité dans Grasset, 2015, p2). Impulsée à cette époque par « un mouvement de décentralisation et de territorialisation des politiques publiques » (*Ibid.*, p.2), cette idée d'une nouvelle forme de relation au travail se déploie dans les « domaines industriel, scientifique, politique, humanitaire, social, diplomatique » (Damon, 2010, p.282). Elle se traduit dans le secteur social par la mutation des modalités de compréhension de l'agir ensemble, passant de la notion d'« assistance » à celle de « gestion paritaire » (*Ibid.*, p.282). En effet, de par une délégation des tâches aux collectivités locales, l'État prend alors une nouvelle place au regard de l'élaboration du système éducatif au sens large et le travail collectif se voit déployé à l'échelle de l'organisation des territoires au vu des nouvelles responsabilités octroyées aux acteurs de terrain (Grasset, 2015). Ce mouvement de « dépassement des interventions étatiques traditionnelles » se traduit par « une intense production normative » (Damon, 2010, p.296), qui se rend notamment visible au sein des discours législatifs appelant à la mise en œuvre de cet agir ensemble.

Ce « corpus de textes prescriptifs et explicatifs (lois, décrets et circulaires) » est marqué par une forme d'« hétérogénéité » et « d'ambiguïté » (Benoit, 2013, p.49). En effet, la nature du travail collectif attendu n'y est pas définie. Le choix des termes n'est que très peu explicité et justifié et les terminologies sont souvent accolées les unes aux autres sans que la ou les réalités distinguées derrière ne soient précisées. Tantôt nommé « collaboration », « coopération » ou encore « partenariat », l'agir ensemble devient de ce fait « plus diffus, plus omniprésent, et plus difficile à cerner » (Marx & Reverdy, 2020, p.5). Il devient une « norme », un « mot d'ordre » ou « une figure imposée ». Il se fait « l'instrument de l'action publique où la modalité de mise en œuvre l'emporte sur le contenu » (Leproux, 2017, cité dans Marx & Reverdy, 2020, p.5). La multiplication des terminologies autour de cette question de l'agir ensemble donne l'impression d'un « consensus sociétal » (Bélanger et al., 2018, p.139), alors qu'il n'en est rien.

Au cours des années 1980 et 1990, c'est la notion de partenariat qui prend peu à peu le pas sur les autres. Elle est inscrite dans le dictionnaire en 1987 (Maraquin, 2015) et se déploie jusqu'à nos jours dans les discours tant politiques, professionnels que scientifiques. Cependant, son usage, excessif et étendu à tous les domaines, conduit à la voir utilisée peu à peu « de façon indifférenciée » et associée à une diversité « d'autres termes tels que la coordination, la collaboration ou la coopération » (Bélanger et al, 2018, p.140). Elle devient « un mot magique, un mot-valise, employé à maints et à tout propos » (Damon, 2010, p.279), ce qui, sur le terrain, se traduit par une multiplication des formes de travail collectif : « il n'y a pas un, mais des partenariats » (*Ibid.*, p.291). La « géométrie foncièrement variable » (*Ibid.*, p.300) de cette notion, conduit de ce fait à la fois à « systématiser[r] différentes formes de coopération », mais aussi à « déguiser sémantiquement des pratiques beaucoup plus ordinaires de subventionnement, de coordination, de concertations, etc. » (*Ibid.*, p.299). Dans ce dernier cas, le travail collectif n'est alors que « positionné dans le

registre de la coordination technique des acteurs, des lieux, des agendas sans qu'il y ait de réelles négociations sur l'objet de cet agir commun, [et] donc sans partenariat » (Bélanger et al., 2018, p.153).

Dans l'Éducation Nationale cela se traduit par un empilement de « plans censés solliciter, développer et favoriser le développement du travail en partenariat » (Grasset, 2015, p.1). Pour autant, « dans la pratique, l'identité et l'organisation professionnelles des acteurs éducatifs » n'est pas véritablement et durablement modifiée et les actions « demeurent majoritairement individualistes » (*Ibid.*, p.1). Dans le secteur médico-social, la loi de 2005, entre autres, « rend inéluctable le choc de deux cultures en ce qu'elle modifie la grammaire professionnelle des acteurs » (Benoit, 2012, p.65) et notamment des enseignants et éducateurs spécialisés. Toutefois, la publication de ce texte n'est pas non plus suivie par une transformation massive et effective des pratiques et par la mise en œuvre sur le terrain d'action innovante au regard du paradigme inclusif et du travail collectif.

Dans les faits, le déploiement de ce corpus de textes législatifs construit peu à peu un « discours apocryphe » duquel émanent « des ruptures de cohérence discursive » (Benoit, 2013, p.51). En effet, au sein des textes eux-mêmes, mais aussi au regard des textes entre eux interviennent diverses « discordances discursives » (*Ibid.*, p.53). Tantôt associant des notions hétérogènes, tantôt imposant des coexistences paradigmatiques impossibles ou encore évoquant des pratiques irréalisables, ces discours confrontent les acteurs de terrain à des « situations paradoxales » et à des « situations de dilemme professionnel » (*Ibid.*, p.55). Ces différentes contradictions intrinsèques aux discours sont cependant niées et « tout se passe comme si elles n'existaient pas » sous le modèle de la « figure du déni » (*Ibid.*, p.60). Or, ces discours devraient faire référence auprès des « acteurs de l'inclusion », au regard notamment du « processus d'élaboration [...] des éléments de leur "épistémologie personnelle" (Brousseau, 1986) [...] ou de leur "épistémologie pratique" (Sensevy, 2007) » (*Ibid.*, p.50). Ils ont en effet une incidence directe sur l'« épistémologie pratique », comprise comme « une théorie sous-jacente à l'activité qui naît de la pratique et la détermine sur la base de certaines théories qu'il [le professionnel] s'est approprié au cours de sa formation » (*Ibid.*, p.51). Cependant, en créant de telles divergences discursives, ces discours placent les sujets professionnels dans des situations de tensions, qui dès lors peuvent être source inhibitrice de l'innovation des pratiques pourtant prescrite dans ces textes, notamment en termes d'agir ensemble.

III.2.2 Vers une théorie de l'agir ensemble ?

Le discours scientifique a vu lui aussi ces vingt dernières années se multiplier les références au travail collectif. Cependant, les chercheurs usent eux aussi tour à tour de différentes terminologies qui souvent sont amenées au sein de leurs études à s'interchanger ou à s'opposer sans pour autant qu'elles soient précisément conceptualisées.

Dans le champ de l'école inclusive, la recension de la littérature scientifique à ce sujet souligne en effet un « manque de définitions partagées », qui participe, d'une part, à empêcher « le développement des

travaux scientifiques » sur cette question et produit d'autre part « des incompréhensions » et une forme d'idéologie (Bélanger et al., 2018 p.139). Bien souvent, les auteurs ne justifient pas véritablement le choix d'un terme ou d'un autre, et les notions ne se trouvent pas définies et distinguées les unes des autres. Leurs propos visent surtout à souligner l'importance de l'agir ensemble au regard de la mise en œuvre du paradigme inclusif. Il est ainsi rappelé à de nombreuses reprises que cette modalité de travail se fait « condition de l'école inclusive » (Thomazet et al., 2014, p.69) comme nous l'avons évoqué précédemment. La dimension collective du travail est alors confuse et souvent réduite à un certain type de professionnels ou encore à une seule modalité d'action telle que la « coordination des services » (Bélanger, 2018, p.150).

Finalement, "l'agir ensemble" apparaît plus comme un outil d'organisation du travail permettant de mettre en relation différents secteurs d'activité au service d'une cause commune, l'école inclusive, sans que le processus de mise en relation ne soit explicité (négociation ou coordination seulement). (Bélanger et al., 2018, p.153).

Influencé par les choix épistémologiques et les positionnements disciplinaires des chercheurs, ainsi que par les évolutions paradigmatiques, la conceptualisation de ces notions a beaucoup évolué ces dernières années, mais elle gagnerait toujours à être plus explicitée. En effet, comment savoir si l'agir ensemble renvoie plutôt à une action commune déployée dans « une volonté de réforme » à « dimension locale » et « globale » et vise l'« amélioration [des] performances du système éducatif », ou si elle est plutôt pensée comme une « stratégie » au regard des liens entre acteurs, ou encore si elle renvoie à l'idée d'un « engagement et de l'implication par le choix » comme source d'innovation (Bélanger et al., 2018 p.144) ? De quoi s'agit-il lorsqu'il est question de travail collectif ? D'un « système de valeurs, d'attitudes et de croyances » ? S'agit-il de le déployer sous le registre « rationnel », dans une gestion hiérarchique, légitimée par la fonction et l'ordre professionnel, où l'expertise est liée à la formation professionnelle ? Ou bien sous le registre « humaniste », sous le modèle du conseil et de l'autogestion ? Ou encore sous le registre « symbio-synergique » comprenant la « mise en commun des ressources et des savoir-faire des deux parties » pour « favoriser le développement de chacun en interdépendance avec les autres et [...] développer un mieux-vivre ensemble » (Bouchard & Kalubi, 2006, p.50) ? Tous ces paradigmes participent de l'évolution conceptuelle de cette notion depuis les années 1980. La conception qui est aujourd'hui encore majoritairement reprise dans les discours scientifiques étant celle relative à l'idée d'un engagement et d'un modèle d'agir ensemble « symbio-synergique », en tant que ce cadre permet de concevoir un agir ensemble qui soit le plus abouti possible.

Toutefois, si les recherches font certes aujourd'hui de l'agir ensemble « une modalité de travail évidente », « un gage d'efficacité » et « une promesse de réussite et une croyance en un progrès » (Baluteau, 2017, p.5), le flou définitionnel subsiste et explique que « la dimension collective du travail reste très marginale » (Bélanger et al., 2018, p.154). Dans ce contexte injonctif, il apparaît qu'il incombe aux professionnels eux-mêmes de dépasser cette confusion et de « travailler à l'appropriation par une traduction

d'une définition locale de l'inclusion » (*Ibid.*, p.154). Cela suppose pour eux de repenser l'organisation de leurs exercices, leurs rôles et leurs fonctions ainsi que celles de ceux qui les entourent, mais aussi de définir un espace pour pouvoir discuter et interroger ce mode de fonctionnement. Il s'agit pour eux de donner un sens à cette pratique renouvelée et donc de ce fait d'opter pour une définition qui puisse être partagée. Une transformation qui repose finalement sur l'ensemble des acteurs et relève d'une évolution des « paradigmes sociaux et de pratiques », mais aussi des « paradigmes scientifiques » de référence (*Ibid.*, p.154). Le travail collectif supposant alors en lui-même une réorganisation commune des modalités de travail (*Ibid.*).

III.3 Partenariat et *intermétiers* : une « forme aboutie de travail collectif » (Thomazet et al., 2014)

III.3.1 Quels fondements théoriques pour penser le partenariat ?

Nous l'avons évoqué, la notion qui prend le pas ces dernières années dans les différents discours est celle de partenariat. Souvent associée aux autres terminologies et impliquant de ce fait différentes tensions discursives, la question qui se pose désormais pour les chercheurs contemporains est celle de la définition et des différentes frontières à établir entre toutes ces notions, pour pouvoir les utiliser comme levier et dépasser l'inhibition qu'a pu créer cette dissonance discursive dans les pratiques.

L'opinion commune considère souvent le partenariat dans une dimension contractuelle et institutionnelle. Cette pensée fait suite au processus de décentralisation vécu en France dans les années 1980. Elle conduit à considérer le travail collectif uniquement à l'échelle des territoires et du positionnement de l'État dans ces nouveaux rapports. Cependant elle enferme aussi bien souvent dans le même temps le travail collectif dans une dimension commerciale et marchande au regard d'éléments quantifiables. Pourtant, le partenariat revêt d'autres réalités. Damon, sociologue d'orientation économique et juridique, distingue ainsi le partenariat « conventionnel » et ponctuel, défini par contrat, du partenariat « organique » lié à l'élaboration d'une structure dédiée à l'action collective (Damon, 2010, p.292). Il souligne aussi la différence qui existe entre les « partenariats institutionnels », établis par des accords politiques à dimension protocolaire, et les « partenariats opérationnels » qui relèvent d'une mise en œuvre sur le terrain et rassemblent, de façon plus informelle, mais concrète, les acteurs au quotidien (*Ibid.*, p.292). Cela nous permet déjà de cibler dans le cadre des éducateurs et des enseignants spécialisés exerçant au sein des IME un partenariat de type « organique » et « opérationnel », mais comment celui-ci peut-il être réalisé ?

Plusieurs études proposent à partir d'une perspective issue de la psychologie ergonomique et organisationnelle de conceptualiser le travail collectif et notamment le partenariat. Plusieurs chercheurs ont ainsi essayé de modéliser un cadre social favorable à l'agir ensemble à partir de critères manifestes. Se trouvent ainsi définis les « facteurs favorables et défavorables » (Fine et Simpson, 2001 ; de Saint-Pierre, 2004 ; Labelle, 2003 ; Bouchard, 1996), les étapes de construction d'un travail collectif abouti (Buysse et Welsey, 2001), les différents marqueurs relationnels du partenariat (Blue-Banning et al., 2004) et les qualités

nécessaires à celui-ci (Schön, 1994 ; Orr, 1997), telles que « le partage, le soutien mutuel, la tolérance et la contribution de chacun des membres » (Moreau et al., 2005, p.147). Ces différents travaux, et notamment ceux d'une équipe de chercheurs canadiens (Bouchard et al., 1998), proposent ainsi une « "mise à plat" des valeurs sous-jacentes aux modèles et aux modalités d'intervention » (Chatenalat, 2003, p.177). Ils déploient l'idée que la mise en œuvre de certains « processus sociaux » (Moreau et al., 2005, p.155), tel que le travail collectif, représente une plus-value en terme relationnel.

Le partenariat est défini par l'association de personnes (l'élève, la personne présentant certaines incapacités, ses parents et les intervenants), par la reconnaissance de leurs expertises et de leurs ressources réciproques, par le rapport d'égalité entre eux, par le partage de prise de décision, par le consensus entre les partenaires au niveau, par exemple, des besoins de l'enfant et de la priorité des objectifs d'éducation ou de réadaptation à retenir. (Bouchard et al., 1996, p.190, cité dans Chatenalat, 2003, p.177)

Deux typologies d'agir ensemble sont également distinguées par ces chercheurs : la coopération et la collaboration. La coopération est désignée comme un « processus d'interactions de personnes ou d'un groupe d'individus qui, par le partage de tâches, de responsabilités ou d'activités, réalisent un objectif spécifique », comme une simple « opérationnalisation » et une distribution des rôles et des fonctions (Bouchard et al, 1996, p.22, cité dans Moreau et al., 2005, p.149). Tandis que la collaboration se trouve liée à un cadre de partage des connaissances fondamentales au regard des différentes cultures sociales et croyances des personnes qui s'y trouvent engagées. Le partenariat est alors perçu comme une forme aboutie de travail collectif se confondant avec la collaboration. En effet, pour ces chercheurs « le partenariat n'est pas seulement un partage de l'analyse des problèmes et des solutions. Le partenariat suppose un engagement formel de chaque participant, qui investit une part de ce qui lui appartient, dans le but de réaliser quelque chose en commun » (CSÉ, 1995, p.22, cité dans Moreau et al., 2005, p.150).

Ce champ permet ainsi d'interroger les modalités diverses et les conditions sociales de l'élaboration d'un agir ensemble en analysant les échanges entre protagonistes et en détaillant les différentes caractéristiques des relations partenariales. Cependant, il « impose des exigences élevées aux "partenaires" [qu'] on ne pourra sans doute pas [...] appliquer à tous les échanges et occasions de travail en commun » (Chatenalat, 2003, p.177). En élaborant ainsi un guide de bonnes pratiques, ce cadre épistémologique a le mérite d'être explicite, mais de cette façon il fait également le choix de laisser de côté une partie de la réalité enjointe par cette modalité d'action. En effet, en fixant des critères de validité en termes de valeurs, de personnalités, de répartition des rôles, les conditions réelles de mise en œuvre de l'agir ensemble n'apparaissent pas dans ces recherches comme un objet d'étude. Cependant, cela a pour répercussion de gommer quelque peu la complexité qui intervient dans ce type de relation (Chatenalat, 2003), ce qui peut s'avérer prompt à faire

obstacle à la mise en œuvre d'une telle action, alors même que c'est cela même que vise cet effort de définition.

Dans un autre champ épistémologique, Chatenalat propose une définition du partenariat qui puisse rendre compte de toute cette complexité. Il s'agit de concevoir « des situations suffisamment structurées, qui permettent l'ajustement fréquent des objectifs communs et l'élaboration de stratégies de négociation et de gestion de conflits » (Chatenalat et al., 2003/2, cité dans Chatenalat, 2003/1, p.188). Se trouve ainsi interrogée la relation en elle-même et le positionnement des sujets à l'épreuve de la mise en œuvre d'un agir ensemble. L'idée étant d'appréhender la confrontation des positions au regard de ce que chacun des professionnels conçoit comme prescription en termes de travail collectif et de la façon dont il aborde sa fonction à l'échelle institutionnelle. Dans une perspective historico-culturelle et socio-constructiviste, le travail collectif s'interroge ainsi du côté de la relation entre les pôles social et subjectif, et du sens que celle-ci prend pour ceux qui s'y engage. Ce caractère symbolique permet ainsi de laisser de côté les conceptions commerciales, contractuelles ou encore organisationnelles que nous venons d'évoquer et nous permet de nous recentrer sur l'expérience qu'en font les professionnels de terrain que sont les éducateurs et les enseignants spécialisés. À cet égard, un certain nombre de chercheurs en sciences de l'éducation ont travaillé ces dernières années sur cette question dans le cadre d'étude portant sur l'École Inclusive. Ils proposent à leur tour une définition consensuelle du partenariat et tentent également de dépasser le flou imposé par les différents usages terminologiques (Bélanger et al., 2018).

Ces différents travaux conçoivent les notions de *travail collectif* (Thomazet et al., 2014) et d'*agir ensemble* (Bélanger et al., 2018) comme des notions englobantes au regard des différentes réalités qui existent à cet égard. Au-delà d'un travail terminologique, ils ont grandement contribué à définir et distinguer les différentes formes que peut prendre cette modalité d'action collective, notamment au regard de deux caractéristiques centrales : la négociation et les jeux de pouvoir (Thomazet et al., 2014). Le partenariat apparaît dans ce champ comme une modalité particulière d'agir ensemble et est associé à une dimension coopérative (Berzin et al., 2007). Il s'oppose ainsi à ce que ces chercheurs nomment la collaboration, soit une division des tâches au regard d'un objectif commun, ou encore une coordination, l'« articulation d'un travail en parallèle, sans transformations mutuelles des pratiques » (Bélanger et al., 2018, p.153). En effet, la coopération apparaît au contraire comme un moyen d'organiser « les différences autour de la perspective commune de complémentarité et de bénéfices » (Marx & Reverdy, 2020, p.2, cit. Mérini, 2001). Autrement dit, la coopération relève d'une action « où les intérêts interindividuels et collectifs s'interpénètrent » (Ebersold, 2012, p.57). De ce fait-là, la première définition du partenariat, donnée par Mérini lors d'un colloque en 1993, et reprise à de nombreuses occasions par les chercheurs de ce champ, est la suivante : le « partenariat » correspond à un « minimum d'action commune négociée visant la résolution d'un programme reconnu commun ». Il s'agit en ces termes de penser une « forme d'organisation inscrite dans l'action », un « système d'actions cherchant à “agir sur...” et non dans un projet ou un simple échange avec d'autres »

(Mérini, 2001, cité dans Marx & Reverdy, 2020, p.6). Relevons par ailleurs que cette distinction entre coopération et collaboration renvoie à des réalités proches de celles définies précédemment par les chercheurs en psychologie organisationnelle. Cependant, les étiquettes dénominatives ont été inversées et quelques précisions sont apportées. Nous conserverons dans ce mémoire la distinction proposée par les chercheurs en science de l'éducation pour penser le travail collectif entre éducateurs et enseignants spécialisés.

Pour Baluteau (2017, p.32), le partenariat répond aussi d'un « engagement volontaire des partenaires, à un accord, voire à un consensus, à une complémentarité des ressources respectives et à une relation entre partenaires égaux ». Les principes fondamentaux en seraient donc le volontariat, l'accord, la complémentarité, la temporalité progressive et l'égalité (*Ibid.*). Marx et Reverdy (2020) synthétisent cela en décrivant le partenariat à partir de trois critères : un objet commun aux partenaires, sous la forme d'une action négociée, qui s'inscrit potentiellement dans la durée et qui implique plusieurs partenaires issus de cultures professionnelles souvent différentes au niveau institutionnel. De ce fait-là, le partenariat apparaît comme une des configurations possibles d'agir ensemble et plus spécifiquement comme la « forme aboutie de travail collectif » (Thomazet et al., 2014, p.71), dans la mesure où il permet de dépasser les « surplombances » et d'éviter *les jeux de pouvoirs et d'asymétrie de jonction de genre professionnel* en garantissant « l'engagement de chacun » (*Ibid.*, p.78) et en donnant la possibilité à chacun des professionnels concernés de prendre part aux négociations (Thomazet et al., 2014).

III.3.2 L'intermétiers, condition d'un partenariat réussi

La définition du partenariat se trouve au fil des recherches peu à peu précisée et complétée. Il s'agit désormais de le comprendre comme « une action commune négociée visant la réduction d'une problématique partagée et conduisant à la construction d'un espace inter-métiers croisant les différents territoires symboliques professionnels et d'action entre tous les acteurs (y compris l'enfant), au bénéfice du projet commun » (Thomazet et al., 2014, p.74). Est ainsi ajoutée cette idée que le partenariat s'établit au regard de la création d'un « espace professionnel autonome » qui unit les différentes composantes, sans pour autant qu'il appartienne à aucun des acteurs, et qui se situe « à la marge de différentes organisations » (Thomazet et al., 2014, p.71), ce que Chatenalat (2003) nomme *interface*. En effet, « le travail commun s'organise en un système d'ordre supérieur et crée des interdépendances entre chacun des métiers. Cela amène les acteurs à franchir de manière temporaire les frontières de leur organisation et de leur activité habituelle » (Thomazet et Mérini (2014, p.3).

L'*intermétiers*, dont les terminologies ont varié au fil du temps, est désormais écrit majoritairement sous cette forme-là, plus que celle d'*inter-métier* ou encore d'*inter métier*. Il s'agit par l'usage d'un seul terme sans tiret de « marquer l'homogénéité de la situation » et avec un "s" de « souligner la pluralité des "mondes" (Béguin, 2004) qui se rencontrent (sociaux, symboliques...) » (Allenbach et al., 2021, p.89). « Ainsi écrit,

l'intermétiers pourrait qualifier, dans un sens très large, les situations qui conduisent des professionnels à prendre en compte un ensemble de conventions socio-culturelles issues d'autres métiers, au profit d'enjeux partagés » (*Ibid.*, p.89). Il se fait donc condition de l'établissement de cette culture commune, que nous évoquions déjà précédemment. Dans les faits, les métiers conservent leurs intérêts différents – notamment ceux liés à la pédagogie et à l'éducation spécialisées pour les enseignants et les éducateurs –, mais œuvrent aussi en commun dans cet espace « essentiellement symbolique[...] orienté par une intention commune de réduire une situation problématique » (Thomazet & Mérini, 2014, p.2), qui, dans le cadre institutionnel, est relative à un enjeu de continuité des interventions auprès des enfants en situation de handicap. « Les règles d'action d'intermétiers restent en accord avec les prescriptions et les règles de chacun des métiers », mais elles vont aussi être « négociées, refaçonnées ou co-construites ce qui multiplie les contraintes, et complexifie l'organisation de l'intermétiers » (Thomazet & Mérini, 2014, p.2). À partir de la notion d'« objet frontière », telle que définie par Star et Griesemer (1989), il s'agit de comprendre le partenariat et l'espace *intermétiers* qui en découle comme une configuration « suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et aux contraintes spécifiques de chacun de ces mondes » (Trompette & Vinck, 2009, p.8). Il s'agit par-là de concevoir une « signification partagée » (*Ibid.*, p.8), soit de permettre « l'élaboration de répertoires communs de sens et d'action » (Bélanger et al., 2018, p.154). Mais surtout de faire de ce cadre commun d'action un objet mouvant et sans cesse réinterrogé au fil des négociations qu'il soutient autant qu'elles le transforment.

Le partenariat vient ainsi interroger les positionnements professionnels propres à chaque métier en présence et crée ainsi une double contrainte dans l'organisation du travail. En effet, il instaure en plus des règles propres à chaque métier, des règles propres à l'organisation commune, ce qui peut parfois générer des « glissements » entre les différentes positions (Thomazet & Mérini, 2014, p.11). Ce processus se met en place selon des « dynamiques professionnelles » bien particulières (*Ibid.*, p.4).

[Les professionnels font l'expérience de] situations complexes qui, au-delà de simples difficultés ressenties, génèrent d'une part des dilemmes d'activité propres aux métiers d'origine de chaque professionnel et, d'autre part, des tensions d'intermétiers résultant de la rencontre entre les métiers, et enfin, de ce que nous avons appelé les dilemmes communs liés aux situations d'intermétiers elles-mêmes. (Allenbach et al., 2021, p.90).

De ce fait, les professionnels font face à des contradictions et à des tensions qui sont ainsi caractéristiques de cette mise en situation d'agir ensemble : tiraillement entre leur désir d'autonomie, de reconnaissance propre, et le bénéfice de l'agir ensemble.

L'institution médico-sociale apparaît ainsi comme l'interface du travail collectif. Elle est en effet à la fois le « catalyseur » et la « surface d'échanges entre deux milieux » et se fait garante d'« un ensemble de règles

et de conventions permettant un échange d'informations ou de convention entre deux systèmes » (Bourdon & Toullec-Théry, 2016, p.189). Elle renvoie en ces termes à la notion d'« institution », telle que définie par Chevallard (1992, cité dans Bourdon & Toullec-Théry, 2016, p.193), c'est-à-dire une structure facilitant la circulation des acteurs, les échanges formels et informels ainsi que l'outillage et se faisant elle-même « processus dynamique » dans une recherche permanente de cohérence (*Ibid.*, p.192). Ainsi, il est inscrit dans la nature même du travail collectif en partenariat que celui-ci ne peut aller de soi. En effet, il se doit d'être sans cesse retravaillé sous le modèle d'un co-apprentissage entre tous les acteurs et suppose une réorganisation commune et permanente du travail déployé au sein des institutions en question (Bélanger et al., 2018 ; Thomazet et al., 2014).

La rencontre et l'articulation sur de nouvelles bases de deux cultures professionnelles différentes, adossées à leurs modèles théoriques propres et à des référentiels de pensée distincts, voire divergents, imposent à la fois aux professionnels, aux formateurs et aux chercheurs des remaniements en profondeur de leurs pratiques, de leurs conceptions et de leurs méthodes de travail. (Benoit, 2012, p.65-66).

Cette modalité de travail collectif transforme ainsi fondamentalement le cadre d'action des professionnels qui pouvaient jusqu'alors travailler encore de façon quasi indépendante. Le partenariat questionne les « professionnalités » et interroge la place de chacun auprès de ses collègues et vis-à-vis de l'institution.

Ce type d'interdépendance partenariale infléchit, en effet, les manières de se contraindre (la structuration des rapports de pouvoir politico-institutionnels) et de se comprendre (la stabilisation de critères de désignation des conduites nécessitant un "redressement institutionnel" et de principes collectifs d'intervention). (Voléry, 2008, p.757).

Engagé par les prescriptions issues des différents textes de loi promus ces dernières années, l'agir ensemble rend compte d'une « situation déstabilisante » (Champagnac & Merini, 2017, p.154-55) pour les professionnels. Celle-ci se fait « héritière des tensions historiques et marquées par les asymétries » entre les différents secteurs. Mais elle est aussi induite comme nous l'avons vu par les « défauts de cohérence discursive » qui viennent infléchir les façons d'agir des professionnels. Sa mise en œuvre apparaît ainsi complexe, difficile, malmenée. Ces conditions peuvent entraîner les professionnels à marquer un refus, qu'il ne s'agit pas pour autant de penser en terme « de résistance, mais de protection » (*Ibid.*, p.164), puisqu'il apparaît comme le reflet d'« un inconfort émotionnel pour les acteurs, de l'ordre de la surcharge attentionnelle et cognitive, des relations conflictuelles ou de l'image de soi menacée (Cahour & Lancry, 2011) » (*Ibid.*, p.157). Toutefois, le silence est aussi une autre forme de réponse pour ces professionnels. Les tensions se voient, dans ce cas, canalisées dans des « non-dits » (Champagnac & Merini, 2017) et des

imprécisions qui « imprègnent les interactions » et « qui font alors l'objet d'interprétations personnelles ou d'attitudes défensives plus ou moins conscientes » (Champagnac & Merini, 2017, p.154).

Le partenariat, modalité aboutie de travail collectif, ne peut ainsi se développer s'il ne s'inscrit que dans une forme injonctive et s'il ne répond pas d'un processus de co-signification. Le mettre en œuvre demande aux acteurs de terrain soumis à ces prescriptions de s'approprier en propre, mais aussi en collectif cette modalité d'action, c'est-à-dire « de construire localement le sens de ce partenariat » (Grasset, 2015, p.6). Ce n'est qu'ainsi que les tensions relatives à la nature même de cette modalité d'action pourront être résolues et vécues sur le modèle de l'action et non du refus ou de la défense. Toutefois, cela a lieu à condition que les professionnels acceptent de faire l'expérience, et peut-être pourrions-nous dire acceptent de faire l'épreuve de ce processus d'appropriation des prescriptions et de ce qu'il vient interroger et bouleverser chez eux dans le cadre de leur exercice en milieu institutionnel.

Objets de recherche controversés, le « travail collectif », la « collaboration », la « coopération » ou encore le « partenariat » sont définis de façons distinctes selon les fondements disciplinaires, épistémologiques et théoriques des chercheurs. Ces définitions sont finalement peu explicites, et les terminologies sont souvent amenées à se superposer. La réalité enjointe se trouve ainsi difficilement repérable (Benoit, 2012, 2013 ; Bélanger et al., 2018) et les prescriptions à cet égard apparaissent particulièrement vague, ouvrant la porte à une multitude de modalités de réalisation différentes, comme autant de sources de potentielles tensions pour les acteurs qui font l'expérience de ces prescriptions.

IV. L'expérience professionnelle des prescriptions relatives au travail collectif

Si les pratiques professionnelles ont été interrogées à de nombreuses reprises dans différentes études, elles font l'objet de divers questionnements qui divergent selon les ancrages épistémologiques et théoriques des chercheurs. La psychologie sociale a souvent analysé ce qui pouvait se jouer chez les professionnels dans le cadre du travail collectif. Les travaux initiés par Lewin dans la première moitié du XX^e siècle ont permis de théoriser l'influence du groupe sur les prises de décisions et notamment sur celles qui concernent les changements de pratiques. En effet, pour que les frontières entre professionnels changent et surtout pour que les représentations qui en sont le fondement changent, il y a d'ores et déjà paradoxalement la nécessité de faire groupe pour échanger et discuter de ces transformations. Lewin (1937, 1944, 1945) souligne cette dimension conflictuelle qui se joue chez le professionnel en proie à un travail collectif, et ce notamment dans le cadre de ce qu'il nomme, la recherche-action. Un cadre de rencontre collectif vient modifier et influencer par sa nature même, mais aussi par les discussions qui s'y produisent les représentations de chacun au regard d'un agir ensemble. Pour les psychologues sociaux, des contradictions sont mises en évidence dans ce cadre. Elles viennent dérégler puis initier un mouvement de rééquilibration cognitive et par la suite à un réajustement de la pratique et potentiellement à une coopération. Il s'agit par-là de s'interroger sur ce qui se passe pour le sujet en termes d'activité cognitive et plus précisément de processus d'apprentissage cognitif en prenant en compte que celui-ci repose sur des conventions et des déterminations psychologiques, sociologiques et historiques. Une conception qui fait du vécu un progrès linéaire, inéluctable et supposant une autorégulation cognitive (Hess, 1981). Dans une démarche proche, plusieurs chercheurs ont interrogé en sciences de l'éducation ce qui pouvait se jouer chez les individus professionnels dans une telle situation en se penchant notamment sur le « processus de changement vers des pratiques plus inclusives » (Bergeron & Prud'homme, 2018). S'attachant à étudier dans une perspective constructiviste le vécu des professionnels à partir des conflits cognitifs en référence aux théories piagétienne, il s'agit pour eux d'interroger les « déterminants » de ces pratiques, c'est-à-dire les représentations, les croyances et le système de valeurs de chaque personne, compris comme autant de traces des conflits internes et de la recherche d'équilibre cognitif mise en œuvre pour poursuivre son activité professionnelle.

D'autres recherches viennent au fil des années se placer en controverse vis-à-vis de cette approche en psychologie cognitive. Dans une perspective socio-constructiviste, plusieurs études interrogent notamment les déterminants des pratiques à partir du rapport au monde entretenu par les sujets, concevant ainsi l'activité professionnelle dans une dimension symbolique. Elles étudient notamment l'influence de ces significations sur l'identité professionnelle, sur le pouvoir d'agir, la réflexivité ou encore la socialisation (Morvan, 1995 ; Mazureau, 2011, 2014, 2016). D'autres s'interrogent également sur la marque des empreintes culturelles sur ces phénomènes et sur le positionnement des professionnels (Amaré, Martin-Noureux, 2012 ; Amaré, 2017, 2022). C'est aussi dans ce cadre épistémologique que ce sont déployées les recherches en clinique de l'activité

(Clot, 2008 ; Caroly, 2010, 2019), qui visent à interroger le sens de l'activité à partir de ce que les auteurs nomment l'activité réalisée et le réel de l'activité, cette dernière étant l'activité occultée, empêchée, suspendue dont la marque est tout aussi prégnante sur les pratiques professionnelles. Cependant, si ces approches représentent aujourd'hui encore un apport majeur en tant qu'elles permettent d'appréhender l'exercice professionnel du côté du sujet en activité et de son rapport au social, notamment en relevant ce qui lui échappe et continue pour autant de déterminer son action, elles occultent la question des affects et la dimension inconsciente de tout sujet. Cet autre paradigme pourrait-il permettre de « mieux mesurer l'importance de la part sous-jacente qui meut tout professionnel. » (Dambrine, 2009, p.79) et d'interroger l'expérience professionnelle dans toute sa singularité ?

IV.1 L'appropriation des prescriptions, une expérience professionnelle

En science de l'éducation, un nouveau concept est apparu ces dernières années pour penser l'expérience professionnelle : *l'appropriation des prescriptions*. Conçu initialement pour interroger l'enseignement en contexte inclusif et le lien qui existait entre les pratiques professionnelles et les prescriptions d'une École Inclusive, les chercheurs visaient par ce biais à comprendre le sens que les sujets professionnels donnaient à l'exercice de leurs fonctions des suites de l'appropriation qu'ils avaient pu faire des prescriptions. Dès lors, l'idée d'appropriation a été dégagée dans une dimension processuelle. En effet, il s'agissait par-là d'entendre que les sujets professionnels se saisissent des prescriptions et lui donnent une signification, dont l'effet est bien souvent une réorientation, une transformation ou encore un renouvellement de leurs pratiques.

IV.1.1 L'appropriation des prescriptions : un dialogue nécessaire entre politiques et pratiques

En sciences de l'éducation, les chercheurs se sont emparés de cette notion pour interroger l'appropriation de gestes techniques, de règles professionnelles ou encore d'une culture de métier (Poizat, 2014, cité dans Brossais & Lefevre, 2018). Par ce biais, la relation entre sujet, objet et environnement a ainsi été repensée. En effet, le concept d'appropriation permet de dépasser l'opposition « conception-usage », c'est-à-dire l'idée que l'usage que fait un sujet d'un objet n'est pas nécessairement celui qui a pu être prescrit et pensé initialement, notamment du fait que cet usage va venir s'intégrer à une pratique déjà existante et que de ce fait la conception de l'objet « se poursuit dans l'usage » (Brossais & Lefevre, 2018, p.13). Mais ce concept interroge aussi l'opposition entre sujet et objet ainsi qu'entre sujet et environnement puisque l'appropriation implique en effet de concevoir leurs perpétuelles interactions et engage une inter-influence permanente entre ces différents pôles. De fait, l'appropriation prend une double signification : celle de l'adaptation visant un usage particulier et celle de l'intériorisation. Elle n'est donc pas l'action d'un individu autonome, mais l'action d'un individu inséré dans le monde dans « des phénomènes collectifs, de l'histoire des communautés, collectivités, groupes sociaux d'appartenance » (*Ibid.*, p.14), qui viennent influencer les processus dynamiques d'appropriation subjective.

Un groupe de chercheurs issus de différentes orientations épistémologiques se saisit plus particulièrement de ce concept dans le champ de l'éducation et notamment de l'École Inclusive. Leur intention est alors de produire une « rencontre » et un « dialogue » entre politiques et pratiques éducatives (Lessard, 2018, p.1, dans Brossais & Lefevre, 2018), dans un « double objectif (...) scientifique et social » (Brossais & Lefevre, 2018, p.8). Dans ce cadre, ils établissent un nouveau concept, celui de l'*appropriation de la prescription*. Leur réflexion part d'un constat simple : « il ne suffit pas de promulguer une politique – souvent, au demeurant, ambiguë et floue dans ses orientations et articulations, générant ainsi des consensus “mous” et friables, qui inévitablement s'effritent au contact des premières difficultés ou résistances – pour qu'elle se réalise » (Lessard, 2018, p.2, dans Brossais & Lefevre, 2018). Il s'agit par-là de dépasser l'idée d'une mise en œuvre des textes prescriptifs sur le modèle d'une exécution, ou d'une « technicisation » (*Ibid.*, p.10), et ainsi de penser plutôt, comme nous l'évoquions précédemment, un processus d'appropriation des prescriptions. C'est-à-dire, le « passage entre l'énoncé général du discours politique et son appropriation dans un contexte organisationnel particulier puis dans la mise en œuvre des pratiques professionnelles singulières » (*Ibid.*, p.8). Ce cadre permet notamment aux chercheurs de s'intéresser aux acteurs, et cela dans « une dimension collective et socio-organisationnelle » (*Ibid.*, p.3). L'expérience des acteurs professionnels apparaît ainsi comme une mise à l'épreuve de l'appropriation des prescriptions, en tant qu'elle se déploie comme une potentielle source de déstabilisation et de remise en question au regard de leurs pratiques établies. En effet, ce processus vient au regard des nouvelles injonctions, notamment légales, rebattre les cartes des pratiques en demandant aux professionnels de se positionner et de répondre de ces nouvelles logiques (*Ibid.*).

IV.1.2 Quel processus d'appropriation face aux sources de prescriptions plurielles ?

Ce concept, qui répond d'une démarche qualitative et compréhensive, s'est peu à peu développé et précisé ces dernières années. Un second ouvrage (Bonasio & Veyrac, 2022) rend ainsi compte de l'évolution de cette notion et de la maturation de la réflexion des chercheurs cités précédemment dans le champ de l'École Inclusive . Si leurs précédents travaux avaient permis de poser une définition de l'appropriation, dans cette seconde publication se trouve définie la notion de *prescriptions* au pluriel.

[La prescription est un] artefact symbolique ou un ensemble d'artefacts symboliques, produit d'une construction humaine (Rabardel, 1995), dont le but est d'influencer l'activité de ceux auxquels ils sont destinés, ou, plus précisément, d'imposer une certaine direction à leur activité, en fixant buts et procédures, voire repères conceptuels pour s'y orienter. Ils visent aussi à influencer sur les modes de pensées, les mobiles et les valeurs de ceux à qui ils sont destinés. (Mayen & Savoyant, 2002, p.226, cité dans Bonasio & Veyrac, 2022, p.13).

Les chercheurs relèvent ainsi le caractère diffus, invisible et de ce fait-là parfois insidieux que peuvent prendre les prescriptions : « tout constitue, en partie de façon invisible, des prescriptions et suscite des auto-prescriptions, s'incarnant dans une action visant à atteindre des objectifs plus ou moins partagés, à un moment donné, dans un espace donné » (Lantheaume, 2022, p.8, dans Bonasio & Veyrac, 2022). Ainsi les prescriptions ne sont pas de nature nécessairement légale, mais peuvent aussi émaner d'autres instances, y compris des professionnels eux-mêmes. De ce fait-là, cette définition au pluriel permet bien de souligner qu'elles ne s'érigent pas nécessairement de façon descendante et hiérarchique. Les prescriptions relèvent en outre d'une forme de contrôle au regard d'une conformité professionnelle attendue et relayée par chacun. En effet, elles s'inscrivent dans une chaîne de « traduction et retraduction » (*Ibid.*, p.9), qui les fait ainsi cheminer de leur conceptualisation à leur incarnation dans les différents discours politiques, légaux, institutionnels, professionnels et enfin dans les pratiques de terrain.

Réinterrogeant l'appropriation au regard de cette définition, les chercheurs proposent ainsi de renommer leur concept afin de prendre en compte la pluralité des prescriptions : il devient l'*appropriation des prescriptions*. Se pose alors à nouveau la question de l'expérience que font les sujets de ce processus. Pour les chercheurs, il s'agit de penser l'appropriation comme un « effort » perpétuel de réponse face à « la tension permanente » (*Ibid.*, p.9) produite par la situation même de prescriptions. En effet, les professionnels font l'épreuve d'un véritable dilemme : « reproduire [ou] s'émanciper de formes préétablies, de gestes préexistants, d'organisations prescrites » (*Ibid.*, p.9), c'est-à-dire reproduire ou s'émanciper de son système de valeur déjà existant auquel sa pratique professionnelle immédiate répond à l'instant où il prend connaissance des prescriptions. Un cadre qui renvoie ici directement à une analyse socio-constructiviste de la réalité sociale et subjective.

D'une certaine façon l'appropriation peut ainsi être conscientisée par les professionnels. Ils ont alors connaissance des (nouvelles) prescriptions auxquelles ils sont soumis et du processus d'évaluation de pertinence, du choix de positionnement qu'ils établissent, de l'intention qu'ils déploient au regard d'une potentielle conformation et de l'opérationnalisation de la mise en œuvre de ce qu'ils perçoivent comme prescrit (Bonasio & Veyrac, 2022). Cependant, une partie des composantes de ces prescriptions peut aussi être tellement intégrée par les professionnels, qu'elle représente d'ores et déjà un « déjà-là » dans le processus d'appropriation. C'est ce qui fait que certains professionnels n'ont pas toujours conscience ni connaissance du processus d'appropriation qui a été le leur vis-à-vis de telle ou telle prescription. Or, c'est dans ce soubassement là que peut se trouver une « souffrance », un « empêchement au travail » (*Ibid.*, p.17), et que les pratiques professionnelles se trouvent alors déterminées. L'inconscient apparaît comme un lieu où l'injonction est assimilée, mais pas nécessairement signifiée par le sujet professionnel.

IV.1.3 Le sens de l'expérience en contexte d'appropriation des prescriptions

Cette question du sens donné par les acteurs professionnels aux prescriptions renvoie à l'idée même d'appropriation. Sans pour autant nier la dimension matérielle et collective de ce processus, plusieurs chercheurs focalisent ainsi leur attention sur les enjeux propres aux sujets. Il s'agit par-là de comprendre le sujet comme porteur d'une histoire personnelle, dont il a tiré et construit des « savoirs d'expérience » (Poizat, 2014, cité dans Bonasio & Veyrac, 2022, p.19). Celui-ci évolue dans un environnement particulier, perçu comme un ensemble de vecteurs influents qui orientent le processus d'appropriation des prescriptions auxquelles le sujet en question est soumis. Ce processus est ainsi « biface » : le sujet chemine entre les « diverses normes, modèles et valeurs, parfois contradictoires, auxquels l'acteur est confronté de par la pluralité des milieux dans lequel il évolue » et la « "personnalisation" qui s'exprime chez [lui] par les possibilités de déplacement, de critique, de prise de recul générés par la pluralité de ces inscriptions » (Bonasio & Veyrac, 2022, p.19).

Au final, plus que dans les transformations effectives de l'objet de la prescription, ce serait dans la façon dont les sujets s'en saisissent pour le signifier (le reconnaître ou non comme pouvant être "sien/leur") et pour s'autoriser ou non (à le faire "sien/leur") que l'on pourrait lire un processus d'appropriation à l'œuvre ; c'est-à-dire, à même de contribuer à la personnalisation des sujets, comme au renouvellement du métier, ou au développement de collectifs de travail (trois critères, interreliés, qu'il nous semble possible de retenir pour qualifier les effets de l'appropriation au sens fort du terme). (Almudever, 2022, dans Bonasio & Veyrac, 2022, p.181)

Le sens que le sujet professionnel va donner aux nouvelles prescriptions en les interrogeant au regard de sa pratique actuelle et de ses intentions professionnelles vient aussi se transporter dans les autres sphères de sa vie, marquant ainsi un « processus d'intersignification de l'objet de la prescription » (*Ibid.*, p.182). Cette intersignification intervient dans le cadre de la socialisation et rend compte d'un phénomène particulier :

[Un] processus de co-construction du sens dans le jeu d'interactions sociales au sein des collectifs : c'est à plusieurs que l'on donne sens aux situations et nouveaux objets de la pratique, dans la confrontation des points de vue, le partage des expériences, l'expression des divergences d'opinions. (*Ibid.*, p.183)

Ainsi, « les expériences des uns questionnent les expériences des autres dès lors qu'un espace est ménagé pour leur mise en partage et leur mise en discussion » (*Ibid.*, p.183). Le travail collectif comme objet de prescriptions est ainsi lui aussi sujet d'appropriations et de ce fait-là sujet d'un phénomène de signification et d'intersignification. Toutefois, l'agir ensemble nécessite aussi dans sa nature elle-même l'établissement d'un espace de co-construction de sens, négocié et reconnu par chacun des sujets qui y prennent part, ce qui laisse place à une situation complexe et ambiguë pour les professionnels qui font alors l'expérience d'une double

contrainte. C'est ce qui nous conduit à interroger dans cette dernière partie, la question de l'appropriation subjective des prescriptions, c'est-à-dire ce qui se joue en termes de mouvements psychiques conscients et inconscients chez les sujets professionnels dans ce contexte singulier.

IV.2 L'appropriation subjective des prescriptions

Sur le terrain institutionnel, ces différents enjeux viennent bouleverser les positionnements et les fonctions de chacune des catégories professionnelles, ce qui suscite parfois des mouvements contradictoires chez les sujets éducateurs et les enseignants spécialisés qui en font l'expérience. Afin de se focaliser sur la logique des sujets et sur leurs expériences en propre, certains chercheurs vont préciser la question de l'appropriation des prescriptions en la concevant comme un processus fondamentalement subjectif. Initialement introduite par le terme d'*appropriation singulière des prescriptions* (Savournin et al., 2019), cette conceptualisation conduit ces chercheurs à proposer un nouveau concept, celui de l'*appropriation subjective des prescriptions* (Brossais et al, 2022). Leurs travaux concernent alors l'expérience que font des professionnels l'implantation d'un dispositif inclusif au sein d'une structure scolaire ordinaire dans un contexte de prescriptions plus ou moins officielles autour des enjeux inclusifs (Savournin et al., 2019). Il s'agit pour eux d'interroger à travers l'expérience des sujets professionnels, les transformations induites par cette nouvelle injonction, pour eux en tant que sujet et jusque dans leurs pratiques.

IV.2.1 Les apports de la psychanalyse pour penser le sujet professionnel

Dans le cadre de l'appropriation subjective des prescriptions, la notion de subjectivité est loin de donner à ce syntagme une forme « pléonastique » (Brossais et al., 2022, p.19), mais se fait le marqueur d'un champ épistémologique : celui de la clinique analytique en référence à la psychanalyse. Le champ psychanalytique « en tant que théorie et en tant que méthode [...] a proposé de fructueux apports aux sciences de l'éducation en aidant à comprendre les conduites, les choix et prises de position des individus et les conflits à l'œuvre » (Brossais, 2016, p.7) dans différentes situations et relations avec lesquelles les sujets professionnels sont aux prises. Cette approche, à visée qualitative et compréhensive, s'attache ainsi à comprendre « comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et ce, dans un contexte ou une situation donnés » (*Ibid.*, p.8) – ici, celle des prescriptions au travail collectif. Le monde apparaît alors comme un « construit subjectivement vécu » (Drapeau, 2004, cité dans Brossais, 2016, p.8) et le sujet professionnel est compris comme « un être de parole, divisé par son inconscient, assujetti, singulier et pris dans le lien social » (Brossais, 2016, p10).

Si la psychanalyse et certaines théories anciennes se trouvent aujourd'hui controversées dans le domaine scientifique, les théories fondatrices, notamment la référence freudienne au regard de la responsabilité du sujet vis-à-vis de « la cause de ce qui l'affecte » (*Ibid.*, p.15), du fait de la reconnaissance de l'existence d'un inconscient, ou encore la référence lacanienne (1966) au manque, à l'incomplétude du sujet et à l'objet trouvé comme substitut de l'objet perdu, peuvent encore être réactualisées et s'avèrent précieuses

pour différentes recherches. À partir de ces différents apports, il s'agit notamment de comprendre l'espace psychique du sujet comme un espace singulier, avec une structure propre qui se construit au gré de son histoire. L'inconscient, que Freud détaille dans ses deux premières topiques, apparaît alors comme l'ensemble des éléments refoulés, c'est-à-dire qui échappent au sujet et ne parviennent à sa conscience. S'y trouvent ainsi entreposés les fantasmes, les désirs inavouables et inexprimables. L'inconscient est une partie du psychisme, soit une partie du sujet lui-même, qui pour autant lui résiste dans la mesure où le sujet ne peut y accéder. De ce fait-là, il « divise le sujet » (Blanchard-Laville, 2001, p.7) et l'empêche d'être complètement « maître dans sa maison » (Freud, 1916).

En abordant l'expérience à partir de cette approche, celle-ci apparaît ainsi à la fois comme ce qui se dévoile au sujet professionnel au regard de son histoire et de ce qu'il éprouve en conscience, mais aussi comme ce qui lui échappe et vient se loger dans son inconscient tout en conservant une influence sur sa façon d'appréhender l'existence : une empreinte dont le sujet n'a pas connaissance. Cet ancrage permet ainsi de « repérer [chez les sujets professionnels] les mécanismes structuraux inhérents à la situation » de prescriptions au travail collectif et de « cerner la souffrance psychique professionnelle entraînée par [cette] situation [...], une souffrance structurale et vitale » (Blanchard-Laville, 2001, p.10). En effet, ce champ de « l'appropriation subjective nomme les processus conscients et inconscients qui permettent aux professionnels de faire face aux prescriptions » (Brossais et al., 2022, p.19).

Tous, en tant que sujet, nous « sommes mus, dans la plupart de nos actions, non par les mobiles que nous croyons consciemment être les nôtres, mais par d'autres que nous ignorons et qu'en tout état de cause nous ne pouvons connaître que partiellement » (Roustang, 1997). Mais pour autant, chaque sujet que nous sommes ne se voit pas exempt de « sa responsabilité dans les choix qu'il est amené à faire » (Brossais et al., 2022, p.27). En effet, le sujet reste en propre le reversoir de ses pulsions tout comme celui des mécanismes de défense qu'il déploie à leur rencontre. Ce champ permet de ce fait-là de prendre en compte tout le « poids de la subjectivité » dans le positionnement et de la pratique du sujet-professionnel (Savournin et al., 2013, p.7). En outre, la psychanalyse s'attache à donner de l'importance « aux souvenirs, au passé », non au regard de ce qui a été, mais au regard de « la trace » qui subsiste en chacun des sujets de ces expériences précédentes (Bion, 1977, cité dans Blanchard-Laville, 2001, p.23), dans l'« après-coup » (Roustang, 1997). De fait, il s'agit bien d'interroger par ce biais les conflits psychiques internes, les tensions liées à d'inconciliables représentations intrasubjectives, telle qu'expérimentées par le sujet professionnel « assujetti [...] à son inconscient » (Blanchard-Laville, 2001, p.111), mais aussi « assujetti aux contraintes » de sa fonction et du contexte institutionnel de son exercice dont font partie les prescriptions. Il s'agit en effet de ne pas nier l'insertion du sujet dans le monde et de ne pas le considérer en tant que psychisme refermé sur lui-même.

IV.2.2 L'expérience subjective de l'appropriation des prescriptions au travail collectif

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les prescriptions au travail collectif recouvrent et alimentent différentes tensions.

[De fait, elles peuvent produire une] reviviscence d'affects puissants éprouvés à l'égard des figures d'autorité du passé et d'expériences plus ou moins marquantes dans les registres de la dépendance ou de l'émancipation, de la reconnaissance – ou du déni de reconnaissance – de l'autorité personnelle dans l'exercice du métier. (Almudever, 2022, p.184, dans Bonasio & Veyrac, 2022).

La relation entre professionnels, souhaitant, devant ou envisageant de travailler ensemble, peut ainsi devenir le lieu « de projections, de malentendus qui entrent en résonance » (Blanchard-Laville, 2001, p.127), ce qui peut transformer « la rencontre en un champ où peuvent se déchaîner toutes sortes de violence » (Blanchard-Laville, 2001, p.129). Ces mécanismes, inhérents à ces situations de tensions et de remise en question du sujet, se doivent ainsi de pouvoir être élucidés, interrogés, notamment à travers leurs expressions. Les mettre au jour permettrait ainsi que les professionnels qui les subissent parfois puissent dépasser cet état et saisir tout le potentiel d'actions que ces mouvements psychiques recouvrent aussi. En donnant la parole aux sujets professionnels et en faisant de cette parole singulière un objet d'analyse, il s'agit donc de recueillir les marqueurs de ce processus d'appropriation subjective. Autrement dit, de relever ce qui sous-tend ce processus dynamique de signification et notamment les potentiels « mouvements contradictoires » (Savournin et al., 2019, p.54). Puisque c'est en saisissant « l'empreinte de ce qui gouverne, au plus profond de lui, son rapport aux autres et au monde » (Dambrine, 2009, p.87) que nous pouvons envisager pouvoir cibler ce qui vient faire levier ou obstacle à l'appropriation et à la mise en œuvre aboutie du travail collectif tel qu'il est prescrit. Le travail collectif, en tant que modalité relationnelle, se voit aussi dans ce cadre interroger en termes de rencontre et de rapport à l'Autre, telle que théorisée par Lacan. Cet Autre, ici, cet Autre-professionnel avec lequel je m'engage dans un agir ensemble, se distingue de l'Autre imaginaire. Il se caractérise par son extériorité au sujet et il est celui à partir duquel, de par sa place et sa fonction d'Autre, le sujet va former son désir : désir de plaire, d'être reconnu, désir d'influence, de pouvoir, etc. Pour autant l'Autre, est aussi générateur de tension au regard de ce qu'il renvoie au sujet. En effet, le sujet-professionnel se doit dans sa relation à un Autre-professionnel de

concilier des exigences contradictoires : être à l'écoute des appels, mais ne pas susciter ceux qui répondraient à ses propres désirs, se tourner vers l'Autre, pour capter le sens de la demande et de son désir, et rester conscient des intentions qui animent son propre élan, trouver une certaine analogie avec l'Autre, les points communs qui permettent de le comprendre, mais ne pas l'absorber ni tisser des liens qui l'enchaîneraient. (Postic, 2001, p.266).

« Dans les rapports à l'Autre, existe une oscillation entre la pulsion d'amour (Eros) et la pulsion agressive (Thanatos) » (Postic, 2001, p.263). Ainsi, « le besoin d'amour et le besoin de domination sont les deux faces d'un même désir fondamental, le désir de reconnaissance ». Il subsiste de ce fait-là que « tout être humain a besoin d'être reconnu comme tel, de compter aux yeux d'autrui » (Natanson, 1973, cité dans Postic, p.259). Il s'agit donc d'éviter au sein des relations à l'Autre que le positionnement du sujet ne devienne l'expression unique de l'un de ces pôles de désir, et plus particulièrement celui de l'offensive. Le pouvoir qui se déploierait alors sur l'Autre-professionnel le réduirait à un statut d'objet et rendrait impossible la reconnaissance de celui-ci en tant qu'Autre. Autrement dit, cela viendrait tirer un trait sur la possibilité d'aboutir à un travail collectif, puisque cette rencontre nécessite en elle-même l'engagement du sujet-professionnel l'un envers l'autre, en tant qu'Autre, en tant qu'une subjectivité face à une autre.

Faire reconnaître son désir par l'Autre, chercher à être reconnu dans son désir, en même temps qu'on reconnaît que l'Autre est au centre de toute relation. Mais une certaine ambiguïté existe dans le jeu des désirs : le désir de l'Autre est nécessaire pour la connaissance de soi, et pourtant le sujet éprouve la crainte d'être l'objet du désir de l'Autre et de dépendre de lui. (Postic, 2001, p.258)

Il s'agit de ce fait-là aussi d'interroger ce que génère chez le sujet la rencontre avec un Autre. En effet, ce dernier vient d'une certaine manière le confronter à sa propre subjectivité. Toute relation humaine est en effet « porteuse de doutes, d'incompréhensions, de rapports de pouvoir, de violences, de séductions ; elle provoque, interpelle, fait éclater toute neutralité, entraîne vers des tensions psychiques et des angoisses » (Cifali, 1994, p.249, cité dans Vial, 2010, p.18). « Une relation ce n'est pas mécanique, technique, algorithmique ; c'est une rencontre entre personnes où les émotions et les projections sont inévitables », elle « se construit en marchant ; ce n'est pas un prédonné, c'est une co-construction, une interrelation » (Vial, 2010, p.18).

Ainsi, le travail collectif ne peut prétendre, au regard des prescriptions qui en sont faites, à s'établir comme une simple mise en œuvre. Il relève d'abord d'un processus d'appropriation subjective propre à chacun des sujets qui vont s'y engager, mais également au collectif dans lequel ils s'inscrivent. Ces mouvements de (co-)construction de sens conduisent ainsi, tout comme la nature même du travail collectif partenarial telle que décrite précédemment, les professionnels à faire l'épreuve d'une forme d'imprévisibilité, d'imprécision, de surprise (*Ibid.*). Ainsi, si pour aboutir le travail collectif se doit d'être mouvant et co-construit par de permanentes négociations, la relation inter-professionnelle qu'il implique et qui est prescrite « n'est jamais adéquate à la prévision qu'on en a faite » (*Ibid.*, p.18).

Si les prescriptions « ignore[nt] l'ambivalence que peuvent éprouver des professionnels » dans cette situation d'appropriation, ce champ théorique nous permet de prendre en considération « la complexité humaine dans ses achoppements, ses aspérités et ses failles » (Savournin et al., 2019, p.56). La « référence au champ épistémologique de la psychanalyse » nous permet de « penser cette contradiction chez un sujet

et ainsi éclairer sous cet angle un certain type d'obstacles aux mises en œuvre des politiques éducatives prônant l'inclusion » (*Ibid.*, p.57).

PROBLÉMATIQUE

Nous l'avons vu, l'accompagnement et la scolarisation des enfants en situation de handicap s'inscrivent aujourd'hui dans un ancrage paradigmatique inclusif fort, qui reconnaît à tous les enfants un droit égal face à l'accès à l'éducation au sens large du terme. De nombreuses études se sont penchées ces dernières années sur cette question, interrogeant notamment au regard de l'évolution paradigmatique, la transformation des pratiques dans le milieu scolaire ordinaire. Comme dans de nombreux pays la question de l'inclusion a été abordée au regard de la question des droits des enfants et surtout de l'égalité de leurs droits (Bonjour, 2006 ; Ebersold, 2012b), et notamment de leur « droit à l'école » (Plaisance & Kahn, 2009). Les travaux se recoupent et éclairent les étapes du processus de transformation du regard porté sur les enfants en situation de handicap, à partir d'une perspective qui appréhende la construction sociale du handicap et interroge les principes fondamentaux qui en découlent, tel que celui de « participation sociale » (Gardou, 2012 ; Ebersold, 2012a). Issus d'approches théoriques provenant de disciplines variées, telles que la psychologie (Céleste, 2005), la philosophie et l'éthique médicale (Cagnolo, 2003), les sciences de l'éducation (Vial, 1990 ; Dorison, 2006) ou encore l'histoire des politiques sociales à l'égard de l'enfance et de la jeunesse (Gardet, 2019), les chercheurs proposent de réfléchir à ce qui a conduit à l'établissement du contexte actuel d'intervention. Comment scolariser et accompagner les enfants en situation de handicap ? Quels sont les lieux d'accueil ? Comment est financé et organisé cet accueil ? Qui sont les professionnels qui participent à cette action et dans quelles conditions travaillent-ils ? Inscrits dans une démarche compréhensive, ces travaux sont complétés par des études quantitatives qui éclairent l'orientation des politiques et rendent compte des ressources à mobiliser. Souvent supervisées par l'INSEE, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) conduite par l'Éducation Nationale, par la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DRESS), par l'École des hautes études en santé publique (EHESP) ou encore anciennement par le Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations (Barral, 2007), ces études mettent ainsi en exergue un état de fait à partir de données statistiques, et rendent compte de cette même progression ces dernières années en matière d'inclusion dans le cadre scolaire ordinaire.

Ces résultats, souvent repris dans les discours politiques pour rendre compte des « avancées » vers une École Inclusive, affirment ainsi la formalisation d'une mise en œuvre de l'accessibilité et de la différenciation pédagogique. Cependant, ces « avancées » s'appuient encore majoritairement sur des moyens de compensation malgré l'impératif d'accessibilité (Ebersold, 2017). Nombreux sont les chercheurs en sciences de l'éducation qui se penchent sur cette question, interrogeant alors l'effectivité de l'inclusion, ses conditions et ses moyens de mise en œuvre, ainsi que ses limites (Thomazet, 2008 ; Ebersold, 2012 ; Benoit, 2013 ; Lansade, 2021). Cependant, si ces dispositifs inclusifs concernent désormais la majorité des enfants en

situation de handicap, on parle peu de la scolarisation, toujours en marge, de certains enfants au sein des institutions spécialisées, dont les effectifs apparaissent pourtant également dans les rapports statistiques. Ces enfants sont pour la majorité d'entre eux (40 %) en situation de handicap mental et fréquentent, de fait, la plupart du temps des IME, typologie d'ESMS la plus déployée sur le territoire français. Pour plus de la moitié d'entre eux (64 %), ils sont scolarisés dans des UEI au sein des ESMS dans lesquelles exercent des enseignants spécialisés relevant du Ministère de l'Éducation Nationale. Ainsi, là où l'École ordinaire, fautes de moyens (infrastructures, personnels, formation, places) ne parvient à mettre en œuvre les conditions adéquates pour les accueillir, comme l'indiquent les études comparatives menées à l'échelle internationale au regard des différents systèmes éducatifs (*Rapport mondial sur le handicap, 2011*), l'institution médico-sociale reste encore en France un moyen de répondre à certains besoins spécifiques, engageant le travail conjoint des éducateurs et des enseignants spécialisés.

Cette réalité institutionnelle répond initialement d'une tradition historique et d'un héritage ségrégatif. Cependant, elle se trouve aussi, ces dernières années, transformée sous l'influence du déploiement du modèle inclusif. Une succession de textes législatifs (Loi n° 75-534, Loi n° 75-535, Loi n° 2002-2, Loi n°2005-102, *Arrêté du 2 avril 2009*, Loi n° 2013-595, Décret n° 2017-982) est venue ces dernières décennies préciser et modifier les modalités d'intervention des professionnels de ce secteur. Dans une approche systémique, certaines recherches se penchent sur l'évolution de la culture institutionnelle d'un point de vue politique (Bauduret & Jaeger, 2002, 2012), au regard de l'organisation structurelle de ce système, notamment en termes de pilotage, de fonctionnement, et de conceptualisation à partir des nouvelles notions de « parcours », de « projet », d'« accompagnement » ou encore de « continuité ». Cependant, ces études ne traitent pas de ce qui se joue pour les professionnels dans ces différentes situations de travail, et notamment dans les situations de travail collectif.

Objet de recherche controversé, le « travail collectif », la « collaboration », la « coopération » ou encore le « partenariat » sont définis de façons distinctes selon les fondements disciplinaires, épistémologiques et théoriques des chercheurs. Les définitions proposées dans les études apparaissent cependant peu explicites et les terminologies sont souvent amenées à se superposer (Benoit, 2013). La réalité enjointe se trouve ainsi difficilement repérable (Benoit, 2012, 2013 ; Bélanger et al., 2018) et les prescriptions à cet égard apparaissent particulièrement vagues, ouvrant la porte à une multitude de modalités de réalisations différentes, comme autant de sources de potentielles tensions pour les acteurs.

Quelle expérience les enseignants et les éducateurs spécialisés font-ils donc de ces prescriptions dans l'exercice de leurs fonctions au sein des institutions où ils travaillent conjointement ? Comment font-ils face au caractère flou et mouvant de ces prescriptions ? Qu'est-ce que cela implique pour eux ?

Nous avons choisi de parler de *travail collectif* (Thomazet & Mérini, 2014) et d'*agir ensemble* (Bélanger et al., 2018) dans un sens englobant pour renvoyer au cadre indéfini d'un exercice commun. Toutefois, nous conservons les définitions de la « coopération » et du « partenariat », proposées par plusieurs chercheurs en

sciences de l'éducation dans le contexte de l'École Inclusive (Ebersold, 2012a ; Thomazet & Mérini, 2014 ; Thomazet et al., 2014 ; Allenbach et al., 2016, 2021). Ces deux concepts renvoient en effet à une forme de travail collectif aboutie caractérisée par un « minimum d'action commune négociée visant la résolution d'un programme reconnu commun » (Mérini, 1993) et impliquant la formalisation d'un espace *intermétiers* (Thomazet & Mérini, 2014 ; Allenbach et al., 2021).

Ces recherches laissent ainsi de côté les conceptions du partenariat déployées en psychologie organisationnelle et ergonomique. En effet, si celles-ci permettent de proposer une modélisation de l'opérationnalisation de cette modalité d'action (Bouchard et al., 1998 ; de Saint-Pierre, 2004), elles ne permettent pas, à partir de l'instauration de ces guides de bonnes pratiques, de poser la question des conditions réelles de mise en œuvre de l'agir ensemble. Notamment, elles ne traitent pas de la complexité qu'expérimentent les professionnels dans ces situations. De plus, nous nous détachons aussi de la démarche des chercheurs en psychologie sociale qui interrogent, en référence aux travaux de Lewin, ce qui se joue pour le sujet dans ces situations de groupe en termes de « rééquilibration cognitive » (Hess, 1981). Nous laissons également de côté les démarches cognitivistes en science de l'éducation, qui prennent appui sur les théories piagétienne et interrogent l'influence des représentations sur les conflits cognitifs internes (Bergeron & Prud'homme, 2018). En reprenant les éléments de définition relatifs à l'agir ensemble et au travail collectif (Ebersold, 2012a ; Thomazet & Mérini, 2014 ; Thomazet et al., 2014 ; Allenbach et al., 2016, 2021), nous nous inscrivons dans un premier temps dans une perspective socio-constructiviste, qui consiste à interroger non pas le vécu cognitif, mais l'expérience du sujet social et plus particulièrement le sens de l'expérience. Ainsi, nous nous penchons sur la dimension symbolique de l'activité professionnelle et notamment sur la dimension symbolique que peut prendre l'agir ensemble pour les professionnels enseignants et éducateurs spécialisés. Cet ancrage épistémologique vient soutenir une réflexion sur l'identité professionnelle, le pouvoir d'agir, la réflexivité ou encore la socialisation des personnes (Mazureau, 2011, 2014, 2016), mais également sur les empreintes culturelles qui viennent influencer les pratiques et les positionnements professionnels (Amaré & Martin-Noureux, 2012). Dans ce même champ, se trouvent développées la clinique de l'action et les questions d'activité réalisée et de réel de l'activité (Clot, 2008 ; Caroly, 2010, 2019). Toutes ces études, dans les divers concepts qu'elles mobilisent, interrogent la relation entre les dimensions sociales et subjectives dans le cadre du travail, des questionnements que nous retrouvons également dans les travaux portant sur la question de *l'appropriation des prescriptions*, concept que nous avons choisi de mobiliser pour notre recherche.

Développé par des chercheurs d'horizons divers en sciences de l'éducation, le concept d'*appropriation des prescriptions* vise à examiner les différentes « tensions dans la mise en œuvre [d'une] réforme » (Brossais & Lefeuvre, 2018, p.7). Ces études interrogent la façon dont les acteurs professionnels s'approprient les prescriptions, c'est-à-dire s'en saisissent, leur donnent une signification, et en quoi cela contribue à transformer, renouveler et réorienter leurs pratiques (Brossais & Lefeuvre, 2018). Il s'agit par-là de considérer les transformations opérées à l'égard de l'objet des prescriptions en tant que processus d'appropriation (*Ibid.*).

En effet, il ne suffit pas de promulguer un texte politique pour que son contenu se réalise et cela d'autant plus que les prescriptions sont vagues, comme c'est le cas pour le travail collectif au vu de la multiplication des terminologies et de la non-explicitation des réalités conjointes au sein des différents discours (Moreau, 2005 ; Benoit, 2013 ; Bélanger et al., 2018). L'appropriation rend ainsi compte d'une dynamique complexe de signification, qui ne va pas nécessairement de soi et mobilise les sujets qui sont soumis aux prescriptions – ici, en matière d'agir ensemble – dans toutes leurs subjectivités, c'est-à-dire au regard de leurs histoires personnelles et de leurs milieux de vie et de travail.

Ayant ainsi relevée la forte dimension processuelle de l'appropriation des prescriptions et notamment les différentes tensions et conflits que celle-ci peut générer (Bonasio & Veyrac, 2022) pour le sujet professionnel qui s'engage dans cette action de signification, nous souhaitons faire un pas de côté en terme épistémologique et interroger l'appropriation d'un point de vue subjectif. L'ancrage est ici celui des théories cliniques référées à la psychanalyse et à leur acception en sciences de l'éducation, permettant d'interroger ce que les chercheurs ont nommé *l'appropriation subjective des prescriptions* (Savournin et al., 2019) En effet, cette démarche nous permet de concevoir les professionnels enseignants et éducateurs spécialisés comme des sujets actifs. Leurs paroles, représentant de leurs vérités, traduction de leurs expériences, est alors empreinte à la fois de connu (conscient) et d'inconnu (inconscient). En effet, partant des postulats freudiens, le sujet est ainsi considéré comme un sujet fait d'affects et de modes de défenses qui relèvent de processus conscients et inconscients. La relation entre professionnels, qui souhaitent, sont obligés ou encore envisagent de travailler ensemble, peut ainsi devenir le lieu « de projections, de malentendus qui entrent en résonance » (Blanchard-Laville, 2001, p.127), pouvant ainsi transformer « la rencontre en un champ où peuvent se déchaîner toutes sortes de violence » (Blanchard-Laville, 2001, p.129).

Dans ce contexte, les professionnels enseignants et éducateurs spécialisés semblent ainsi faire l'expérience d'une double tension. Soumis à un processus d'appropriation subjective, ils font face à des conflits psychiques, relevant de la confrontation entre l'objet prescrit, sa signification et le système de sens préexistant chez eux en tant que sujets. Cependant, dans le même temps, la situation même d'agir ensemble prescrite génère des « dilemmes d'intermétiers » : elle est « intrinsèquement liée à des paradoxes, des potentialités conflictuelles, et des processus de négociation » (Allenbach et al., 2021).

Dès lors, comment les professionnels éducateurs et enseignants spécialisés s'approprient-ils subjectivement les prescriptions au travail collectif ? Dans quelles mesures, éprouvent-ils cette double tension qui semble émerger de ce contexte prescriptif ? Quels sont les processus et les modalités d'appropriation subjective que ces professionnels mettent en œuvre pour faire face à ces prescriptions, au demeurant floues et mouvantes, dans le contexte institutionnel des IME ?

À travers les « positionnements et repositionnements subjectifs » (Brossais et al., 2022, p. 46) des sujets professionnels, nous souhaitons ainsi saisir les multiples tensions et les dilemmes que ces derniers vivent. Plus largement, nous nous intéressons aux processus psychiques en œuvre dans ce contexte d'appropriation

subjective des prescriptions. Cette approche compréhensive, vise par-là à examiner ce qui peut générer un obstacle ou, au contraire, agir comme levier dans la mise en œuvre et la réalisation d'un agir ensemble abouti, soit un partenariat, duquel la continuité des interventions et de fait les projets et les parcours des enfants en situation de handicap dépendent pour se réaliser de la façon la plus significative possible.

PARTIE EMPIRIQUE

I. Méthodologie de la recherche

I.1 Approche qualitative et compréhensive

Notre recherche s'inscrit dans un paradigme clinique analytique référé à la psychanalyse et appliqué au domaine de l'éducation. Ce cadre épistémologique implique de penser « le monde comme un construit subjectivement vécu » (Drapeau, 2004, cité dans Brossais, 2016, p.8). Le professionnel apparaît alors au centre de la recherche et est considéré comme un sujet : « être de parole, divisé par son inconscient, assujetti, singulier et pris dans le lien social » (Brossais, 2016, p. 10).

Faisant de la subjectivité le cœur de notre étude, nous mobilisons et appliquons à ce cadre deux concepts majeurs, celui de travail collectif et ses différentes acceptions, ainsi que celui d'appropriation des prescriptions. Le travail collectif y est en effet abordé en tant qu'expérience subjective et l'appropriation des prescriptions se définit comme un processus subjectif. Nous faisons alors l'hypothèse qu'il émerge du contexte prescriptif relatif au travail collectif une double tension. D'une part, le travail collectif se trouve défini comme « intrinsèquement lié à des paradoxes, des potentialités conflictuelles, et des processus de négociation » (Allenbach et al., 2021). D'autre part, le processus d'appropriation subjective des prescriptions semble générer à différents niveaux des conflits psychiques liés à la confrontation entre l'objet prescrit, sa signification et le système de sens préexistant chez les sujets professionnels. De ce fait-là, nous nous attendons à observer différents mécanismes de positionnement et repositionnement chez les sujets évoluant dans ce contexte (Savournin et al., 2019, 2020 ; Brossais et al., 2022).

Notre approche est qualitative à visée compréhensive. Notre recherche vise en effet à comprendre quel est le processus d'appropriation subjective que les sujets professionnels, éducateurs et enseignants spécialisés, mettent en œuvre face aux prescriptions relatives au travail collectif. Il s'agit « de comprendre la nature de ce cadre particulier, ce que signifie pour les participants d'être dans ce cadre particulier, ce que sont leurs vies, ce qui se passe pour eux, quelles significations ils attribuent, à quoi ressemble le monde dans cette situation particulière » (Patton, 1985, cité dans Brossais, 2016, p.7). Cependant, la compréhension n'y est pas « une fin en soi » (Brossais, 2016). Il s'agit également de comprendre ce qui peut générer dans ce contexte un obstacle ou, au contraire, agir comme levier dans la mise en œuvre d'un travail collectif reconnu comme abouti par les sujets professionnels. L'intention de notre recherche n'est pas uniquement « d'offrir un état de fait sur ce qui est et comment ceci l'est : on ouvre plutôt la porte au possible et à ce qui peut arriver » (Proulx, 2019, p.64).

Dans ce cadre, la parole apparaît comme un moyen d'accéder à la subjectivité à l'œuvre dans le processus d'appropriation des prescriptions que les sujets-professionnels expérimentent. En effet, à travers

l'expression du dit et du non-dit, le langage vient rendre compte des processus conscients et inconscients qui animent les sujets. Plus précisément, nous sollicitons au travers de cette parole l'expression du rapport à l'activité professionnelle et au travail collectif, ainsi que le sens de l'expérience de l'appropriation subjective des prescriptions relatives au travail collectif, c'est-à-dire ce qui sous-tend ces différents rapports. L'entretien apparaît ainsi comme la modalité de recueil de données la plus propice, dans la mesure où il permet, ainsi que l'implique notre ancrage épistémologique, de maintenir « dans les données la complexité de la réalité sociale étudiée » (Vanheule, 2002, cité dans Brossais, 2016, p.8).

I.2 Les entretiens semi-directifs ou comment recueillir la parole des sujets-professionnels

Il s'agit donc de comprendre, à travers ce qu'ils en pensent, ce qu'ils en disent et disent qu'ils en pensent ou en font, comment les éducateurs et les enseignants spécialisés exerçant en IME s'approprient les prescriptions relatives au travail collectif.

L'entretien vient ainsi permettre de recueillir l'« expression singulière » (Savournin et al., 2019) des sujets professionnels au travers du discours qui y est produit. Il s'agit par-là de saisir les différentes « perceptions, attitudes, croyances, sentiments, aspirations, résistances et intérêts présents » (Leclerc et al., 2011, p.146), comme autant de reflets des valeurs sociales, culturelles et/ou religieuses des sujets interviewés.

L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs lorsque l'on veut mettre en évidence le système de valeurs et les repères normatifs à partir desquels il s'oriente et se détermine. Elle aura pour spécificité de rapporter les idées à l'expérience du sujet. Elle donne accès à des idées incarnées, et non pas préfabriquées, à ce qui se constitue les idées en croyances et qui, pour cette raison, sera doté d'une certaine stabilité. (Blanchet et al., 2010, p.24)

Ainsi, l'entretien vient permettre de saisir « la réalité psychique de sujets aux prises avec des difficultés tant dans le rapport à eux-mêmes que dans leur ajustement à leur milieu de vie » (Morvan, 1995, cité dans Blanchard-Laville, 1999, p.19). Toutes tensions, controverses ou encore paradoxes exprimés dans le discours rendent en effet compte d'une expérience subjective des prescriptions.

Nous faisons le choix d'utiliser un mode d'entretien semi-directif, ce qui consiste à poser de façon individuelle aux professionnels retenus un ensemble de questions ouvertes en prenant appui sur un guide. Cet outil méthodologique travaillé en amont et référé à notre problématique et à notre question de recherche définit les thèmes, les sous-thèmes et les questions à poser aux interviewés et il peut également contenir des relances à mobiliser afin d'étayer le propos en cas d'incompréhension, de détournement ou encore pour demander des précisions. Au fil de l'entretien, l'interviewer doit adapter de façon permanente et spontanée ce guide, afin que celui-ci convienne à la situation d'énonciation en vigueur. Il s'agit en effet de trouver le juste équilibre d'usage, car ce support génère également une forme d'ambivalence en engageant tout à la fois un

processus dialogique duquel dépend l'effectivité de la rencontre et des limites dans le développement de l'expression.

J'ai essayé de poser le moins de questions possibles. De laisser dériver lentement le monologue vers les fantasmes, où les souvenirs, ou la colère...Mais parce que je m'affole parfois – non sans ignorance ou maladresse – craignant que la confession s'égarât si longtemps dans des histoires de chiens et de chats ou qu'elle se butât dans le silence, je me raccrochais, dans des moments les plus angoissants, à ma sacro-sainte grille : le prototype de l'interview idéal, grâce au ciel, je ne le réaliserai jamais. (Frémontier, 1980, p.12, cité dans Blanchet et al., 2010, p.18)

Un des écueils de cette modalité de recueil est que les participants ne s'expriment qu'en fonction de ce qu'ils croient être la pensée du chercheur ou de ce qu'ils croient que le chercheur attend d'eux comme discours, et qu'ils restreignent et circonscrivent leurs discours. Ainsi, il est de la responsabilité de l'intervieweur de garantir la libre expression des interviewés en établissant notamment une relation de confiance et un « environnement permissif et non menaçant » (Leclerc et al., 2011, p.146).

I.3 Population et terrain de l'enquête

Nous avons ainsi mené quatre entretiens individuels semi-directifs auprès de deux enseignants spécialisés et deux éducateurs spécialisés. Les personnes que nous avons choisi d'interviewer étaient en poste au moment de l'entretien, car nous souhaitions pouvoir inscrire les discours produits dans une réalité de terrain quotidienne et actuelle.

Le projet a été de réaliser ces quatre entretiens auprès de professionnels exerçant dans un IME comprenant une UEI. Nous avons toutefois souhaité que les interviewés exercent dans deux environnements professionnels différents afin de pouvoir rendre compte d'une certaine hétérogénéité des contextes qui existent à l'échelle nationale. Rappelons également que le choix d'effectuer cette étude dans le cadre des IME est lié à la représentativité de ces établissements sur le territoire français en termes d'accompagnement et de scolarisation des enfants en situation de handicap.

La porte d'entrée sur le terrain a été le contact préétabli avec la coordonnatrice pédagogique de cet IME. Géré par une seule et unique association gestionnaire, celui-ci regroupe plusieurs antennes et dispositifs sur le territoire élargi d'une métropole de la Région Occitanie. Dans un premier temps, la coordonnatrice pédagogique a pu nous décrire l'organisation institutionnelle générale de cet IME, les particularités des différentes antennes et dispositifs, ainsi que les profils des enseignants spécialisés exerçant dans les différentes antennes. Plusieurs critères nous ont permis de sélectionner les deux antennes où nous souhaitions interviewer les professionnels : le type de public accueilli, la taille de l'antenne et l'ancienneté du professionnel enseignant sur l'antenne et/ou sur l'IME. Nous avons en effet choisi deux antennes, l'une en périphérie rurale et l'autre en périphérie urbaine, accueillant des adolescents en situation de handicap sur

des services « déficience intellectuelle » dont les effectifs et le ratio enseignants/éducateurs étaient quasiment similaires. Nous avons tout d'abord opté pour ces pôles adolescents du fait de contraintes technique et organisationnelle, à la fois institutionnelles et personnelles. Cependant, tout comme précédemment, ce choix nous est apparu cohérent dans la mesure où il garantit également la représentativité de ces contextes à l'échelle nationale, l'effectif adolescent accueilli dans les IME étant désormais quasiment égal à celui des enfants en situation de handicap. Si cette similarité entre les deux antennes, peut conduire à gommer les disparités qui existent à l'échelle territoriale, il nous a semblé toutefois fondamental de recueillir la parole de professionnels exerçant dans des contextes suffisamment proches afin de pouvoir plus aisément comparer les discours.

Poste unique dans les deux antennes, il nous a fallu effectuer en premier lieu notre demande d'entretien auprès des enseignantes spécialisées, car leurs réponses négatives nous auraient demandé de changer d'antenne. Pour ce faire, nous avons discuté avec la coordonnatrice pédagogique des conditions de mises en œuvre. Nous avons également rédigé un court résumé afin de définir succinctement le cadre des entretiens, sur lequel la coordonnatrice a pu prendre appui lors de la demande auprès des enseignantes. Ces dernières ont rapidement accepté la proposition. Pour les professionnels-éducateurs, nous sommes à nouveau passés par la coordonnatrice pédagogique. Cependant, travaillant moins directement avec eux, elle a contacté les deux chefs de service sur ces antennes. Une description du projet leur a été faite et il leur a été demandé selon leur préférence de transmettre à l'ensemble des éducateurs cette demande d'entretien ou de cibler les éducateurs qui pourraient participer à cette recherche. Un flou subsiste sur la façon dont les éducateurs ont été désignés. Il semble que leur participation réside entre un équilibre ambivalent entre demande adressée par leur chef de service et volontariat. La coordonnatrice pédagogique nous a finalement communiqué par mail les contacts des quatre professionnels retenus. Relevons ici que ce contexte peut représenter un biais par la suite dans le positionnement des professionnels lors de l'entretien, dans la mesure où la commande est issue d'une instance hiérarchique, la coordonnatrice pédagogique ou la cheffe de service. En outre, le volontariat implique également que les professionnels interviewés ont déjà une certaine sensibilité sur cette question, qu'il s'agira également de garder en tête lors de l'analyse.

Faire le choix de contextes assez similaires nous a permis également de focaliser notre attention sur l'hétérogénéité des profils des professionnels interviewés : genres, diplômes obtenus, ancienneté de métier, ancienneté sur l'antenne, poste actuellement occupé. Comme le montre le tableau ci-dessous, nous avons interviewé trois femmes et un homme, répartition genrée qui semble assez représentative de celle qui existe dans ces professions sur le terrain. L'une des enseignantes est nouvellement arrivée (6 mois) sur l'antenne et se trouve dans sa première partie de carrière. Cependant, elle a déjà travaillé sur un poste similaire dans une autre des antennes de cet IME. L'autre enseignante occupe depuis peu de temps également le poste (1,5 an), toutefois elle l'a déjà occupé pendant plusieurs années (6 ans) il y a quelque temps. Elle a une ancienneté plus importante dans le métier. De la même façon, les profils des éducateurs sont assez différents. La première

n’a travaillé que dans cette antenne depuis le début de sa carrière, elle a donc la même ancienneté dans son métier que sur ce terrain. L’autre éducateur est le plus âgé des professionnels interviewés, cependant il n’a pas la plus grande ancienneté ni de métier ni en termes de présence sur son antenne, car il occupe aujourd’hui cette fonction suite à un parcours de réorientation. L’antenne où il travaille reste le lieu où il a exercé le plus longtemps cette fonction depuis l’obtention de son diplôme. Notons également ici que les deux professionnelles de l’antenne A ont une co-intervention hebdomadaire auprès de jeunes en situation de handicap, tandis que les professionnels de l’antenne B s’ils se connaissent ne travaillent pas de façon formelle ensemble. Il nous paraît important de relever cette hétérogénéité des profils dans la mesure où nous faisons l’hypothèse que ces différents parcours viennent influencer la façon dont les professionnels appréhendent leurs fonctions actuelles ainsi que l’appropriation des prescriptions relatives à l’agir ensemble. C’est donc pour ces raisons que ce terrain et cette population nous sont apparus pertinents pour notre recherche.

Tableau récapitulatif des caractéristiques des sujets entretenus

	N°1 – Nathalie	N°2 – Sonia	N°3 – Claudine	N°4 – Jean
Genre	F	F	F	H
Diplômes	ME, ETS	PE, CAPPEI	PE, CAPSAIS, CAPA-SH	CAP Menuisier - Ébéniste, EST
Ancienneté dans le métier	27 ans	environ 10 ans	27 ans	12 ans
Antenne	A	A	B	B
Poste occupé	ETS	ES	ES	ETS
Ancienneté sur l’antenne	27 ans	6 mois	6 ans + 1,5 ans	10 ans

Légende : Certificat d’aptitude professionnelle aux pratiques de l’éducation inclusive (CAPPEI) ; Enseignant spécialisé (ES) ; Éducateur Technique Spécialisé (ETS) ; Moniteur Éducateur (ME) ; Professeur des Écoles (PE).

I.4 Conditions de passations des entretiens

Nous avons pu alors prendre contact avec les quatre participants par mail afin d’explicitier plus précisément le cadre de notre recherche et les conditions d’entretien. Ce mail nous a également permis d’initier un échange afin de fixer les dates et le cadre retenu pour les rencontres.

Nous avons effectué les quatre entretiens en l'espace de deux mois. Dans chacun des cas, les entretiens ont eu lieu en présentiel sur les antennes de l'IME. Il est intéressant de notifier que dans l'antenne A, les deux entretiens ont eu lieu le même jour. Les deux professionnelles se sont en effet coordonnées et organisées entre elles afin de définir l'ordre et les horaires de passage qui leur convenaient le mieux au regard de leurs deux emplois du temps et des contraintes institutionnelles (fin des cours, réunion). Dans l'autre antenne, les professionnels ne savaient pas qu'ils participaient tous les deux aux entretiens, mais chacun d'eux a posé la question afin de savoir de qui il s'agissait.

Nous pouvons donc souligner le cadre fortement institutionnel dans lequel a pris place notre recueil de données. Appuyés, comme nous l'avons vu, par des professionnels encadrants (cheffe de service et coordonnatrice pédagogique), les entretiens ont également pris place dans les locaux de l'institution et pour la grande majorité d'entre eux (trois sur quatre) sur les heures de travail des professionnels. Nous sommes conscients que ces conditions d'entretien ont pu générer autant de réticences et de contraintes du fait d'un cadre de commande descendant, que d'engagements du fait d'une certaine accessibilité de la démarche. Notons également que trois des entretiens se sont déroulés dans des salles de réunions isolées et à l'abri des regards et des oreilles, cela n'a pas été le cas du quatrième entretien. En effet, l'éducateur en question a demandé à rester dans les locaux du groupe éducatif dans lequel il intervient et a autorisé une de ses collègues à être présente et à écouter l'ensemble de l'entretien. Des conditions qui ont pu là aussi influencer le niveau d'expression du participant.

Les informations données dans ce premier mail ont été reprises dans le *Formulaire de consentement pour la recherche* (Annexe I) que nous avons fait signer avant chaque entretien. Ce document définit et rappelle le cadre éthique de la recherche. Nous avons porté une attention particulière au fait d'« annoncer à l'interviewé les motifs et l'objectif de [notre] demande, et [au fait de] garantir la confidentialité de l'entretien » en répondant aux questions souvent laissées implicites : « Pourquoi cette recherche ? », « Pourquoi cet interviewé ? » (Blanchet et al., 2010, p.73). Le formulaire aborde donc la thématique du mémoire et le but des entretiens tout en évitant également d'en dire trop afin de ne pas influencer le positionnement des participants lors des entretiens. Ce document fixe également les conditions des entretiens : l'enregistrement, la retranscription et la diffusion des données dans un cadre sécurisé, c'est-à-dire confidentiel, anonyme, respectueux et sans jugement (Blanchet et al., 2010).

Nous nous sommes également appuyées sur une grille d'entretien (Annexe III) conçue à l'appui de notre problématique et de notre question de recherche. Trois thématiques la composent : le parcours personnel et professionnel, le sens de l'activité professionnelle, comprenant l'activité de travail collectif, et le sens de l'expérience. Chacun de ces thèmes se décline en sous-thèmes, permettant d'établir des indicateurs (informations recherchées), des questions et des relances. Pour le premier thème, il s'agit de recueillir des informations socio-démographiques, mais également des informations concernant la formation et les expériences professionnelles antérieures des participants, leur ancienneté dans l'institution et leurs postes

actuels. Le deuxième thème vise à saisir comment les sujets-professionnels se représentent leurs fonctions et leurs missions, de façon idéale, pratique, réelle au sein de l'institution. Il s'agit d'interroger le rapport à cette fonction et notamment à l'activité de travail collectif qui peut y prendre cours : comment le sujet se représente le travail collectif ; quelle définition en donne-t-il ; en distingue-t-il plusieurs formes ; quelle importance y est accordée. Enfin, le troisième thème concerne le processus d'appropriation subjective des prescriptions. Il interroge la nature de ce processus ainsi que la façon dont le sujet l'expérimente et le signifie. Les questions portent sur le rapport aux prescriptions tout à la fois gouvernementales, institutionnelles et individuelles et sur ce qui sous-tend les positionnements et les repositionnements des professionnels dans ce cadre. Cette grille a fait office de support et a permis de créer une cohérence entre les entretiens. Cependant, elle a également été modulée et adaptée à l'énonciation de la personne interviewée lors de chaque entretien, nourrie par les cheminements de pensée et les processus d'expression de chacun des participants. L'écoute, l'attention des indicateurs fournis et l'évaluation de leurs pertinences ont pu notamment orienter le propos.

Dans ce cadre, il nous faut également prendre en considération notre positionnement de chercheur. Ainsi, nous avons aussi réfléchi en amont aux différents modes d'intervention et aux stratégies d'écoute. Il a été défini par avance une façon de présenter les consignes ainsi qu'une façon de faire les relances pour étayer le propos. L'idée était de limiter dans l'interaction tout ce qui pourrait apparaître comme offensif ou perturbateur et venir générer un mal-être et par suite un refus ou une attitude défensive de l'interviewé (Blanchet et al., 2010). L'étude vise en effet à saisir une forme d'authenticité du discours et l'enjeu était de recueillir le discours le plus incarné possible, profond et riche de sens plus que d'informations. Il s'est donc agi d'éviter le plus possible que les « participants résistent à évoquer certains sujets afin de faire bonne figure » (Proulx & Dionne, 2010, p.129). Nous avons animé nous-même les entretiens. Une attention particulière a été portée sur l'établissement d'un rapport égalitaire avec les enquêtés. Il s'agissait de mettre de côté une posture d'experte ou encore une posture évaluative comme ces professionnels la connaissent à travers les inspections académiques ou les contrôles qualité institutionnels. Patience, bienveillance, encouragement ont été mobilisés afin de soutenir le propos tout en se distinguant d'une sympathie et en conservant une certaine neutralité dans le propos (Blanchet et Gotman, 2007).

Nous avons été vigilants à maintenir une posture de rigueur scientifique ou de sur-interprétation tout au long de nos entretiens. Prendre appui sur nos connaissances de terrain afin de soutenir cette rigueur et éviter que cela soit source de projection. Ainsi nos expériences de terrain auprès des éducateurs et des enseignants spécialisés, aussi réduites soient-elles, peuvent également permettre dans l'après-coup de venir interroger et se confronter avec ce qui a été vécu.

I.5 La retranscription

Les entretiens ont été retranscrits à l'appui du logiciel Noota puis réécoutés plusieurs fois afin de compléter les manquements et préciser le niveau de retranscription. Notre positionnement a été sous-tendu par trois enjeux. Celui de la fidélité, c'est-à-dire tenter le plus possible de ne pas trahir le propos. Celui de la compréhension pour le lecteur et l'analyste. Celui du respect pour l'interviewé, avec le consentement d'usage.

Tout l'enjeu de cette retranscription est initialement de ne pas relever ce qui est « intentionnel ou non dans les propos du locuteur » (Pallaud, 2003, p.61). Toutefois, soulignons que malgré tout « dès la phase de transcription orthographique, l'établissement du texte de l'énoncé repose sur une écoute autrement dit sur une analyse de discours implicite et particulière » (*Ibid.*, p.60). En effet, il s'agit parfois en tant que transcripteur de trancher entre deux solutions entendues et de lutter contre cette fuite du texte (Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1987, cité dans Pallaud, 2003, p.62) : « L'oreille qui écoute n'est pas un traître, mais elle est surtout asservie à la recherche de signification » (*Ibid.*, p.62). L'énoncé sur lequel prend appui notre analyse est donc en partie « notre énoncé » au sens où il est produit par notre écoute. Il est « une sorte de maillage non pas inter-locuteurs mais inter locuteur-transcripteur, un genre de texte collectif » (*Ibid.*, p.62). Malgré le risque de lourdeur et les difficultés de traitement par les logiciels, nous avons également fait des choix de fidélités prioritaires différents de ceux retenus par le Groupe aixois de recherche en syntaxe pour ses études syntaxiques.

Nous avons donc opté pour une transcription orthographique, c'est à dire une « identification des morphèmes » sans relever les éventuelles « ambiguïtés discursives » (*Ibid.*, p.60). Notre usage limité des traitements numériques nous a conduit à conserver les variations dans la prononciation, les morphèmes non verbalisés (type « ne »), les élisions non réalisées (type « parce que il »), mais aussi les silences et les différents phénomènes d'achoppement comme les erreurs sur les mots (lapsus), les amorces de mots et les phénomènes de bribes ou d'interruption (*Ibid.*, p.69). Nous laissons également figurer les répétitions, les interjections, les phatiques et onomatopées. En revanche, nous faisons le choix de ne pas faire figurer les liaisons particulières ou encore des multi-transcriptions du fait d'une « hésitation perceptive » (*Ibid.*, p.63) (frontières des mots, homophonies). Les retranscriptions ayant été faites dans la semaine qui suivait les entretiens, nous espérons que cette proximité temporelle a pu permettre de restituer et reconstituer les propos inaudibles, les ellipses ou abréviations (Descamps, 2005). Ces solutions visent à conserver et à respecter une forme de cohérence textuelle tout en exprimant les points d'achoppement dont nous devons décider par la suite en analyse l'importance et le sens que nous leur donnons.

Nous avons également fait le choix d'utiliser les points de suspension pour signifier les silences, les hésitations, les interruptions de phrases. Nous utilisons les guillemets pour les citations et discours directs repris par l'interviewé. On retrouvera également soulignés les mots ou les intitulés particulièrement marqués par le ton ou l'intensité sonore. Nous avons également procédé à l'anonymisation de notre transcription du fait d'un enjeu à la fois scientifique, juridique et éthique (Rioufreyt, 2016). Les crochets permettront de

signifier l'anonymisation et de caractériser le terme manquant. Mais ils permettront également de rendre compte à certains égards de paratexte saillant (rire, interruption, etc.). Les interventions de l'intervieweuse sont en gras et, tout comme celle l'interviewé, elles sont précédées du prénom de la personne. Nous avons également harmonisé le style avec celui de l'ensemble du mémoire (Annexe II).

I.6 L'analyse de contenu

Nous n'avons pas effectué de sélection entre nos documents de recueil de données de recherche. Nos quatre entretiens sont venus constituer notre corpus d'analyse, nous conduisant ainsi à utiliser comme matériau brut les verbatims, c'est-à-dire la retranscription des paroles produites dans le cadre des entretiens.

Notre méthode d'analyse a débuté par une « lecture flottante » (Bardin, 2013). L'objectif premier de celle-ci était de faire émerger les premières idées, les associations, les interprétations et de repérer les éléments qui nous paraissent saillants au sein des textes retranscrits. Il s'agit lors de ce temps de faire un effort de détachement des grilles de lecture préétablies par l'état des lieux théoriques et d'ainsi « se mettre en contact avec les documents d'analyse, [...] faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations » (*Ibid.*, p.126). Pour notre part, dans une approche inductive axée sur les données, cela nous a permis de repérer s'il ressortait des thèmes ou sous-thème impensés jusqu'alors et qu'il serait pourtant intéressant d'interroger.

Dans cette approche qualitative, interprétative et compréhensive, le texte retranscrit apparaît comme « une manifestation portant des indices que l'analyse va faire parler » (*Ibid.*, p.130) qu'il s'agit donc de choisir et d'organiser systématiquement selon des indicateurs, afin de préparer l'analyse. Par nature, les données véhiculées par des indicateurs qualitatifs intègrent une part de subjectivité, il nous semble donc majeur de rendre compte explicitement des choix effectués dans ce temps de préanalyse. Nous considérons en effet comme indice la mention explicite d'un thème dans un message.

S'en est suivie une étape de codage c'est-à-dire une « transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement, permet d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indices » (*Ibid.*, p.134). Cette étape consiste à définir les unités d'enregistrement choisies pour l'analyse, c'est-à-dire dire le « segment de contenu à considérer comme unité de base en vue de la catégorisation » (*Ibid.*, p.135). Ici notre niveau de découpage s'effectue au niveau sémantique, à travers les thèmes. Le thème étant « une unité de signification complexe, de longueur variable ; sa réalité n'est pas d'ordre linguistique, mais d'ordre psychologique : une affirmation, mais aussi une allusion peut constituer un thème ; inversement, un thème peut être développé en plusieurs affirmations (ou propositions). Enfin, un fragment quelconque peut renvoyer (et renvoie généralement) à plusieurs thèmes » (d'Unrug, 1974, cité dans Bardin, 2013, p.136). Notre analyse thématique revient ainsi à « repérer des “noyaux de sens” qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi » (*Ibid.*, p.137). Notons

également que cette unité d'enregistrement est à considérer en fonction d'une unité de contexte, c'est-à-dire le contexte dans lequel le thème apparaît. En effet, le thème s'inscrit dans un ensemble plus grand, le contexte, qui peut être déterminant à l'égard du sens attribué à celui-ci. De même, afin de mesurer certaines occurrences, l'unité de contexte peut également être tout à fait importante à prendre en compte (*Ibid.*).

L'unité d'enregistrement est donc « ce que l'on compte », mais il s'agit également de définir « la manière de compter » au sens large du terme. Notre approche qualitative implique d'avoir recours à des « indicateurs non fréquentiels en grande majorité et susceptibles d'autoriser les inférences » (*Ibid.*, p.147). Les types d'énumération que nous retenons sont donc principalement la présence ou l'absence, l'intensité, l'ordre d'apparition, la co-occurrence. Cela permet de « suggérer des relations possibles entre un indice du message et une ou plusieurs variables du locuteur » (*Ibid.*, p.147).

En procédure inductive, le système de catégories n'est pas préétabli, mais résulte de la « classification analogique et progressive des éléments » (*Ibid.*, p.152). Il s'agit par-là de « donner un sens » aux données brutes, dans une démarche de compréhension du « sens que le sujet projette sur le monde » en tant que « sujet héroïque » (Blais & Martineau, 2006, p.3). De cette façon, en tant que chercheur nous avons en effet « la tâche de dégager le sens que l'acteur a construit à partir de sa réalité ». Cependant, il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit d' « aller “au-delà” de ce que les données brutes disent a priori ». Ainsi la démarche inductive est-elle « essentiellement guidée par les objectifs de la recherche » (*Ibid.*, p.3) tout en permettant l'émergence de catégories qui elles découlent d'interprétations appuyées sur les données brutes. Rappelons toutefois également qu'en tant que chercheur nous ne pourrions tout à fait nous prémunir de l'influence de notre perspective et de notre expérience sur les choix que nous faisons parmi l'ensemble du propos. Nous distinguons également, selon la définition de Paillé et Mucchielli (2012), la catégorie du thème.

On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. (...) À la différence de la « rubrique » ou du « thème », elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification. (Paillé et Mucchielli, 2012, p.147-148)

Ainsi la catégorie va-t-elle « au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification » (Blais & Martineau, 2006, p.4). Elle doit cependant répondre de plusieurs critères : l'homogénéité, la pertinence, l'exclusion mutuelle, l'objectivité et la fidélité, la productivité. Cette étape consiste ainsi à relever et à catégoriser les verbatims, autrement. Une première étape consiste donc en « l'identification » et la « description des premières catégories », c'est-à-dire identifier « des segments de texte qui présentent en soi une signification spécifique et unique (unité de sens » et auquel nous attribuons une « étiquette » qui permet de « nommer cette nouvelle catégorie » (*Ibid.*, p.7). Peu à peu « d'autres segments de textes sont intégrés dans les catégories déjà “étiquetées” pour lesquelles les unités sont

significatives ». Ce travail systématique de synthèse des verbatims permet ainsi peu à peu de dégager un plan dans la mesure où une grille de lecture se constitue à partir des catégories et sous-catégories repérées et de leur révision et raffinement (*Ibid.*).

Pour nous, il s'agit donc de reprendre cette démarche afin de faire émerger des catégories qui nous permettent de venir signifier le sens donné par les participants à l'expérience des prescriptions relatives au travail collectif. Il s'agit ici à travers une analyse thématique transversale de relever les tendances ou au contraire les controverses au sein des discours des professionnels à l'égard de leurs processus d'appropriation subjective des prescriptions .

II. Présentation des résultats

II.1 Parcours subjectifs et trajectoires de carrière convergentes

Il nous paraît important de débiter cette présentation des résultats en évoquant les parcours professionnels et personnels des différents participants. Rendre compte de ces données socio-culturelles, à partir de ce que les interviewés nous en disent de façon subjective, pourra en effet nous permettre par la suite d'établir des liens entre ces expériences passées et certains positionnements professionnels actuels vis-à-vis du travail collectif. Elles relèvent donc ici d'un sous-texte qu'il nous semble majeur de noter.

Nathalie a effectué l'ensemble de sa carrière dans l'**antenne A de l'IME X**. Avec la volonté « *depuis toute jeune heu...une envie de travailler heu...avec heu...de l'humain* », elle débute en 1991 sous Contrat Emploi Solidarité (CES). Elle entre en 1994 en formation, obtient en 1996 son « *diplôme de monitrice éducatrice* » et en 1997 se voit proposer au sein de l'antenne A un poste de remplaçante « *en tant que monitrice éducatrice* ». En 2000, au départ de l'un de ses collègues, suite à sa candidature, on lui propose « *2 ans pour heu...passer le diplôme d'éducatrice technique spécialisée* » (ETS), diplôme qu'elle obtient. Depuis 27 ans, Nathalie exerce donc au sein de l'antenne A en tant qu'ETS. Son discours est teinté par une approche historique de l'IME X, qui n'était à son arrivée encore qu'« *un centre de formation préprofessionnelle* », mais également de l'association gestionnaire, passée « *d'une petite association [ancien nom de l'association] en en en grosse association [nom actuel de l'association]* ». À travers son discours, elle nous relate son expérience des « *transformations du secteur* » médico-social depuis près de trente ans.

Sonia est quant à elle en première partie de carrière. Suite à un parcours universitaire initial en « *licence psycho puis sciences de l'éducation* » et « *un master MEEF* », elle obtient il y a environ 10 ans son concours de professeure des écoles. Elle débute en tant qu'enseignante-stagiaire dans une école classée REP+. Par le biais de sa tutrice de stage, elle découvre « *la différenciation, l'adaptation* » et « *dans le bain de suite* » elle prend en charge, alors que sa collègue refuse de le faire, le dépôt d'un dossier à la MDPH pour un élève en situation de handicap. Elle demande de poursuivre dans des écoles REP+ pour ses premiers postes. Dans l'une de ces écoles, elle a cependant une expérience « *très difficile* » du fait des fortes dissonances de positionnements qu'elle expérimente au sein de l'équipe enseignante. Elle décide alors de participer à « *des groupes de pédagogie Freinet* », afin, dira-t-elle, « *de retrouver des gens avec qui heu je pouvais me retrouver professionnellement* ». Le « *jeu du mouvement* » et son refus d'être sur un poste de « *remplaçante* » la conduisent ensuite en IME. Véritable « *révélation* » en termes de valeurs et d'éthique de travail, elle y reste deux ans, avant d'arriver à l'IME X dans une autre antenne pour passer son CAPPEI. Elle y reste quelques années et puis l'« *envie de changer* » et la proposition d'un poste sur l'antenne A lui font quitter cette précédente antenne. Elle exerce depuis près de 6 mois sur l'antenne A au moment de l'entretien. Son discours est empreint de la récence de cette prise de poste et nourri par ces précédentes expériences professionnelles.

Notons également que Sonia et Nathalie ont actuellement une « *co-intervention* » ensemble, dont toutes deux nous font part lors de leurs entretiens.

Sur l'antenne B, Claudine est enseignante depuis 27 ans. Après avoir suivi la « *formation des IUFM* » et effectué des stages dans ce secteur, à 24 ans, elle prend son premier poste « *dans le milieu spécialisé* », en « *IR qu'on appelle les ITEP maintenant* ». Depuis, Claudine n'a pas quitté ce secteur, mais a cependant exercé dans plusieurs établissements, notamment dans des foyers de l'enfance et dans de nombreuses Segpa. Elle a passé « *en candidat libre* » les certifications CAPSAIS et CAPA-SH pour obtenir le statut d'enseignante spécialisée et a notamment obtenu la seconde alors qu'elle travaillait pour la première fois sur l'antenne B de l'IME X entre 2011 et 2017. Claudine nous dit qu'elle « *aime bien changer* » de structures et explique ainsi son retour en collège dans une Segpa pendant « *5/6 ans* » après son premier passage sur l'antenne B. Depuis deux ans, elle y a toutefois repris son poste et « *pense y rester encore 3/4 ans* ». Son discours reflète cette connaissance plurielle du secteur, et cela notamment à l'égard du travail collectif qu'elle a pu expérimenter dans différents contextes. Son ancienneté dans le métier la conduit également à avoir, tout comme Nathalie, un certain recul sur les évolutions de l'organisation institutionnelle.

Jean a eu une première carrière d'artisan menuisier ébéniste dans sa « *propre entreprise* » pendant 25 ans. « *Parent* » d'une personne en situation de handicap, il côtoie malgré tout depuis longtemps le secteur médico-social. A la fin des années 2000, l'opportunité se présente à lui d'effectuer un remplacement dans un foyer d'accueil médicalisé. À la suite de cette expérience, il décide d'accepter l'offre que lui fait l'institution : un « *contrat de professionnalisation pour faire une formation d'éducateur technique spécialisé pendant 3 ans* ». À 48 ans, Jean reprend donc une formation et obtient en 2012 son « *diplôme d'état d'éducateur technique spécialisé* ». Il arrête son entreprise et est « *embauché ici sur l'institut médico-éducatif X* », tout d'abord sur un poste d'ETS à la ferme animalière et puis depuis 10 ans à l'« *atelier bois* » en référence avec ce qu'il appelle son « *cœur de métier* ». Fort de cette décennie d'exercice, il a aujourd'hui un certain recul également sur le fonctionnement de l'antenne et son insertion dans la structure gestionnaire associative de l'IME X. Imbriquant expérience professionnelle et personnelle, son discours rend compte d'un positionnement fort concernant le handicap ainsi que ses enjeux individuels, institutionnels et politiques. Jean et Claudine se connaissent et peuvent être amenés à travailler ensemble, nous disent-ils, mais ils n'ont pas de temps institutionnalisé dédié à ce travail collectif.

Ces parcours personnels et professionnels distincts viennent dès lors signifier une expérience différente de l'activité professionnelle et de son déploiement au sein de l'institution médico-sociale. Mais ils viennent également rendre compte de plusieurs similitudes dans les profils des participants. Tout d'abord, la « *sensibilité* » (Nathalie) commune qui se dégage de leur discours concernant le handicap, et une envie partagée d'exercer sur ce « *terrain-là* » (Nathalie), que ce souhait soit d'origine familiale, le fruit de rencontres ou encore le hasard de l'obtention d'un poste : « *c'est un choix de vie hein. C'était un choix de travail* » comme le dit Jean. Tous ont également été formés initialement sur le terrain avant d'obtenir leurs diplômes ou

certifications spécialisés dans des conditions parfois assez singulières. Concernant l'exercice en lui-même, les éducateurs apparaissent plus fixes que les enseignantes qui expriment une volonté de changer de structure plus fréquemment. À ce sujet, le profil de Jean dénote un peu dans la mesure où il prend cette fonction d'ETS à la suite d'une première carrière dans le « secteur privé ». Il évoque ainsi le bouleversement que cela a pu représenter pour lui : *« la principale difficulté que j'ai eue quand j'ai commencé dans ce métier c'était de désapprendre pour apprendre »*. En effet, à son arrivée dans le médico-social, Jean a dû s'adapter à de nouveaux codes de métier et comprendre ce qui était attendu de lui. Il dit avoir ressenti une certaine incompréhension et un étonnement dans ses débuts : *« J'arrivais pas à comprendre qu'on ait, qu'un éducateur spécialisé pouvait passer heu...2 heures avec un jeune dans une dans une pièce à le regarder et cetera et cetera. Je me disais, pour moi, il faisait rien. C'était pas du travail effectif »*. Il précise : *« j'avais du mal à cerner heu...comment dirais-je, le travail au quotidien »*. Jean a donc dû réajuster son positionnement professionnel, notamment pour que ses compétences techniques soient corrélées avec des compétences éducatives. Cela a également eu des répercussions sur son rapport au travail collectif : *« j'étais plutôt habitué à travailler tout seul. Donc il est évident qu'au début on a tendance heu à rester enfermé dans son atelier et après on s'aperçoit quand même que rapidement il faudrait le faire profiter ou en tout cas aller vers aux autres. Donc il a fallu vite changer le fusil d'épaule »*. Son profil permet ainsi de faire des ponts avec les différentes expériences des autres professionnels, notamment une première partie de carrière chez Sonia, la pluralité des établissements côtoyés chez Claudine et l'expertise de longue date sur un terrain particulier chez Nathalie.

À l'appui des thématiques qui suivent, il s'agit de venir interroger les convergences et divergences qui émergent des discours des participants, afin de saisir leurs expériences subjectives de l'appropriation des prescriptions relatives au travail collectif.

II.2 Le travail collectif en institution : définitions, critères et modalités

II.2.1 Le travail collectif, une nécessité qui va de soi

Ce qui semble ressortir en premier lieu de ces quatre entretiens est le caractère positif du travail collectif. En effet, chez les quatre interviewés, nous retrouvons l'utilisation d'un champ lexical mélioratif pour décrire cette modalité d'action : *« riche », « important », « bien »*. Par ailleurs, est également soulignée la dimension primordiale du travail collectif chez chacun des participants : *« fondamentale », « indispensable », « nécessaire », « place essentielle »*.

Une modalité intrinsèque à l'environnement professionnel

Le secteur spécialisé apparaît en effet fondamentalement collectif, comme le revendique Jean : *« soit on travaille dans le collectif, soit on travaille pas dans le collectif, et à ce moment-là on n'a rien à faire dans le médico-social »*. De façon évidente, le travail collectif apparaît alors central au sein de l'IME : *« Bah c'est une*

place essentielle (...) il a une place importante » (Nathalie), « il est fondamental » (Claudine). Comme le soulignent les nombreuses occurrences du terme « indispensable » chez Sonia, cela n'est pas négociable, cela ne peut pas être autrement, car de « toutes manières », « de toutes façons » et « dans toutes les décisions que l'on prend », il y a du travail collectif, comme le dit Jean. Le travail collectif apparaît ainsi intrinsèque au secteur médico-social, mais également à l'organisation institutionnelle. « Il est organisationnel, fin il est, il est structurel. Il..., l'...mm...l'institution fonctionne sur heu..., sur la, la pluridisciplinarité et....c'est l'organigramme qui veut ça » pointe Nathalie. Le regroupement dans un seul lieu de différentes catégories professionnelles au sein d'une même « équipe », comme le dira chacun des participants, fait donc du travail collectif une modalité privilégiée d'intervention. Claudine souligne que « sur l'IME c'est plus facile parce qu'on a des éducateurs sur le centre, et c'est beaucoup plus facile de se voir ». Jean évoque également le caractère immédiat du travail collectif dans la mesure où tous les professionnels se retrouvent dans un même lieu : « toute manière on travaille tous en équipe parce qu'on se rencontre énormément, dans un sens où on se voit déjà tous les jours ».

Un besoin des professionnels pour une qualité d'intervention

Au-delà de son immanence à la forme d'organisation institutionnelle dans ce secteur, si le travail collectif est « nécessaire » (Claudine), « indispensable » (Sonia), c'est « parce qu'on est heu....plusieurs à accompagner...le jeune, à intervenir auprès de lui » explique Sonia. Dans ce cadre, il apparaît en effet difficile de prétendre agir seul « pour la simple et bonne raison qu'une seule personne ne peut pas observer tout le temps au quotidien » comme nous le dit Jean. Le travail collectif est ainsi une « richesse » (Nathalie) pour les professionnels dans la mesure où il permet de mieux analyser la situation et de s'adapter au jeune. Jean évoque par exemple qu'« ici on se nourrit d'échange (...), on travaille pas dans une bulle ». Nathalie, éducatrice sur l'antenne A, nous dit également : « je m'appuie beaucoup sur, sur les autres..., sur mes collègues d'autres professions, la psychologue, l'assistante sociale, heu...voilà, je, je, je m'appuie beaucoup sur leurs compétences, leurs ressentis, leur vision des choses pour heu..., pour moi accompagner plus objectivement les usagers ». Jean adhère à cette idée d'objectivité, dans la mesure où le travail collectif permet, pour lui, de « se rendre compte si ce que l'on fait est efficient. En fait, ça permet une évaluation au quotidien aussi quoi, c'est intéressant ». Le travail collectif apparaît donc comme un des leviers de remise en question et d'amélioration pour une meilleure qualité d'intervention. Ainsi, si comme le dit Claudine « on peut le faire aussi en classe sans les éducateurs », il y a toutefois « une approche différente aussi des éducateurs » et « c'est bien cet échange justement, avoir une vision, une autre vision qu'une vision enseignante ». Le travail collectif représente pour les interviewés une véritable plus-value dans le positionnement professionnel en permettant de combiner les différentes expertises catégorielles. Sonia évoque notamment qu'il peut lui arriver « que un éducateur vienne me chercher pour heu...me demander un conseil ou une aide parce que ils sont en train de travailler quelque chose et que ça peut avoir un lien avec la classe ou quoi ». Elle ajoute que cela « peut aller

dans les deux sens », car comme le dit Jean parfois c'est plutôt Claudine qui vient le voir « si elle a besoin d'un jeu ou de quelque chose, de support pédagogique ».

Une répercussion positive pour les jeunes

Cependant, la « *richesse* » du travail collectif, évoquée de façon générale à plusieurs reprises par Nathalie, n'est pas que du côté des professionnelles. En fait, comme l'évoque Claudine, « *c'est surtout pour les jeunes* ». « *Le jeune est vraiment au cœur quand même du ouais du système* » nous dit-elle, et de ce fait là le travail collectif est pensé pour lui être bénéfique en premier lieu. « *Il faut qu'il y ait tout qui se coordonne quoi pour qu'on puisse l'accompagner au mieux* » nous dit Sonia. Nathalie complète qu'il faut « *s'allier pour heu, pour le bien de la personne qu'on accompagne* ». Se trouve ainsi souligné un besoin de travailler collectivement pour « *faire du lien* » (Claudine) et être garant d'une « *cohérence* » (Sonia), d'une « *continuité* » (Jean, Nathalie) dans l'accueil et l'accompagnement des jeunes au regard de leur projet d'accompagnement personnalisé (PAP) et de leurs parcours : il faut que « *le jeune s'y retrouve* » (Claudine), « *qu'il ne soit pas éparpillé* » (Sonia). Sur l'antenne A, les professionnelles se souviennent de deux situations où le travail collectif a pu être bénéfique pour un jeune. Nathalie se rappelle qu'il a pu permettre de surmonter l'impossible et a produit l'extraordinaire : « *Cette année-là, une jeune fille qui avait 20 ans a appris à lire. Voilà. De pouvoir faire le lien entre ce qu'elle vivait dans la pratique et ce qu'elle pouvait découvrir, les mots qu'elle découvrait en classe, elle a appris à lire. À vingt ans. Et normalement vingt ans, on dit que les apprentissages c'est compliqué* ». Sonia, quant à elle, exprime avoir été contactée par une éducatrice qui accompagnait un jeune dans le cadre de son stage. Elle a créé et travaillé en classe avec le jeune sur un outil qu'il puisse également amener sur son lieu de stage pour l'aider à « *lire sa fiche de poste* ». Elle nous décrit la répercussion positive de cette collaboration sur le jeune : « *il est content parce que du coup il a pu lire sa fiche de poste, fin voilà travailler heu poursuivre son stage* ».

II.2.2 Le travail collectif : un projet qui se construit

Si le travail collectif semble aller de soi, il apparaît toutefois que sur le terrain sa mise en œuvre n'est pas si simple. Comme le dit Nathalie, il doit être « *non seulement important* », mais aussi « *réel* » et « *actif* ». Les quatre professionnels interrogés s'accordent donc également pour dire que le travail collectif est construit, marquant ainsi une forme de contradiction avec la dimension évidente promue dans le même temps au sein de leurs discours.

Une construction en cours

Tout d'abord, le travail collectif est une modalité récente de fonctionnement et n'est déployé que « *depuis quelques années* » nous dit Nathalie. Claudine évoque également travailler « *beaucoup plus avec les éducateurs qu'il y a 7/8 ans* » lors de son premier poste sur l'antenne B. Elle souligne qu'à l'époque « *il y avait moins de co-interventions...en tous les cas sur le service des adolescents-adultes* ». C'est ce qui ressort

également de l'expérience de Jean qui nous indique que depuis dix ans il a fait très peu de co-intervention et lorsque ça a été le cas, cela a plutôt été avec des enseignants extérieurs à l'institution : « *alors moi c'est pas des choses que je fais normalement* » nous dit-il. En revanche, Jean évoque une relation de travail bien existante : « *au quotidien je peux être interpellé à me dire ben tiens ce serait intéressant que l'on travaille ça, est-ce que tu peux ?* ». La relation de travail collectif semble donc récente mais bien réelle à certains égards. Comme l'évoque Sonia, elle est « *en train de se faire* ».

Un projet, des objectifs élaborés collectivement : une co-construction

Dans leurs discours les quatre interviewés ne cessent de faire appel aux notions de « *projet* » et d'« *objectifs* » : il s'agit de « *construire son projet* » et d'en « *définir les objectifs* » nous dit Sonia. Jean ajoute que ces objectifs « *que l'on fixe sont vraiment discutés...en équipe et fixés heu les objectifs pour que ce soit des objectifs en commun* ». Le projet apparaît donc comme un dessein formalisé au sein d'un collectif à partir d'une discussion. La conversation peut prendre la forme d'une « *concertation* », comme la nomme Jean. Pour lui, il s'agit alors d'interroger « *est ce que c'est pertinent ? qu'est-ce qu'on peut travailler ?* ». Nathalie évoque, elle aussi, une forme similaire de discussion avec l'enseignante dans le cadre de la construction du projet de co-intervention : « *j'ai pu dire ce que moi heu je voyais de cet atelier et comment heu....je l'avais imaginé. De là où en étaient les jeunes, puisqu'on avait fait jusque-là, et de là voilà. Et elle de son côté, elle a pu dire, "ah Ben voilà, d'un point de vue scolaire, je peux amener ça...la pyramide alimentaire, l'hygiène alimentaire". Et elle a fait...et on a déroulé* ». Il semble s'agir par-là de trouver une signification commune à ce projet : « *il faut que ça ait du sens en fait* » nous dit Jean. Mais dans le même temps, Jean nous décrit aussi une autre teneur de discussion : « *qu'est-ce qu'on fait, est-ce que c'est réalisable par eux, est-ce que ça ne l'est pas heu...comment ils peuvent intervenir là-dedans* ». Se trouve ici décrit ce que Claudine paraît nommer l'élaboration « *des objectifs opérationnels* », c'est-à-dire un plan de mise en œuvre des actions permettant de réaliser les objectifs projetés et donc une discussion davantage orientée vers une dimension pragmatique. Jean précise que « *plus les objectifs sont clairs, plus le travail collectif le sera* ». Il fait ainsi de la « *co-construction* », comme la nomme Nathalie, une condition sine qua non d'un travail collectif abouti. La seule façon de « *construire un projet qui soit adapté à eux* », nous dit Sonia, est donc de co-construire « *autour heu...des besoins des usagers* » (Nathalie), dans une recherche de « *cohérence* » (Sonia) et de « *cohésion* » (Claudine).

S'accorder sur un langage commun

Cependant, « *construire un projet* » (Sonia) qui fasse sens et soit opérationnalisable ne semble pas aller de soi. Ce travail demande de s'accorder notamment sur un vocabulaire commun et comme Nathalie l'explicite bien « *d'utiliser le même langage* » pour « *définir les mêmes objectifs dans l'accompagnement des personnes* ». C'est aussi ce que Claudine décrit en proposant d'accorder les lexiques des éducateurs et des

enseignants spécialisés dans le cadre des PAP : *« plutôt qu'écrire deux fois la même chose avec des termes différents, il faudrait l'écrire qu'une seule fois. Et vraiment faire un travail de fusion (...) donc comment....sous quelle forme on peut l'écrire »*. Pour elle, c'est cet effort de fusion linguistique qui permettrait de *« fusionner les objectifs »* comme cela apparaît nécessaire pour travailler ensemble.

II.2.3 Le travail collectif en institution : une notion aux contours flous

À travers cette essentialité évidente et ce processus de construction est identifiée une permanence du travail collectif au sein des institutions. Cependant, si cette constance a le mérite de le faire exister, elle a également pour conséquence de produire au sein des discours une description floue et diffuse des différentes mises en œuvre du travail collectif.

Le travail collectif : des pratiques effectives difficiles à saisir...

Chez chacun des participants, nous retrouvons une certaine difficulté à saisir les pratiques effectives référées au travail collectif. Si les deux éducateurs proposent de quantifier cette modalité de travail, cela reste toutefois une évaluation relativement délicate. Il semble difficile de s'accorder sur le poids réel du travail collectif au quotidien : *« bah c'est une place essentielle, c'est heu.... en pourcentage ? C'est, c'est, c'est la moitié »* nous dit Nathalie, alors que Jean nous indique *« bien souvent j'ai du monde donc je vais dire que c'est quasiment pratiquement à 80 % quoi. C'est c'est c'est tout, c'est en permanence. (...) Donc travailler moi tout seul, c'est quasiment jamais le cas. »*. Chez ces deux professionnels, se matérialise aussi un processus d'auto-réflexion qui rend compte de ce caractère difficilement saisissable des pratiques effectives de travail collectif. Jean s'interroge : *« c'est-à-dire que moi je m'en vais emmener les outils par exemple et ensuite on va travailler ensemble heu...alors après comment expliquer ça ? »*. Tandis que Nathalie nous apostrophe à plusieurs reprises, *« et bah je ne sais pas ! »* et nous interroge à son tour sur ce que nous entendons par *« travail collectif »* marquant ici une certaine incapacité à dire ce qui est entendu par l'emploi de cette terminologie : *« quand on me demande de parler de ça, c'est plutôt les différences de métiers, qui se réunissent heu autour heu...c'était ça ? Vous, vous étiez avec les jeunes ? [sourire] »*. Cet usage multiple du terme *« travail collectif »*, que relève Nathalie, vient là encore signifier une pluralité d'acceptions de ce terme.

....Mais une pluralité de terminologies

Toutefois, les quatre professionnels interviewés tentent également de caractériser ce travail collectif et cela tout d'abord en le nommant. Les discours des participants voient ainsi se superposer en leur sein une pluralité de terminologies, mêlant tout à la fois la forme de travail collectif et le type de lien engagé : *« partenariat », « collaboration », « co-intervention », « transversalité », « complémentarité », « continuité », « cohérence »*. Sont également utilisées au cours des entretiens plusieurs variations syntaxiques permettant d'évoquer l'agir ensemble : *« travailler collectivement »* (Claudine, Sonia), *« travailler avec »* (Jean, Claudine, Sonia, Nathalie), *« travailler ensemble »* (Sonia), *« faire ensemble »* (Nathalie, Jean).

Si Sonia rend compte d'une réflexion vis-à-vis des termes à adopter pour décrire de la façon la plus juste la réalité de terrain qu'elle expérimente, ce n'est pas le cas des autres interviewés. Elle nous dit « *ben je me suis souvent posé la question parce que j'avais un chef qui disait que...heu...travail d'équipe, heu en....ahh...alors il faisait la distinction en plus avec travail d'équipe, travail en équipe (...). Donc voilà, du coup voilà j'ai réfléchi à ça. Fin, je sais pas trop quoi en penser* ». Sonia définit alors le « *travail d'équipe* » comme un projet qu'« *on élabore ensemble* » tandis que le « *travail en équipe* » renverrait à « *du travail individuel qu'on met ensemble pour aboutir à un....projet collectif* » et qui bien souvent est rédigé pas « *la personne qui réunit tous les écrits* ». Si elle exprime des doutes concernant cette distinction, elle se positionne ensuite très clairement pour un « *travail d'équipe* », cette modalité apparaissant chez elle comme la forme de travail collectif la plus aboutie : « *pour moi il faut qu'on y réfléchisse ensemble, enfin, collectivement, que....on se mette ben d'accord sur les objectifs, ce qu'on a envie de travailler. Voilà, une élaboration qui serait ensemble* ».

Dans la majorité des cas, l'utilisation de l'un ou l'autre des termes pour caractériser le travail collectif n'est cependant pas interrogée et les terminologies sont souvent employées de façon immédiate sans être accompagnées d'une définition qui permettrait de préciser la réalité à laquelle elles renvoient. C'est le cas chez Jean qui évoque au détour d'une phrase travailler « *en collaboration* » avec l'« *institutrice spécialisée qui a les les jeunes en classe, et donc cette personne-là travaille aussi avec nous* » ou encore qui nous explique que « *le retour est important, en équipe, en collaboration aussi et échange de toute façon* », sans détailler la teneur de ce type de relation.

Le travail collectif : où, quand et comment ?

Mais si Nathalie, Claudine et Jean n'évoquent pas directement l'enjeu de leurs choix terminologiques, leurs discours sont toutefois sous-tendus par des efforts de définitions, tout comme le fait Sonia. Se trouve notamment défini le caractère très souvent informel du travail collectif, notamment en ce qui concerne la construction, les réajustements et l'évaluation du projet collectif, comme l'explique Claudine : « *ce travail collectif est fait de façon informelle* ». Nous retrouvons cette idée à plusieurs reprises dans son discours ainsi que chez Sonia, l'autre enseignante. Claudine repère qu'il n'y a pas de temps « *fléchés* », qu'« *il n'y a pas de temps spécifique pour ce travail collectif, c'est-à-dire que ça se fait entre deux portes, ça se fait via des mails, on s'appelle et on se croise, et après on peut, ils viennent dans ma classe pour que je leur montre, mais il n'y a pas un temps où on va le faire collectivement, genre bah de 17h00 à 18h00 ou même sur du midi-deux* ». Sonia ajoute que de ce fait là, le travail collectif a lieu « *beaucoup sur nos temps persos, parce que pour l'instant il y a pas de temps vraiment dédié à ça, alloué à ça* ».

Pour Claudine, dès lors qu'une autre personne intervient dans le même temps et le même espace qu'elle et qu'il y a partage des tâches « *y a un vrai collectif* » : « *donc on travaille collectivement puisqu'on se répartit des jeunes. Voilà qui fait quoi* ». Le synchronisme de l'action et la distribution des missions apparaissent ici comme un critère de travail collectif. Claudine nuance cependant cette définition en distinguant également

deux façons différentes de travailler collectivement : *« alors travail collectif, c'est pas forcément se partager le travail, c'est aussi faire le même travail mais de façon différente »*. Elle précise les questionnements qui guident sa deuxième option : *« dire "ben toi qu'est-ce que tu fais ? Moi je vais travailler ça et...et toi qu'est-ce que tu vas travailler aussi?", et...pour faire du lien »*. Se trouve ainsi décrite une forme de coordination. Avoir une thématique ou un outil de travail commun mais le traiter de façon distincte apparaît chez elle comme une forme de travail collectif. Dans la même antenne, Jean évoque une modalité similaire en évoquant une *« activité »* propre inscrite *« dans tout un ensemble »* institutionnel. Mais, malgré ces efforts de catégorisation, un flou subsiste pour définir le niveau de coordination. Lorsque Jean évoque le logiciel de communication utilisé dans l'antenne B comme un *« outil de travail »* sur lequel *« on communique bien souvent et et sur cet cet écrit on fait aussi des des bilans de, des synthèses d'activité ou autre et chacun se nourrit de tous ces écrits »*. Il identifie alors un travail collectif effectif et actif dans l'action conjointe soutenue par le partage d'informations au quotidien : *« ça m'aide beaucoup de savoir si y'a un jeune qui heu...en première partie de journée n'a pas été bien chez lui, donc du coup heu peut avoir une certaine réticence aux apprentissages »*. Claudine souligne également l'importance de cette communication et en fait une forme d'élaboration : *« on s'envoie les supports et puis voilà...on construit ensemble »*. Toutefois, cette modalité de travail conjoint semble faire controverse. Nathalie distingue, de son côté, le *« faire ensemble »* du *« faire à côté »* et soutient la nécessité de dépasser une sectorisation professionnelle, c'est-à-dire un *« à côté »*, pour *« s'allier »*.

À travers ces différentes caractérisations, apparaît en creux des discours une forme de paradoxe propre au travail collectif : la coexistence de l'autonomie et de l'association dans une même modalité de travail. Cela se matérialise particulièrement dans le discours de Sonia qui vient faire coïncider au sein d'une même unité de phrase ces deux dimensions : *« avoir chacun des objectifs différents, mais heu...construire ensemble, élaborer ensemble (...) se mettre ben d'accord sur les objectifs, ce qu'on a envie de travailler »*. Ou encore lorsqu'elle nous dit *« j'ai l'impression quand même d'être ben un membre de l'équipe, mais au même niveau, enfin statut que les autres. Voilà. Dans la prise en charge du jeune ben j'interviens, alors heu...on est tous, on intervient tous dans des rôles différents et heu...et heu avec des objectifs différents »*. Une forme de tension apparaît dans cette recherche de conciliation entre les objectifs professionnels propres et les objectifs communs, mais également entre l'importance d'être comme les autres tout en conservant sa spécificité. Tous les discours laissent en suspend cette tension.

II.2.4 Des modalités de travail à plusieurs identifiées

À travers cet effort de caractérisation, se trouvent également décrites plusieurs modalités de travail collectif formelles.

Le partenariat

La notion de « *partenariat* » est citée par trois des interviewés (Nathalie, Jean et Claudine) mais est très peu récurrente dans leurs discours. Les deux éducateurs définissent ainsi la relation avec les « *partenaires extérieurs liés au travail* » (Nathalie) le « *milieu professionnel, en entreprise* » ou encore avec les « *autres établissements qui viennent découvrir, ça, des groupes comme les classes* » (Jean). Cependant, pour Nathalie et pour Claudine, l'enseignante apparaît dans le même temps comme « *une partenaire* » (Nathalie), et la relation avec l'éducateur nous dit Claudine, « *c'est vraiment travailler en partenariat* ».

Le travail en équipe

Une des modalités les plus prégnantes qui ressort des discours est celle du « *travail en équipe* ». Les quatre participants sont relativement consensuels. Nathalie, Sonia et Jean soulignent l'existence, au sein de leurs antennes d'une « *équipe pluridisciplinaire* », que Jean qualifie également de « *pluriprofessionnelle* ». Dans quasiment tous les cas décrits, l'équipe existe « *en réunion* » : « *on se réunit* » (Jean) « *autour de la table* » (Nathalie), « *à la même table* » (Sonia). Ce temps d'échange institutionnalisé et formalisé induit un cadre de relation spécifique. Les réunions qui concernent les PAP des jeunes sont ainsi prévues dans l'année au nombre de trois comme nous l'indique Jean. « *Dès la rentrée on fait, on fait heu...un état des lieux* » et sont fixés les référents de projet. Puis « *de septembre à décembre, on écrit le projet* » et ensuite en début d'année civile a lieu une réunion de synthèse avec « *le groupe de référence* ». Claudine précise la contrainte temporelle qui leur incombe lors de cette réunion de synthèse : « *on a 1 heure pour le faire* » pour chaque jeune. Dans ce « *groupe de référence* » (Jean), « *sont présents* » (Claudine) « *l'enseignant, l'assistance sociale, la psychologue et le référent de projet* » (Nathalie) comme les cite chacun des participants. Ce collectif regroupe ainsi « *toutes les personnes qui gravitent autour des projets* » comme nous le dit Jean.

La teneur de la discussion semble cependant être différente d'une antenne à l'autre. Nathalie décrit ainsi l'enjeu de cette rencontre : « *on fait le bilan des, des axes qui ont été mis en place l'année précédente, où on fait une photographie, une photographie heu...heu du jeune à un instant T, et où on travaille et réfléchit ensemble à...la continuité des objectifs ou, ou faire évoluer les objectifs en fonction de ce qu'est le jeune à cet instant T* ». Tout comme l'indique Sonia, en tant que « *membre de l'équipe* » il s'agit « *d'élaborer collectivement le projet du jeune, de définir ensemble les objectifs de travail* ». Est ainsi sous-entendu que l'équipe construit ensemble un projet, sans « *lien hiérarchique particulier* » (Nathalie) et en étant tous « *au même niveau, enfin statut que les autres* » (Sonia) tout en conservant chacun sa « *spécificité* » (Nathalie). Dans l'antenne B, le procédé semble être différent d'après ce qu'en disent les participants. Si Jean indique lui aussi que « *tous les objectifs que l'on fixe sont vraiment discutés...en équipe* » et que « *chacun a son...sa place* » dans l'échange, il évoque également qu'avec les éducateurs de son groupe, « *on établit donc forcément ces objectifs déjà ensemble. Puis on les porte en réunion, si...on on peut discuter, la synthèse est un échange, il n'y a pas d'obligation, le la chose n'est pas figée, donc on revoit un petit peu les écrits en fonction de ce qu'on peut écrire ou pas ou ce qu'on doit rajouter tout ça* ». Se trouve ainsi soulignée une primauté des

éducateurs dans l'élaboration de ce projet, dont ils seront « *référents* ». Jean note de cette façon l'existence de statuts différents dans l'équipe. Une fois la synthèse effectuée par tous, il nous explique notamment que la psychologue valide le projet et qu'ensuite « *ça passe au niveau supérieur, c'est notre responsable qui valide les projets* », « *la RUIS, la responsable d'unité d'intervention sociale* ».

Au vu du nombre d'enfants, les réunions de projet sont multiples et s'y ajoutent d'autres réunions d'équipe comme le sous-entend Jean : « *et après...heu...bah c'est toutes les réunions que l'on a, des réunions d'équipe quand même qui sont assez importantes. Heu ça peut être les réunions après ça peut être les rencontres avec les familles lorsqu'on a des références de projets heu et cetera et cetera.* ». Sonia interroge toutefois le leurre que peut représenter ce type de travail collectif : « *On est quand même facilement heu...alors avec des bémols hein, mais on peut être facilement chacun dans nos salles heu....chacun dans nos missions et puis se retrouver lors des heu synthèses, lors des réunions de synthèse où là par contre, on essaie d'élaborer collectivement le projet du jeune, de définir ensemble les objectifs de travail. Et puis après de se...voilà, ben de, fin retourner dans les missions, nos salles et tout ça* ». L'élaboration resterait pour elle une forme de synthèse professionnelle ponctuelle lorsque la sectorisation et le repli sur soi apparaissent davantage quotidiens.

Claudine, quant à elle, ne parle pas de cette équipe plurielle. Son discours sous-entend même à certains égards que cette équipe n'existerait plus vraiment : « *ils sont tous partis ouais les professionnels* ». Toutefois, elle fait référence plusieurs fois à l'équipe d'éducateurs, également citée de façon assez prégnante chez les autres participants. Sonia évoque les « *réunions de service* » des éducateurs auquel elle n'est pas « *tenu d'assister* » en tant qu'enseignante. Claudine nous dit aussi : « *je pense que les éducateurs, entre eux, travaillent collectivement parce qu'ils se voient* ». C'est ce que Jean rapporte également lorsqu'il nous dit « *on croise des éducateurs en permanence, ou des éducatrices, au quotidien, tous les jours* ». Il souligne également que dans cette équipe d'éducateur « *on monte un projet en commun* ». Le groupe d'éducateur semble ainsi faire collectif dans la mesure où il partage des valeurs, « *on a mis un point d'honneur sur ce groupe* » nous dit Jean, établi un cadre propre d'action, des temps d'échange, les « *mini-réunions* », et est soudé face aux autres professionnels puisqu'il « *porte [le projet commun] en réunion* ». Dans l'antenne B, plus grande que l'antenne A, ce collectif semble toutefois avoir son pendant dans les réunions « *entre professeurs* » que cite Claudine. Cependant, la prégnance de celui-ci, si l'on s'en tient aux occurrences où il est cité par l'enseignante, semble être bien moindre que celle de l'équipe d'éducateurs.

La co-intervention : une mise en œuvre de la complémentarité

Tous les participants évoquent également une autre forme majeure de travail collectif au sein de l'institution : la « *co-intervention* ». Ce qui semble au fondement de cette modalité d'action est la transformation du « *cadre* » (Jean) d'intervention des professionnels qui y prennent part. Nathalie l'évoque, il s'agit « *d'amener une partenaire auprès de ces jeunes* » et ainsi d'accueillir « *une personne supplémentaire* »

comme l'explicite Jean. À l'inverse, les enseignants témoignent de l'arrivée d'un éducateur dans leur classe. Les quatre professionnels évoquent ainsi la pénétration d'un autre corps de métier dans un environnement qui n'est initialement pas défini comme le sien. Le référentiel reste bien souvent la classe, qui devient alors « *une classe partagée ou en tout cas déplacée* », « *détachée sur l'unité* » comme nous le dit Jean.

La co-intervention impulse donc une transformation des pratiques professionnelles et notamment un décroisement des modalités d'interventions pédagogiques et éducatives, l'idée étant, comme s'accordent à le dire les quatre participants, de rendre le temps scolaire plus accessible aux jeunes « *qui n'auraient pas de temps de classe sinon* » (Nathalie). Autrement dit, la co-intervention permet que tous « *profitent quand même d'un temps on va dire toujours de de classe entre guillemets pour avoir une certaine normalité mais pas forcément dans un lieu bien établi* » (Jean). Claudine rappelle justement que « *les co-interventions au départ, on les proposait pour des jeunes pour qui la scolarité c'était super compliqué en classe les contenus scolaires* ». Elle ajoute, « *mais je pense qu'elle pourrait être bénéfique à tous les tous les jeunes de l'IME* ». Aujourd'hui, la co-intervention semble donc représenter, dans le discours des professionnels, une plus valu en tant qu'elle permet de soutenir l'entrée des jeunes dans les apprentissages dits scolaires.

La co-intervention découle de l'« *élaboration* » (Sonia) d'un « *projet commun* », comprenant des objectifs collectifs ainsi qu'un « *programme* » (Nathalie) d'intervention. Pour Jean, il s'agit d'être « *sur un objectif d'avoir le même résultat* ». Claudine évoque l'existence d'une « *fiche de co-intervention* » dont la visée est de pouvoir inscrire les objectifs communs, qu'elle appelle « *transversaux* », mais également les objectifs propres à chacune des catégories professionnelles : « *moi je mets mes objectifs pédagogiques, en face, il y a les objectifs éducatifs* ». Comme évoqué précédemment, il s'agit de conserver des objectifs propres qui puissent s'inscrire dans les objectifs communs : « *elle va avoir ses objectifs heu de scolaires en tête et moi je vais avoir mes objectifs éducatifs. Mais ça se rejoint.* » nous dit Jean. Sur l'antenne B, Claudine décrit également trois temps institutionnalisés afin de travailler sur la co-intervention. Elle nous apprend que « *c'est la première année que c'est mis en place* » de cette façon sur l'antenne. Le premier temps a eu lieu en « *septembre/octobre* », nous dit-elle, le deuxième va avoir lieu en « *en janvier/février et il y en aura certainement un troisième vers le mois de mai* ». Le premier temps permet de poser les premiers objectifs, le deuxième de voir si « *les objectifs qu'on avait décrits en début d'année, ils sont en cours d'acquisition ou est-ce que c'est trop compliqué. Comment on réajuste* » et le troisième permet de faire un bilan et de réfléchir à la poursuite. Mais Claudine note aussi qu'« *on les révise et on les ajuste régulièrement quand même* » les objectifs, « *d'une semaine sur l'autre* », « *à chaque fois voilà à la fin de la séance* ». Elle relève donc un travail de construction et de reconstruction continu et de ce fait là un processus permanent de réajustement de la co-intervention.

Ici, il est important de relever que la co-intervention est décrite dans les discours selon deux modalités d'action différente. Pour Jean et Claudine sur l'antenne B, elle ne renvoie pas uniquement au fait de se retrouver dans un même lieu et d'intervenir simultanément auprès des jeunes comme cela est entendu par

Sonia et Nathalie sur l'antenne A. Jean nous décrit cette autre forme de co-intervention asynchrone : « *dans le cadre d'une co-intervention, alors d'un projet qu'on a établi ou alors si l'institutrice n'a pas le temps de se déplacer heu...moi on on on a, on suit un processus qu'on qu'on a mis ensemble au cours de réunions par exemple, et après un outil de fabrication qu'on a fait que l'on a développé pour arriver au résultat final. Et l'institutrice récupère en fait cet objet-là, on peut en avoir à l'atelier et cetera* ». Le terme co-intervention renvoie donc aussi pour lui à une « *collaboration* » qui n'est autre que l'établissement d'un lien entre des activités menées de façons distinctes en classe, sur les groupes éducatifs ou dans les ateliers, comme le soutient également Claudine : « *c'est ça aussi la co-intervention, ce que je fais un moment, est-ce que je le réinvestis à un autre moment en classe ? Et en général c'est fait* ». La co-intervention, déployée de façon synchrone ou asynchrone, apparaît ainsi comme le lieu d'un échange d'expertise entre professionnels. Sur l'antenne B, Claudine et Jean ne cessent de rappeler cette complémentarité comme le montrent les occurrences du terme « *complémentaire* » dans leurs deux discours. « *C'est bien cet échange justement. Avoir une vision, une autre vision qu'une vision enseignante. C'est bien. C'est... vraiment complémentaire* » nous dit par exemple Claudine. Pour Jean, c'est justement cette complémentarité qui implique qu'« *on ne se substitue pas à l'enseignante spécialisée, car c'est vraiment son, son métier* ». Cette idée existe aussi sur l'antenne A en d'autres termes. Nathalie l'évoque avec ses mots, « *elle reste l'enseignante et je reste éducatrice* », et Sonia le dit aussi, « *on se complète dans la façon de mener la séance* ». La co-intervention semble ainsi s'appuyer sur une identité tout de même très marquée des différentes catégories professionnelles. Les discours des participants montrent une forte sectorisation des rôles qui persiste de façon implicite dans le cadre de la co-intervention. L'environnement semble y être pour beaucoup dans la mesure où il vient induire la primauté de l'un ou l'autre des intervenants sur l'espace occupé (classe, atelier, lieu de vie). Claudine et Nathalie verbalisent cet implicite : « *c'est vrai que ça se fait naturellement* » (Claudine) ; « *j'ai l'impression que ça se fait assez naturellement* ». Toutefois, pour Nathalie, cette spontanéité dans l'action, n'implique pas forcément de rôles marqués : « *je sais pas s'il y a une place, vraiment...j'ai du mal à dire que il y a une place bien définie en fait* ».

Ces discours suscitent là aussi une contradiction, entre un projet de co-intervention construit et une mise en œuvre qui se prétend naturelle. Les discours rendent également compte d'une tension entre la nécessité de conserver « *sa fonction* » tout en la rendant suffisamment flexible pour aller à la rencontre de l'autre professionnel avec lequel on intervient. C'est cet équilibre complexe que semble évoquer Sonia : « *on mène la séance ensemble heu..., alors une peut mener un peu plus la partie heu....technique justement, et moi je suis plus sur tout ce qui est pédagogique dans la séance. Mais voilà on se, on intervient ensemble enfin....On parle pas toutes les deux en même temps !* ». L'enseignante souligne ainsi une forme de connivence dans la façon d'intervenir ensemble tout en ayant des places établies. Claudine l'entend également de cette façon : « *c'est pas forcément le professeur qui pose des questions ou qui...heu...non, on est vraiment heu...j'allais dire sur le heu...sur le même piédestal* ». De façon implicite, elle semble en fait soulever l'enjeu principal qui se

dégage de la co-intervention, autour des questions de « rôle », de « place », de « fonction », tel que cela est cité par les participants.

Cette tension est notamment relevée plus précisément par chacun des professionnels alors qu'ils abordent les co-interventions synchrones. Nathalie, l'éducatrice de l'antenne A, nous précise que « *dans la co-intervention elle est, elle est, elle amène la notion ben scolaire et moi je, je dirais que moi je me vois plutôt à ce moment-là comme comme un soutien, heu...une reformulation en fonction des, des jeunes qui sont qui sont présents dans la, dans la salle, mais aussi évaluer heu...la capacité de concentration de chacun* ». Dans une première partie de sa phrase, elle apparaît donc dans une fonction d'aide, avant de prendre conscience de la mission éducative qui lui incombe également dans ce cadre. Claudine note également cette ambivalence dans le partage des tâches, entre soutien et complémentarité : « *et quand le jeune ne sait pas, "bah qui peut t'aider". Là l'éducatrice va, voilà, va compléter* ». Toutefois, Nathalie évoque à autre moment ce même mécanisme mais dans une situation inverse. Cette fois, nous dit-elle, l'enseignante est en retrait : « *J'avais un atelier couture à une époque avec une enseignante où elle, elle heu....elle, moi je faisais, elle venait avec avec moi pendant que je faisais l'atelier couture. Elle, elle observait ben les termes que j'employais, les techniques qu'on mettait en place et elle reprenait....elle prenait des photos, elle, elle faisait un peu heu....son rôle de maîtresse, d'enseignante au sein de l'atelier. Sans....Mais ça restait l'atelier quand même* ». La question qui se pose en sous-texte est celle du surplomb de l'une des professions sur l'autre, qui resterait en position de soutien ou d'observation. L'enjeu est donc dans la co-intervention, comme le dit Claudine, de maintenir une égalité dans les postures professionnelles mobilisées. Jean souligne notamment que c'est « *important la reconnaissance de...de situer chacun* » et que c'est de cette façon que sont reconnues la place et l'expertise de chacun des professionnels présents. Par exemple, nous dit-il, « *du moment que tu travailles avec Claudine, et que tu travailles ici avec [Prénom d'une éducatrice] ou en bas à la classe, le gamin qui va pas en bas à la classe il va dire "oui j'ai fait la classe, Claudine était là"* ». Toutefois, il aborde également les limites de cette catégorisation : « *Moi ici je suis repéré comme heu Jean à l'atelier bois, point-bars. Même si ça me plaît pas, fin c'est pas que ça me plaît pas mais on peut faire d'autres choses (...). C'est pour ça que l'histoire de la co-intervention c'est bien et à la fois ça fait une identité* ».

La co-intervention en UEE

La co-intervention est également évoquée par les deux enseignantes spécialisées à partir du cadre spécifique des « UEE », Unités d'Enseignement Externalisées dans les établissements ordinaires et dépendantes de l'IME. Cet autre cadre de co-intervention amène différents questionnements et un sentiment de perplexité au regard de la mise en œuvre du travail collectif en son sein. La méconnaissance de ce type de fonctionnement semble générer de l'embarras chez Claudine. Partager sa classe avec une AESH, elle l'a déjà fait, cependant, avec l'éducateur, c'est différent, « *il a pas du tout ce rôle-là* ». La question qui se pose alors est celle de la place de chacune des catégories professionnelles et de la transformation du cadre

d'intervention de l'enseignant dans sa classe et de l'éducateur qui y pénètre. Face à cette mobilité des rôles, Claudine dit s'être sentie « *un peu démunie* » : « *ça a été compliqué pour moi au départ de comprendre comment on allait se répartir le travail parce que c'est quelque chose de tout nouveau quand même* ». « *Les missions étaient pas forcément claires* » et ce flou a pu générer chez elle une inquiétude d'être mise en position hiérarchique par rapport à l'éducateur. Elle fait part des nombreuses interrogations qui ont pu l'animer alors : « *moi, franchement, ça m'a posé un problème en début d'année. Parce que je faisais tout et je me suis dit bah ouais elle va peut-être trouver que...en même temps la classe c'est moi...mais c'est pas une AESH non plus....Donc heu...* ». Son témoignage souligne la difficulté rencontrée dans le cadre du travail collectif pour changer les référentiels d'intervention habituels, et notamment l'idée d'une classe qui serait la classe de l'enseignant. Le cadre scolaire induit en effet des positionnements très sectorisés que la co-intervention semble toutefois faire voler en éclat. Dans ce cadre, Claudine indique qu'il n'y a pas de fiche de co-intervention, car explique-t-elle, « *les missions elles sont déjà écrites* » dans la « *fiche de missions* » de chacun des professionnels. Sonia évoque également que l'UEE, « *c'est une autre modalité* », qu'« *on vient juste de débiter* » et qui est donc « *à construire* ». Tout comme Claudine, elle fait part d'interrogations sur sa place et celle de l'éducatrice avec laquelle elle co-intervient dans ce cadre : « *ben l'éducatrice voyait plus son rôle, comme heu....j'accompagne les jeunes pour aller au collège. Et....ce que je lui ai proposé, c'est d'être plutôt....ben d'être dans une idée de justement de co-intervention. Qu'elle il trouve elle aussi ben des objectifs éducatifs heu...et qu'elle ait pas l'impression de juste venir pour faire l'encadrement et la sécurité quoi* ». Pour elle, le fonctionnement devrait être du même type qu'en co-intervention sur l'antenne de l'IME, c'est-à-dire avec une véritable co-construction autour d'un projet et d'objectif communs et spécifiques à chaque fonction.

Un consensus apparaît donc chez les professionnels au regard de la qualification de ce travail collectif. Ce dernier apparaît sous une forme contradictoire, à la fois comme un allant de soi, naturel, et comme un projet construit de bout en bout. De plus, sa caractérisation se montre complexe, lui donnant ainsi un caractère diffus et flou. La réalité du terrain rend compte d'une dimension fortement informelle de cette modalité de travail, qui pourrait expliquer la difficulté à saisir les pratiques manifestes qu'il recouvre. Cependant, si les quatre participants décrivent assez peu explicitement les pratiques effectives de ce travail collectif, un effort de caractérisation apparaît au cours de chaque entretien. Il nous permet de relever et de distinguer plusieurs formes de travail collectif développées au sein des antennes. Il en ressort là aussi toutefois de fortes ambivalences dans le positionnement des éducateurs et des enseignants spécialisés entre autonomie et association, objectifs professionnels propres et objectifs communs.

II.3 Éducateur et enseignant spécialisés : des métiers (pas si) différents

Si les caractéristiques du travail collectif se trouvent décrites, elles en appellent aussi à la caractérisation de ceux qui y prennent part. Les discours des participants rendent donc compte également de ce qu'ils

considèrent comme les fonctions, missions et postures des éducateurs et enseignants spécialisés. Tous les discours expriment notamment l'ambiguïté générée par le travail collectif à l'égard des frontières entre ces deux catégories professionnelles.

II.3.1 L'éducateur et l'enseignant, membres d'une communauté professionnelle élargie

Une chaîne d'action

Tout d'abord, éducateur et enseignant interviennent au cœur d'une entité, l'IME et l'association, compris comme « *unité de gestion* », comme nous le dit Jean. Ce dernier exprime un fort sentiment d'appartenance à ce tout, en utilisant notamment le pronom « *nous* » à plusieurs reprises lorsqu'il traite des différentes antennes de l'IME : « *nous avons aussi un établissement, à [Nom de ville], nous avons un établissement à [Nom de ville]* ». L'enseignant et l'éducateur semblent ainsi évoluer au milieu d'une pluralité de professionnels dont tous ont leur place dans l'organisation globale de l'institution. Sonia nous dit se sentir comme un « *maillon de la chaîne* » et distingue ainsi cette position de celle qu'elle a pu avoir dans le milieu ordinaire où « *il y a une enseignante qui est référente vraiment pour les enfants heu...où on est presque leur seul référent* ». Jean souligne qu'il s'agit de prendre ainsi en compte tous les professionnels qui interviennent auprès de l'enfant. Il ne cite pas d'ailleurs de prime abord l'enseignant lorsqu'il évoque l'équipe à laquelle il appartient, et lorsqu'il le nomme par la suite, il nous dit : il « *est tout aussi important (...) que les chauffeurs que que, que tout le monde quoi* ».

L'enseignant : un maillon un peu différent

Si Nathalie reconnaît également l'inscription des éducateurs et des enseignants dans cette même chaîne d'action, elle relève malgré tout une différence de participation à la « *vie institutionnelle* » (Nathalie). Le discours de Jean vient signifier cette différence dans la mesure où, comme il le répète à plusieurs reprises, l'enseignante spécialisée est « *en détachement* » sur l'institution et « *dépend de de de...du ministère de l'Éducation* ». L'enseignant apparaît de ce fait comme un professionnel qui fait exception dans la chaîne d'action puisqu'il ne fait pas complètement partie de l'institution au même titre que les éducateurs. L'enseignant, nous dit Nathalie, « *il est pas sous la responsabilité directe du chef de service mais que c'est l'Éducation Nationale* ». Sonia confirme cette « *place un peu à part* », puisque nous dit-elle « *la particularité, c'est que on n'est pas salarié de l'institution* ».

Claudine précise cette implantation différente de l'enseignant au sein de l'IME. Elle distingue ainsi deux autorités hiérarchiques différentes : « *notre supérieur administratif, c'est le chef de service* », il ne « *touch[e] pas à la partie scolaire parce que la partie scolaire c'est la partie pédagogique et c'est l'inspecteur hein qui est notre supérieur pédagogique* ». Elle exprime également, de façon imagée, une certaine tension du fait de ce double statut : « *on est un peu le cul entre deux chaises* ». Sonia relève également cette différence de statut au sein de l'institution à partir de plusieurs exemples symboliques, un ensemble de « *petit détail, mais*

ça enfin ça montre le fait qu'on est un peu à côté quoi ». Elle indique qu'en tant qu'enseignant *« on est un peu en dehors, ne serait-ce que par le fait que on a même pas....enfin on a une adresse mail académique de l'Académie de Toulouse et eux ils ont une adresse mail ben de l'association »*. Elle note également qu'elle n'a pas le *« bip »* de l'entrée, ou encore que les éducateurs *« ont des réunions de service auxquelles on n'est pas tenus d'assister »*, et enfin qu' *« on n'est pas forcément sur les mêmes horaires de travail »*. Une forme de tension semble ainsi exister au regard de la fonction d'enseignant spécialisé en IME, qui fait à la fois partie de la chaîne d'action institutionnelle et est dans le même temps écarté de cette *« boucle »* (Sonia) du fait de son statut particulier.

II.3.2 La sectorisation : une façon de marquer les identités

Une identité revendiquée et des groupes d'appartenance

Les discours des participants permettent ainsi d'identifier des identités très marquées chez ces deux catégories professionnelles. Tous le revendiquent au moins une fois : *« je suis donc heu éducatrice heu technique spécialisée. (...) J'ai cette identité-là »* (Nathalie), *« je suis en poste en tant qu'éducateur donc technique spécialisé à l'atelier bois »* (Jean), *« je sens vraiment que j'ai ma fonction et mon rôle d'enseignante »* (Sonia), *« je suis enseignante »* (Claudine). De prime abord, chacun d'eux exprime ainsi explicitement se reconnaître dans cette identité qui leur est attribuée au sein de l'institution dans laquelle il exerce. Se trouve également revendiqué sur l'antenne B, l'impossible fusion ou recouvrement entre ces deux fonctions : *« on ne se substitue pas à l'enseignante spécialisée, car c'est vraiment son son métier »* nous dit Jean et Claudine nous déclare *« moi je suis pédagogue, je suis pas éducateur »*.

Des groupes d'appartenance distincts se formalisent aussi au sein des discours par l'usage des différents pronoms. Les enseignantes emploient bien souvent la première personne, *« je »*, et se positionnent en dehors du groupe des éducateurs qu'elles désignent par *« ils »*, *« eux »*. Par exemple Claudine, nous dira *« ils viennent, ils m'appellent régulièrement »* et Sonia *« ils ont des réunions de service »*. Les enseignantes apparaissent ainsi en position de minorité au sein de l'institution, car si Claudine signale à deux reprises un groupe d'enseignants et Sonia une *« équipe enseignante »* sur son ancienne antenne, ce groupe ne semble pas engendrer de sentiment d'appartenance particulièrement important. Chez les éducateurs, cette appartenance se manifeste en revanche de façon assez marquée par l'usage des pronoms *« on »* et *« nous »*, chez Jean notamment dans de longues parties de son discours.

Toutefois, si cette pronominalisation entérine une identité catégorielle marquée, dans la suite des entretiens, tous les professionnels expriment un certain flottement identitaire. Chez les éducateurs techniques spécialisés, le flou intervient en premier lieu entre la fonction d'éducateur spécialisé et celle d'éducateur technique spécialisé. Nathalie explique ce trouble en exprimant une distance entre son identité ressentie et celle qui lui est véritablement reconnue au sein de l'institution : *« j'ai à mon sens aujourd'hui*

une, une fonction d'éducateur spécialisé. C'est-à-dire que heu pour moi l'institution est, et de toute façon le projet institutionnel (...) ne valorise pas (...) l'identité supplémentaire que j'ai ». Le contexte institutionnel semble en effet imposer à Nathalie de mettre en partie de côté la « *petite particularité du mot "technique"* » dans sa fonction d'éducateur, comme elle la nomme. Mais elle reconnaît néanmoins l'existence au quotidien d'une « *petite différence* » entre elle et les éducateurs : « *moi dans mon emploi du temps, j'ai 9 heures....mes collègues ont 4 heures de temps de préparation* ». Jean relate une expérience assez similaire du dédoublement de sa fonction. Il oscille dans son discours entre une caractérisation externe des éducateurs, « *je travaille avec eux aussi* », « *ils viennent* », et interne, « *on porte* », « *nous ici alors en tout cas on a mis un point d'honneur sur ce groupe* ». Cependant, s'il affirme « *je fais partie d'un groupe d'accueil avec 2 collègues* », il reconnaît que cette « *spécificité technique, elle est là* », elle est vraiment reconnue et il considère comme un « *avantage* » sur les autres éducateurs que de « *dispose[r] de 9 heures de préparation* ».

L'environnement, une forme de sectorisation

Trois des interviewés, évoquent également une sectorisation symbolisée par les lieux où les professionnels exercent. Sonia nous dit « *on peut être facilement chacun dans nos salles heu....chacun dans nos missions* », et relève ainsi avec regret une forme de séparation des différents champs d'action des professionnels éducateurs et enseignants spécialisés. Cette dimension spatiale est particulièrement développée chez Jean. Il la décrit de façon explicite : « *l'enseignant est dans sa classe, l'éducateur est ailleurs* ». Ainsi, pour lui, « *c'est l'environnement qui va faire que le le la différence* ». « *Le lieu est quand même très important* » nous dit-il car il permet justement de caractériser la fonction de chacun. Il décrit ainsi l'atelier comme « *un endroit bien repéré* », ce qui fait que « *que lorsque les jeunes viennent par exemple dans l'atelier bois avec l'enseignant, il est évident qu'ils vont plus me repérer à moi parce qu'ils savent très bien que je suis dans l'atelier bois* ». L'identité de métier semble ainsi se réaliser également dans l'espace dans lequel elle se déploie. Une idée que Claudine rejoint à son tour : « *moi je vais le faire en classe et lui il va aller heu...il va organiser des sorties* ».

Toutefois, le discours de Jean renvoie une réalité également plus complexe et ambivalente. L'espace, s'il est important, ne fait pas tout. Le travail collectif semble justement venir bouleverser cette sectorisation initiale dans la mesure où il déplace et sort les professionnels de leurs espaces habituels. Dans ce cadre, ce n'est plus l'espace qui fait fonction, mais le professionnel en lui-même. Jean donne un exemple : « *Claudine, elle est reconnue comme enseignante. Donc du moment que tu travailles avec Claudine et que tu travailles ici avec [Prénom d'une éducatrice] ou en bas à la classe, le gamin qui va pas en bas à la classe il va dire "oui j'ai fait la classe, Claudine était là"* ». Ainsi l'identité se serait aussi comme le dit Claudine, être « *repérée en tant qu'enseignante (...) même heu.. par les éducateurs aussi qui travaillent pas avec moi* ».

La temporalité, une autre forme de sectorisation

Cette identité distincte s'établit aussi à l'égard de la temporalité. En effet, se trouve relevé, surtout par les enseignantes, un cadre temporel distinct dans lequel s'inscrivent les missions des éducateurs et des enseignants spécialisés. Claudine soulève premièrement une différence d'emploi du temps. En parlant des éducateurs, elle nous dit : *« ils sont sur 4 jours. Il y a certains jours ils travaillent pas »*. Au quotidien, Sonia souligne aussi qu'*« on n'est pas forcément sur les mêmes horaires de travail. Moi je suis censée finir à 16h15, ils finissent à 16h30 »*. Claudine précise que les temps de pause ne sont aussi pas les mêmes : *« les éducateurs, ils sont en temps de travail et on peut pas travailler sur le midi-deux, contrairement aux enseignants qui sont dégagés sur ces temps-là »*. Elle exprime notamment que dans ces conditions, pour pouvoir travailler avec les éducateurs, *« l'enseignant est obligé de rester des soirs »*, en dehors de son temps de travail, *« sur nos temps perso »*, comme le dit Sonia.

En ce qui concerne l'intervention auprès des jeunes, Nathalie identifie également des différences. Elle nous dit *« moi mon temps, il est aussi divisé dans ce qui est heu..ben la vie institutionnelle : le repas, les récréations, l'accueil du matin, le départ le soir. Heu Voilà. Et du coup je ne mets pas que des ateliers techniques en place »*. Elle évoque ainsi une polyvalence de ses tâches au cours de la journée. De la même façon, Jean évoque être à la fois au quotidien sur de *« l'accompagnement spécialisé »* et sur une *« partie technique (...) dans l'atelier »*. En revanche, les enseignantes, elles, soulignent un autre mode d'intervention plus formel et hebdomadaire. Sonia distingue de cette façon sa mission de celle des éducateurs : *« on intervient sur des temps différents, eux ils peuvent vivre du temps informel, des temps de repas, des temps où ils prennent fin....des temps d'accompagnement, du soin....heu.....ce où moi dans mes missions, je suis censée être heu....dans le scolaire »*. Elle nous décrit la forme ponctuelle que prend son intervention auprès du jeune par rapport à la quotidienneté que prend celle de l'éducateur : *« moi dans le parcours d'un jeune, je peux intervenir heu...1 heure par semaine alors qu'un éducateur va le voir heu ben au quotidien quoi. Fin....donc presque 24 heures dans la semaine »*. Elle nous explique que pour essayer de pallier à ce peu de temps de présence auprès des jeunes et à cette temporalité différente, *« pendant ma pause par exemple, j'essaie d'aller manger heu....une fois par semaine, je mange avec les jeunes comme les éducateurs et heu....pour être dans des temps informels comme ça. J'essaie..., je reste à certaines récrés avec eux, heu, pour être dans des moments comme ça aussi avec eux et les connaître dans un autre contexte que celui de la classe »*, allant ainsi au-delà de sa mission d'enseignante telle qu'elle l'a définie initialement.

II.3.3 Deux missions distinctes : l'éducation et l'enseignement spécialisés

L'éducateur : l'accompagnement au quotidien

Au regard de ces identités se formalisent des missions précises et normatives. La fonction d'éducateur apparaît chez Jean comme fondamentalement encrée dans un groupe : *« sans le collectif heu...moi, je dirais que le métier d'éducateur quel qu'il soit, spécialisé ou autre, pour moi n'a pas de sens »*. De plus, Jean relève

la référence chez l'éducateur technique spécialisé à un « *cœur de métier* », « *on peut l'exploiter ou non d'ailleurs* », nous dit-il, ce que lui le fait avec « l'atelier bois ». En tant qu'ETS, Nathalie dit aussi avoir pour mission de « *créer un réseau de partenaires extérieurs* », tout comme Jean le soutient également. Toutefois, ils décrivent également tous deux une mission majeure de l'éducateur en interne à l'établissement. Jean décrit ainsi les missions qu'il partage avec les éducateurs : « *c'est l'accueil des jeunes. On est, c'est la production d'écrit aussi, parce qu'on est en responsabilité, on a des références de, de de jeunes que l'on accueille* ». Il apparaît dans leur discours que tous les éducateurs sont référents de projet pour un jeune, ce qui implique qu'ils sont, d'après Jean, à l'initiative de ce projet, porté dans un second temps auprès de l'équipe pluriprofessionnelle. Il vient souligner une différence de statut entre enseignant et éducateur à l'égard des PAP de chaque jeune, tout en assurant l'existence d'un dialogue et d'« *un échange* » à égalité entre les différentes catégories professionnelles dans l'élaboration finale de ce projet. Ici, cette référence semble ainsi souligner une mission de coordination, de communication et de négociation portée par l'éducateur.

Nathalie évoque également qu'en tant qu'ETS elle a « *vraiment vocation* » à accompagner les jeunes « *à travers des ateliers* » et « *travaille plutôt le savoir-être que le savoir-faire* ». Ce terme d'« *accompagnement* » n'est utilisé que par les éducateurs. Nathalie le transpose même à l'enseignement, en évoquant « *l'accompagnement à l'enseignement* », marquant ici un regard fortement référencé, qui vient transposer sur la fonction de l'autre les codes langagiers de sa propre fonction. Pour autant, ce terme apparaît également chez elle comme un terme générique pour décrire toutes les interventions auprès du jeune. Ainsi l'expression « *on accompagne* » renvoie chez elle à l'action de tous au sein de l'institution. Chez Jean, l'accompagnement se définit comme un processus : « *le temps en soi n'a pas d'importance, le résultat non plus parce qu'on peut avoir des résultats comme on peut pas avoir des résultats mais en fait le plus important c'est le quotidien* ».

L'enseignant : une référence aux normes scolaires

Si la description, que font les enseignants des missions des éducateurs, correspond à celles qu'en font les éducateurs eux-mêmes, pour ce qui est de l'enseignement cela semble être un peu différent. Les deux éducateurs montrent une certaine difficulté à décrire la fonction de l'enseignant spécialisé, si ce n'est en le référant à une norme scolaire. Nathalie nous dit « *l'enseignant, il est lié au purement scolaire* » et Jean « *c'est plus le volet pédagogique* », « *c'est vraiment on on on est en fait dans le repère de de de...de niveau scolaire* ». Une forme d'ambivalence se matérialise cependant dans les propos de Jean qui nous dit que l'enseignement « *ça va être soit de l'apprentissage de la lecture, soit ça va être l'apprentissage du calcul* », mais qui se trouve en situation de revoir son propos lorsqu'il décrit une co-intervention dans laquelle « *l'enseignement en fait n'est pas figé à à faire du calcul et de l'écriture* ». Le travail collectif apparaît ainsi rebattre les cartes des représentations des missions de chacun. Comme le dit Sonia, « *on a eu beaucoup plus de facilités à se*

comprendre après avoir travaillé ensemble en fait. Et de voir fin ce que chacun attend, ce que, et puis même l'école de façon générale, chacun s'en fait une représentation, souvent en lien avec son propre vécu, mais...si ils sont pas dans la classe avec moi ils savent pas vraiment en fait, ils ont leurs représentations. Et l'inverse, moi, le métier d'éducateur, j'y ai mes représentations, mais je sais pas forcément ». Se trouve ainsi soulignée l'importance de pouvoir bien définir et comprendre l'identité de l'autre à travers le travail collectif mais également pour que ce travail collectif aboutisse.

En tant qu'enseignante, Claudine nous dit que son *« rôle...heu...ouais ben normalement on dit qu'on doit former des citoyens hein... c'est une des premières des premières missions »*. Pour définir sa fonction, elle fait ainsi référence au référentiel de métier établi par le Ministère : *« dans les missions de l'éducation nationale, normalement c'est...heu...l'enfant doit être en sécurité, c'est la sécurité qui prime. Ensuite, c'est le bien-être et puis ensuite on va parler des apprentissages »*. Son identité de métier fait corps avec cette norme comme le montre la répétition du terme « normalement » mais également le pronom « nous » dans l'expression suivante : *« nous, Éducation nationale, on a quand même (...) »*. Elle explique de ce fait là une forme d'obligation liée à ce référentiel : *« je dois enseigner les compétences du socle hein évidemment...donc les savoirs, les savoir-être, et puis il y a aussi les savoir-faire...heu...qu'on retrouve beaucoup en IME »*. Sa mission d'enseignante apparaît ici spécifique à l'environnement dans lequel elle se déploie, c'est-à-dire l'IME. Dans ce cadre en effet, il lui paraît important de rappeler qu'*« il n'y a pas que les maths et le français »* comme les éducateurs semblent parfois le lui renvoyer. Claudine définit ainsi les différents champs de compétences : *la technique il y a plus de savoir-faire tandis que nous on est plus dans les savoirs et les savoir-être »*. Pour elle, se joue également à travers le travail collectif un véritable enjeu. Il s'agit de *« faire évoluer les mentalités »* : *« ils ont peut-être du mal à se dire "bah ouais mais ça, ça va lui servir à...ça va lui servir à quoi après. Il va partir en foyer de vie". Je lui ai dit "et alors ? Il faut développer toutes les aptitudes" »*. Là aussi, pour elle, la rencontre entre catégories peut justement amener à une meilleure compréhension des missions de chacun et du sens de l'engagement de tous auprès des jeunes. Sonia, l'autre enseignante, décrit assez peu sa mission d'enseignante en tant que telle.

II.3.4 De nombreux points communs : vers un recouvrement des fonctions d'éducateur et d'enseignant ?

Un premier rapprochement entre enseignant et éducateur spécialisés semble se jouer au niveau relationnel, dans la mesure où ces deux professionnels entretiennent de bons rapports. Jean souligne que *« la relation, c'est un échange heu bon y'a un respect dans le travail »* et il ajoute *« il y a des complicités de travail »*. Une posture de non-jugement ressort aussi du contenu de son discours. Il nous dit : *« je vais pas juger ce que fait l'enseignant en classe et lui dire "tu devrais faire ça" et vice versa »*.

Mais, il ne s'agit pas que de cela, les missions qui semblaient jusqu'alors distinctes, apparaissent également au fil des entretiens bien plus proches que les participants ne le manifestaient en premier lieu.

Tous relèvent ainsi tour à tour de nombreux « *points communs* » (Nathalie) entre éducateur et enseignant qui font qu'« *en général bon on partage quand même pas mal de choses* » (Jean) et qu'« *on se rejoint* » (Claudine).

L'adaptation : une affaire de tous

Le travail d'adaptation et de réadaptation semble notamment être partagé par les deux catégories professionnelles. Claudine nous dit justement l'importance qu'elle voit dans le fait de pouvoir adapter le temps de classe aux besoins et capacités des élèves. Sonia partage également cette idée et souligne que pour « *prendre en charge vraiment* » les jeunes, il s'agit de pouvoir s'« *adapter* ». Claudine précise notamment cette question à partir d'une comparaison entre l'organisation des temps de classe actuelle et le fonctionnement institutionnel passé, assez rigide : « *avant...l'emploi du temps, on les prenait 3 heures de suite...même s'ils avaient une attention de 30 minutes.... et ça, c'était pas négociable avant. Et...quand je suis revenue et quand j'ai découvert qu'on pouvait les prendre qu'une heure...je me suis dit, mais sacré progrès !* ». De la même façon que les éducateurs, elle dit s'adapter aux jeunes et notamment à leurs intérêts : il s'agit de « *partir aussi de ce qu'aiment les jeunes et on va construire autour* ».

Des compétences communes : pédagogie ou éducation ?

Claudine nous dit également « *on pose un peu les mêmes questions* », puis nous indique que « *tout ce qui est, tout ce qui est savoir-être, heu..., ils le travaillent énormément. Et nous aussi* ». « *Il y a beaucoup de compétences en commun* » nous dit-elle. La pédagogie apparaît ainsi également portée par l'éducateur, comme en rendent compte les nombreuses occurrences du terme « *pédagogique* » dans le discours de Nathalie et Jean pour parler de leurs missions. Pour Nathalie, l'atelier technique représente en effet une « *session pédagogique* », qu'elle prépare sous la forme d'une ingénierie de formation pendant ses temps de préparation, tout comme Jean nous l'indique à son tour « *c'est à moi après dans l'atelier de préparer des séances d'apprentissages* ». Pour Claudine, la distinction entre ces apprentissages ne se fait donc pas en termes de pédagogie « *parce qu'ils font de la pédagogie aussi les éducateurs* ». Toutefois, à travers ces « *ces petits apprentissages* », nous dit Jean, il s'agit de « *mettre en avant des compétences ou en tout cas des des centres d'intérêt* », marquant ainsi de par l'euphémisme qu'il utilise, la difficulté à faire le lien entre ces apprentissages et ceux référés à une norme scolaire, perçue comme plus exigeante.

Le rapprochement : une histoire de transposition

C'est surtout au travers de la notion de « *transposition* » reprise par les quatre participants qu'apparaissent les positionnements différents. Lors de la co-intervention, la présence de l'éducateur permet par exemple de faire le « *lien entre...entre la théorie et la pratique* » et de ramener les apprentissages « *dans du concret* » comme l'évoque Jean, ou encore Nathalie avec ses propres mots : « *pouvoir permettre heu, heu aux savoirs enseignés en classe de se transposer heu...dans quelque chose heu de plus pratique* ». Une forme

de « transversalité » (Nathalie) des missions se joue donc dans ce « *lien entre...entre la théorie et la pratique* » (Jean), afin de « *pouvoir amener les jeunes à transposer ces savoirs* ». Ce transfert semble ainsi se faire dans la majorité des cas au bénéfice du scolaire. Ce sont les « *compétences scolaires* » qui sont « *réinvesti[es] à un autre moment* » nous dit Claudine, et de ce fait là l'éducateur se voit également chargé d'une mission didactique : l'éducatrice « *va travailler aussi des compétences scolaires* ». Comme le dit Nathalie, « *en s'appuyant sur quelque chose de pratique, (...) le scolaire à plus de sens* » et cela permet d'engager plus facilement et durablement les jeunes dans les apprentissages. En effet, Claudine évoque que « *les élèves cloisonnent énormément* », mais s'« *ils sont dans le faire quand ils apprennent et ils mémorisent vachement mieux* ». La transposition se joue également à long terme, c'est-à-dire que « *lorsqu'ils seront en secteur adulte, les compétences qu'ils vont acquérir ici puissent leur servir heu....au quotidien* » nous dit Jean, soulignant ainsi une mission de « *lourde responsabilité* » des éducateurs et des enseignants dans ce travail d'apprentissage partagé. Dans le même temps, le transfert est également en dehors de la fixation des apprentissages, une façon d'accompagner de façon continue le jeune qui rencontre des difficultés en classe « *pour essayer de comprendre et de le mettre dans les meilleures dispositions possibles pour la prochaine fois* » (Jean) qu'il a classe.

Une forme d'ambivalence se révèle cependant également à travers cet enjeu de transposition, dans la mesure où celui-ci met à plusieurs reprises l'approche éducative au service de l'enseignement. Jean se positionne notamment en tant que personne-ressource et nous dit intervenir « *si elle a besoin* » en parlant de l'enseignante. Claudine vient cependant revendiquer un rôle similaire. Elle évoque être une « *personne-ressource* » : « *ouais je suis repérée même heu.. par les éducateurs aussi qui travaillent pas avec moi parce que dans leur groupe il y a pas d'enfants scolarisés, mais qui viennent quand même (...) comment je peux aborder...heu voilà, par exemple, la mise de table...comment je peux aborder, heu..voilà, comment je peux travailler avec l'enfant sur..voilà..sur des thèmes...sur de l'éducatif* ». Il semble ici que ce soit son expertise qui est sollicitée au bénéfice de l'éducatif puisqu'il s'agit d'« *aider [le jeune] davantage sur les activités techniques* » à l'appui d'un travail en classe. Sonia relève également être une figure de référence au sein de l'antenne, dans la mesure où elle nous dit « *ça m'arrive par exemple, que un éducateur vienne me chercher pour heu...me demander un conseil ou une aide parce que ils sont en train de travailler quelque chose et que ça peut avoir un lien avec la classe ou quoi* ». Il est donc intéressant de constater que chacun se positionne plutôt en posture ressource qu'en situation de recevoir de l'aide. Mais malgré tout, il ressort finalement des discours une forme de réciprocité dans l'apport que chacun peut faire à l'autre, comme l'évoque Nathalie ou encore Sonia qui nous dit que « *ça peut aller dans les deux sens* », ainsi que Claudine avec ces mots : « *inversement je peux aussi leur demander alors heu voilà comment toi par exemple l'atelier bois...comment tu construis un jeu quand ils utilisent les menus...les mesures...quelles règles tu utilises* ». Les professionnels apparaissent ainsi relativement soudés comme cela se reflète dans la description du travail qui prend part dans les cas complexes, tels que les évoquent Jean et Claudine. L'enseignant peut par exemple appeler

l'éducateur suite à un incident en classe nous dit Jean et inversement « *dès qu'un jeune voilà il rencontre un problème..., ils viennent, ils m'appellent régulièrement* » nous dit Claudine.

Il y a donc « *beaucoup beaucoup de liens* » entre ces deux fonctions nous dit-elle. Cependant, ces points communs semblent également générer une forme de paradoxe dans les discours : ces deux métiers seraient à la fois très différents et très proches. Jean l'exprime ainsi : « *il y a à la fois une différence de fonction mais il n'y a pas une différence de...de de, de savoir-faire en tout cas dans dans le déroulement* ». C'est-à-dire, nous dit-il, que « *la relation même si elle n'est pas proche, ben elle est proche quand même* ». Il y aurait donc une différence formelle de statut mais un rapprochement dans la façon de se positionner au quotidien lors des interventions. Il soutient ainsi une forme d'invisibilité de la différence dans la pratique de terrain. Il nuance toutefois son propos en disant que s'il y a une différence, c'est celle que font les jeunes : « *c'est que lorsque les jeunes viennent par exemple dans l'atelier bois avec l'enseignant, il est évident qu'ils vont plus me repérer à moi parce qu'ils savent très bien que je suis dans l'atelier bois* ». C'est en fait, le travail collectif qui apparaît générer ce rapprochement et rebattre les cartes de la sectorisation : « *je dirai moi qu'y'a pas de différence entre l'enseignant et puis le technicien, parce qu'on travaille tous dans le même but avec le même projet* » (Jean). Claudine, sur la même antenne, le dit aussi. Pour elle, « *le professeur et l'éducateur travaillent les mêmes compétences* » et c'est pour cette raison que certains de leurs objectifs « *il y en a qui sont vraiment les mêmes, mais dits de façons différentes* ». Dans le cadre des PAP, les deux catégories professionnelles sont ainsi amenées à « *écrire deux fois la même chose avec des termes différents* » (Claudine).

Le discours des participants montre ainsi comment le travail collectif vient révéler des frontières de métier ambivalentes, tantôt très marquées et tantôt absentes, et bouleverser les catégorisations établies et leurs représentations chez les professionnels. Entre recouvrement et sectorisation, il en ressort une forme d'équilibre mouvant entre ces deux fonctions à la fois si proche et si éloignée, à tous les niveaux.

II.4 Le travail collectif : un impératif impossible

II.4.1 Plusieurs sources prescriptives : des injonctions latentes

Les participants semblent à plusieurs reprises faire référence à des prescriptions dans la mesure où ils relèvent différentes sources de commande d'où émergent des normes d'action relatives au travail collectif.

Un discours prescripteur

Tous les participants font ainsi référence à un discours latent qui apparaît flotter autour de la mise en œuvre du travail collectif. Claudine nous parle ainsi de « *ce fameux travail collectif* » et Jean évoque « *toute une histoire de réflexion* ». Claudine fait également référence à un discours prescripteur passé en comparaison

à l'injonction actuelle : *« parce que avant, il y avait le discours, l'école est prioritaire. Et maintenant le discours est l'école est complémentaire ».*

L'institution

L'institution apparaît comme l'origine majeure des prescriptions dont rendent compte les participants au sein de leur discours. En effet, l'institution en elle-même, en tant qu'elle se formalise par une forme d'organisation particulière, semble faire prescription chez Jean, qui nous indique *« de toute façon, on est obligé [de travailler collectivement] parce qu'on est une équipe. Déjà, ça c'est une obligation »*. Chez Claudine, l'institution apparaît également comme un cadre prescriptif dans la mesure où elle prévoit et impose dans son organisation des temps de *« co-intervention »* entre les professionnels : *« alors quand je suis arrivée, il y en avait déjà qui étaient en place, que j'ai reprises hein des co-interventions »*. Pour autant, face à cette commande, les professionnels semblent avoir, en début d'année du moins, une certaine liberté dans la mesure où la thématique de ces co-interventions peut être conservée et qu'il est possible d'en ajouter : *« j'en ai gardé une sur les 2 et j'en ai proposé 2 autres »*. Cependant, une fois prévues, il n'est pas possible de les arrêter, l'institution est formelle à cet égard et *« il y a pas tant de flexibilité sur la...le changement d'emploi du temps des jeunes. C'est à dire que si la co-intervention elle est notée, et ben ça va être dur de la modifier, parce que tout est mis en place »* nous dit Claudine. Jean évoque une prescription du même ordre, lorsqu'il nous dit que le *« créneau classe »*, tout comme les *« activités techniques »*, la *« socialisation »* ou encore le *« créneau sportif »*, *« ça fait partie des d'une obligation »* : *« c'est-à-dire que sur heu les emplois du temps, tout le monde a un temps de classe »*.

Jean évoque dans ce cadre la figure du chef de service comme un relai de la prescription qui émane de la direction de l'IME : *« parce que même si on a la même direction, on n'a pas les mêmes responsables d'unité, donc les anciens chefs de service, on a pas les mêmes responsables, mais par contre on a les mêmes directives »*. Mais chez Jean, se sont également les fiches de postes qui font prescriptions : *« sur une fiche de...de mission heu une fiche de poste, c'est "travail en équipe pluriprofessionnelle et pluridisciplinaire". Donc ça déjà c'est dans une obligation d'un texte »*. Il souligne ainsi une commande qui émane là aussi de l'institution en tant qu'auteure des fiches de postes. Il nous précise, sur la *« fiche de poste tu as toute une nomenclature, "travailler ça", "faire des écrits" et cetera et cetera (...)*. *S'il y a sur cette nomenclature, s'il y a une chose que tu fais pas, on peut te recadrer »*. La commande apparaît également sous l'angle d'une contrainte qui si elle n'est pas respectée peut avoir des répercussions sous le mode d'un rappel à l'ordre.

Dans le discours de Claudine, enseignante sur l'antenne B, se trouve également relevée une prescription, cette fois du côté de l'institution Éducation Nationale : *« ça a été demandé bah oui je le dis franchement par l'inspectrice »*. Claudine explicite cette commande : *« on nous demande quand même de travailler, de travailler de plus en plus, ouais, de faire des co-interventions avec les éducateurs »*. Elle relate alors les propos injonctifs de l'inspectrice : *« elle nous a dit qu'elle voulait ouais enfin qu'il fallait qu'on fasse...heu qu'on*

travaille collectivement ». Une autre forme de prescription apparaît également à travers « *les grilles de l'éducation nationale* » et le « *bulletin officiel* ». En effet, comme Claudine l'indique, ce sont ces documents qui viennent faire référence, et dicter les « *termes* » à employer pour fixer les objectifs relatifs aux projets des jeunes. En tous les cas, Claudine montre bien cette conscience d'une prescription descendante, dont elle interroge d'ailleurs la légitimité dans la mesure où elle pose la question « *mais l'éducation nationale là alors...heu...ces missions par qui elles ont été élaborées justement ? Cette fiche de mission ? J'ai pas posé la question mais je me demande si c'est pas sur EDUSCOL...sur l'UEE. Ça, je pense que ça a été élaboré, alors avec qui ? Avec des éducateurs et l'Éducation Nationale ?* ». Elle souligne ici un besoin de connaître la source prescriptive. Notons que sur l'antenne A, Sonia et Nathalie n'évoquent pas ces prescriptions descendantes et parlent plutôt d'une demande qui émerge des professionnels eux-mêmes.

La famille

La famille, les parents apparaissent également comme des sources de prescriptions. L'apprentissage apparaît ainsi dans le discours de Jean comme une façon de faire valoir des compétences des jeunes auprès des parents et de soutenir une participation des jeunes chez eux. L'apprentissage répond selon lui d'une attente normative des parents : « *c'est mettre en avant des compétences ou en tout cas des des des centres d'intérêt dont les parents ne pourraient peut-être pas heu s'imaginer qu'ils pourraient faire* », « *parce que qu'est-ce que veulent les parents, ils veulent se rapprocher de la normalité* ». C'est également cette commande des parents qui semble impliquer d'harmoniser les postures, matérialisant une forme d'attente en termes de qualité d'accueil et d'accompagnement : « *Parce que si les parents sont en demande après c'est eux qui signent et qui qui acceptent les les projets que l'on a mis en place* ». Claudine le dit aussi, « *pour les parents ça aurait plus de sens* ». Nathalie quant à elle souligne la prépondérance du discours de la famille. : elle « *vient porter elle aussi sa vision de de son enfant et (...) son accord sur ce qui est proposé par l'ensemble de l'équipe. Nous sommes maintenant, on le dit des partenaires. Ce qui sous-entend que la parole de la famille est importante et même, même comme le dit qu'elle est prioritaire* ».

Auto-prescriptions

Jean explicite cependant également une forme de prescription qui émane de lui-même. Il évoque s'être ainsi imposé des règles et un cadre particulier d'intervention : « *donc moi je me suis fixé à minima un objectif dans cet atelier, c'est que les personnes puissent participer au moins à 50 % de la réalisation du travail à effectuer* », « *c'est ça le plus important. Pour moi* ». Un propos injonctif est également développé par Jean, marquant là aussi une forme de prescription portée à l'échelle individuelle : « *soit on travaille dans le collectif, soit on travaille pas dans le collectif, et à ce moment-là on n'a rien à faire dans le médico-social. Ça c'est mon point de vue* ». Chez Jean, cela se matérialise également par une forme d'accentuation de son propos : « *j'insiste là-dessus, c'est que quel que soit le niveau tout le monde a droit à un temps de classe.*

Donc là on est sur une égalité de chance ». C'est ce que l'on retrouve également chez Claudine : « travailler avec tous les corps de métier, c'est hyper important ».

Nathalie souligne quant à elle que c'est initialement « une rencontre » qui initie ensuite une demande, qui se trouve validée par « la coordonnatrice de dire, "ah ben oui en effet, ça pourrait être quelque chose d'intéressant" (...) et c'est quelque chose qui est formalisé, qui est, qui est après entériné, et qui peut se mettre en place. C'est pas quelque chose, c'est pas une injonction ». La commande lorsqu'elle vient de soi n'apparaît pas contraignante. Elle semble même dans ce cadre perdre sa dimension injonctive et devenir comme le dit Sonia, « une proposition », une « possibilité », à laquelle elle a « réfléchi » avant de l'accepter.

Une adhésion marquée

Face à ces prescriptions, les professionnels marquent dans leur discours à plusieurs reprises une forme d'adhérence assez marquée. Le discours de Claudine vient signifier comment la prescription de l'inspectrice devient pour elle une norme de travail évidente : « Et elle nous a dit qu'elle voulait ouais enfin qu'il fallait qu'on fasse...heu qu'on travaille collectivement. Puis c'est normal, le projet, c'est éducatif, pédagogique, thérapeutique et social ». Elle manifeste également dans son discours une autre forme d'adhérence à la commande lorsqu'elle dit vouloir répondre et traduire cette prescription dans sa pratique. Elle marque cependant également un empêchement et s'en excuse presque : « elle demande et alors moi aussi ben j'aurais bien voulu le faire, j'ai pas pu le faire ». L'adhérence est également marquée par Claudine lorsqu'elle relève le changement comme quelque chose de positif : « quand je suis revenue et quand j'ai découvert qu'on pouvait les prendre qu'une heure...je me suis dit, mais sacré progrès ! » De la même façon, elle explicite son accord avec la prescription institutionnelle de cette façon : « Et la nouvelle chef de service a raison, elle a dit, il faut réduire, voilà. Et je pense qu'on pourrait réduire » les écrits pour les faire fusionner entre éducateurs et enseignants. À plusieurs reprises on retrouve cette traduction de la prescription descendante au sein du discours, dans un effet d'écho. Jean procède un peu de la même façon. Il nous dit ainsi d'abord « c'est-à-dire que sur heu les emplois du temps, tout le monde a un temps de classe. Parce que pourquoi il y en a qui l'aurait et d'autres qui l'ont pas » et puis s'approprie à la première personne cette prescription, « j'insiste là-dessus, c'est que, quel que soit le niveau tout le monde a droit à un temps de classe. Donc là on est sur une égalité de chance ». Sonia, à son tour, souligne qu'à son arrivée en IME elle a « découvert le..., le jeune au centre de, du dispositif. Fin en tout cas le, l'idée que....c'était ça d'adapter, de prendre en charge vraiment » et nous explicite son adhésion immédiate : « je me suis dit vraiment c'est génial, je vais enfin avoir du temps pour m'occuper de ces jeunes-là et heu...pour construire un projet qui soit adapté à eux. Donc heu... vraiment révélation c'était super ». Nathalie souligne à son tour une forme d'adhérence à travers l'appropriation en propre de la forme de travail collectif prescrite, dans son usage du possessif « ma co-construction ».

II.4.2 Des contraintes institutionnelles

Cependant, s'il y a une adhérence immédiate aux prescriptions à plusieurs égards, les participants rendent également compte de différents empêchements à l'échelle institutionnelle dans le cadre du travail collectif.

Le poids de l'histoire

Si Jean ne fait pas part de cette question, Sonia, Nathalie et Claudine expriment l'influence, encore aujourd'hui, de l'histoire passée du secteur médico-social, et notamment celle de l'arrivée des enseignants au sein des institutions. Nathalie, qui a travaillé 27 ans dans l'antenne A, nous dit qu'elle a « *vu l'école arriver dans l'institution* » : « *avant, l'école n'était pas dans l'institution. Elle n'existait pas. Et l'école, elle était faite par les éducateurs. Voilà, moi j'ai connu, j'ai connu une éducatrice, ben quand je suis arrivée ici en 1997, c'est une éducatrice technique spécialisée qui faisait la classe. Voilà. C'était elle qui avait vocation d'enseignante* ». Nathalie souligne ainsi que le travail collectif n'a pas toujours été perçu comme nécessaire entre l'enseignant et l'éducateur spécialisé, car auparavant, l'éducateur occupait la fonction d'enseignant. À l'arrivée des enseignants dans l'institution, elle exprime qu'il a fallu d'une certaine façon laisser la place, ce qui n'a pas été évident et semble même avoir été un peu violent : « *la classe est arrivée heu...un peu pour le coup, historiquement, de ce que je m'en souviens, un peu comme une injonction. C'est-à-dire que du jour au lendemain, heu...l'institution n'avait plus vocation à..., perdait cette, cette identité-là, si elle, si elle l'avait d'ailleurs, et l'enseignant devenait, arrivait dans l'institution, et ça nous avait été un peu présenté comme heu... l'enseignant passe en premier et puis le reste a peu d'importance. Donc voilà. Donc, historiquement, l'arrivée des enseignants dans, dans l'institution, c'est un peu dans la douleur* ». Son témoignage rend compte du bouleversement qu'a pu engager l'arrivée des enseignants sur les institutions, ce qui semble actuellement se reproduire au sein des UEE, à l'inverse avec les éducateurs qui pénètrent dans l'École, avec une difficulté partagée par les deux professions : il leur faut « *trouver aussi leur place dans la classe parce que c'est pas évident pour eux aussi* » (Claudine). Sonia fait, elle aussi, référence à cet ancrage historique qui subsiste au sein de l'institution : « *alors à l'antenne A, bon les enseignants il y en a depuis longtemps, mais institu., fin historiquement, ben les enseignants ils sont arrivés un peu plus tard dans les institutions, donc c'est une place à faire et ça reste un peu quand même* ». Elle souligne la marque encore profonde de cette histoire au regard des places prises par chacune des catégories professionnelles au sein de l'institution et indique le temps nécessaire pour que cette place se fasse. Mais le processus est en cours, et les évolutions bien en marche, comme nous le dit Claudine : « *il y a vraiment, il y a beaucoup de bienveillance. Je pense que les enseignants sont beaucoup plus acceptés qu'il y a quelques années* ». L'enseignante de l'antenne B évoque, en écho aux propos rapportés par Nathalie, qu'« *avant, il y avait le discours, l'école est prioritaire. Et maintenant le discours est l'école est complémentaire* », ce qui pour elle a contribué à établir une relation plus apaisée et moins injonctive entre les deux professions. Toutefois, son discours apparaît quelque peu contradictoire,

puisque tout à la suite de cette phrase, elle ajoute avec un ton injonctif, *« l'école c'est un droit. Ça, ils l'ont compris, hein. Voilà. L'inclusion, que ça leur plaise ou non, c'est la loi, point final »*. Un positionnement qui semble rendre compte d'une certaine tension, encore aujourd'hui, liée à des enjeux de reconnaissance et de pouvoir entre ces deux catégories professionnelles, que l'histoire n'a pas toujours rendus soudés et unis. Or, pour travailler ensemble cela suppose, semble-t-il, de travailler à la rencontre de ces *« deux mondes différents et heu....avec, heu....ben, deux entités différentes »* (Nathalie).

L'absence de temps institutionnalisés

Cependant, pour Sonia, Nathalie et Claudine, au-delà du poids de l'histoire, c'est l'organisation de l'institution elle-même qui semble être empêchante, alors même qu'elle apparaissait au fondement de cet impératif à travailler collectivement. Là encore, cette dimension est absente du discours de Jean, qui est par ailleurs très peu marqué par la critique. Sonia, Nathalie et Claudine relèvent quant à elle des contraintes de taille établies par l'institution et qui entravent la réalisation d'un travail collectif abouti. Sonia évoque que même si les professionnels le souhaitent, *« c'est pas toujours possible »* ou *« on peut pas organiser. C'est difficile à mettre en place »* nous dit Nathalie, soulignant un impossible imposé par l'institution du fait de contraintes d'emploi du temps. Cependant, l'organisation institutionnelle ne pose cependant pas problème uniquement pour établir une nouvelle co-intervention. Comme Nathalie et Sonia le relèvent, elle est également un enjeu fort dans la mise en place d'un temps de travail *« institutionnalisé »* (Sonia) pour préparer les projets communs, dont les co-interventions. Claudine, le souligne très clairement, *« il n'y a pas de temps spécifique pour ce travail collectif »* et *c'est donc sur « le temps perso »* (Sonia) que le travail a lieu, car *« pour des modalités...ouais ouais de service...c'est compliqué »* (Claudine). Cela marque un sentiment de frustration ou encore de déception quant aux moyens institutionnels réels dégagés pour soutenir la mise en œuvre du travail collectif. Claudine s'indigne à plusieurs reprises de cette absence de temps institutionnalisé : *« Une fois par trimestre c'est pas assez », « il y a pas assez de réunions », « on n'est pas encore assez en synchronisation », « 1 heure pour un jeune dans l'année, ça fait pas beaucoup », « moi je pense que ça manque vraiment »*. Sonia la rejoint *« je pense qu'il y aurait besoin de plus de temps heu..., ne serait-ce que de plus de temps de réunion par exemple. Faire des points plus réguliers sur les jeunes »*. Le *« .travail collectif, y en a un peu, mais voilà, c'est pas central »* nous dit-elle. L'enseignante de l'antenne A souligne également la dissonance que cet empêchement institutionnel induit : *« alors qu'on est une équipe pluridisciplinaire et que heu....on devrait être peut-être un peu plus dans le collectif »*.

Nathalie propose une résolution possible de cet empêchement. Puisqu'*« une institution fonctionne avec un projet d'établissement »*, il est possible de faire du travail collectif *« quelque chose qui soit aussi défini dans un projet heu...d'établissement »*. Claudine nous dit avoir fait remonter cet empêchement pour qu'il soit entendu : *« c'est ce qu'on avait dit à l'inspectrice l'an dernier, on lui avait dit bah ouais nous tous les soirs on peut pas »*. Elle revendique aussi ainsi très clairement : *« il faut définir des temps »*, c'est une nécessité

pour que le travail collectif aboutisse, car comme l'explique Sonia et Claudine en utilisant le même syntagme « *ça demande beaucoup de temps heu...le collectif* ».

L'instabilité de l'équipe éducative

Un autre dysfonctionnement institutionnel est relevé uniquement par Claudine : le manque de « *de stabilité dans les équipes* ». Le « *turn-over* » constant, les nombreux « *remplacements* » empêche l'implication des éducateurs dans le travail collectif et cela a des conséquences pour l'enseignant nous dit-elle. Elle se remémore une situation : « *l'an dernier, j'ai fait des co-interventions, je n'ai jamais eu le même éducateur. L'éducateur est en arrêt maladie toute l'année donc...bah ça a été raté. Je le dis franchement, la co-intervention n'a pas abouti* ». Elle signale en effet l'empêchement que cette équipe instable a créé en rendant donc d'un sentiment d'échec dans le cadre de cette co-intervention sans figure éducative fixe. En outre, elle nous indique s'être retrouvée impuissante : « *le problème c'est qu'en cours d'année on peut pas stopper la co-intervention* ». Face à cet empêchement, Claudine a donc proposé un contournement du cadre habituel de la co-intervention : « *l'éducateur des fois je le découvrais pile à l'heure. Donc si je devais lui expliquer alors qu'il y avait des jeunes, c'était aussi une perte de temps....Donc je lui disais "bon écoute tu vas...je te montre tous mes supports, tu fais* ». Elle admet, « *c'est moi qui prenais en charge en totalité l'atelier, je ne vais pas mentir. Y avait pas du tout de travail collectif, on est bien d'accord* ». Toutefois, elle exprime son malaise à l'égard de l'éducateur pour qui « *c'était super compliqué* » également d'intervenir dans cette situation. Le discours de Claudine est marqué par un sentiment d'échec, de solitude, d'impuissance face à cette contrainte institutionnelle. Elle évoque également la souffrance que cela a pu générer dans son travail, du fait de la pression qu'elle a ressentie à tenir la co-intervention seule : « *celle que j'avais prévu en juin et ben en septembre elle a pas aboutie parce que l'éducatrice a démissionné en fait. Du coup il a fallu que j'en...voilà...que j'en propose une...puisque le groupe était fait. (...) Et...heu...quand on l'apprend au mois de septembre des fois on stresse...on se dit ouais qu'est-ce que je vais proposer* ». Sonia note cependant également une déficience institutionnelle concernant l'effectif éducateur, lorsqu'elle nous explique qu'une « *co-intervention que j'avais proposée et qui n'a pas...eu lieu, parce que il n'y avait aucun éducateur qui pouvait se détacher pour venir mener la co-intervention* ».

Des référentiels inconciliables

Un autre empêchement apparaît du fait de la coexistence au sein de l'institution de référentiels inconciliables. Claudine relève : « *c'est vrai que nous, on a les grilles de l'éducation nationale et il y a une incompréhension sur...heu les termes employés...heu et ouais ben non, vous pouvez pas utiliser ces termes, et on dit ouais mais ça c'est les termes du bulletin officiel* ». Elle souligne une conciliation des deux terminologies référées aux deux catégories de métiers, générant ainsi une distance entre les professionnels. Claudine nous donne un exemple de ce dilemme : « *par exemple, je vais faire une activité heu...ferme. Donc*

je vais explorer le monde du vivant puisque c'est...c'est une compétence à atteindre hein au cycle II, même au cycle I et au cycle III, alors avec des sous-compétences....donc je mets "explorer le monde du vivant", mon objectif opérationnel, puis après j'explique ce que je fais et ensuite je mets les moyens. - qu'est-ce que je vais mettre en place pour...voilà...arriver à cet objectif – et ben explorer le monde du vivant, c'est pas dans les grilles des éducateurs, ils me disent "non mais ça c'est pas dans nos grilles d'objectifs opérationnels", et ben il y a une incompréhension là. "Il faut que tu changes ton objectif". Non, moi je ne peux pas mettre un objectif éducatif, je suis enseignante... ». Elle exprime ainsi une difficulté à répondre à aux prescriptions induites par ces deux référentiels de métier, issus de deux ministères différents. Se manifestent ainsi des prescriptions paradoxales : les deux grilles de lecture prônent un travail collectif, mais imposent dans le même temps des contraintes pour chaque métier qui s'avèrent inconciliables. En revendiquant comme elle le fait une posture d'enseignante, Claudine semble également rendre compte de l'enjeu identitaire qui intervient dans ce processus. Jean évoque lui aussi cette tension, cependant, pour lui, l'enjeu ne semble pas le même : « après heu effectivement ils ont un programme bien établi de l'éducation nationale. Alors on arrive ou on arrive pas à maintenir les objectifs mais en tout cas nous c'est pareil au quotidien on essaie d'avoir aussi les les mêmes objectifs de manière à ce qu'on puisse vraiment travailler ensemble ». L'éducateur de l'antenne B priorise ainsi une action cohérente et adaptée, en dépit de la réalisation à la lettre des contraintes établis par le référentiel scolaire. Cette conciliation impossible est bien réelle chez Jean, mais semble moins problématique dans la mesure où il propose une forme de contournement qui s'élabore à l'égard d'un référentiel qui n'est pas le sien. Il montre également qu'un travail collectif est possible, dans ce compromis entre prescriptions et contraintes de terrain.

II.4.3 Une expérience de l'empêchement

L'expérience de ces obstacles se formalise dans les discours des professionnels par de nombreuses occurrences, notamment chez Claudine, référées au champ lexical de l'empêchement : « *une problématique du travail collectif* », « *c'est pas évident* », « *c'est pas gagné* », « *c'est pas pour tout de suite* », « *c'est compliqué* », « *c'est super compliqué* » (Claudine), « *c'est difficile* » (Nathalie, Sonia), « *c'est très difficile de travailler dans le collectif* », « *c'est là la difficulté* », « *c'est ça qui est un peu compliqué* » (Jean).

Un idéal commun avorté

Se trouve caractérisée par l'ensemble des participants une forme d'idéal partagé autour des différentes valeurs et critères relatifs au travail collectif. Cependant, cet idéal commun semble difficile à atteindre en réalité. L'idéal s'exprime chez Claudine par l'utilisation du conditionnel présent qui marque son souhait de voir des temps dédiés, où éducateurs et enseignants pourraient être libérés pour travailler ensemble : « *faudrait qu'on puisse dégager un éducateur une fois par semaine sur un midi-deux pour qu'on puisse le travailler* ». Toutefois dans le même temps, ce conditionnel marque également un regret – « *je suis sûre que*

ça pourrait se faire » – face à la non-effectivité de cet idéal au sein de l'institution et à son empêchement. De la même façon, Jean s'exprime également au conditionnel sur le fonctionnement à favoriser pour les réunions de PAP : « la temporalité ce serait en fait l'idéal ce serait de septembre à décembre de boucler les réunions en janvier et jusqu'au mois de juin juillet là par contre, on peut vraiment évaluer la pertinence de nos objectifs ». En creux, se trouve évoqué l'échec actuel à mettre en œuvre ce type d'organisation.

D'autre part, Claudine exprime aussi un souhait partagé avec les éducateurs, comme elle en rend compte en relatant leur propos : *« l'éducateur serait partant, hein, parce que j'en ai déjà discuté », « je pense qu'eux aussi ce serait une demande hein, ils....Je pense que sur le midi-deux ça les dérangerait pas. Ils me disent c'est dommage on peut pas ».* L'idéal se formalise donc également par un sentiment commun d'empêchement, par cette volonté commune avortée. Sonia évoque en effet que même si *« tout le monde est...a....envie de....d'être....dans la, fin dans l'accompagnement des jeunes, fin les éducateurs, tous les professionnels avec qui je travaille...je pense qu'ils sont tous ben envie justement de...qu'on puisse ben préparer ses co-interventions, être, élaborer parfois des solutions pour certains jeunes, fin voilà, je pense que...tout le monde a voilà ce projet-là de, qu'on soit cohérent, qu'on réfléchisse ensemble, c'est.....Mais c'est pas toujours possible ».* Ces deux propos indiquent donc une forme d'impuissance des professionnels face à cet idéal commun qui ne parvient à aboutir du fait de la réalité institutionnelle actuelle dans laquelle ils exercent. Une forme de projection sur l'autre professionnel apparaît également au sein des discours et semble relever une forme d'expérience commune de la difficulté face à un idéal avorté. Claudine évoque ainsi *« l'éducateur des fois je le découvrais pile à l'heure. Donc si je devais lui expliquer alors qu'il y avait des jeunes, c'était aussi une perte de temps... »* et *« c'est pas évident pour eux aussi ».* De la même façon, Nathalie se met également à la place de l'enseignante et exprime la potentielle frustration ou l'échec ressentis par celle-ci du fait d'une certaine organisation institutionnelle : *« Sonia a très peu de, enfin voilà, ça, c'est frustrant pour elle, mais elle a pas assez de, de temps pour des jeunes qui.... auraient peut-être des besoins de classe. Elle a pas assez de, de temps dans sa semaine pour voilà pour les, les accueillir pleinement sur une partie scolaire ».* Alors qu'elle évoque aussi l'arrivée des enseignants sur l'institution dans le passé, elle conçoit également la difficulté que cela peut représenter : *« face à une population en IME qui n'avait jamais eu accès à du scolaire, peut-être l'enseignant se retrouvait démunie ».* À plusieurs reprises, se trouve également interrogée par les participants la distance entre l'idéal et le réel, soulignant une même expérience du poids institutionnel sur l'idéal d'exercice. Nathalie s'exprime ainsi à propos de sa fonction : *« ma fonction liée heu...à mon métier ou ma fonction liée à ce que je fais ?* Sonia, quant à elle, interroge *« quelle place il a réellement ou quelle place il devrait avoir ? »*, en parlant du travail collectif. ». Il s'agirait nous dit-elle que la volonté dépasse le collectif pour s'inscrire dans l'institution et qu'il y est vraiment *« oui une volonté quand même qu'il y est du travail collectif »*, notamment chez les prescripteurs. Elle a ici un positionnement assez critique à l'égard de l'institution qui vient faire avorter cet idéal : *« La place [du travail collectif]....moi je trouve qu'elle est...mmm...inférieure à ce qui devrait être ».*

Une question de volonté ?

Si face à cet idéal commun, l'expérience semble être partagée, les quatre participants nous décrivent également leurs expériences individuelles des empêchements au travail collectif. Nathalie l'évoque à plusieurs reprises, pour elle, c'est une question de volonté si le travail collectif aboutit ou non : « *pour moi au jour d'aujourd'hui, ça reste une volonté de....une volonté de personne, oui* ». Cependant, elle nous dit aussi « *sauf si c'est défini quelque chose de...* ». Nous retrouvons en filigrane cette même idée chez Sonia, qui nous indique « *fin moi je le vis comme ça, mais pour faire partie de l'équipe, faut vraiment le voul., fin le vouloir et faire la démarche de..., de s'y implanter* ». Sonia souligne également que le travail collectif s'effectue « *ben au bon vouloir des personnes* ». Toutes deux indiquent ainsi en sous-texte que la responsabilité individuelle prévaut aujourd'hui dans l'aboutissement du travail collectif, dans la mesure où l'institution manque à sa posture encadrante de cette modalité d'exercice.

Sonia vient ainsi rendre compte de son engagement passé à cet égard. Sur son précédent poste, elle nous raconte s'être engagée à corps perdu en faveur de cet idéal et parce que « *justement ce travail collectif me manquait* », « *parce que moi, c'est ce qui m'intéresse, que mes collègues soient toujours, fin....finalement n'y voient pas de, fin se démobilisent ou n'aient pas envie de s'en saisir, c'est une chose, mais moi j'avais envie que ce, que le fait d'être dans l'équipe comme ça, ben puisse m'aider dans mon travail auprès des jeunes et que ça leur soit bénéfique à eux* ». Ce « *besoin qu'il y est une espèce de ciment et que ça fasse vraiment lien, corps et qu'on soit tous à travailler ensemble pour le jeune* » l'a en effet amenée à cette « *volonté que l'équipe fasse à tout prix équipe* » et à se mobiliser personnellement. L'expression du manque est répétée à plusieurs reprises par Sonia soulignant une forme d'insupportable à supporter. Pour pallier à ce manque, elle nous dit s'être « *beaucoup investie fin...pour.... justement faire partie de l'équipe, être fin... dans enfin dans du travail d'équipe, donc j'assistais à toutes les réunions de service, j'avais...j'étais sur 2 services, donc j'avais 4 heures de réunion par semaine en plus, fin c'était sur mon temps perso, j'assistais....fin vraiment j'essayais de...heu...mobiliser beaucoup...Et parce que il y avait, fin on a eu un chef de service absent, donc il y a eu des documents à créer, enfin des emplois du temps par exemple, fin des choses comme ça, que je, ben je créais et que j'envoyais enfin pour qu'on puisse avancer* ». Elle reconnaît qu'elle a pu se « *mobiliser sur les, on va dire, sur le travail administratif qu'il peut y avoir dans une équipe, dans une institution ou sur heu...le travail administratif et sur la volonté que l'équipe fasse à tout prix équipe* » et dépasser ainsi sa fonction d'enseignante. Elle manifeste ainsi une forme de dépassement et de contournement de l'empêchement au service du collectif. Mais Sonia révèle également que cela ne s'est pas fait sans conséquence. Cet engagement personnel, à contre-courant de l'organisation institutionnelle, et également en dissonance avec une équipe « *démobilis[ée]* » a eu un prix nous dit-elle. On entend dans son propos une très grande fatigue, une perte de sens et un sentiment d'échec : « *j'ai senti que je m'y épuisais pour finalement [un] bénéfice auprès des jeunes* » assez peu important. Pour elle, cette implication « *comme ça à fond, de me mettre à mal* » était une

bêtise, « *c'était pas productif* ». Elle dit aujourd'hui, « *du coup, cette expérience sur [Nom de l'antenne] ça m'a fait prendre conscience que fallait que je, moi prenne un peu de recul là-dessus, parce que...c'était devenu trop anxiogène* ». Si un temps, elle dit avoir pu contrer ce manque insoutenable en s'engageant ainsi, s'est finalement un autre insupportable qui l'a remplacé, ce qui l'a conduit en partie à quitter cette antenne. Aujourd'hui, avec le « *recul* », Sonia assume une autre position : « *je vais pas forcer les gens à travailler heu....comme ça. Donc.ben je m'appuie sur ceux qui ont envie, sur ceux avec qui je peux le faire et là je le fais et quand c'est pas possible, ben je me concentre vraiment sur tout ce qui peut apporter à aux jeunes et heu...je, je pousse pas* ». Elle nous indique s'être résignée : « *j'avoue que j'ai pris mon parti de....ne...plus me battre contre les moulins à vent* ». Elle fait ainsi part d'une forme de désillusion et se positionne très clairement pour un compromis supportable : un travail collectif au strict minimum et plus si affinité, la réponse qu'elle semble considérer comme la plus juste face à cet impératif impossible. Son témoignage souligne ainsi que la volonté individuelle ne suffit pas et que cette responsabilité de mettre en œuvre du travail collectif est d'un autre ressort.

Au regard des nombreuses occurrences des syntagmes « *c'est compliqué* » et « *c'est pas évident* » dans son discours, Claudine semble également exprimer une forme de souffrance et du moins un sentiment d'impuissance, d'empêchement dans la mise en œuvre du travail collectif sur son antenne. Son discours fait entendre là aussi le poids de la responsabilité individuelle à prendre sur soi et s'adapter, notamment aux horaires institutionnels des éducateurs, différents des siens. De la même façon, elle rend compte d'une forme d'épuisement à travers notamment cette gradation : « *Forcément, ça va être le soir, et on a déjà vachement de réunion qui prennent le temps et donc si on devait y être tous les lundis, tous les mardis, tous les mercredis soirs, heu tous..., moi je, franchement c'est trop* ». Elle décrit également une posture palliative face au « *manque* » institutionnel.

Un enjeu relationnel

Au-delà de la volonté, les professionnels notent à l'échelle individuelle, un empêchement lié aux différences de « *caractères* » comme nous le nomme Jean. Lui et Claudine, sur l'antenne B, rendent compte de cet enjeu de conciliation des tempéraments. Ainsi, elle nous dit « *je choisis avec qui j'allais travailler. Je le dis, hein ? Parce qu'y en a avec qui...qui seront peut-être... je vais pas dire moins investis, parce que là je porte un jugement, c'est pas forcément le cas. Mais ça m'est arrivé* ». Il s'agit pour elle d'avoir une « *bonne entente* » avec la personne avec qui elle travaille afin de voir le travail aboutir. De son côté, Jean l'évoque également, notamment au sujet des éducateurs. Pour lui, le travail collectif a « *ses avantages, c'est de partager heu les observations, de partager son expérience de travail heu..., de partager des projets en commun, et cetera* », mais également « *l'inconvénient, ben c'est....de partager les caractères heu...à l'opposé, des fois c'est pas facile* ». Il précise un peu plus loin son propos, « *après c'est le caractère. Il y a des fois...ça dépend vraiment des personnes que tu as en face. On arrive tous avec notre vécu et il faut savoir composer* ».

avec tout ça ». Sonia explicite cet enjeu relationnel en disant « que c'est comme heu...toutes les relations heu fin professionnel ou humain, c'est que elle se construit. Et....et que...que je pense que, comme heu...comme...alors j'allais dire comme dans la vie de tous les jours, il y a des personnes avec qui elle se construit plus facilement qu'avec d'autres et de, le seul truc c'est que dans la vie courante on peut faire le choix de ne pas construire de relation avec certaines personnes alors que dans le travail fin et entre heu enseignants et éducateurs, pour moi la relation elle a besoin d'être là. Et de dépasser justement cette idée de, parfois avec une personne, ça peut ne pas fonctionner et ben c'est obligé, il faut que ça fonctionne ». Elle soutient qu'il est nécessaire de dépasser ces empêchements d'ordre individuels « parce que ben on est là pour les jeunes et que il faut qu'on puisse ben travailler ensemble, donc il faut qu'elle soit là » cette relation, à minima « strictement professionnel » et au mieux « très agréables ».

Jean souligne que cet enjeu relationnel intervient également au cours de l'intervention, notamment entre éducateurs : *« bien souvent, chacun interprète les choses différemment »* et *« ça s'éparpille parce que chacun a une façon différente d'appréhender les les...les jeunes »*. Claudine relève elle aussi une distance dans la façon d'appréhender les prescriptions, en relatant un échange qu'elle a pu avoir avec un éducateur : *« Moi je pense qu'il y a des progrès. Il y a des freins encore hein. Il y en a ils sont anti inclusion. Ouais. Ouais "c'est des cobayes, vous les montrez dans les cours de récréation, et puis..." , je lui dis "mais tu rigoles ? C'est quoi ce discours ?". Je lui dis "mais là c'est de la ségrégation, là vous les enfermez et il y a pas d'inclusion". J'ai dit "c'est un ghetto là" »*. Les mots sont forts, comme elle le reconnaît elle-même, et semblent signifier la frustration, peut-être la colère, ressenti par Claudine face cette distance d'interprétation. Pour Jean, cet enjeu relationnel ne peut être dépassé à l'échelle individuelle, *« parce que chaque personne est humaine »*. En donnant un exemple concret, *« elle est dépassée, si on dit heu...par exemple heu alors voilà là là là si tout le monde est est est d'accord sur la tenue à table (...). Voilà...le respect de ça »*, il semble indiquer que cet empêchement ne peut être résolu qu'à l'échelle institutionnelle par l'établissement d'un cadre commun de référence, *« des objectifs bien précis »*, que les professionnels reconnaissent et respectent dans leur travail. *« Il faut essayer d'accorder les violons quoi »* et *« il faut avoir un responsable qui sache mettre des barrières, ou en tout cas heu...heu...être là pour soutenir ces objectifs-là »* nous dit-il, c'est-à-dire avoir une fonction institutionnelle garante de ce cadre. Soulignons que c'est ici la seule fois où Jean se positionne à l'égard du fonctionnement institutionnel et traite des empêchements qui y sont éprouvés. Sa critique est davantage orientée vers les directives gouvernementales.

II.4.4 De nouveaux empêchements : les transformations du secteur médico-social

Jean, Nathalie et Claudine apparaissent en effet également très critiques vis-à-vis du secteur médico-social et de ses évolutions. Claudine nous signifie ainsi sa désapprobation : *« c'est dommage pour les jeunes », « moi je regrette, (...) j'aimerais bien travailler avec le prof de sport aussi, avec la psychologue, j'aimerais travailler avec l'orthophoniste »,* car *« c'était vraiment intéressant parce que c'est vraiment des spécialistes,*

mais là non il n'y en a plus de toute façon ». « Eu niveau thérapeutique », nous dit-elle, il « y a un gros manque ». Nathalie constate également une forme de régression : « je trouve que...heu...l'accompagnement en institution change énormément que...mais..., et que les les choix, peut-être politiques ou de direction, font que...heu...on peut, on peut peut-être vite perdre le sens de son travail ». Elle exprime ainsi une forme d'assujettissement à un système institutionnel et gouvernemental, dont les prescriptions s'éloignent de ce qu'elle attend, elle, comme qualité d'intervention. Ces transformations relèvent pour elle en effet d'un « fossé qui se creuse entre heu...le terrain et...et...les gens qui prennent des décisions », notamment les directions et les chefs de service. Elle nous dit ainsi « avant on avait des chefs de service, maintenant on a des responsables d'intervention. Ils n'ont plus la même vocation. Chef de service, c'était quelqu'un qui était auprès de l'équipe. Maintenant, on demande à un RUIS d'être plus dans...l'organisationnel. Et au-delà de ça, encore plus les décisions des, des directions qui...eux voient une institution à faire tourner, à faire vivre ». Elle expose s'être ainsi opposée explicitement à son directeur en lui déclarant « vous parlez argent, nous parlons usagers », marquant ici une très forte objection. Son discours en appelle ainsi à ce système pour retrouver une signification dans son travail, car si elle ne se démobilise pas c'est uniquement « par respect pour les jeunes que j'accompagne », mais ce n'est pas sans prix pour elle. Pour Jean, l'enjeu semble être du même ordre. Il se montre critique des nouveaux textes législatifs encadrant le secteur médico-social, et notamment de la Loi Sérafin. Cela l'amène ainsi à nous dire : « alors...au vu des annonces ministérielles et de tout ce qui va se tramer en fait c'est...l'avenir risque d'être un peu plus compliqué », et « en tout cas les directives ça n'augure pas des choses heu...très très bien quoi ». Il évoque lui aussi une forme d'impuissance face à un système objectivant : « on est en train de nous manger à une sauce un peu particulière ». Tout comme Nathalie, il s'oppose à ces « histoires économiques et politiques », indiquant que « c'est quand même un peu dommage, parce que le handicap, il est ni économique ni politique ». L'enjeu relevé semble ainsi d'ordre éthique : « l'avenir est incertain et...voilà, moi je dis qu'on peut pas jouer avec le handicap quoi. C'est pas quelque chose qu'on monnaie ». C'est la « peur du danger que l'on puisse laisser des personnes sur la route » et que cela mette des familles encore plus en difficulté que nous exprime Jean. Mais pour lui, cela aura également des répercussions sur le « travail collectif, c'est là que ça va être quand même très complexe parce que comment, qui va décider que ce jeune homme ou cette jeune fille a besoin que de deux jours par semaine ? ». Si lui sera en retraite rapidement, il souligne que « la routine, il va falloir l'oublier, la mobilité il va falloir y penser, et puis l'ingéniosité et la création va falloir y penser aussi. Donc ça fait beaucoup de chose à faire hein quand même ». Ainsi, contourner l'empêchement sera-t-il peut-être encore plus complexe que ce qu'il n'apparaît aujourd'hui, d'après ce qu'il semble en dire.

Les participants soulèvent ainsi de nombreux empêchements à l'égard du travail collectif. Résultats majoritairement de contraintes institutionnelles liées à une tradition historique de fonctionnement encore très prégnante et à une organisation peu flexible, ceux-ci se révèlent particulièrement pesant au quotidien

pour les professionnels qui se voit dans le même temps soumis à l'impératif de travailler ensemble. Cela génère notamment un sentiment d'impuissance, un épuisement et d'une certaine façon une souffrance au travail, pouvant aller jusqu'à l'insupportable à supporter. Les participants pointent ainsi du doigt une responsabilité institutionnelle à répondre de cet engagement de contenance. C'est ce qui permettrait, semble-t-il, également d'éviter les empêchements d'ordres strictement individuels. L'enjeu semble de taille dans un contexte mouvant où de nouvelles entraves semblent apparaître.

II.5 Méta-analyse : positionnement et repositionnement au sein des discours

II.5.1 Correspondre aux attentes de la recherche

À de nombreuses reprises, les participants montrent une attention à ce que leurs propos correspondent à ce qu'ils conçoivent comme les attentes de la recherche. Nathalie nous apostrophe ainsi à plusieurs reprises en utilisant le syntagme « *c'est ça* ». En disant sa méconnaissance, elle nous révèle également une volonté de correspondre aux valeurs que l'on pourrait s'attendre à retrouver dans son discours et à ce qui nous paraîtrait correct, juste, adapté comme positionnement : « *j'espère que je ne réponds pas à côté* » nous dit-elle. Dans le même temps, elle montre également son souhait de répondre le plus précisément possible à nos questions : « *Vous, vous étiez avec les jeunes ?* », « *Et qu'est-ce que vous vouliez savoir ?* ». Jean s'interroge tout comme Nathalie sur la correspondance de ses dires avec nos attentes. Claudine va même au-delà dans la mesure où elle devance même ce qu'elle pense être nos questions : « *je pense qu'après vous allez nous poser la question* ». Tous semblent donner ainsi un certain enjeu à cet entretien et mettent ainsi l'accent à différents moments sur cette action : « *je vais le dire : je choisis avec qui j'allais travailler. Je le dis, hein ?* ». De plus, Jean semble vouloir porter notre attention sur le caractère subjectif de son propos : « *Fin voilà c'est mon expérience, c'est des choses un peu particulières. Mais on a pas forcément heu...avec mes collègues le même avis. Donc je sais pas si ça a répondu* ». Sonia, quant à elle, utilise de nombreux éléments de langage de type « *j'ai l'impression* », « *je pense que* », qui viennent également manifester cette subjectivité.

II.5.2 Impulser un processus d'autoréflexion

L'entretien vient également générer des phénomènes d'autoréflexion chez les participants. Claudine semble par exemple prendre conscience en même temps qu'elle nous l'évoque de la différence entre les co-interventions internes et celles sur l'UEE : « *Mais heu...et c'est vrai qu'il y a pas de fiche de co-intervention pour l'UEE. Alors qu'on travaille collectivement avec une éducatrice. Alors que là oui sur les trois j'ai construit trois fiches de co-intervention, où on a chacun nos objectifs. Avec des objectifs transversaux et des objectifs qui sont propres, scolaires, et puis avec des compétences scolaires et heu...des compétences éducatives. Ouais* ». C'est ce qui la conduit également à s'interroger sur l'origine de cette distinction. Sous un autre

registre, Sonia vient, elle, expliciter ce processus d'autoréflexion qui prend court au moment même de l'entretien dans cet effort de caractérisation du travail collectif : « *Je réfléchis en même temps parce que je me dis "travail collectif", "travail d'équipe", fin j'y réfléchis en même temps* ». Comme Nathalie nous le renvoie, l'exercice de l'entretien semble ainsi assez déstabilisant dans la mesure où il renvoie les participants à leurs propres incertitudes, doutes, ambivalence ou encore contradictions : « *Il aurait fallu que vous me donniez les questions avant !* », exprimant ainsi cet inconfort dans la perte de repères.

II.5.3 Un sentiment de non-dit

À l'écoute et à la lecture des entretiens, ceux-ci apparaissent enfin témoigner de différentes formes de non-dits qui alimentent les différents discours. Nous retrouvons notamment des lapsus, une attention portée sur les mots choisis et sur la justesse du propos. À plusieurs reprises Nathalie verbalise par exemple un effort de précision et de réajustement de ses dires à cet égard. Elle est ainsi amenée à nous dire : « l'identité supplémentaire que j'ai, enfin supplémentaire hein, je m'entends, c'est pas, c'est pas non plus ça. Mais voilà cette petite particularité du mot "technique" ». En utilisant cet euphémisme, son discours semble manifester une forme de tempérance du propos, afin d'éviter de se mettre trop en avant par rapport aux autres fonctions professionnelles. Elle procède la même façon à un autre moment : « *Ah non, je n'ai pas de missions qui se distinguent. Si ce n'est peut-être heu...la possibilité heu de créer un réseau de partenaires extérieurs heu liés au travail. Oui, ça ça pourrait être ma petite différence. Bon en fait, j'ai une différence heu...dans mon emploi du temps* ». Elle marque ici une forme de difficulté à assumer sa différence ou spécificité. Cependant, son discours est ambivalent, car dans le même temps, elle est critique de cette non-reconnaissance qu'elle éprouve vis-à-vis de sa particularité et se trouve donc à marquer cette différence qu'elle avait voulu amoindrir. De la même façon, Claudine marque une certaine réticence à se dire « *personne-ressource* » et montre une attention particulière à ne pas avoir un discours « prétentieux » vis-à-vis des éducateurs : « *ouais je suis repérée même heu.. par les éducateurs aussi qui travaillent pas avec moi parce que dans leur groupe il y a pas d'enfants scolarisés, mais qui viennent quand même...personnes-ressources c'est un peu prétentieux, mais qui viennent me demander voilà...des outils...et...comment je peux aborder* ». Elle se trouve également en difficulté à dire cette fonction ressource sans sous-entendre en écho une dévalorisation de la fonction des éducateurs. De la même façon, elle se reprend « *je vais pas dire moins investis, parce que là je porte un jugement, c'est pas forcément le cas. Mais ça m'est arrivé* », afin d'éviter de manifester une forme de dépréciation globale de cette catégorie professionnelle. Claudine laisse également en suspend certain de ces dires qui semble lui apparaître trop déconvenues. Cependant, la récurrence de leur citation, ne les laisse pas passer inaperçu, et tel un acte manqué, vient directement pointer du doigt le non-dit. Ainsi répète-t-elle à différentes reprises « *on voit qu'on a pas la même formation avec les éducateurs* », nous laissant interpréter à notre souhait ce qu'elle sous-entend en sous-texte par cette différence, tout en l'indiquant pour elle comme une problématique. Nathalie se montre, sur un autre registre, attentive aux choix terminologiques

qu'elle effectue et à leur implication en termes de significations : *« face à une population en IME qui n'avait jamais eu accès à du scolaire, peut-être l'enseignant se retrouvait démuní, heu j'enlève le, j'efface le mot « démuní », heu...fff...heu je vais dire difficulté, mais c'est même pas difficulté, face à une population où il faut absolument réadapter ces outils d'enseignement »*. Elle semble embarrassée à décrire ce qu'il lui semble être le ressenti des enseignants, soulignant à travers cette préoccupation un certain enjeu à dire ce qu'elle projette sur cette autre catégorie professionnelle.

Nathalie marque également un certain malaise à dire l'échec et contourne ainsi avec un retour à soi pour éviter de pointer du doigt l'institution directement. Sur la place accordée au travail collectif dans l'institution, elle nous dit ainsi : *« après comment il est ici heu...[rire]. Heu...C'est....Heu....Je pense que....c'est....alors pour moi, il est riche. Il est, il est actif. Après heu...une autre personne ferait peut-être avec....heu, (...). Voilà pour, pour moi de ma place à moi, il est non seulement important, mais il est réel et il est actif »*. Ce détournement se retrouve également chez Jean, qui vient parler de lui plutôt que de venir se positionner sur ce qu'il considère être la place accordée au travail collectif au sein de l'IME : *« Bah...[souffle] moi je dirais que c'est heu...Alors si je regarde mon activité, on va dire que (...) »*. De la même façon, Sonia vient mettre la responsabilité plutôt de son côté que de celui de l'institution, lui permettant ainsi de ne pas être dans une posture critique de prime abord : *« Il y en avait quand même, il y en avait, c'est juste que....pour moi heu...ce qui manquait dans l'autre structure, c'était peut-être heu....le côté mmm...en fait, j'en attendais trop et heu...c'est surtout que j'attendais, fin j'en, j'attendais plus de cohérence en fait »*. En fait, cela semble lui permettre par la suite d'adoucir sa critique à destination de l'institution et des autres professionnels : *« c'est ça que je trouvais qui manquait. Heu.....Et d'ambition et d'envie pour les jeunes »*. À un autre moment, Jean en vient également à déplacer le sujet de la question que nous lui posons. Il s'agit de préciser ce qu'il entend par *« séances d'apprentissages »*, comme lui-même les a nommées en amont, mais il se dérobe et nous parle alors de la façon dont les parents abordent ces séances : *« Alors séances d'apprentissages, moi je les définirais, alors heu les parents ont ont du mal à se rendre compte bien souvent de ce que sont capables de faire les jeunes »*. Enfin, lorsque nous lui demandons de caractériser la *« relation »* entre enseignant et éducateur de façon large, Jean nous offre à voir un lapsus, en répondant *« alors la différence.... »*. Celui-ci semble ainsi venir en dire plus sur la façon dont il aborde que ce qu'il semblait prêt à nous dire comme cela se reflète lorsque nous lui reposons la même question.

De ces non-dits semble émerger des ambivalences et un enchaînement de positionnement et repositionnement. Comme nous venons de l'esquisser, Claudine semble sans cesse venir contrebalancer les différences qu'elle décrit par des points de convergences : *« par contre après on se rejoint »*. De la même façon, elle se reprend à plusieurs reprises, afin de marquer une forme d'équilibre et d'égalité dans les actions qu'elle s'attribue : *« moi je vais préparer...bon, je prépare des supports toujours hein et l'éducatrice prépare aussi des supports »* ou encore *« c'est moi en fait qui propose la co-interv...on me propose aussi. On m'a*

proposé des co-interventions de la part des éducateurs et moi aussi j'ai proposé des co-interventions ». Une certaine ambivalence ressort alors parfois du propos du fait de cette superposition : *« l'éducateur va plutôt dire « ben là tu es en train de...il faut que tu mettes la terre... ». Et c'est là que je leur dis mais non. Si on travaille le langage oral, il faut que...là aussi on...on est complémentaire parce qu'ils apportent d'autres compétences* ». Ici, elle indique ainsi à la fois s'opposer au positionnement de l'éducateur, par le « non », mais indique de façon contradictoire ce qu'apporte l'éducateur est également « complémentaire » à son positionnement ce qui ne transparaît par dans l'échange qu'elle relate. Ainsi, ces discours rendent-ils compte également, sous l'effet du positionnement et repositionnement langagier des participants, d'une certaine représentation du travail collectif, de l'autre catégorie professionnelle et plus largement permettent également de saisir l'expérience professionnelle de cet entretien, nous permettant notamment d'en interroger les limites.

III. Discussion

Reconnaissant l'absence d'un « schéma de causalité linéaire entre une conception préalable et une activité d'exécution » (Brossais & Lefevre, 2018, p. 13) », cette recherche visait à « explorer ce qui fait prescription pour les professionnels » au sein des IME à l'égard du travail collectif. Les résultats issus de notre analyse viennent ainsi, tour à tour, confirmer qu'« il ne suffit pas de promulguer une politique – souvent, au demeurant, ambiguë et floue dans ses orientations et articulations, générant ainsi des consensus “mous” et friables, qui inévitablement s'effritent au contact des premières difficultés ou résistances – pour qu'elle se réalise » (Lessard, 2018, p.2, dans Brossais & Lefevre, 2018). En effet, chacun des participants met en lumière à travers son discours des positionnements et repositionnements divers vis-à-vis des prescriptions relatives au travail collectif, nous permettant de venir interroger le processus d'appropriation subjective des prescriptions en jeu chez chacun d'eux.

Dans une visée compréhensive, notre approche clinique analytique nous a conduits à considérer « la dimension subjective de l'appropriation » (Savournin et al, 2019, p.64). « Au final, plus que dans les transformations effectives de l'objet de la prescription, ce serait dans la façon dont les sujets s'en saisissent pour le signifier (le reconnaître ou non comme pouvant être “sien/leur”) et pour s'autoriser ou non (à le faire “sien/leur”) que l'on pourrait lire un processus d'appropriation à l'œuvre » (Almudever, 2022 dans Bonasio & Veryrac, 2022, p.181). Notre recherche laisse ainsi de côté la dimension pragmatique du travail collectif pour le considérer plutôt à partir du sens de l'expérience qu'en font les sujets professionnels, aux prises avec les prescriptions qui lui sont sous-jacentes.

Nos résultats viennent ainsi mettre en évidence différents « processus d'appropriation en repérant les controverses, les ambivalences, les dilemmes, les paradoxes suscités » (Savournin et al, 2019, p.59) par le face-à-face des éducateurs et des enseignants spécialisés avec les prescriptions. En conséquence, se trouvent manifestées également diverses « modalités d'appropriation subjective », telles que l'« adhérence », le « contournement », le « compromis » ou encore la « transformation » (*Ibid.*). Ces processus et modalités nous permettent d'interroger ce qui aujourd'hui dans le travail collectif, compris comme un objet de prescriptions, vient encore faire frein, mais également faire levier à l'aboutissement de cette modalité de travail entre éducateurs et enseignants spécialisés au sein des IME.

III.1 L'(in)détermination : un paradoxe nécessaire pour prescrire le travail collectif ?

III.1.1 Un arbre de terminologies pour cacher la forêt de pratiques

Le travail collectif apparaît chez les participants de cette étude sous une forme relativement « indifférenciée » (Bélanger et al., 2018, p.249). Tous superposent au sein de leurs discours différentes terminologies afin de le nommer, sans pour autant que se trouvent caractérisées ou distinguées les réalités induites par l'emploi de l'un ou l'autre de ces termes. Le travail collectif est alors tour à tour décrit comme le

lieu d'une « collaboration », d'une « co-intervention » ou encore d'un « partenariat ». De cette façon, il prend dans les discours un caractère « plus diffus, plus omniprésent, et plus difficile à cerner » (Marx & Reverdy, 2020, p.5). Il apparaît chez tous les interviewés, comme « une modalité de travail évidente », comme « un gage d'efficacité », ou encore comme « une promesse de réussite et une croyance en un progrès » (Baluteau, 2017, p.5). Sa nécessité, le fait ainsi davantage une « norme », un « mot d'ordre », « une figure imposée » (Marx & Reverdy, 2020, p.5), qu'une action effective, décrite de façon pragmatique.

Tous comme dans les recherches sur cette question (Damon, 2010 ; Bélanger, 2018 ; Baluteau, 2017 ; Marx & Reverdy, 2020), nos résultats montrent qu'il existe un consensus autour de la nécessité de travailler collectivement. Cependant, ce « mot magique, [ce] mot-valise, employé à maints et à tout propos » semble venir « déguiser sémantiquement des pratiques beaucoup plus ordinaires de subventionnement, de coordination, de concertations, etc. » (Damon, 2010, p.299). La répartition des tâches apparaît ainsi chez Claudine comme un « *vrai travail collectif* », tout comme elle entend également par ce terme une forme de concertation ou de coordination. De plus, chez elle tout comme chez Jean, la co-intervention, apparaît sous deux formes, synchrone et asynchrone, dont la seconde semble relever, d'après ce qu'ils en disent, d'un registre « symbio-synergique », c'est-à-dire de la « mise en commun des ressources et des savoir-faire des deux parties » pour « favoriser le développement de chacun en interdépendance avec les autres et [...] développer un mieux-vivre ensemble » (Bouchard & Kalubi, 2006, p.50). Ces professionnels décrivent également une forme d'effectivité du travail collectif dans le cadre des communications quotidiennes, soit des transmissions d'informations. Toutefois, si ces actions relèvent bien d'un caractère collectif, dans la mesure où y interviennent plusieurs professionnels de façon liée, ce « lien » (Claudine, Jean), justement, se trouve plutôt « positionné dans le registre de la coordination technique des acteurs, des lieux, des agendas sans qu'il y ait de réelles négociations sur l'objet de cet agir commun, [et] donc sans partenariat » (Bélanger et al., 2018, p.153). Autrement dit, derrière l'utilisation de tous ces termes ne semble véritablement effective qu'une « articulation d'un travail en parallèle, sans transformations mutuelles des pratiques » (Ibid., p.153).

De cette façon, la coopération, telle qu'elle est définie par Thomazet et Mérini (2014) à travers le concept d'*intermétiers*, apparaît finalement comme une modalité de travail encore assez rare entre éducateurs et enseignants spécialisés, se trouvant absorbée par d'autres formes de travail collectif dites moins abouties par ces chercheurs. Tous les participants mobilisent certes des acceptions proches de la définition que donne Thomazet et Mérini (2014) de la coopération, et cela particulièrement chez Nathalie et Sonia qui évoquent une forme de « co-construction » (Nathalie) ou encore d'« élaboration » dans le cadre d'un projet commun de co-intervention. Toutefois, il persiste dans chacun des cas, une forme d'ambivalence dans la mise en œuvre réelle de cette modalité de travail collectif. Si se trouve décrite une interpénétration des « intérêts interindividuels et collectifs » (Ebersold, 2012, p.57), la « négociation » quant à elle ne se trouve pas mise en œuvre de façon absolue, telle que l'a décrite Mérini en tant que « système d'actions cherchant à "agir sur..." et non dans un projet ou un simple échange avec d'autres » (Mérini, 2001, cité dans Marx & Reverdy, 2020,

p.6). En effet, si elle apparaît à certain égard comme le fait d'une discussion d'où naît un projet et des objectifs communs ainsi que spécifiques à chaque fonction, elle peut encore apparaître assez souvent dans les discours des participants sous la forme d'un échange visant l'assemblage d'objectifs propres, prédéfinis par chacune des catégories professionnelles, sur un thème commun ou proche, qui n'est pas caractérisé ni signifié collectivement. De la même façon, si l'horizontalité des relations apparaît de prime abord décrite comme l'un des critères de ces co-interventions, une certaine ambivalence subsiste à ce sujet, et chacun des témoignages vient rendre compte, de façon plus ou moins explicite, de la permanence d'une forme, plus ou moins marquée, de « surplombance » (Thomazet et al., 2014) de l'un ou l'autre des professionnels selon le lieu où l'activité de co-intervention : « ça reste l'atelier » (Nathalie), « la classe, c'est moi » (Claudine). Le travail collectif, sous sa forme aboutie de coopération, telle que décrite par Thomazet et Mérini (2014), apparaît donc encore à son balbutiement sur ces deux terrains. En fait, comme le relève Sonia, le « travail collectif » semble encore prendre la forme d'un leurre, car s'il est nommé et prétendu effectif sous différentes formes, « dans la pratique, l'identité et l'organisation professionnelles des acteurs éducatifs » ne sont pas véritablement et durablement modifiées et les actions « demeurent majoritairement individualistes » (Grasset, 2015, p.1).

III.1.2 Comment mettre en pratiques un système de valeurs ?

Cette superposition des terminologies, des registres et des paradigmes dans la caractérisation que font les professionnels du travail collectif semble s'expliquer par des « discordances discursives » et une « rupture de cohérence » présentes au sein des prescriptions (Benoit, 2013, p.51) et récupérées dans les discours des professionnels. En effet, ces chevauchements terminologiques et signifiants interviennent dans les différents textes prescriptifs à l'échelle des politiques éducatives et des référentiels de métiers. Ils matérialisent ainsi un « discours apocryphe » prescriptif (*Ibid.*). Ce dernier, en associant des notions hétérogènes, en imposant la coexistence de paradigmes inconciliables ou encore en prescrivant des pratiques irréalisables, vient confronter les acteurs de terrain à des « situations paradoxales » et à des « situations de dilemme professionnel » (*Ibid.*, p.55) qui se formalisent dans les discours par différentes ambivalences dans la caractérisation du travail collectif, à l'échelle linguistique et discursive. Celles-ci viennent ainsi, semble-t-il, rendre compte de la confrontation des professionnels avec ces prescriptions floues et du processus d'appropriation qui a été le leur face à ces confusions. Si Sonia vient interroger l'emploi de tel ou tel vocable et ses implications, Claudine questionne la source prescriptive en elle-même, et Nathalie nous interroge sur ce que nous entendons par « travail collectif ».

Chez Benoit (*Ibid.*, p.51), l'existence de ce « discours apocryphe » vient entraver la mise en œuvre du travail collectif dans la mesure où les tensions que ce discours génère induisent une forme d'inhibition à l'égard de l'innovation. Un mécanisme similaire semble ici se produire, toutefois celui-ci n'est pas à l'égard du travail collectif dans sa diversité de formes, comme le montrait Bélanger et al. (2018), mais dans sa dimension la plus aboutie, puisque les professionnels rendent bien compte de l'effectivité du lien entre éducateurs et

enseignants spécialisés sous la forme de concertations, coordinations ou encore de collaborations (Damon, 2010 ; Bélanger et al., 2018). En fait, ce discours prescriptif semble être approprié par les participants sous le mode de l'« adhérence » (Savournin et al., 2019), dans la mesure où ces derniers reprennent dans leurs discours les mêmes ambivalences, incohérences et discordances manifestées par les prescriptions.

Cette perte de repère impulsée par ces prescriptions floues et diffuses se trouve aussi compensée par l'existence d'un autre cadre prescriptif, plus large, dans lequel elles s'inscrivent : le paradigme inclusif. Les quatre participants viennent ainsi caractériser le travail collectif en reprenant quasiment d'une seule voix les notions clés référées à ce paradigme : la « continuité », la « cohérence », le « parcours » et le « projet personnalisé », le « jeune au centre du dispositif », la « participation », l'« adaptation ». De la même façon, le travail collectif apparaît, dans leurs discours, au service de la scolarisation, faisant ainsi écho aux prescriptions relatives à la construction d'une École Inclusive (Benoit, 2012, p.68). Une adhésion forte se trouve alors manifestée par la formalisation de prescriptions horizontales dans les discours des personnes interviewées : « *j'insiste là-dessus* » (Jean), « *c'est important* » (Sonia). De cette façon, le travail collectif apparaît, de façon consensuelle, sous la forme d'un « système de valeurs, d'attitudes et de croyances » (Bouchard & Kalubi, 2006, p.50) référé au paradigme inclusif. En fait, ce dernier semble apparaître comme une forme de prescription sous-jacente déjà-appropriée, un *déjà-là* (Bonasio & Veyrac, 2022) à partir duquel s'initie le processus d'appropriation des prescriptions relatives au travail collectif, et de fait la mise en sens de cette modalité d'action particulière.

Toutefois, si face au flou des prescriptions relatives au travail collectif, ce paradigme vient soutenir l'appropriation des valeurs relatives à cette modalité d'action, le travail collectif reste assez confus à l'échelle des pratiques. Cela se manifeste chez l'ensemble des participants par une difficulté à dire de quoi est-ce que sa mise en œuvre revêt véritablement. Plusieurs questions se posent donc alors : l'adhésion des participants à ces valeurs se trouve-t-elle être superficielle si elle ne trouve le moyen de s'opérationnaliser ? Dans quelle mesure, peut-on parler d'appropriation, s'il y a davantage un renouvellement des discours que des pratiques effectives ? Et, dans ce contexte, les modalités d'appropriation pourraient-elles véritablement être d'un autre ordre ?

En interrogeant la mise en acte de l'appropriation subjective à travers la parole singulière des participants, comprise comme l'expression de chaque subjectivité, nous avons fait le choix de ne pas recueillir les pratiques effectives du travail collectif. Il n'empêche, qu'en interrogeant ce processus de signification des prescriptions, il est intéressant de relever que cette modalité d'action se trouve davantage décrite sous une forme symbolique que pragmatique, en miroir des prescriptions. Le travail collectif apparaît donc impensé dans sa dimension pratique à la fois dans les prescriptions et dans l'appropriation qu'en font les professionnels. Ces prescriptions font-elles alors défaut à l'égard d'une mise en œuvre pratique du travail collectif entre éducateurs et enseignants spécialisés au sein des IME ? Assez paradoxalement, ce contexte ne pourrait-il pas

être la condition même d'un travail collectif abouti, sous réserve que ce flou soit dépassé par les acteurs de terrain ?

III.1.3 Le flou prescriptif : la condition même d'un travail collectif abouti ?

Compris dans sa version la plus aboutie, comme un « minimum d'action commune négociée visant la résolution d'un programme reconnu commun » (Mérini, 1993), le travail collectif apparaît sous un caractère mouvant. Espace *intermétiers* (Thomazet et Mérini, 2014), autrement dit espace interstitiel ou *interface* (Chatenalat, 2003) de rencontres entre au moins deux sujets professionnels, il ne semble pouvoir être déterminé par avance de façon pragmatique puis qu'il se construit dans la réunion des sujets, à partir de la négociation qui s'initie entre eux. Ainsi, ce qui est nommée par les chercheurs en sciences de l'éducation (Chatenalat, 2003 ; Trompette & Vinck, 2009 ; Thomazet & Mérini, 2014 ; Bélanger et al., 2018 ; Allenbach et al., 2021) sous le terme de « partenariat » n'est autre que la création d'un « espace professionnel autonome » qui unit les différentes composantes sans pour autant qu'il appartienne à aucun des acteurs, et qui se situe « à la marge de différentes organisations » (Thomazet et al., 2014, p.71). Les participants de notre étude l'expriment ainsi à plusieurs reprises : il n'y a de travail collectif que dans le regroupement et même, dira-t-on, le travail collectif ne préexiste pas à la réunion.

Au vu de ces critères, nous nous interrogeons donc s'il n'est pas finalement le propre du travail collectif que d'être sans cesse réinventé, et dans ce cas, les prescriptions à son égard ne se doivent-elles pas de conserver leurs caractères flous et diffus. La mise en œuvre du travail collectif semble, en effet, être dépendante de cette recherche « d'une définition locale de l'inclusion » (Bélanger et al., 2018, p.154), venant dépasser les confusions et traduisant les prescriptions sur un terrain singulier. Nos résultats montrent que ce travail de co-construction est au fondement même d'un travail collectif abouti, au sens où les professionnels interviewés le considèrent alors comme effectif, bénéfique et indispensable. Leurs discours viennent ainsi rendre compte de l'impossibilité de faire corps sous le joug de l'injonction, celle-ci empêchant une rencontre réelle en imposant des normes d'action non négociées auprès des deux catégories professionnelles parties prenantes. C'est notamment ce qu'évoque Nathalie lorsqu'elle parle de l'arrivée douloureuse des enseignants sur l'institution, sous le mode injonctif.

L'espace *intermétiers*, relevant d'une configuration « suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et aux contraintes spécifiques de chacun de ces mondes » (Trompette & Vinck, 2009, p.8), semble donc permettre une mise en œuvre du travail collectif signifiante chez chacun des professionnels impliqués. Il s'agit par-là de concevoir la construction d'une « signification partagée » (*Ibid.*, p.8), c'est-à-dire de permettre « l'élaboration de répertoires communs de sens et d'action » (Bélanger et al., 2018, p.154) sur chacun des terrains. Mais surtout, ce cadre permet de conserver l'idée d'un travail collectif mouvant et sans cesse réinterrogé au fil des négociations, qui viennent tour à tour le transformer et répondre

aux contraintes propres à chacun des professionnels, au collectif qui se construit et plus largement à l'environnement dans lequel tous s'inscrivent. Nos résultats viennent souligner l'existence d'une « culture commune » (Gardou & Jeanne, 2008, p.30), partagée à la fois à l'échelle de l'IME et reprise par les quatre participants, mais également propre à chaque antenne, dans la mesure où des similitudes apparaissent dans les discours des professionnels qui exercent sur les mêmes terrains. Les discours subjectifs viennent ainsi faire référence à un idéal commun inter-antenne et s'inscrivent ainsi dans un discours partagé plus large. Ce dernier se manifeste notamment par un certain nombre d'ambivalences communes qui imprègnent les caractérisations que font les participants du travail collectif : l'autonomie versus l'association, un projet construit versus une mise en œuvre évidente et naturelle, une posture de soutien versus la complémentarité de tous les acteurs. Nous retrouvons finalement chez chacun des participants des positionnements similaires à l'égard de ces ambivalences, permettant ainsi d'appuyer une forme de mise en sens locale à l'échelle de l'unité de gestion. Sont mises en avant chez chacun d'eux, l'importance de conserver des objectifs propres, une forme de spontanéité dans les places prises par chacun des professionnels présents lors des co-interventions, et enfin l'importance d'une réciprocité, quand bien même l'un et l'autre des professionnels peuvent se retrouver en posture d'experts à certains moments. Toutefois, comme nous venons de le voir, un point de controverse intervient à l'échelle des antennes autour de la notion de travail collectif en elle-même. L'antenne B se trouve plutôt orientée vers des formes de « collaborations » et l'antenne A revendique une mise en œuvre coopérative du travail collectif, tel que Thomazet et Mérini (2014) distinguent ces deux concepts. À l'échelle des discours, cela se manifeste par des similitudes linguistiques et de tournures, mais également par des références communes, comme par exemple l'histoire de l'arrivée des enseignants sur l'antenne A, dont traitent Sonia et Nathalie, et qui figure alors comme un élément signifiant partagé au sein de l'antenne par ces participantes face aux prescriptions.

Le sujet professionnel apparaît bien dans notre recherche comme « un être de parole, divisé par son inconscient, assujéti, singulier et pris dans le lien social » (Brossais, 2016, p.10) et le monde de ce fait là comme un « construit subjectivement vécu » (Drapeau, 2004, cité dans Brossais, 2016, p.8). Les entretiens rendent compte de la « trace » laissée par les souvenirs et le passé (Bion, 1977, cité dans Blanchard-Laville, 2001, p.23), comme autant de « déjà là » qui subsistent chez le sujet et viennent participer aux expériences ultérieures dans l'« après-coup » (Roustang, 1997). Cependant, l'histoire du sujet s'entremêle avec l'histoire du collectif, avec l'histoire de l'institution et plus largement du secteur médico-social. L'expérience subjective se trouve ainsi signifiée, comme le montrent nos résultats, dans un monde symbolique auquel prennent part d'autres sujets. Ceux-ci, de par la rencontre qu'induit le travail collectif, interviennent également dans la mise en sens des prescriptions, faisant de notre sujet professionnel un sujet ouvert sur le monde et non un psychisme refermé sur lui-même (Brossais, 2016). Tout comme l'avait relevé Brossais et al., « l'appropriation subjective relève à la fois du singulier et du collectif » (2022, p.30). Il s'agit là d'un processus double à la fois

intra et intersubjectif, qui dans le cadre du travail collectif est d'autant plus nécessaire que la mise en pratique implique la rencontre avec un Autre.

Tout l'enjeu semble ainsi relever de cette rencontre du sujet professionnel avec cet Autre, en tant que celle-ci vient ou non permettre de concilier le « besoin d'être reconnu comme tel, de compter aux yeux d'autrui » (Natanson, 1973, cité dans Postic, 2001, p.259), tout en permettant également de répondre du « désir de l'Autre » (Postic, 2001, p.258). Autrement dit, l'enjeu n'est autre que celui de la conciliation entre appropriation subjective des prescriptions en propre et en collectif, et, au-delà, celui de la formalisation de cette relation intersubjective initiée par cette rencontre. Le travail collectif apparaît ainsi n'aboutir qu'à partir de cet effort de conciliation, signifiée par les deux pôles subjectifs en présence. C'est ce que manifestent nos résultats en rendant compte d'une modalité d'appropriation proche du compromis visant à permettre que « les règles d'action d'*intermétiers* restent en accord avec les prescriptions et les règles de chacun des métiers ». Cette recherche d'équilibre apparaît permanente, les règles de travail collectif se trouvant sans cesse « négociées, refaçonnées ou co-construites » (Thomazet & Mérini, 2014, p.2).

Ainsi, si le flou se perpétue à l'échelle des prescriptions, différentes modalités d'appropriation peuvent être déployées par les participants : adhésion aux valeurs, mise en sens dans un paradigme plus large, reprise à leur compte des confusions. Cependant, ce flou reste problématique en tant qu'il fait du travail collectif un espace peu réfléchi et mêlé à l'urgence, comme cela a pu notamment être décrit par Jean et Claudine. Toutefois, de façon assez paradoxale, il semble que cette description dénuée de pragmatisme, soit une condition nécessaire à l'aboutissement d'un travail collectif, c'est-à-dire à sa signification par chacun des professionnels, en tant que sujet singulier, mais également en tant que sujet « pris dans le lien social » avec un Autre au sein d'une institution. Nos résultats montrent donc comment les ambivalences induites par les prescriptions relatives au travail collectif, ne peuvent pas être dépasser de façon uniquement individuelle, cela courant le risque de ne parvenir à une mise en œuvre commune des prescriptions, pourtant nécessaire ici pour faire aboutir un travail véritablement collectif. Toutefois, comme l'ont souligné Ciavaldini-Cartaut et al. (2021), Allenbach et al. (2016) ainsi que Maillot et Mérini (2021) dans leurs études portant sur les enseignants, ce flou initial, bien que nécessaire, doit être traité, pensé et dépassé par les professionnels dans un effort commun de mise en sens locale du travail collectif. Prescrire le travail collectif ne pourrait-il donc se faire autrement que dans ce flottement pragmatique ? Est-ce la seule façon de pouvoir saisir l'insaisissable, c'est-à-dire cette recherche d'équilibre intersubjectif ? Si cette forme de prescription a le mérite d'engager un travail de traduction locale des prescriptions dont dépend l'aboutissement du travail collectif, nous l'avons vu elle peut mener à une forme d'inhibition pragmatique, et elle semble également générer une forme de complexité dans la mise en œuvre du travail collectif qui ne s'effectue alors non sans difficulté ou souffrance.

III.2 De la souffrance à la critique : faire face aux prescriptions

III.2.1 Un bouleversement professionnel

Comme nous le dit Voléry, le type d'interdépendance créée par le travail collectif et notamment par le partenariat « infléchit, en effet, les manières de se contraindre (la structuration des rapports de pouvoir politico-institutionnels) et de se comprendre (la stabilisation de critères de désignation des conduites nécessitant un "redressement institutionnel" et de principes collectifs d'intervention) » (2008, p.757). Il se joue donc pour les professionnels aux prises avec les prescriptions relatives au travail collectif une forme de bouleversement, liée tant au processus d'appropriation qui peut impliquer la mise à mal de tout le système symbolique de référence du sujet, qu'à l'expérience pragmatique que font les professionnels du travail collectif et qui se heurte à des compromis souvent insatisfaisants. Comme l'évoquait Barry au sujet des enseignants, le travail collectif induit une mutation profonde du système institutionnel et de fait du quotidien de chacun de ces sujets éducateurs ou enseignants « impliqués dans un monde professionnel inédit, lequel est le terreau de multiples énigmes » (2018, p.11). Les participants de notre étude rendent particulièrement compte de ce bouleversement, dans la mesure où le travail collectif apparaît encore assez récent dans sa version actuelle la plus aboutie entre éducateurs et enseignants spécialisés sur ces deux antennes. Comme le souligne Sonia, à plusieurs reprises, cela demande du temps pour se construire, indiquant bien les transformations nécessaires à la mise en œuvre de ce nouveau cadre d'action.

Ce bouleversement apparaît notamment à l'échelle relationnelle. Les fonctions d'éducateur et d'enseignant spécialisés, « héritières des tensions historiques et marquées par les asymétries » entre les différents secteurs, se retrouvent dans ce contexte sujettes à un « chevauchement [...] considérable » (Capul & Lemay, 2019, p.400) de leurs frontières traditionnelles. Nos résultats rendent en effet compte d'une « situation déstabilisante » (Champagnac & Merini, 2017, p.154-55) qui vient interroger le rôle et la place de chacun auprès du jeune, dans le collectif de travail et plus largement dans l'institution. La rencontre avec cet Autre professionnel générée par le travail collectif demande comme nous l'avons vu de pouvoir à la fois être reconnu dans son identité, de reconnaître l'Autre dans la sienne (Postic, 2001, p.258), mais également de pouvoir trouver une forme de réalisation de ces identités dans l'action commune négociée. En fait, comme en rendent compte les participants, cette mobilité identitaire induite par le travail collectif semble « conduire à des incertitudes, des mises en difficulté professionnelles, des mouvements défensifs » (Brossais et al, 2022, p.45).

Face à cet effet de « glissements » entre les différentes positions (Thomazet & Mérini, 2014, p.11), il semble que les professionnels aient tendance à renforcer les distinctions plus qu'à les dépasser et les transformer. À plusieurs reprises, apparaît dans les discours des participants une certaine difficulté à appréhender la perte de leur identité passée au bénéfice de la naissance d'une nouvelle identité, moins distincte de celle de l'Autre, éducateur ou enseignant. Dans le même temps, plusieurs professionnels

indiquent se sentir assignés à une place et à une identité bien marquée dans le cadre du travail collectif : « *elle reste l'enseignante et je reste éducatrice* » (Nathalie), « *la co-intervention c'est bien et à la fois ça fait une identité* » (Jean). Ainsi, l'embarras généré par ces glissements identitaires, qu'expriment les professionnels, semble conduire à renforcer la cristallisation des identités de métiers (Capul & Lemay, 2019). Un contexte, qui malgré lui, vient complexifier le rapprochement pourtant nécessaire à la mise en œuvre d'un agir ensemble abouti. Cela pourrait expliquer que se mettent alors en place des formes de travail collectif qui viennent entériner ce (re)cloisonnement des pratiques, comme semble par exemple en rendre compte la définition asynchrone de la « co-intervention » proposée par Jean et Claudine.

III.2.2 Souffrances et aliénation

Les professionnels font ainsi l'expérience de « situations complexes qui, au-delà de simples difficultés ressenties, génèrent d'une part des dilemmes d'activité propres aux métiers d'origine de chaque professionnel et, d'autre part, des tensions d'intermétiers résultant de la rencontre entre les métiers, et enfin, de ce que nous avons appelé les dilemmes communs liés aux situations d'intermétiers elles-mêmes. » (Allenbach et al., 2021, p.90). En effet, les prescriptions relatives au travail collectif apparaissent « pragmatiquement paradoxales » (Pawloff, 2020, p.22) et de ce fait-là sont pour les professionnelles « irréalisables en tant que telles » (*Ibid.*, p.2). C'est notamment leurs superpositions (Benoit, 2013) qui viennent générer une forme de tension dans le processus d'appropriation. Car si Thomazet et Mérini décrivent que « les règles d'action d'intermétiers restent en accord avec les prescriptions et les règles de chacun des métiers » (2014, p.2), l'enjeu apparaît, dans les discours des participants, être celui de la conciliation de ces différents référentiels prescriptifs. Une forme de dilemme se formalise chez les professionnels concernant la prévalence à donner à telle ou telle prescription : le cadre normatif scolaire auquel sont soumis les enseignants et notamment les programmes établis par l'Éducation Nationale, les grilles de lectures établies par le médico-social à partir desquelles les éducateurs déploient leurs actions d'accompagnements ou encore le travail collectif prescrit entre ces deux professions ? Claudine nous exprime particulièrement ce dilemme en s'interrogeant si la mise en œuvre qu'elle propose est « bien dans les clous » et répond aux différentes prescriptions. Se trouve ainsi formalisée pour chacun des professionnels l'obligation d'assumer une forme de compromis inévitable entre son cadre de référence de métier, celui de l'Autre, mais également les prescriptions communes relatives au travail collectif. Or, nos résultats montrent qu'il semble difficile de s'accorder sur ce contournement de façon collective : ce que les uns sont prêts à accepter apparaît impossible pour les autres. De plus, se trouve également en jeu, un conflit d'intérêts entre les référentiels : pourquoi donner plus de prévalence à l'un ou à l'autre ? La souffrance apparaît donc ici sous le fait de ces dilemmes et de ces « tensions non résolues » (Savournin et al, 2019, p.61), qui rendent compte d'un empêchement dans la mise en œuvre du travail collectif tel que le sujet se l'approprie subjectivement.

Cette situation d'empêchement génère, comme l'expriment les professionnels interviewés, un sentiment d'impuissance, de démunitions et de solitude (Reverdy, 2019). Nos résultats montrent que cela se manifeste davantage chez les enseignants qui semblent par ailleurs se trouver en position d'exception dans l'institution du fait d'un statut particulier, les faisant à la fois membres de l'institution et détachés d'une autre, l'Éducation Nationale. Face à cet empêchement, les enseignantes rendent compte d'une volonté de concilier à tout prix toutes ces prescriptions. Elles nous disent en venir à dépasser leurs fonctions d'enseignantes en s'engageant dans des missions qui visent à recouvrir cette distance induite par les référentiels de métiers inconciliables. Cependant, toutes deux font part d'un sentiment d'épuisement et d'affects négatifs, tels que l'anxiété, la frustration, la déception, à partir desquels se trouve signifié un registre d'impuissance et d'empêchement (Brossais et al, 2022). « La souffrance psychique professionnelle entraînée par [cette] situation [est] une souffrance structurale et vitale » (Blanchard-Laville, 2001, p.10) et visent ainsi « à maintenir l'équilibre qui lui permette de soutenir sa place » (Brossais et al, 2022, p.43) d'enseignant ou un éducateur. En référence à Lacan (1977), il s'agit d'entendre par l'expression de ces affects, le témoignage d'un impossible à supporter (Savournin et al, 2013 ; Brossais et al, 2016 ; Brossais et al., 2022). Parfois, cependant, les affects ne suffisent pas à maintenir cet équilibre et peuvent également générer des passages à l'acte. Chez Sonia, par exemple, cela a conduit à son départ de l'antenne précédente où elle exerçait. Le bricolage et les « réponses in situ, créant des solutions instables et insatisfaisantes » (Maillot et Mérini, 2021, p.143) étaient devenus aussi insupportables et sources de souffrances, que le dilemme initial et la frustration du compromis à trouver entre ces prescriptions inconciliables.

Tout comme le montrent les travaux de Dejours (2016) en clinique du travail, « la souffrance est toujours au rendez-vous du travail. [...] L'expérience du réel est d'abord une expérience de l'échec [...]. Cette rencontre est donc en premier lieu vécue sur un mode affectif (frustration, désillusion, colère...) qui s'impose au sujet » (Dejours et al., 2015, p. 305, cité dans Brossais et al., 2022, p.43). En fait, cette souffrance psychique naît de cette confrontation avec un réel empêchant. Les affects viennent ainsi symboliser une forme de défenses contre la souffrance, mais dans le même temps ils « expulsent pour une part le sujet de son désir et favorisent la logique de l'aliénation dans la volonté de l'autre » (Dejours, 2016, p.26). Cela vient réamorcer à son tour la souffrance et la crise d'identité sous le modèle d'un « triangle souffrance/défense/aliénation » (*Ibid.*) Chez Sonia et Claudine, ce phénomène se manifeste dans la volonté de faire à tout prix collectif sans considérer, ou seulement dans l'après coup, le prix, justement, que cet engagement de soi au service du collectif. En collant à ces prescriptions et en voulant dépasser les dilemmes initialement trop douloureux, car incompatibles avec leurs idéaux de métier et de travail collectif, les sujets professionnels en viennent à oublier ces idéaux initiaux propres et partagés, comme par exemple, chez Sonia, la négociation et l'établissement de règles communes d'action comme fondement même du travail collectif. Dans ce cas, les professionnels deviennent alors objectivés par les prescriptions.

Ainsi, notre étude vient-elle souligner une souffrance qui s'initie dans les incertitudes et le bouleversement, mais se renforce dans l'expérience des dilemmes générés par les prescriptions relatives au travail collectif, davantage que dans le travail collectif lui-même. Cette souffrance apparaît ainsi liée à une forme d'assujettissement à ce système prescriptif, qui fait du travail collectif un objet irréalisable dans les conditions réelles d'exercice des professionnels. Ces derniers éprouvent alors de l'impuissance, du désarroi et une perte de sens, comme l'explicitent certains participants de notre étude. En dépit de ce qu'ont pu montrer différentes études et de ce qu'en disent les participants, la motivation et l'initiative individuelle des personnes apparaissent insuffisantes pour coopérer. À l'inverse, elles se font même ici un outil d'objectivation des sujets professionnels (Dejours, 2016) face à des empêchements qui relèvent d'autres responsabilités, notamment institutionnelles et environnementales (Maillot et Mérini, 2021).

III.2.2 Critiques et objections ou comment dépasser l'assujettissement ?

Cette appropriation subjective malmenée peut se traduire chez les professionnels par un refus de répondre positivement à la commande qui leur est faite. Pour autant, il s'agit d'appréhender ce positionnement non en terme « de résistance, mais de protection » (Champagnac & Merini, 2017, p.164), puisqu'il apparaît comme le reflet d'« un inconfort émotionnel pour les acteurs, de l'ordre de la surcharge attentionnelle et cognitive, des relations conflictuelles ou de l'image de soi menacée » (*Ibid.*, p.157). Dans notre cas, ce refus, joint à l'expression de divers affects, vient se modéliser sous la forme de critiques et d'objections. À travers les plaintes, les protestations et les revendications s'élaborent des processus défensifs face aux souffrances inhérentes au travail (Dejours, 2016). « La souffrance ne peut être saisie qu'au travers des défenses [...]. La vocation première de ces défenses, c'est donc de résister psychiquement à l'agression que constituent certaines organisations du travail » (*Ibid.*, p.22).

Maillot et Mérini (2021) soulèvent « trois catégories d'empêchement » dans le cadre de ce qu'elles nomment la « collaboration » : les empêchements liés aux acteurs, à l'organisation et à l'environnement. Nos résultats viennent en effet rendre compte de ces trois catégories, mais relèvent également les empêchements institutionnels et environnementaux comme les plus saillants. En effet, si se manifestent dans les entretiens l'expression d'empêchements qui concernent directement les acteurs, à l'échelle relationnelle, mais également liée aux cultures de métiers différentes et aux luttes de pouvoirs qui subsistent entre elles (Champagnac et Mérini, 2017), c'est surtout la superposition des cadres instituant et les dysfonctionnements du système médico-social, marqué notamment par un turn over des équipes éducatives, qui viennent relever d'un empêchement chez les professionnels interviewés. La critique apparaît ainsi dans les discours comme une façon de revenir sur ces délimitations qui empêchent le travail collectif prescrit d'aboutir (Brossais et al., 2022). La critique alors majoritairement remontée par les professionnels concerne le manque d'espace et de temps institués pour se rencontrer, échanger et ainsi négocier afin de co-construire des modalités de travail collectives. Ce sont les carences d'un système institutionnel, mais également médico-social, qui se trouvent

ainsi, dans ce cadre, pointées du doigt et dénoncées par l'ensemble des participants, qui soulignent alors des conditions d'exercice qui ne leur permettent pas de répondre de façon significative aux prescriptions relatives au travail collectif. Ce ne sont donc pas les prescriptions en elles-mêmes qui sont remises en question, mais les conditions professionnelles de leurs exercices (*Ibid.*). L'indignation relève ainsi de l'expérience d'une appropriation avortée dans l'effectuation de l'action, du fait d'un heurt avec les principes de réalité (Bonasio & Veyrac, 2022) et de fait de cet « assujettis[sement] à l'institution qui les emploie dans la mise en œuvre des prescriptions » (Brossais et al, 2022, p.40). Le « défi posé et imposé par le travail est celui du réel du travail, ce qui résiste à la maîtrise » (Dejours, 2017, p. 114).

Différentes études sont déjà venues éclairer le « décalage entre le prescrit et l'effectif » (Brossais et al, 2022, p.39), qualifié « d'énigme à traduire » (Dejours, 2017, p. 114). Pour Brossais et al. « la réponse à cette énigme est laissée à la responsabilité du professionnel qui doit faire un travail d'interprétation de cette part d'impensé de la prescription » (2022, p.38), interprétation qui se manifeste alors dans les positionnements et repositionnements des professionnels. Cependant, nos résultats montrent que face à cette énigme insoluble à l'échelle des sujets, c'est une posture de protestation vis-à-vis du système qui est défendue par les participants. De cette façon, la critique renvoie, chacune des figures instituant, sans pour autant toujours les nommer explicitement, à leurs responsabilités. Comme le montre Dejours, « tout sujet qui prétend vouloir s'impliquer dans un collectif, dans des liens de coopération ou dans une œuvre commune, n'est conséquent avec son vouloir que s'il reconnaît l'utilité, voire la nécessité d'une autorité dont la fonction consiste à arbitrer » (2009, p.300). La critique passe donc par un ensemble de processus qui relèvent d'une remise en question de la fonction institutionnelle, mais également par différentes « modalités d'appropriation subjective » (Savournin et al, 2019), tels que le contournement et le détournement. Sonia nous dit par exemple désormais ne faire que le minimum requis de travail collectif, du moment que les conditions d'exercice ne sont pas réunies pour que le travail collectif aboutisse sans aliénation. Elle soutient ainsi une forme d'objection face à un système qui manque à ces fonctions contenant et soutenant à l'égard du travail collectif. De la même façon, Jean évoque une forme d'arrangement en faisant passer l'adaptation comme un critère premier d'intervention, laissant ainsi de côté les différentes grilles prescriptives et les dilemmes qu'elles génèrent.

Si certains des participants relèvent que l'expression passée de cette critique n'a pas nécessairement induit de changement du côté de l'institution, cela semble au moins permettre de repositionner les professionnels en tant que sujet (Sauret, 2009, cité dans Brossais et al., 2022). En effet, opposer un refus vient marquer une première sortie de l'aliénation qui pèse sur ces professionnels empêchés. En prenant ainsi la parole, tel qu'ils en ont la responsabilité (Brossais et al., 2022), les professionnels en viennent ainsi à initier de nouveaux processus et modalités d'appropriation, notamment un processus de création entraînant une modalité transformative d'appropriation. Claudine rend particulièrement compte de cette posture en tant

qu'elle indique à plusieurs reprises différentes résolutions possibles de ces empêchements, notamment à l'égard d'un espace de travail entre éducateurs et enseignants sur des temps dits travaillés pour chacun d'eux.

Si les études montraient encore jusqu'à il y a peu des professionnels plutôt réfractaires (Thomazet, 2011) ou se montrant assez peu concernés par cette dimension partenariale du métier (Allenbach, et al. 2021), les participants de notre étude marquent une forte volonté d'adhésion aux prescriptions. Cependant, tout comme dans plusieurs recherches parues ces dernières années sur l'appropriation des prescriptions (Brossais & Lefeuvre, 2018 ; Savournin et al, 2019 ; Bonasio & Veyrac, 2022) ou encore sur les mécanismes d'empêchement qui interviennent dans le travail collectif (Champagnac & Merini, 2017 ; Maillot et Mérini, 2021), leurs positionnements viennent rendre compte d'une remise en question des conditions mêmes de l'appropriation des prescriptions et de leurs traductions pragmatiques. En effet, ce processus s'avère générer chez les personnes que nous avons interviewées différentes difficultés, allant jusqu'à la souffrance. Comme l'ont montré Brossais et al. (2022), ce sont en fait des processus défensifs face aux souffrances inhérentes au travail qui s'élaborent au sein des discours sous la forme de plaintes, protestations et revendications (Dejours, 2016). « Ces processus de défense sont la marque de la position des sujets et disent la souffrance liée à la perte d'équilibre psychique associée à la situation de travail » (Brossais et al, 2022, p.40).

Se trouve ainsi interrogée à travers notre étude, cette tension entre prescriptions et réalités. Les conditions de travail décrites par les participants sont en effet identifiées comme autant d'obstacles à la mise en œuvre significative du travail collectif et apparaissent, de façon assez paradoxale, générées par les sources prescriptrices elles-mêmes : à l'échelle institutionnelle par les directions et les cheffes de service, et à l'échelle gouvernementale, par les ministères respectifs traitants du secteur médico-social et de l'Éducation nationale, ce dernier étant incarné par la figure de l'inspectrice. Notre étude vient ainsi relever un enjeu majeur, celui de pouvoir penser et définir des prescriptions conciliables, en amont, potentiellement à l'appui de ce que peuvent dire les acteurs de terrain de l'expérience qu'ils font aujourd'hui de leurs appropriations.

III.3 (Re)donner la parole aux professionnels pour soutenir l'appropriation subjective des prescriptions

III.3.1 Que viennent dire les non-dits ?

Au-delà de l'expression de la souffrance et de l'objection qui en découle, un autre processus d'appropriation se manifeste en creux des discours : les non-dits. Le silence apparaît ainsi comme une autre forme de réponse des professionnels face aux prescriptions. Les tensions se voient, dans ce cas, canalisées dans ces « non-dits » (Champagnac & Merini, 2017). Cela a pour conséquence des imprécisions dans les discours, qui viennent également « imprègne[r] les interactions » et « qui font alors l'objet d'interprétations personnelles ou d'attitudes défensives plus ou moins conscientes » (*Ibid.*, p.154). Nos résultats viennent en

effet rendre compte à la fois d'attitudes conscientes, explicitant une attention particulière à ce qui est en train de se dire lors des entretiens, et de différents mécanismes inconscients mettant en lumière une forme de réticence dans le dire (lapsus, discordances, etc.). Ces « mouvements contradictoires » (Savournin et al., 2019, p.54) manifestés dans les non-dits permettent ainsi, de la même façon que les autres processus et modalités, de saisir l'appropriation subjective des prescriptions en jeu chez chacun des sujets interviewés, puisqu'ils révèlent « l'empreinte de ce qui gouverne, au plus profond de lui, son rapport aux autres et au monde » (Dambrine, 2009, p.87).

Toutefois, nous nous interrogeons également sur la prégnance de ces non-dits dans la majorité de nos entretiens. Ceux-ci peuvent dans un premier temps venir gommer les aspérités et marquer ainsi une volonté que le travail collectif fonctionne. Toutefois, il semble également se rejouer lors de ces rencontres une forme de prescriptions qui vient générer à nouveau un processus d'appropriation subjective. Nos résultats montrent en effet la volonté des participants de correspondre aux attentes de la recherche : certains nous interrogent sur ce que nous entendons par tel ou tel terme, et tous rappellent également le caractère subjectif de leurs positionnements. Cela semble pouvoir s'expliquer par le contexte dans lequel s'inscrivent ces entretiens. Nous avons en effet obtenu les contacts des participants par le biais d'abord de la coordonnatrice pédagogique de cet IME, mais aussi des cheffes de service en ce qui concerne les éducateurs. Ces entretiens ont eu lieu sur les sites des deux antennes, et pour trois des professionnels, pendant leur temps de travail. Ce contexte rend ainsi compte dans une certaine mesure d'une situation assez similaire de celle qu'expérimentent les professionnels au quotidien. Ces temps d'entretien ont ainsi pu venir rejouer une forme de confrontation des participants avec les prescriptions relatives au travail collectif. Toutefois, si cela a le mérite de nous permettre de saisir au plus près les mécanismes d'appropriation subjective des prescriptions, ce contexte vient également limiter à certains égards l'expression des professionnels et ne nous permet donc pas de garantir une parole complètement libérée des participants.

Cependant, la présence de ces non-dits nous permet également d'interroger le cadre dans lequel prend place le processus d'appropriation de ces prescriptions dans le quotidien professionnel de ces participants, et les conséquences de celui-ci. En effet, ces non-dits semblent être perpétués par l'absence généralisée d'espace et de temps, où les professionnels pourraient venir s'exprimer sur leurs pratiques et interroger ainsi l'appropriation subjective des prescriptions dans une forme de partage d'expérience. Au contraire, les professionnels semblent plutôt faire l'objet de contrôle et d'évaluation à l'égard de ces prescriptions et de leurs appropriations et traductions locales. Ainsi, nous pouvons imaginer qu'il se rejoue pour les professionnels dans le cadre de cette recherche une forme d'évaluation qui viendrait expliquer là aussi l'enjeu que semble prendre l'entretien chez chacun d'eux, et de fait une certaine réticence à dire et à marquer certains positionnements perçus comme incorrects ou inadaptés.

En induisant un certain biais dans notre étude, dans la mesure où nous souhaitons recueillir la parole subjective des participants, cela a le mérite de rendre compte de l'enjeu qu'a cette parole. Notre étude le

montre, les sujets viennent rendre compte dans leurs discours de la conception qu'ils ont des prescriptions et de la façon dont ils les signifient. Mais cela permet également l'expression des souffrances ainsi que de différentes formes de défenses face à celles-ci, notamment la critique et l'objection. La parole apparaît ainsi comme un espace de re-subjectivation des sujets-professionnels empêchés et aliénés. Elle se fait le lieu de questionnements, de remises en question, et de fait mobilise un processus créatif chez les participants qui en viennent ainsi à générer une nouvelle modalité d'appropriation : « l'invention » (Savournin et al, 2019). De cette façon, ces derniers se retrouvent ainsi à envisager « des pratiques possibles en lien avec les contextes locaux de réalisation de leur profession » (Brossais et al., 2022, p.54), véritable levier pour une mise en œuvre plus signifiante du travail collectif entre enseignants et éducateurs spécialisés en IME.

III.3.2 Un espace pour des « praticiens réflexifs »

Notre étude montre ainsi la nécessité de pouvoir (re)donner la parole aux professionnels, afin d'engager de nouvelles dynamiques d'appropriation subjective des prescriptions, plus signifiantes. L'enjeu apparaît alors de pouvoir soutenir cette parole afin d'éviter qu'elle ne s'éteigne dans les non-dits. Cela peut-être par le déploiement d'entretien de recherche, présenté par Brossais et al. comme le lieu d'une « analyse des pensées, des représentations, des pratiques professionnelles » où se déploient « des propositions qui sont explicitement énoncées comme des réponses aux difficultés ou manques précédemment énoncés [...]. Nous avons vu que les professionnels produisent ainsi comme un avant-projet tenant compte des réalités locales » (2022, p.29). Dans notre cas, nous avons fait le choix de nous entretenir individuellement avec les professionnels, mais il pourrait en effet être intéressant de pouvoir les interroger également dans des espaces d'entretiens collectifs, de type *focus group*, afin de soutenir « une projection dans un champ des possibles et ce, dans un ajustement réaliste au contexte de travail » (*Ibid.*, p.30).

Différentes recherches collaboratives rendent en effet compte de la formalisation, lors de ces entretiens collectifs, d'« espaces de réflexion » (Savournin et al, 2019, p.67) pour les professionnels, sur leurs métiers, leurs rapports à l'Autre et leurs représentations du travail collectif. De plus, ces entretiens se trouvent également être le moyen de « partager leur expérience à travers l'expression d'affects, d'étonnements, de perplexité, de constat de changements opérés dans leur propre pratique » (*Ibid.*). En effet, pour Kohout-Diaz, le partage d'expérience apparaît également comme un moyen de « réassurance » qui peut participer au « succès » du travail collectif, en tant que « requalification professionnelle et narcissique dans des situations marquées par l'incertitude » (Kohout-Diaz, 2017, cité dans Brossais et al., 2022, p.47). De cette façon, pourrait également être mise en partage l'expérience de la souffrance. Comme le montre Dejours, « vus du côté de la psychopathologie du travail, les collectifs se construisent à partir des défenses contre la souffrance, qu'ils mettent en commun, au point d'aboutir à des systèmes défensifs spécifiques de l'ordre collectif et non assimilables à ce que l'on connaît des défenses dans l'ordre mental individuel » (2016, p.27). Ici, il semble donc être de l'enjeu de ces rencontres que de pouvoir répondre à l'aliénation que vivent les sujets à travers

les différentes modalités d'empêchements qu'ils expérimentent face aux prescriptions. Là aussi, pour Dejours, cette collectivisation des défenses permet une « sublimation » qui offre une forme d'« issue pulsionnelle » et ainsi une « relative continuité avec le désir » (*Ibid.*, p.28) de chacun des sujets. C'est ce qui permet, semble-t-il, de redonner une place de droit aux collectifs et « aux sujets de désir, dans la transformation des rapports sociaux et de l'organisation du travail » (*Ibid.*). Finalement ce travail collectif de mise en défense apparaît comme une condition du déploiement du travail collectif à l'échelle des missions professionnelles.

Notre recherche vient ainsi à son tour rendre compte de l'importance d'impliquer les acteurs concernés, en tant que « praticiens réflexifs » comme l'a décrit Schön (1996). Ce n'est qu'ainsi semble-t-il que les tensions relatives à la nature même du travail collectif, ainsi qu'au processus d'appropriation des prescriptions, pourront être résolues et expérimentées sur le modèle de l'action davantage que du refus ou de la défense. Car, comme le dit Zay, en citant Schön, c'est ainsi que se trouve formaliser un espace pour « donner du sens au travail des praticiens », c'est-à-dire d'« éclairer les paroles et les gestes des praticiens en explorant ce qui ressort des modèles d'activités spontanées que leur pratique engendre » (Schön, 1996, p. 23 cité dans Zay, 2001, p.14). Autrement dit, ce n'est qu'ainsi que se formalise un espace soutenant l'appropriation subjective des prescriptions.

Ainsi, que cela soit par la recherche ou non, il apparaît nécessaire d'instituer ces espaces d'expression et de rencontre. En soutenant l'appropriation des prescriptions, ceux-ci viennent en effet permettre aux professionnels de se rendre sujets de l'institution dans laquelle ils exercent, et non plus objets de celle-ci comprise en tant que source prescriptive. Comme le dit Dejours, il y a une nécessité à « faire une place importante à la parole, en tant qu'elle est, elle aussi, unique comme moyen de déverrouillage des défenses aliénantes » (2016, p.29). Il s'agit par là également comme le montrait Maillot et Mérini d'« impulser la création d'espaces communs, de débats et de confrontation d'idées, mais aussi d'espaces de convivialité dans lesquels les partenaires peuvent échanger est également important puisque ces lieux permettent aux professionnels de se connaître et de se reconnaître et apportent aussi une certaine visibilité au travail réalisé par tel ou tel acteur » (2021, p.143). Finalement, de rejouer à travers cet espace une forme d'élaboration et de co-construction collective de repères (Allenbach et al., 2016) dans une configuration d'intermétiers (Thomazet et Mérini, 2014), qui sera celle déployée sur le terrain. Tel que certains chercheurs le proposent, cet espace pourrait être celui d'une formation commune (Khasanzyanova et Niclot, 2020 ; Maillot et Mérini, 2021) aux éducateurs et enseignants spécialisés. Cela pourrait en effet permettre une « professionnalisation de cet espace professionnel dit d'intermétiers en outillant les différents partenaires en proposant des formations conjointes permettant de mettre à profit les points de divergence professionnels » (Maillot et Mérini, 2021, p142).

Ainsi, notre recherche vient-elle montrer la nécessité de (re)donner un espace de parole aux professionnels afin de dépasser les non-dits qui imprègnent le processus d'appropriation des prescriptions. Il

semble finalement que ce n'est qu'ainsi qu'apparaît véritablement possible de voir se résoudre le paradoxe lié à la caractérisation du travail collectif, mais également les souffrances générées par ce contexte ainsi que les objections faites aux conditions de mise en œuvre de ces prescriptions. De cette façon, il s'agit de soutenir la mise en sens des prescriptions et de ce fait là d'initier une co-construction, qui pourra servir par la suite de levier dans la mise en œuvre du travail collectif entre éducateurs et enseignants spécialisés au sein des IME.

CONCLUSION

Ce mémoire s'est intéressé aux liens entre prescriptions et appropriation subjective dans le contexte du travail collectif entre éducateurs et enseignants spécialisés au sein des IME. Nous avons donné la parole à quatre professionnels, issus de ces deux catégories, exerçant actuellement sur deux terrains différents, et avons ainsi recueilli leurs expériences subjectives du travail collectif, compris comme un objet de prescriptions à s'approprier.

Si les prescriptions « ignore[nt] l'ambivalence que peuvent éprouver des professionnels » dans cette situation d'appropriation, notre « référence au champ épistémologique de la psychanalyse », nous a conduit à prendre en considération « la complexité humaine dans ses achoppements, ses aspérités et ses failles » (Savournin et al., 2019, p.56), nous permettant ainsi de « penser cette contradiction chez un sujet et [d']éclairer sous cet angle un certain type d'obstacles aux mises en œuvre des politiques éducatives » (*ibid.*, p.57).

Le travail collectif, en tant qu'objet de prescriptions, nous est quant à lui apparu comme fondamentalement lié à un processus de signification et d'inter-signification subjective, dans la mesure où il nécessite pour aboutir l'établissement d'un espace *intermétiers*, interface de rencontre et de négociations visant la co-construction de règles communes d'actions (Thomazet et al., 2014).

Nos résultats mettent en évidence les mouvements de « positionnements et repositionnements » (Brossais et al., 2022) des professionnels, rendant ainsi compte des processus et des modalités d'appropriation qui naissent dans ce face-à-face avec les prescriptions relatives au travail collectif. Notre analyse fait en effet apparaître que si le travail collectif semble être une modalité de travail évidente, celle-ci est traversée par différents paradoxes tant dans sa nature même, que dans la façon qu'ont les professionnels de se l'approprier. D'une part, cette modalité de travail apparaît « intrinsèquement liée à des paradoxes, des potentialités conflictuelles, et des processus de négociation » (Allenbach et al., 2021), et d'autre part, le processus d'appropriation subjective des prescriptions semble générer à différents niveaux des conflits psychiques liés à la confrontation entre l'objet prescrit, sa signification et le système de sens préexistant chez les sujets professionnels.

Nous avons ainsi montré comment les discours prescriptifs génèrent différentes ambivalences et contradictions, qui viennent entraver la mise en œuvre pragmatique du travail collectif. Mais nous avons également relevé chez les professionnels, l'expérience de différents chevauchements identitaires, qui là encore complexifient la mise en œuvre de cette modalité de travail. L'agir ensemble apparaît donc sous une forme d'impératif impossible, que la confrontation avec le réel institutionnel ne fait que renforcer. Ces différentes situations paradoxales sont alors sources de difficultés mais également de souffrances, autant de

processus qui viennent entériner de nouvelles modalités d'appropriation telles que la critique, l'objection ou encore les non-dits : des formes de défenses face à une expérience subjective aliénée.

Si l'organisation du travail, davantage que les prescriptions en elles-mêmes, apparaissent à la source d'empêchements, notre recherche montre qu'il s'agit de pouvoir (re)donner la parole aux éducateurs et enseignants spécialisés, afin de faire des acteurs professionnels d'aujourd'hui, les sujets institutionnels de demain. Afin de résoudre les différentes tensions dont les professionnels font l'expérience dans le cadre de l'appropriation des prescriptions au travail collectif, il s'agit de pouvoir engager éducateurs et enseignants spécialisés dans un travail individuel et collectif de mise en sens de ces prescriptions. À travers l'élaboration d'un espace de co-construction des règles communes d'action, il serait finalement possible d'étayer cette dynamique collective, véritable levier qui pourrait permettre de voir cette modalité répliquée sur le terrain, au quotidien auprès des jeunes.

À l'échelle institutionnelle mais également systémique, l'enjeu semble donc être de pouvoir créer ces espaces de parole et de redonner aux professionnels ce statut de « praticien réflexif » (Schön, cité dans Zay, 2001). Dans un secteur mouvant comme celui du médico-social aujourd'hui, cela implique donc de repenser le rôle des professionnels vis-à-vis des prescriptions, qui se superposent années après années et viennent transformer leurs conditions de travail.

En outre, dans une dynamique inclusive impulsant depuis récemment le déploiement du travail collectif entre éducateurs et enseignants spécialisés au sein de l'École Inclusive, notamment à travers les UEE, l'institution telle qu'elle existe aujourd'hui pourrait bien apparaître comme le lieu d'une expérimentation de ces nouveaux espaces de co-construction, en *intermétiers*, visant par la suite à être transposés en milieu ordinaire. Cette modalité de travail semble donc d'autant plus importante qu'elle pourrait participer à la construction d'un système éducatif plus inclusif en France, en soutenant la présence des éducateurs, et plus largement des acteurs médico-sociaux, au sein des établissements ordinaires. Le travail collectif apparaît donc comme une forme d'engagement de l'ensemble des professionnels intervenant auprès des enfants en situation de handicap, qu'il s'agit aujourd'hui d'explorer dans le but de voir se co-construire un système inclusif total, réaliste et significatif pour tous.

GLOSSAIRE

2CA-SH	Certificat Complémentaire pour les Enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap
BEP	Besoin Éducatif Particulier
CAEA	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Arriérés
CAEI	Certificat d'Aptitude à l'Éducation des enfants et adolescents déficients ou Inadaptés
CAPA-SH	Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
CAPPEI	Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive
CAPSAIS	Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires
CEAPA	Certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air
CIF	Classification Internationale du Fonctionnement
CIM	Classification Internationale des Maladies
CIS	Classe d'Intégration Scolaire
CLIS	Classe d'Intégration Scolaire
CLIS	Classes d'Inclusion Scolaire
CNFEDS	Centre national de formation des enseignants intervenant auprès des déficients sensoriels
CRPE	Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles
CTNERHI	Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
ESMS	Établissement Social et Médico-Social
ESSMS	Établissement ou Service Social et Médico-Social
ETS	Éducateur Technique Spécialisé
IEM	Institut d'Éducation Motrice
IME	Institut Médico-Éducatif

ME	Moniteur Éducateur
PAP	Projet d'accompagnement personnalisé
UEI	Unité d'Enseignement Interne
UEE	Unité d'Enseignement Externalisée
ULIS	Unité Localisée d'Inclusion Scolaire
UPI	Unité Pédagogique d'Intégration
PPS	Projet Personnalisé de Scolarisation
RASED	Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
SES	Section d'éducation spécialisée

BIBLIOGRAPHIE

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>

Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C. & Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92, 87-104. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0087>

Amaré, S. & Moncel, A. (2010). Éducation généraliste et éducation adaptée, l'enseignant spécialisé artisan d'une rencontre. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51, 157-166. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/nras.051.0157>

Amaré, & Martin-Noureaux, P. (2012). La coopération à l'épreuve de deux cultures : l'école et le secteur médico-social. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 181–195. <https://doi.org/10.3917/nras.057.0181>

Arrêté du 2 avril 2009 précisant les modalités de création et d'organisation d'unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé pris pour l'application des articles D. 351-17 à D. 351-20 du code de l'éducation—Légifrance. (s. d.).

Consulté 22 mars 2023, à l'adresse

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000020492265/>

Arrêté du 10 février 2017 relatif à l'organisation de la formation professionnelle spécialisée et de la préparation au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive.

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000034026230/2021-04-19/>

Arrêté du 22 août 2018 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé (s. d.). Consulté le 24 mars 2023. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000037324563>

Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat : Organisation en réseau et forme scolaire*. Academia L'Harmattan.

- Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Barral, C. (2007). La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : Un nouveau regard pour les praticiens. *Contraste*, 27(2), 231-246. <https://doi.org/10.3917/cont.027.0231>
- Barry, V. (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 82, 9-25. <https://doi.org/10.3917/nresi.082.0009>
- Bauduret, & Jaeger, M. (2002). Rénover l'action sociale et médico-sociale histoires d'une refondation. Dunod.
- Bélanger, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C., & Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : Qu'en dit la littérature scientifique récente ? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138-165. <https://doi.org/10.7202/1054160ar>
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : Les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 65-78. <https://doi.org/10.3917/nras.057.0065>
- Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : Des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61(1), 49-64. <https://doi.org/10.3917/nras.061.0049>
- Bergeron, G. & Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>
- Bergeron, T. (DREES). (2022). *Près de 170 000 enfants et adolescents handicapés sont accompagnés dans des structures dédiées fin 2018. Études et résultats*, 1231. <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications-communique-de-presse/etudes-et-resultats/pres-de-170-000-enfants-et-adolescents>
- Berzin, C., Brisset, C., & Delamezière, G. (2007). Vers une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap : Bénéfices et limites. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 39(3), 101-116. <https://doi.org/10.3917/nras.039.0101>

- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127(1), 9-22. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1081>
- Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance (Education et formation Recherches scientifiques).
- Blanchard-Laville, C., & Geffard, P. (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. l'Harmattan.
- Blanchet, A., Gotman, A., & Singly, F. (2007). L'entretien (2e édition refondue ed., L'enquête et ses méthodes).
- Bonasio, R., & Veyrac, H. (2022). *Appropriations de nouvelles prescriptions : Activités en éducation scolaire*. Octarès éd.
- Bonjour, P. (2006). Comprendre les enjeux de l'inclusion, le détour par l'histoire. *Reliance*, 22(4), 86-90.
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D., & Boudreault, P. (1998). Partenariat entre les familles et les intervenants : qu'observe-t-on dans la pratique ? In A.-M. Fontaine & J.-P. Pourtois (Eds.), *Regards sur l'éducation familiale. Représentation – Responsabilité – Intervention* (pp. 189-201). Belgique : De Boeck.
- Bouchard, J. & Kalubi, J. (2006). Partenariat et recherche de transparence: Des stratégies pour y parvenir. *Informations sociales*, 133, 50-57. <https://doi.org/10.3917/inso.133.0050>
- Bourdon, P., & Toullec-Théry, M. (2016). Analyse des effets du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent Les Bourdonnières à Nantes. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2), 181-200. <https://doi.org/10.3917/nras.074.0181>
- Bouvet, J. (2010). L'enseignant en Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique, trait d'union entre deux cultures jadis séparées. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51(3), 141-156. <https://doi.org/10.3917/nras.051.0141>

- Brossais, E. (2016). « Introduction », Traces de la subjectivité des enseignants dans l'acte d'enseignement : Les apports de la psychanalyse à l'analyse critique des pratiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(2), 7-18. <https://doi.org/10.3917/lse.492.0007>
- Brossais, E., & Lefevre, G. (2018). L'appropriation de la prescription en éducation le cas de la réforme du collège (Collection Le travail en débats Série Colloques & congrès).
- Brossais, E., Savournin, F., Chevallier-Rodrigues, É. (2022). Appropriation subjective d'un dispositif Ulis en collège : contribution d'une clinique des pratiques professionnelles de l'inclusion. Dans R. Bonasio, H. Veyrac (2022). *Appropriations de « nouvelles » prescriptions en éducation scolaire*, p.23-48 Toulouse : Octarès.
- Buton, F. (2010). Histoires d'institutions. Réflexions sur l'historicité des faits institutionnels. *Raisons politiques*, 40(4), 21-41. <https://doi.org/10.3917/rai.040.0021>
- Cagnolo, M.-C. (2009). Le handicap dans la société : Problématiques historiques et contemporaines. *Humanisme et Entreprise*, 295(5), 57-71. <https://doi.org/10.3917/hume.295.0057>
- Capul, M. (2014). Éducation spécialisée et pédagogie spécialisée. *Empan*, 95(3), 89-93. <https://doi.org/10.3917/empa.095.0089>
- Capul, M., & Lemay, M. (2019). Chapitre IV. Cadres et lieux de l'éducation spécialisée. In *De l'éducation spécialisée* (p. 123-163). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.capul.2019.01.0123>
- Caroly, S. (2019). Collectif de travail. In *Psychologie du Travail et des Organisations : 110 notions clés: Vol. 2e éd.* (p. 105-108). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2019.01.0105>
- Céleste, B. (2005). Notes d'histoire sur un concept et des pratiques : La déficience intellectuelle. *Contraste*, 22-23(1-2), 81-97. <https://doi.org/10.3917/cont.022.0081>
- Champagnac, P. & Merini, C. (2017). La coopération liée aux situations de handicap. Partenariats et non-dits. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 153-168. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0153>
- Chatelanat, G. (2003). La notion de partenariat en éducation spéciale. Dans : Gisela Chatelanat éd., *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp. 171-193). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.chate.2003.01.0171>

Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : Quel bilan ? *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 215-239. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0215>

Ciavaldini-Cartaut, S., Guilley, E., Jendoubi, V. ., & Dutrévis , M. (2021). Collaborations interprofessionnelles et travail collectif dans une classe mixte genevoise : un environnement capacitant d'inclusion scolaire éclairé par les théories de l'activité. *Revue Internationale Du CRIRES : Innover Dans La Tradition De Vygotsky*, 5(1). <https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41068>

Classification internationale des maladies (CIM 9) | CégiDc. (s. d.). Consulté 22 mars 2023, à l'adresse <https://www.cepidc.inserm.fr/causes-medicales-de-deces/cim-9>

Classification Internationale du Fonctionnement (CIF) | Ecole des hautes études en santé publique (EHESP). (s. d.). Consulté 22 mars 2023, à l'adresse <https://www.ehesp.fr/international/partenariats-et-reseaux/centre-collaborateur-oms/classification-internationale-du-fonctionnement/>

Clot. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Presses universitaires de France.

Dambrine, F. (2009). « Approche clinique de l'improvisation dans la rencontre pédagogique ». Dans Blanchard-Laville, C., & Geffard, P. (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*, (Savoir et formation Série Psychanalyse et éducation). Paris: L'Harmattan. p.75- 90.

Damon, J. (2010). 10 – Le partenariat. Modalité molle, mais nécessaire des politiques publiques. In *Questions sociales et questions urbaines* (p. 279-301). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/questions-sociales-et-questions-urbaines--9782130581352-p-279.htm>

Davila, A., & Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*, 29(1), 50-68. <https://doi.org/10.7202/1085132ar>

Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux—UNESCO Bibliothèque Numérique. (s. d.). Consulté 22 mars 2023, à l'adresse https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

Décret du 14 août 1909, Nature du programme et conditions d'obtention du certificat.

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000664395?isSuggest=true>

Décret du 18 juillet 1939 créant un certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles de plein air.

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000305298?isSuggest=true>

Décret n° 2017-877 du 6 mai 2017 relatif à la définition du travail social, 2017-877 (2017).

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000034633906/2021-08-30>

Décret n° 2017-982 du 9 mai 2017 relatif à la nomenclature des établissements et services sociaux et médico-sociaux accompagnant des personnes handicapées ou malades chroniques, 2017-982 (2017).

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000034676590/?isSuggest=true>

Décret n°63-713 du 12 juillet 1963, Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés., 63-713 (1963).

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000490644?isSuggest=true>

Décret n°78-441 du 24 mars 1978 relatif à la mise à la disposition des établissements spécialisés pour enfants handicapés de maîtres de l'enseignement public., 78-441 (1978).

https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000515735?init=true&page=1&query=D%C3%A9cret+n%C2%B078-441+du+24+mars+1978&searchField=ALL&tab_selection=all

Décret n°87-415 du 15 juin 1987 créant le certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires., 87-415 (1987).

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000882196/2004-01-06/?isSuggest=true>

Décret n°2004-13 du 5 janvier 2004 créant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000246839/2017-02-12/?isSuggest=true>

Dejours, C. (2009). Entre inégalités individuelles et coopération collective : la question de l'autorité. Dans : Marlène Jouan éd., Comment penser l'autonomie: Entre compétences et dépendances (pp. 291-313). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.laugi.2009.01.0291>

Dejours, C. (2016). Souffrance et plaisir au travail. L'approche par la psychopathologie du travail. *Travailler*, 35, 17-30. <https://doi.org/10.3917/trav.035.0017>

Christophe Dejours. Au commencement n'est pas l'action. *Éducation permanente*, 2017, Commencements et recommencements, n° 210, pp. 111-120.

de Saint Martin, C. (2019). Chapitre 1. Le concept de liminalité. In *La parole des élèves en situation de handicap* (p. 25-48). Presses universitaires de Grenoble.

<https://www.cairn.info/la-parole-des-eleves-en-situation-de-handicap--9782706143793-p-25.htm>

DEPP, (2022). *Repères et références statistiques, édition 2022 : Enseignements - formation - recherche*.

<https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939>

Descamps, F. (2005). De l'extraction des informations à la transcription intégrale. In *L'historien, l'archiviste et le magnétophone* (1-). Institut de la gestion publique et du développement économique. <https://doi.org/10.4000/books.igpde.592>

Devandas-Aguilar, C. (2017). Observations préliminaires de la rapporteuse spéciale sur les droits des personnes handicapées, Mme Catalina Devandas-Aguilar, au cours de sa visite en France, du 3 au 13 octobre 2017. ONU.

<https://www.ohchr.org/fr/statements/2017/10/end-mission-statement-united-nations-special-rapporteur-rights-persons>

Dorison, C. (2006). Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 51-59.

<https://doi.org/10.3917/lfa.152.0051>

DREES. (2022). *Près de 170 000 enfants et adolescents handicapés sont accompagnés dans des structures dédiées fin 2018 | Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques*.

<https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications-communique-de-presse/etudes-et-resultats/pres-de-170-000-enfants-et-adolescents>

Ebersold, S. (2012a). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 55-64.

<https://doi.org/10.3917/nras.057.0055>

Ebersold, S. (2012b). Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations : du désavantage à la participation sociale. *Analise psicologica*, 20(3), 281-290.

Ebersold, S. (2017). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et Sociétés*, 40, 89-103.
<https://doi.org/10.3917/es.040.0089>

Freud, S. (n.d.). *Introduction à la psychanalyse : Leçons professées en 1916*.

Gardet, M. (2019). Chapitre 21. L'éducation spécialisée, une histoire et un patrimoine à la marge ? In J.-F. Condette & M. Figeac-Monthus (Éds.), *Sur les traces du passé de l'éducation... : Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français* (p. 283-293). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
<https://doi.org/10.4000/books.msha.768>

Gardou, C. & Jeanne, Y. (2008). Faire culture commune. *Reliance*, 27, 29-30.
<https://doi.org/10.3917/reli.027.0029>

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès éd.

Gélinas Proulx, & Dionne, Éric. (2010). Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien (2e éd. refondue). Paris : Armand Colin. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(2), 127–131.
<https://doi.org/10.7202/1024898ar>

Godeau, E. (2020). Les écoles de plein air : Une utopie à revisiter ? *Rhizome*, 78(4), 10-11.
<https://doi.org/10.3917/rhiz.078.0010>

de Grasset, J. (2015). Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 38, Article 38.
<https://doi.org/10.4000/edso.1245>

Hess, R. (1981). Chapitre V. De l'intervention psychosociologique à la socio-analyse. In *La Sociologie d'intervention* (p. 95-116). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/sociologie-d-intervention--9782130367383-p-95.htm>

Institut national de la santé et de la recherche médicale (France), & Organization, W. H. (1988). *Classification internationale des handicaps : Déficiences, incapacités et désavantages : un manuel de classification des conséquences des maladies*. INSERM. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/41005>

Khasanzyanova, A. & Niclot, D. (2020). Former les enseignants aux pratiques collaboratives et au partenariat pour inclure tous les élèves. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-2, 39-49. <https://doi.org/10.3917/spir.652.0039>

Kim, H.-J. (2012). Quelle transmission dans l'intervention de l'éducateur spécialisé ? Quel rapport aux savoirs chez l'éducateur spécialisé ? Étude clinique : à travers les discours des éducateurs. In *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris. Repéré à <https://shs.hal.science/halshs-00780242/>

Lansade, G. (2021). Dans les coulisses de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90,2, 47-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0047>

Lantheaume, F. (2022). Préface – Appropriations de nouvelles prescriptions – Activités en éducation Dans R. Bonasio, H. Veyrac (2022). *Appropriations de « nouvelles » prescriptions en éducation scolaire*, p.7-11, Toulouse : Octarès.

Le Capitaine, J.-Y. (2020). Recomposition des territoires de l'enseignement spécialisé. *Empan*, 117(1), 117-122. <https://doi.org/10.3917/empa.117.0117>

Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : Avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167. <https://doi.org/10.7202/1085877ar>

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT0000000333976/>

Loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT0000000699217/2021-02-01/>

Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, 2002-2 (2002). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT0000000215460/>

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1), 2005-102 (2005).

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647/>

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1), 2013-595 (2013).

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984/>

Maillot, C. & Merini, C. (2021). La collaboration, une activité empêchée ?. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 89-90,2, 129-144. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0129>

Marabet, B. (2016). Les IME : Qui sont-ils ? Où vont-ils ? *Empan*, 104(4), 53-61. <https://doi.org/10.3917/empa.104.0053>

Maraquin, C. (2015). Le partenariat c'est quoi ?. Dans : , C. Maraquin, Handicap : pratiques professionnelles à domicile (pp. 113-122). Paris: Dunod.

<https://www.cairn.info/handicap-pratiques-professionnelles-a-domicile--9782100721368-p-113.htm>

Marchal, J.-L. (2010). Entre flou identitaire et référentiels, l'éducateur sujet, citoyen et acteur. *VST - Vie sociale et traitements*, 105(1), 70-73. <https://doi.org/10.3917/vst.105.0070>

Marx, L., & Reverdy, C. (2020). *Travailler en partenariat à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, 134, Lyon : ENS de Lyon.

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=134&lang=fr>

Mazereau, P. (2010). Politiques inclusives et formations des personnels spécialisés : Les raisons d'une paralysie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51(3), 13-26. <https://doi.org/10.3917/nras.051.0013>

Mazereau, P. (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail & formation en éducation*, 8.

Menès, M. (2004). L'inquiétante étrangeté. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 56, 21-24. <https://doi.org/10.3917/lett.056.0021>

Mérini, C. (1993) «Le partenariat comme objet d'étude ? Vers un fondement théorique. » , Les Cahiers du DEA, revue de la formation doctorale, UFR 8 Sciences de l'Education, n°1, pp. 7-36, Université Paris VIII St Denis.

Moreau, A. C., Robertson, A., & Ruel, J. (2005). De la collaboration au partenariat : Analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive. *Éducation et francophonie*, 33(2), 142-160. <https://doi.org/10.7202/1079105ar>

Nesme, C. & Ray, B. (2010). Un acteur aux missions en pleine redéfinition : l'enseignant spécialisé. Éclairages sur le second degré. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51, 55-65. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/nras.051.0055>

Organisation mondiale de la Santé & Banque mondiale. (2012). *Rapport mondial sur le handicap 2011*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44791>

Pallaud, B. (2003). Splendeurs et misères de la transcription. *Cliniques méditerranéennes*, no<(sup> 68), 59-73. <https://doi.org/10.3917/cm.068.0059>

Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>

Pawloff, S. (2020). Ce que l'inclusion ne dit pas de l'inclusion: Remarques d'anthropologie psychanalytique sur la condition postmoderne des politiques d'inclusion. *Empan*, 117, 21-27. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/empa.117.0021>

Plaisance, E. et Kahn, A. (2009). Autrement capables : école, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées. Paris, France : Éditions Autrement.

Postic, M. (2001). Chapitre II. La communication inconsciente. In *La relation éducative: Vol. 9e éd.* (p. 249-266). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-relation-educative--9782130523352-p-249.htm>

Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53–70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>

Reverdy, C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 127, janvier. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=127&lang=fr>

Rioufreyt, T. (2016). La transcription d'entretiens en sciences sociales : Enjeux, conseils et manières de faire. <https://shs.hal.science/halshs-01339474/document>

Roustang, F. (1997). Article « Inconscient », Encyclopaedia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/inconscient/>

Savournin, Brossais, Jourdan, 2013. Le rapport à l'épreuve d'une enseignante spécialisée. Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), 440-6. Montpellier. <https://app.umontpellier.fr/nuxeo/site/easyshare/b0bff4f2-b853-428b-a5df-71f44757d997/1d918268-06e1-43f5-813d-11a6cedfe395?p=11>

Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2019). L'implantation d'un dispositif d'inclusion en collège : Appropriation singulière dans un cadre collectif. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 53-69. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0053>

Section 2 : Droits des usagers (Articles L311-3 à L311-12)—Légifrance. (s. d.). Consulté 23 mars 2023, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006074069/LEGISCTA000006174398/

St-Pierre, M. (2004). Le partenariat décisionnel en éducation : et ses incidences sur l'harmonisation de l'identité professionnelle du directeur d'établissement scolaire. *Éducation et francophonie*, 32(2), 111–132. <https://doi.org/10.7202/1079075ar>

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>

Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° 21, Article n° 21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>

- Thomazet, S., Merini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 69-80. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0069>
- Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3, 1(1), 5-27. <https://doi.org/10.3917/rac.006.0005>
- Vallerie, B. (2009). La construction des connaissances de l'éducateur spécialisé. *Recherche et formation*, 62, Article 62. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.446>
- Vauchez, J.-M. (2010). Le métier d'éducateur. *VST - Vie sociale et traitements*, 105(1), 82-86. <https://doi.org/10.3917/vst.105.0082>
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école : Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*. A. Colin.
- Vial, M., & Groupe de recherche sur l'étayage en éducation UMR ADEF P Aix-Marseille 1. (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative Aide ? Guidage ? Accompagnement ? analyses de pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- Voléry, I. (2008). Sociogenèse d'un mode de gouvernance territoriale. Le cas d'un contrat éducatif local. *Revue française de science politique*, 58(5), 743-771. <https://doi.org/10.3917/rfsp.585.0743>
- Zay, D. (2001). Penser le jeu interactif entre réflexion-pratique-partenariat: Questions et points de tensions. *Carrefours de l'éducation*, 12, 12-38. <https://doi.org/10.3917/cdle.012.0012>

ANNEXES

I. Formulaires de consentement pour la recherche

I.1 Entretien N°1

Formulaire de consentement pour la recherche

Avant que vous vous engagiez dans cette recherche, nous souhaitons vous faire part de différentes informations concernant les objectifs et les modalités de mises en œuvre du recueil de données mené dans ce cadre.

Objectif de cette recherche :
L'objectif de cette recherche est de recueillir le point de vue d'éducateurs et d'enseignant spécialisés au sujet du travail collectif au sein des IME. La recherche vise à comprendre l'expérience que chacun fait de cette modalité de travail.

L'entretien :
Nous souhaitons nous entretenir avec les professionnels lors d'entretien individuel d'une durée d'environ 1 heure.

Confidentialité et respect de la vie privée :
Les informations que nous allons recueillir font l'objet d'une déclaration auprès du service de Protection des données de l'Université Toulouse-Jean Jaurès (5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 9, dpo@univ-tlse2.fr). Celle-ci garantit ainsi la mise en œuvre de cette recherche dans un cadre de consentement. Nous nous engageons dans ce cadre à respecter la confidentialité des données recueillies. Des données, dont vous pourrez aussi obtenir une copie à tout moment en nous contactant.

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits sur vos données ne sont pas respectés, vous pourrez adresser une réclamation à la CNIL (<https://www.cnil.fr>).

Diffusion :
Cet entretien est totalement confidentiel. Les données seront entièrement anonymisées et elles ne seront utilisées que dans le cadre de ce mémoire de master.
Cet entretien est enregistré et il sera entièrement retranscrit pour faciliter le travail d'analyse.
Le manuscrit final du mémoire pourra être consultable sur Dante, la plateforme d'archivage des travaux d'étudiants.

Si certaines de vos questions restent en suspend nous vous invitons à nous les adresser.

- **Léna REDON**, étudiante en Master 2 IDAISI.
lena.redon@etu.univ-tlse2.fr Tél : 06 70 96 49 81
- **Florence SAVOURNIN**, Maître de Conférence des Universités,
Directrice de ce Mémoire florence.savournin@univ-tlse2.fr

Consentement éclairé à la participation :
Je soussigné.e _____
déclare avoir lu et compris le présent formulaire, ainsi que la nature et le motif de ma participation au projet.
Par la présente signature, j'accepte librement de participer à cette recherche et que mes propos soient enregistrés, retranscrits et exploités dans ce cadre.

Fait à _____ le 16.01.24
Signature : _____

I.1 Entretien N°2

Formulaire de consentement pour la recherche

Avant que vous vous engagiez dans cette recherche, nous souhaitons vous faire part de différentes informations concernant les objectifs et les modalités de mises en œuvre du recueil de données mené dans ce cadre.

Objectif de cette recherche :
L'objectif de cette recherche est de recueillir le point de vue d'éducateurs et d'enseignant spécialisés au sujet du travail collectif au sein des IME. La recherche vise à comprendre l'expérience que chacun fait de cette modalité de travail.

L'entretien :
Nous souhaitons nous entretenir avec les professionnels lors d'entretien individuel d'une durée d'environ 1 heure.

Confidentialité et respect de la vie privée :
Les informations que nous allons recueillir font l'objet d'une déclaration auprès du service de Protection des données de l'Université Toulouse-Jean Jaurès (5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 9, ddo@univ-tlse2.fr). Celle-ci garantit ainsi la mise en œuvre de cette recherche dans un cadre de consentement. Nous nous engageons dans ce cadre à respecter la confidentialité des données recueillies. Des données, dont vous pourrez aussi obtenir une copie à tout moment en nous contactant.

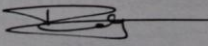
Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits sur vos données ne sont pas respectés, vous pourrez adresser une réclamation à la CNIL (<https://www.cnil.fr>).

Diffusion :
Cet entretien est totalement confidentiel. Les données seront entièrement anonymisées et elles ne seront utilisées que dans le cadre de ce mémoire de master.
Cet entretien est enregistré et il sera entièrement retranscrit pour faciliter le travail d'analyse.
Le manuscrit final du mémoire pourra être consultable sur Dante, la plateforme d'archivage des travaux d'étudiants.

Si certaines de vos questions restent en suspens nous vous invitons à nous les adresser.

- **Léna REDON**, étudiante en Master 2 IDAISI.
lena.redon@etu.univ-tlse2.fr Tél : 06 70 96 49 81
- **Florence SAVOURNIN**, Maître de Conférence des Universités, Directrice de ce Mémoire florence.savournin@univ-tlse2.fr

Consentement éclairé à la participation :
Je soussigné.e _____
déclare avoir lu et compris le présent formulaire, ainsi que la nature et le motif de ma participation au projet.
Par la présente signature, j'accepte librement de participer à cette recherche et que mes propos soient enregistrés, retranscrits et exploités dans ce cadre.

Fait à _____, le 16/01/24
Signature : _____


I.1 Entretien N°3

Formulaire de consentement pour la recherche

Avant que vous vous engagiez dans cette recherche, nous souhaitons vous faire part de différentes informations concernant les objectifs et les modalités de mises en œuvre du recueil de données mené dans ce cadre.

Objectif de cette recherche :
L'objectif de cette recherche est de recueillir le point de vue d'éducateurs et d'enseignant spécialisés au sujet du travail collectif au sein des IME. La recherche vise à comprendre l'expérience que chacun fait de cette modalité de travail.

L'entretien :
Nous souhaitons nous entretenir avec les professionnels lors d'entretien individuel d'une durée d'environ 1 heure.

Confidentialité et respect de la vie privée :
Les informations que nous allons recueillir font l'objet d'une déclaration auprès du service de Protection des données de l'Université Toulouse-Jean Jaurès (5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 9, ddo@univ-tlse2.fr). Celle-ci garantit ainsi la mise en œuvre de cette recherche dans un cadre de consentement. Nous nous engageons dans ce cadre à respecter la confidentialité des données recueillies. Des données, dont vous pourrez aussi obtenir une copie à tout moment en nous contactant.

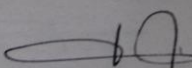
Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits sur vos données ne sont pas respectés, vous pourrez adresser une réclamation à la CNIL (<https://www.cnil.fr>).

Diffusion :
Cet entretien est totalement confidentiel. Les données seront entièrement anonymisées et elles ne seront utilisées que dans le cadre de ce mémoire de master.
Cet entretien est enregistré et il sera entièrement retranscrit pour faciliter le travail d'analyse.
Le manuscrit final du mémoire pourra être consultable sur Dante, la plateforme d'archivage des travaux d'étudiants.

Si certaines de vos questions restent en suspens nous vous invitons à nous les adresser.

- **Léna REDON**, étudiante en Master 2 IDAISI.
lena.redon@etu.univ-tlse2.fr Tél : 06 70 96 49 81
- **Florence SAVOURNIN**, Maître de Conférence des Universités, Directrice de ce Mémoire florence.savournin@univ-tlse2.fr

Consentement éclairé à la participation :
Je soussigné.e _____
déclare avoir lu et compris le présent formulaire et ainsi que la nature et le motif de ma participation au projet.
Par la présente signature, j'accepte librement de participer à cette recherche et que mes propos soient enregistrés, retranscrits et exploités dans ce cadre.

Fait à _____, le 29/02/2024
Signature : _____


I.1 Entretien N°4

Formulaire de consentement pour la recherche

Avant que vous vous engagiez dans cette recherche, nous souhaitons vous faire part de différentes informations concernant les objectifs et les modalités de mises en œuvre du recueil de données mené dans ce cadre.

Objectif de cette recherche :

L'objectif de cette recherche est de recueillir le point de vue d'éducateurs et d'enseignant spécialisés au sujet du travail collectif au sein des IME. La recherche vise à comprendre l'expérience que chacun fait de cette modalité de travail.

L'entretien :

Nous souhaitons nous entretenir avec les professionnels lors d'entretien individuel d'une durée d'environ 1 heure.

Confidentialité et respect de la vie privée :

Les informations que nous allons recueillir font l'objet d'une déclaration auprès du service de Protection des données de l'Université Toulouse-Jean Jaurès (5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 9, dpd@univ-tlse2.fr). Celle-ci garantit ainsi la mise en œuvre de cette recherche dans un cadre de consentement. Nous nous engageons dans ce cadre à respecter la confidentialité des données recueillies. Des données, dont vous pourrez aussi obtenir une copie à tout moment en nous contactant.

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits sur vos données ne sont pas respectés, vous pourrez adresser une réclamation à la CNIL (<https://www.cnil.fr>).

Diffusion :

Cet entretien est totalement confidentiel. Les données seront entièrement anonymisées et elles ne seront utilisées que dans le cadre de ce mémoire de master.

Cet entretien est enregistré et il sera entièrement retranscrit pour faciliter le travail d'analyse.

Le manuscrit final du mémoire pourra être consultable sur Dante, la plateforme d'archivage des travaux d'étudiants.

Si certaines de vos questions restent en suspens nous vous invitons à nous les adresser.

• **Léna REDON**, étudiante en Master 2 IDAISI.
lena.redon@etu.univ-tlse2.fr Tél : 06 70 96 49 81

• **Florence SAVOURNIN**, Maître de Conférence des Universités,
Directrice de ce Mémoire florence.savournin@univ-tlse2.fr

Consentement éclairé à la participation :

Je soussigné.e Léna Redon déclare avoir lu et compris le présent formulaire, ainsi que la nature et le motif de ma participation au projet.

Par la présente signature, j'accepte librement de participer à cette recherche et que mes propos soient enregistrés, retranscrits et exploités dans ce cadre.

Fait à _____, le 15/12/23
Signature : Léna Redon

II. Retranscriptions des entretiens

II.1 Entretien N°1 – Éducatrice Spécialisée - Nathalie

Léna : Est-ce que vous pourriez tout d'abord vous présenter et me parler un peu de votre parcours personnel et professionnel qui vous a amené aujourd'hui à votre poste dans cet IME ?

Nathalie : Oui bien sûr. Alors heu...je suis Nathalie, je... je travaille à l'Association Y depuis heu...1991. Heu ça ne s'appelait pas l'Association Y d'ailleurs, c'était simplement l'association [ancien nom de l'association gestionnaire]. Heu...Je suis rentrée heu dans cet établissement comme CES, Contrat Emploi Solidarité à l'époque, heu...parce que je ne...et heu...candidat élève éducateur. Voilà. En 94, ben j'ai passé mon diplôme de monitrice éducatrice. Heu... Enfin je suis rentrée à l'école en 94 et je l'ai passé en 1996. Et heu comme j'avais travaillé longtemps en candidat élève éducateur heu à l'IME X à l'Antenne A à mes débuts, on m'a proposé un remplacement....heu pour, d'un, d'un, d'un arrêt maladie. Et puis ben j'ai fait ce remplacement et puis ben et puis ben ensuite, suite à un mi-temps thérapeutique, je vous dis dans le détail hein du coup ?

Léna : Je vous en prie.

Nathalie : Suite à un mi-temps thérapeutique, on m'a proposé ce mi-temps thérapeutique en venant ici. Le poste venait ici sur l'Antenne A. Et donc heu c'est en 1997 que je suis arrivée ici, voilà, en tant que monitrice éducatrice. Et comme c'était à l'époque, comme je vous le disais tout à l'heure, un centre de formation préprofessionnelle, heu j'ai eu l'occasion, bah, de m'intéresser et de monter des ateliers plutôt liés au travail et aux techniques. Heu...C'est...c'est un accompagnement qui m'intéressait heu beaucoup. Heu...Je, je me suis, j'ai, j'ai créé des partenariats avec des ESAT, des établ...des structures de trav..pour le travail d'adultes. Et heu...en 1000, en 2000, et...heu...ici il y avait un poste d'éducateur technique spécialisé quand heu...quand heu...mon collègue est parti pour heu d'autres missions, j'ai heu...candidaté à ce poste et heu...on m'a laissé heu...2 ans pour heu...passer le diplôme d'éducatrice technique spécialisée. Voilà. Et à ce jour, je suis donc heu éducatrice heu technique spécialisée. Heu...et j'accompagne les jeunes au quotidien heu...à travers des ateliers heu...à vocation...professionnelle. Voilà, ouais j'ai vraiment vocation...On travaille plutôt le savoir être que le savoir-faire. Ouais. Voilà. J'ai cette identité là et ici après est ce qu'elle est mis...voilà est-ce que je fais vraiment office de cette fonction ça c'est autre chose.

Ok. On pourra y revenir. Juste, qu'est-ce qui vous a amené à ce métier-là d'abord de monitrice éducatrice puis d'éducatrice spécialisé technique ?

Nathalie : Heu, alors c'est...c'est...ben, je, je...alors une heu depuis toute jeune heu...une envie de travailler heu...avec heu...de l'humain, et heu...et voilà une sensibilité heu...certainement due à...à...à la famille, à des personnes de ma famille qui qui m'ont amené un petit peu heu...voilà sur, sur, sur ce terrain-là. Voilà. J'ai commencé en faisant des colonies. Voilà. Heu. Voilà. J'étais très jeune donc du coup... Voilà.

Léna : D'accord. Et pour être sûre d'avoir compris, du coup à partir du moment où vous êtes arrivé ici, depuis vous y êtes restés ?

Nathalie : Oui voilà.

Léna : Après avoir passé votre diplôme d'éducatrice, c'est ça ?

Nathalie : Oui. J'ai vu les évolutions heu...heu...d'une petite association [ancien nom de l'association] en en en grosse association, Association X. Heu voilà. Et les transformations du secteur. Voilà.

Léna : Qu'est-ce qu'est pour vous votre fonction aujourd'hui ?

Nathalie : Alors ma fonction liée heu...à mon métier ou ma fonction liée à ce que je fais ?

Léna : On peut évoquer les 2.

Nathalie : Les deux [rires].

Léna : Comme vous le souhaitez. Comme vous vous l'abordez.

Nathalie : Alors heu...idéalement ma fonction d'éducatrice technique spécialisé serait de pouvoir accompagner les, les, les jeunes heu...à travers des sessions pédagogiques heu...liées heu...à l'apprentissage, à une vocation, à une orientation heu...professionnelle. Mettre en place des ateliers techniques avec des sessions pédagogiques qui pourraient donner lieu à évaluation pour heu...pouvoir les, les accompagner dans leurs projets d'orientation en milieu de travail. Ça c'est mon idéal. Voilà. Maintenant...heu...l'accueil des, des, des jeunes, les jeunes que nous accueillons aujourd'hui ce sont des jeunes qui ont besoin heu...de prises en charge ou d'accompagnement. On sait que bien souvent mes ateliers heu...les ateliers peuvent être heu...des ateliers de médiation. Heu...où on travaille ben la relation à l'autonomie heu...heu...l'autonomie heu personnelle, mais en fait elles n'ont pas de, de vocation pédagogique. Je sais pas si j'arrive à bien faire la différence. C'est à dire que je, je, je participe à l'accueil du matin, je fais les récréations, je m'occupe du repas...Voilà. Et je ne pas heu...tout mon temps n'est pas consacré à à l'accompagnement pédagogique. Voilà.

Léna : L'accompagnement pédagogique vous pourriez le préciser ?

Nathalie : Et ben..., c'est à dire que moi en tant qu'ETS [Éducateur Technique Spécialisé], on peut me demander de mettre des sessions d'apprentissage heu..en place qui donnent lieu à des évaluations qui sont quantifiables. Voilà. Qui sont évaluables. Voilà. Et ça je, je, je me...enfin je ne fais pas toujours. [silence]

Léna : D'accord. Ce que vous décrivez là c'est ce que vous appeliez du coup des ateliers techniques ?

Nathalie : Oui. Voilà. Mon travail ce n'est, n'est pas seulement consacré sur l'atelier. Voilà. Je suis pas comme Sonia par exemple qui est enseignante et son temps est consacré à l'accompagnement à l'enseignement. Moi mon temps, il est aussi divisé dans ce qui est heu..ben la vie institutionnelle : le repas, les récréations, l'accueil du matin, le départ le soir. Heu Voilà. Et du coup je ne mets pas que des ateliers techniques en place. Voilà.

Léna : Quel sens vous donneriez du coup aujourd'hui à votre fonction au sein de l'institution dans laquelle vous travaillez actuellement ?

Nathalie : Quel sens ? [silence]

Léna : Je peux reformuler, si vous le souhaitez.

Nathalie : Heu oui.

Léna : Comment est-ce que vous situeriez par exemple votre fonction dans l'institution par rapport aux autres fonctions qui y existent ?

Nathalie : Ben j'ai la même heu...fin là j'ai la même fonction que mes collègues heu...éducateurs. J'ai...j'ai à mon sens aujourd'hui une, une fonction d'éducateur spécialisé. C'est à dire que heu pour moi l'institution est, est de toute façon le projet institutionnel ne... met pas en avant ou ne valorise pas l'accompagnement professionnel et donc ne valorise pas heu...cette, l'identité heu...cette, l'identité supplémentaire que j'ai, enfin supplémentaire hein, je m'entends, c'est pas, c'est pas non plus ça. Mais voilà cette petite particularité du mot « technique ».

Léna : Et par rapport aux autres catégories professionnelles ?

Nathalie : Dans une équipe pluridisciplinaire. Heu...je ne sais pas. [silence]

Par exemple quelles distinctions vous faites entre les membres de cette équipe dont vous parlez ?

Nathalie : Bah heu...je ne sais pas. Heu...dans l'ensemble c'est pas...pas de, pas de, pas de lien hiérarchique particulier. C'est ça ?

Léna : Je n'attendais pas quelque chose en particulier. Simplement, vous m'avez parlé de vos missions et je vous interrogeais sur la façon dont ces missions se situent par rapport à l'ensemble de celles qui existent au sein de l'établissement. Peut-être des distinctions ?

Nathalie : Ah non, je n'ai pas de missions qui se distinguent. Si ce n'est peut-être heu...la possibilité heu de créer un réseau de partenaires extérieurs heu liés au travail. Oui, ça ça pourrait être ma petite différence. Bon en fait, j'ai une différence heu...dans mon emploi du temps. Moi, moi dans mon emploi du temps, j'ai 9 heures....mes collègues ont 4 heures de temps de préparation. Moi j'en j'en ai 9. Et c'est 9 heures de préparation, c'est pour répondre justement à la préparation des sessions pédagogiques et aussi du lien sur l'extérieur. Voilà. Peut-être que...heu s'il y avait une différence c'est que je, je pourrais être un peu plus amenée à créer du partenariat voilà

mais je crois que après mes autres collègues le font aussi dans, dans, dans les activités qu'ils mènent. Donc du coup je vois pas trop de différences.

Léna : Et par rapport aux enseignants ?

Nathalie : Oui l'enseignant, il est lié au purement scolaire. Heu...ou ce qui, le lien qui peut se faire avec heu... ma fonction et mes sessions, c'est que justement apprendre....pouvoir permettre heu, heu aux savoirs enseignés en classe de se transposer heu...dans quelque chose heu de plus pratique. Voilà de, de pouvoir amener heu le jeune à prendre conscience heu, à faire le lien entre ben des notions théoriques et ce qu'il vit en pratiques par l'utilisation d'outils heu...heu....heu....visuels. Voilà, de se rendre compte que ce qu'on peut apprendre en classe peut nous resservir après. Et puis que ce qu'on apprend en technique, ma foi, quand on a à faire des quantités parce qu'on doit remplir un bac lessiviel, heu...quand on a à lire....des codes heu, heu pour repérer heu...à quel client on va rendre heu...le linge, puisque j'ai des ateliers blanchisserie, voilà les métiers du service. Voilà, c'est heu...voilà, pouvoir amener les jeunes à transposer ces savoirs.

Léna : C'est en cela que se définit le caractère pédagogique de ces ateliers, de votre fonction comme vous l'avez définie ?

Nathalie : Oui. Alors en fait moi dans, dans ma pédagogie, c'est à dire que heu ce qui fait une différence d'un atelier à un atelier de médiation, c'est que heu un atelier de médiation, c'est qu'on met en place une activité heu...pour, pour amener heu...un jeune à développer son autonomie personnelle, son autonomie sociale et puis heu...sa dextérité manuelle. Elle avant tout un support pour l'éducateur, c'est à dire que l'éducateur n'est pas un professionnel d'un atelier porte-peinture, et il n'a pas vocation à évaluer euh, euh les compétences d'un jeune dans le maintien du pinceau, je vais vous pour heu...voilà. L'atelier technique et en ce que j'appelle les, les sessions pédagogiques, c'est que heu moi mes les ateliers, ils sont construits par rapport à un référentiel métier. Je vais vous parler de la blanchisserie, heu....je me suis servie du référentiel d'agent polyvalent en blanchisserie en blanchisserie. J'ai décortiqué tout le référentiel et adapté à la pop...aux jeunes que j'accueille pour leur permettre d'avoir, d'avoir des compétences qui sont en lien avec un métier qu'ils vont pouvoir, voilà, heu...Sans pour autant en faire des agents polyvalents blanchisserie puisque même si moi je mets des sessions d'évaluation, elles ne sont en rien, elles ne s'appuient en rien avec quelque chose qui est reconnu, qui est reconnu sur l'extérieur. Voilà. J'ai été formée au RSFP, aux reconnaissances des savoir-faire heu...professionnels. Heu...Je, je serai, je pourrai heu...reprandre contact heu et amener un jeune à avoir des, des petites sessions, à avoir des, à acquérir des petites compétences et des petits diplômes. Mais il faut que ça soit une volonté institutionnelle aussi. Et dans les jeunes qu'on accueille peut-être qu'il y a trop peu de jeunes pour heu..., pour que c'en soit une volonté institutionnelle. Et c'est en ça que moi je fais la différence. C'est à dire que moi je me suis basé sur un métier et que j'ai décortiqué ce métier et que mes sessions, elles sont en lien avec ce référentiel métier. Et c'est dans ça que je peux aussi évaluer si une compétence est acquise ou pas. J'ai répondu ?

Léna : Je n'attends pas de réponse particulière. Du moment que je comprends ce que vous dites. Est-ce que vous pourriez me dire ce qui vous vient quand je vous dis travail collectif ?

Nathalie : Ah bah la richesse ! Mm...Construction, richesse. Heu..heu...Une vision plus globale. Heu..., Voilà. Et l'importance de la pluridisciplinarité.

Léna : Ok. Et vous entendez quoi du coup par travail collectif ?

Nathalie : Ben plutôt heu...Plutôt alors heu...moi je, quand vous, quand on me demande de parler de ça, c'est plutôt les différences de métiers, qui se réunissent heu autour heu...c'était ça ? Vous, vous étiez avec les jeunes ? *[sourire]*

Léna : *[sourire]* Comme vous vous l'entendez.

Nathalie : *[rires]* Bah voilà.

Léna : Vous parliez entre professionnels ?

Nathalie : Oui dans la construction, autour heu...des besoins des usagers.

Léna : Quand vous parlez de construction, est-ce que vous pourriez me préciser ce que vous entendez par là ?

Nathalie : Et ben de, de..., d'avoir le même..., d'avoir heu..., d'utiliser le même langage, de définir les mêmes objectifs dans l'accompagnement des personnes heu...qu'on accompagne.

Léna : Vous diriez qu'il a quelle place ici à l'IME le travail collectif aujourd'hui ?

Nathalie : Ah ben il est organisationnel, fin il est, il est structurel. Il..., l'...mm...l'institution fonctionne sur heu..., sur la, la pluridisciplinarité et....c'est l'organigramme qui veut ça. Et après comment il est ici heu...[rires]. Heu...C'est...Heu...Je pense que...c'est...alors pour moi, il est riche. Il est, il est actif. Après heu...une autre personne ferait peut-être avec...heu, je pense que le travail collectif, il se fait pas, il se fait pas sans effort de chacun, sans, sans une volonté heu, heu de chacun de, d'aller, de, de de construire ensemble et d'aller dans, dans le même sens. Voilà pour, pour moi de ma place à moi, il est non seulement important, mais il est réel et il est actif.

Léna : Quand vous dites actif ?

Nathalie : Bah oui, je m'appuie, heu, je m'appuie beaucoup sur, sur les autres..., sur mes collègues d'autres professions, la psychologue, l'assistante sociale, heu...voilà, je, je, je m'appuie beaucoup sur leurs compétences, leurs ressentis, leur vision des choses pour heu..., pour moi accompagner plus objectivement, les usagers. La Secrétaire aussi.

Léna : Vous diriez qu'il a quelle place du coup dans votre travail actuellement le travail collectif ? Du moins cette dimension collective que vous évoquez là ?

Nathalie : Bah c'est une place essentielle, c'est heu...en pourcentage ? C'est, c'est, c'est la moitié ben, alors je fais un, j'espère que je ne réponds pas à côté, ben un atelier avec la psychologue donc heu...on a un « atelier papote », heu... nous avons les rencontres à travers les projets, des jeunes, les PAP. Donc heu..., oui, il a une place importante.

Léna : Est-ce que vous pourriez me préciser du coup-là par exemple ce vous venez de m'évoquer, ce que vous faites avec la psychologue ? De quoi il s'agit ?

Nathalie : Oui. C'est un atelier avec les jeunes que j'accompagne heu sur le, sur, sur mon groupe. Le vendredi on se réunit..., ça fait quelques années maintenant qu'il existe heu, et on....on papote, sur devenir adulte ou tous les sujets qu'amènent les jeunes, heu...sur leurs questionnements, leurs préoccupations et sans...sans...sans être un lieu de témoignage ni de jugement, on laisse la parole libre, voilà, aux usagers. Voilà et on aborde des sujets comme devenir adulte, vivre en appartement, le harcèlement, le téléphone. On a parlé du permis de conduire, voilà et on, on travaille pour permettre aux jeunes de, de, d'étayer leurs pensées, voilà, d'accepter la parole de l'autre. Voilà.

Léna : Ça se met comment en place ? C'est quoi un peu les modalités justement de..., de cette intervention là avec la psychologue ?

Nathalie : Les modalités : ça se passe une fois par semaine pendant 45 minutes sur heu, sur heu, sur le groupe d'accueil. Pour nous ça se fait le vendredi après-midi. Heu...qui est la période de bilan, pour nous le vendredi après-midi c'est le bilan de fin de semaine et c'est là où on prépare la semaine d'après et donc heu c'est un temps qui est consacré pendant ce temps de bilan. Voilà.

Léna : D'accord..., et ça se met en place comment pendant ces séances ?

Nathalie : On est 2 professionnels en présence. On est autour d'une table avec les jeunes et c'est eux qui amènent un sujet. Alors et si heu...des sujets ne, ne, ne, s'ils n'amènent pas de sujet, on peut s'inspirer d'un événement qui s'est passé dans la semaine et d'en faire, pas un, pas un, heu...une réunion de régulation, mais en faire quelque chose d'un sujet, voilà, global.

Léna : C'est quelque chose que vous faites depuis longtemps vous avez dit ?

Nathalie : Oui c'est quelque chose que l'on fait depuis quelques années. Oui c'est un besoin que on avait, qu'on avait évalué et observé, ah oui, il y a bien sept ou huit ans maintenant. Et....les jeunes, les jeunes ont changé. Mais voilà, mais les sujets, leurs sujets de préoccupations restent à peu près les mêmes. C'est..., c'est quelque chose qu'on essaie quand même d'orienter vers un devenir adulte. Voilà. et une autonomie et accéder à une autonomie, voilà de pensée de...voilà.

Léna : Ok. Et avec les enseignants, est ce qu'il y a ce même type de modalités d'action ?

Nathalie : Oui. On travaille là cette année par exemple. Alors Sonia est arrivée depuis septembre, mais heu....depuis très longtemps déjà, il y a toujours heu....des modalités de co-intervention. C'est quelque chose qui est demandé, enfin de..., qui a, qui a été imaginé il y a quelques années. Voilà. Et oui, qui pu se mettre en place, souvent à travers l'atelier technique. J'avais un atelier couture à une époque avec une enseignante où elle, elle heu....elle, moi je faisais, elle venait avec avec moi pendant que je faisais l'atelier couture. Elle, elle observait ben

les termes que j'employais, les techniques qu'on mettait en place et elle reprenait....elle prenait des photos, elle, elle faisait un peu heu....son rôle de maîtresse, d'enseignante au sein de l'atelier. Sans....Mais ça restait l'atelier quand même. Et elle reprenait toutes les modalités avec les photos heu en classe. Et justement, cette notion de transversalité, elle est, elle naît là. Cette conscience que ça pouvait heu aussi fonctionner. Elle est née là puisque la...cette année-là, une jeune fille qui avait 20 ans a appris à lire. Voilà. De pouvoir faire le lien entre ce qu'elle vivait dans le pratique et ce qu'elle pouvait découvrir, les mots qu'elle découvrait en classe, elle a appris à lire. A vingt ans. Et normalement vingt ans, on dit que les apprentissages c'est compliqué. Et donc avec Sonia, nous avons une co-intervention sur le mercredi matin, autour de l'autonomie-vie quotidienne et comme les jeunes ont quelques années d'expérience autour de l'autonomie-vie quotidienne, on a axé notre travail sur heu...« je dois manger, je dois me nourrir, qu'est-ce que je fais, je dois me préparer à manger ». Voilà, mais on part de très loin. On a parlé de l'équilibre alimentaire alimentaire, de l'hygiène alimentaire. Heu...là on est aux dates limites de consommation et on veut aller jusqu'à être en capacité de quoi, de cuisiner avec un micro-ondes, soit d'acheter quelque chose heu, de savoir comment je peux me nourrir en achetant quelque chose de tout fait, de faire cuire des pâtes, un steak haché, voilà des choses toutes simples. Pas...pas, pas de choses liées à une recette ou à un apprentissage de...[silence]

Léna : Quand vous dites co-intervention ici, pour vous, ça relève de quoi dans ce cadre-là ?

Nathalie : Heu...Elle reste l'enseignante et je reste éducatrice. Heu....Oui.

Léna : Est-ce que vous pourriez me préciser un peu ?

Nathalie : [rires] et bah je ne sais pas ! Il aurait fallu que vous me donniez les questions avant !

Léna : [rires] C'est simplement pour moi pour bien comprendre ce dont vous me parlez. Est-ce que vous pouvez me donner des exemples de ce qui se passe, par exemple pendant ces temps-là, quand vous êtes en co-intervention ? Comment est-ce que vous abordez ces temps-là ? Vous parliez par exemple d'une construction, comment est-ce qu'ici ça peut se traduire concrètement ?

Nathalie : Et bah on a des outils communs qui sont heu....on a fait heu alors là où on a la co-intervention, c'est que en construisant le projet, on a construit ensemble un programme. Voilà. Dans la co-intervention elle est, elle est, elle amène la notion ben scolaire et moi je, je dirais que moi je me vois plutôt à ce moment-là comme comme un soutien, heu...une reformulation en fonction des, des jeunes qui sont qui sont présents dans la, dans la salle, mais aussi évaluer heu...la capacité de concentration de chacun. Voilà. Et ensuite je, je pense que...on.....c'est des, c'est des ateliers où il y a aussi du témoignage et donc ben voilà, on témoigne. Je sais pas, je pense que ça se fait.. enfin pour moi, j'ai l'impression que ça se fait assez naturellement. Donc, je sais pas s'il y a une place, vraiment...j'ai du mal à dire que il y a une place bien définie en fait. Voilà. ... Si ce n'est que, quand il y a, heu...quand il y a la partie enseignement, c'est, c'est moi qui voilà....Cet atelier, il sert aussi à des jeunes qui n'ont pas aussi de....Sonia a très peu de, enfin voilà, ça, c'est frustrant pour elle, mais elle a pas assez de, de temps pour des jeunes qui.... auraient peut-être des besoins de classe. Elle a pas assez de, de temps dans sa semaine pour voilà pour les, les accueillir pleinement sur une partie scolaire. C'est du coup, elle intervient aussi beaucoup en tant qu'enseignante parce qu'elle peut intervenir aussi auprès de ces jeunes heu...voilà, et amener une partenaire auprès de ces jeunes, qui n'auraient pas de temps de classe sinon.

Léna : Vous disiez tout à l'heure que...c'est des choses qui ont été demandées, vous avez dit « ça a été demandé par exemple qu'on fasse ça », notamment en parlant de la co-intervention avec la psychologue. Est-ce que là c'est aussi le cas avec l'enseignante ? Comment est-ce que ça se met en place ?

Nathalie : Non. Bah je pense que c'est des volontés, c'est de volontés de personnes, c'est des rencontres. Et puis aussi de de voir des, de...à travers nos témoignages, de voir là où il peut y avoir, où il y a une, il y a un intérêt, enfin une relation commune où on peut heu...où on peut se se rejoindre. Après heu quand j'ai dit que ça avait été demandé, heu...c'est vraiment heu à la base une rencontre où on voit avec une enseignante que ben je vous dis hein, c'est, c'est, c'est parti avec une enseignante autour de l'atelier couture et heu...ben de voir des points communs, et puis la coordonnatrice de dire, « ah ben oui en effet, ça pourrait être quelque chose d'intéressant » et ça part du, on le demande et c'est quelque chose qui est formalisé, qui est, qui est après entériné, et qui peut se mettre en place. Oui voilà. Et, et quand on s'aperçoit que c'est porteur, si c'est, c'est demandé, c'est, dans la mesure du possible, c'est intéressant de pouvoir continuer de continuer ça.

Léna : Ok. Donc quand vous dites « demande », c'est une demande qui vient de votre part ?

Nathalie : Oui, c'est que oui, oui oui. C'est pas quelque chose, c'est pas une injonction. C'est....je pense que c'est des observations....qui sont....parce que ça fait un petit moment aussi maintenant....mais ce sont des observations qui sont heu mis sur la table, des points communs, heu...des rencontres et puis quelque chose qui découle de ça et qui fait que....voilà. Voilà.

Léna : Qu'est-ce que c'est venu changer justement dans votre pratique professionnelle à vous que d'avoir cette dimension-là qui est arrivée ?

Nathalie : Bah ça amène une richesse. Et moi dans ma, dans, dans la construction...de mes outils à moi, c'est...comment dire, ça, ça, ça m'a apporté un savoir heu...Moi j'ai pas la notion de, de début, de fin dans, dans la, dans la conception, dans un parcours scolaire d'enfant par exemple heu...Voilà. Et moi ça m'a appris que en effet, que quand je veux donner moi, amener une notion, peut être j'ai appris à décortiquer, voilà. Et à peut-être plus séquencer et à voir que ben peut-être il faut d'abord s'assurer que les notions de départ sont acquises par le jeune avant de vouloir heu...voilà. Il vaut mieux commence par la lettre A que directement par la fin de l'alphabet. Voilà, ça m'a apporté ça. Après heu...une richesse interdisciplinaire aussi. Voilà, des, j'ai compris...parce que moi je....comment dire, je, je, de mon expérience, moi j'ai vu l'école arriver dans l'institution. Avant l'école n'était pas dans l'institution. Elle n'existait pas. Et l'école, elle était faite par les éducateurs. Voilà, moi j'ai connu, j'ai connu une éducatrice, ben quand je suis arrivée ici en 1997, c'est une éducatrice technique spécialisée qui faisait la classe. Voilà. C'était elle qui avait vocation d'enseignante. Ensuite, moi je me suis aussi intéressée et on mettait en place des ateliers cognitifs. Voilà. Et heu...un peu, comment dire, un peu en tâtonnant, en expérimentant, par essais-erreurs, « là, ça marche pas, peut-être... ». Voilà. Et ensuite là, la classe est arrivée heu...un peu pour le coup, historiquement, de ce que je m'en souviens, un peu comme une injonction. C'est à dire que du jour au lendemain, heu...l'institution n'avait plus vocation à..., perdait cette, cette identité-là, si elle, si elle l'avait d'ailleurs, et l'enseignant devenait, arrivait dans l'institution, et ça nous avait été un peu présenté comme heu... l'enseignant passe en premier et puis le reste a peu d'importance. Donc voilà. Donc, historiquement, l'arrivée des enseignants dans, dans l'institution, c'est un peu dans la douleur. Et c'est un peu deux mondes différents et heu....avec, heu....ben, deux entités différentes puisqu'un enseignant lui il est pas sous la responsabilité directe du chef de service mais que c'est l'éducation nationale. Heu Voilà. Donc historiquement c'était, ça a été fait un peu dans la douleur. Et après c'est, je pense, l'intelligence de de chacun qui fait qu'à un moment donné c'est peut-être intéressant de faire ensemble plutôt que de faire à côté et de, de s'apercevoir qu'on a des points communs et que on peut peut-être heu voilà s'allier pour heu, pour le bien de la personne qu'on accompagne.

Léna : Est-ce que vous pourriez préciser ce qui vous amène à un moment donné vous à faire ce choix là d'une co-intervention ? Le processus qui vous amène à cette co-intervention ?

Nathalie : Alors. Je crois, si je peux m'en....je pense que au début, ça vient d'une demande de l'enseignant, heu...qui face à une population en IME qui n'avait jamais eu accès à du scolaire, peut-être l'enseignant se retrouvait démuné, heu j'enlève le, j'efface le mot « démuné », heu...fff...heu je vais dire difficulté, mais c'est même pas difficulté, face à une population où il faut absolument réadapter ces outils d'enseignement. Voilà. Où il a, il a pu se trouver face à une, à des jeunes où le pur scolaire n'était pas n'était pas le levier heu....le plus judicieux pour pour les faire progresser, et ben de prendre conscience qu'en s'appuyant sur quelque chose de pratique, et voilà, et en, et en liant les deux, le scolaire à plus de sens. Voilà. Donc...je crois que j'ai oublié votre question....Je pense que ça vient de l'enseignant. Et qu'est-ce que vous vouliez savoir ? C'était ça ?

Léna : Le processus qui vous amène à choisir la co-intervention ?

Nathalie : Voilà historiquement c'est ça. Après si on parle de cette année, qu'est ce qui nous a amené avec Sonia à à co-construire ensemble, c'est heu...je pense que c'était elle de son côté, son expérience dans la co-intervention dans une autre structure et moi la, et nous la, enfin pardon je veux dire moi parce que c'est moi qui suis dedans, et moi la mienne, qui a fait que on trouvait intéressant de trouver un point de rencontre. Voilà. Et l'autonomie-vie quotidienne a été heu ce point de rencontre qui lui permettait aussi de prendre, de pouvoir donner un côté scolaire à des jeunes qui heu..., qui sinon n'auraient pas accès à la classe. Voilà ensuite je pense par manque de temps, ça sera difficile. Mais voilà, j'ai aussi dit à Sonia que l'atelier blanchisserie tel que je peux le mener cette année comme un atelier technique pouvait être aussi un levier intéressant pour elle heu... dans, dans, dans, sa classe, avec les jeunes que l'on accompagne toute les deux. Mais bon ça après c'est plus difficile, on peut pas organiser. C'est difficile à mettre en place.

Léna : Vous parliez de co-construction avec l'enseignante vous pouvez me préciser de quoi il s'agit ?

Nathalie : Et bah vous faites comme si je l'avais pas dit ! *[rires]*

Léna : Si vous souhaitez vous pouvez me donner un exemple de ce que ça peut être de co-construire avec l'enseignante dans ce cadre de l'atelier autonomie-vie quotidienne ?

Nathalie : Ben là en l'occurrence avec Sonia sur l'autonomie-vie quotidienne, j'ai heu...j'ai heu, j'ai pu dire ce que moi heu je voyais de cet atelier et comment heu....je l'avais imaginé. De là où en étaient les jeunes, puisqu'on avait fait jusque-là, et de là voilà. Et elle de son côté, elle a pu dire, « ah Ben voilà, d'un point de vue scolaire, je peux amener ça...la pyramide alimentaire, l'hygiène alimentaire ». Et elle a fait...et on a déroulé, par, par rapport, par rapport heu...à ça. Voilà. Voilà dans ma co-construction *[sourire]*.

Léna : D'accord. Vous parliez tout à l'heure du PAP...

Nathalie : Oui le Projet d'accompagnement personnalisé.

Léna : ...en relevant qu'il y avait à cet endroit du travail collectif. Est-ce que vous pourriez revenir là-dessus ?

Nathalie : Oui, le PAP, le projet d'accompagnement personnalisé, c'est un, c'est le, c'est une fois par an une réunion autour du projet de l'usager. Heu...où on fait le bilan des, des axes qui ont été mis en place l'année précédente, où on fait une photographie heu...heu du jeune à un instant T, et où on travaille et réfléchit ensemble à...la continuité des objectifs ou, ou faire évoluer les objectifs en fonction de ce qu'est le jeune à cet instant T : ton âge, heu...son projet, son environnement, Voilà. Autour de la table, vous avez l'enseignant, l'assistance sociale, la psychologue et le référent de projet. C'est tout je crois.

Léna : Et cette dimension collective que vous évoquiez tout à l'heure ?

Nathalie : Elle va que chacun...bah c'est un débat. Heu...Heu...L'enseignante amène sa, sa, sa vue d'enseignante. L'assistance sociale représente la famille et heu....la parole de la famille. Et la psychologue, elle, elle a un rôle de coordonnatrice et d'animatrice de réunion, mais elle a heu...une vision sur, sur, sur les objectifs et puis si elle reçoit une jeune, voilà. Et donc en fonction de la, de la photographie à l'instant T, on a, on travaille ensemble sur la continuité des objectifs à mener.

Léna : Selon vous ce serait quoi justement le principal ou les principaux atouts du travail collectif ?

Nathalie : Ah ben chacun amène heu...sa spécialité, sa spécificité et heu...pour avoir une vision, une photographie plus....plus globale de, de de la personne qu'on accompagne. Après la, le, la psychologue a une vocation aussi de ramener la notion théorique, elle doit avoir une....heu...elle est aussi un lanceur d'alerte..., « mais attention, vous faites ça comme ça, mais sachez que, n'oubliez pas que... ». Voilà. L'assistance sociale, elle c'est la vision, la photographie de la famille heu...parce que la co-construction, on l'a fait là autour de la table, mais après on la fait avec la réunion avec les familles et la vraie co-construction normalement, elle est aussi avec la famille qui n'est plus heu.... qui n'est plus une personne, qui n'est plus une entité qui vient à un instant T recevoir heu...la parole des professionnels et la toute-puissance des professionnels, mais qui vient porter elle aussi sa vision de de son enfant et ce...ce...ce qu'elle, sa vision à long terme et surtout, voilà, son accord sur ce qui est proposé par l'ensemble de l'équipe. Nous sommes maintenant, on le dit des partenaires. Ce qui sous-entend que la parole de la famille est importante et même, même comme le dit qu'elle est prioritaire.

Léna : Pour revenir sur la relation entre éducateurs et enseignants qu'on avait évoqué tout à l'heure vous en diriez quoi de façon générale ?

Nathalie : Elle est nécessaire, elle est heu...elle est dans l'air du temps. Elle, elle s'appuie sur sur les, les, les injonctions supérieures, sur sur la loi et c'est le jeune au centre de ses dispositif et donc c'est les gens qui l'accompagnent qui doivent se réunir pour répondre aux besoins et être au plus près des besoins de, de la personne qu'ils accompagnent. Donc en fait, elle est, elle est plus qu'une volonté, c'est je pense heu...c'est le travail, c'est le travail aujourd'hui, de toute façon. On ne peut pas être heu, on ne peut pas être des petits bouts qui se rejoignent jamais quoi, c'est pas possible.

Léna : Et quels seraient du coup les leviers pour qu'elle soit mise en œuvre dont là vous la décrivez ?

Nathalie : Les leviers ? Du temps *[rires]*. Là ici à l'IME, on est en prise en charge heu....de toute la journée. Je pense que le levier c'est de pouvoir avoir heu du temps pour heu...évaluer nos...nos...notre travail heu...Pouvoir nous aussi se...se..., qu'on se, pouvoir se projeter à moyen et long terme. Et...oui du temps. Les leviers c'est pas ça en fait ? Si c'est ça ? Oui. C'est quelque chose qui ferait que ça marche c'est ça ?

Léna : Oui.

Nathalie : Oui c'est ça. Et après oui une reconnaissance aussi. De....ce qu'est le métier de chacun, mais là pour le coup, par les instances qui nous dirigent. Ouais. Ça je pense que ça...

Léna : Et concrètement ça pourrait se traduire comment ? Comment ce temps et cette reconnaissance pourrait être mis en place ?

Nathalie : Bah c'est-à-dire que..., bah déjà, il faudrait...« comment ça pourrait être mis en place ? ». Bah il faudrait heu...bah déjà que ça soit une volonté de la direction. Donc il faudrait que ce soit quelque chose qui soit...qui soit identifié, qui soit écrit, et qui soit du coup reconnu. Heu...voilà. Et ensuite, je dirais que, au jour d'aujourd'hui, dans une institution telle que la nôtre que...alors là ça va être violent, heu...que vous fassiez quelque chose ou que vous ne fassiez rien, c'est pareil. C'est-à-dire que comme nous n'avons pas de temps, on nous demande pas d'évaluer, donc heu...que vos ateliers ou votre accompagnement soient riches de collaboration, de, de, d'outils ou pas, c'est pareil.

Léna : Selon vous ce serait quoi pour vous l'avenir du travail collectif entre enseignants et éducateurs spécialisés ?

Nathalie : Bah toujours une volonté de personnes, je pense. Et alors sauf si c'est défini quelque chose de....heu ouais je ne sais pas si je saurais répondre à ce genre de question. Mais heu...pour moi au jour d'aujourd'hui, ça reste une volonté de....une volonté de personne, oui.

Léna : Des personnes ?

Nathalie : Des gens qui sont contre et de volonté, oui, peut-être quelque chose qui soit heu...identifié oui voilà. Heu...Une institution fonctionne avec un projet d'établissement, bah peut être quelque chose qui soit aussi défini dans un projet heu...d'établissement.

Léna : Aujourd'hui ce n'est pas le cas ?

Nathalie : Heu je ne sais pas. Il doit être réécrit. Heu, je vous avoue que je ne sais pas. Je sais pas si c'est défini.

Léna : Pour moi, on commence à avoir fait le tour de mes questions. Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose ?

Nathalie : Dans le lien avec heu...

Léna : Peu importe, sentez-vous libre. Ce que vous souhaitez.

Nathalie : Heu...je ne sais pas. Que...que...bah si. Que ce qui, que ce qui ce qui arrive heu...en ce moment, que...tout, comment dire, que je trouve que...heu...l'accompagnement en institution change énormément que...mais..., et que les les choix, peut-être politiques ou de direction, font que...heu...on peut, on peut peut-être vite perdre le sens de son travail. Que moi je..., ça fait quelques années maintenant que je travaille et que...je pense que j'ai perdu le sens quand même. Que...par respect pour les jeunes que j'accompagne je...voilà, mais que je...j'ai, j'ai vraiment un besoin de retrouver une identité professionnelle, et...heu...de, qu'on me reconnaisse un savoir-faire. Alors pas moi. Pas moi en tant que personne, hein ? Absolument pas. Mais en tant que fonction. Voilà. Et...oui de retrouver du... je crois que c'est perdu un peu. Voilà.

Léna : Vous l'expliqueriez comment cette perte de sens ?

Nathalie : Par les choix des directions. Par heu...voilà, par le fossé qui se creuse entre heu...le terrain et...et...les gens qui prennent des décisions. Entre heu...des respon...avant on avait des chefs de service, maintenant on a des responsables d'intervention. Ils n'ont plus la même vocation. Chef de services, c'était quelqu'un qui était auprès de l'équipe. Maintenant, on demande à un RUIS d'être plus dans....l'organisationnel. Et au-delà de ça, encore plus les décisions des, des directions qui...eux voient une institution à faire tourner, à faire vivre. Voilà. Et...voilà. Voilà, j'ai dit à mon directeur « vous parlez argent, nous parlons usagers ». Voilà, ce que je peux rajouter. L'idée, c'est que...Voilà.

II.2 Entretien N°2 – Enseignante Spécialisée - Sonia

Léna : Est-ce que vous pourriez-vous présenter et du coup me parler de votre parcours à la fois personnel et professionnel jusqu'à aujourd'hui ?

Sonia : Donc moi je m'appelle Sonia. Je suis heu...actuellement enseignante spécialisée sur l'IME de l'Antenne A. Heu....Ben du coup, ben j'ai fait mes études de...pour être enseignante. Donc une licence psycho puis sciences de l'éducation, un master MEEF, le concours. Heu....J'ai commencé à enseigner heu...en tant que stagiaire en même temps, en alternance avec mon ma 2ème année de master à [Nom de ville] avec des CE1. J'ai eu une tutrice qui était à [Nom du quartier], donc en....REP+. Du coup, qui m'a bien montré, enfin, qui était à fond dans la différenciation, l'adaptation, tout ça. Donc...heu...dès le début, c'est vrai que c'était quelque chose qui m'a un peu heu...parlé et attiré, vers lequel j'ai quand même eu....ben des outils et des ressources. Heu....surtout que dans la classe, j'avais, même si c'était une CE1 à [Nom de ville], ben il y avait un niveau assez hétérogène. Il y avait un élève pour lequel il fallait faire une demande à la MDPH pour une orientation en ULIS. Et heu....ce que ma collègue ne voulait pas faire, parce qu'elle ne voulait pas s'en occuper. Donc du coup, fin heu....stagiaire et hop, dans le bain de suite quoi fin.... donc voilà. Ensuite, j'ai demandé à enseigner en....justement, dans des écoles d'éducation prioritaire. Du coup, j'ai enseigné en CE2-CM1 à [Nom du quartier], l'école [Nom de l'école]. Et j'avais un jour en maternel à [Nom de l'école] à [Nom du quartier]. Et ensuite heu...., j'ai continué pareil dans des écoles comme ça en CE1 à [Nom de l'école], donc c'était dans la cité [Nom de la Cité] et heu.... cette année-là en plus, justement, j'étais dans une école comme ça, mais à mi-temps et heu....et heu, avec des enseignants qui, justement, ne voulaient pas adapter. Et c'était heu...., il fallait que...tous les élèves se soient pareils pour tous, ils étaient en école ordinaire. Ils m'ont dit une fois que je suis enfin, après être revenue de heu...., de mes 2 jours où j'étais dans une autre école, ben justement, encore à [Nom de l'école], mm...je suis revenue et ils m'ont dit un lundi matin, ben là, tous les pénibles là, on les a pris heu dans la, dans le bureau de la directrice, on a fait leur procès, on leur a dit que maintenant fallait qu'ils obéissent et que...s'ils faisaient un pas de travers et bah ils seraient punis, on chercherait pas savoir pourquoi. Moment...Très difficile pour moi. Je m'y retrouvais pas trop. Je me suis mise du coup à faire des....à me mettre le samedi après-midi et le samedi, fin la journée, sur des groupes de pédagogie Freinet, parce que j'avais besoin de retrouver des gens avec qui heu je pouvais me retrouver professionnellement. Et heu...Et ensuite eh ben j'ai eu une affectation heu..., je savais qu'en fait avec le jeu du mouvement et tout ça, j'allais être heu...., vu que j'étais, je faisais partie des plus jeunes, au niveau de l'ancienneté pareil, donc du coup je savais que j'allais avoir ben un peu les postes qui restaient et du coup j'ai demandé heu....tout sauf remplaçante, et dans le spécialisé heu...à temps plein si oui. Et du coup là j'ai atterri en en IME à [Nom d'un autre IME]. Heu...J'ai été très bien accueillie avec une équipe enseignante super, des éducateurs super et là j'ai découvert le...., le jeune au centre de, du dispositif. Fin en tout cas le, l'idée que....c'était ça d'adapter, de prendre en charge vraiment. Et là je me suis dit vraiment c'est génial, je vais enfin avoir du temps pour m'occuper de ces jeunes-là et heu...pour construire un projet qui soit adapté à eux. Donc heu...vraiment révélation c'était super. Et du coup j'ai demandé à passer mon CAPPEI ben l'année suivante...heu...bah comme le, les postes, le poste au [Nom de l'autre IME] était provisoire, j'ai été affecté à, à l'IME X sur le service de [Nom d'une autre antenne de l'IME X] du coup avec des petits, là où j'ai passé mon CAPPEI et j'y suis restée jusqu'à....juillet dernier...Et heu...J'ai eu envie de changer. Heu, parce que, parce que j'avais besoin, fin déjà parce qu'on m'a proposé de prendre le poste de l'Antenne A, parce qu'il y avait une ouverture d'une unité externalisée et que l'enseignant partait et que c'était bien que ce soit quelqu'un qui connaisse un peu les jeunes, puisqu'en plus heu...moi beaucoup de jeunes qui sont ici à l'Antenne A sur le service adolescent, ben ont été avec moi en classe quand je les avais à [Nom de l'autre antenne de l'IME X]. Donc heu...du coup, j'ai changé, je suis arrivée à l'Antenne A. Voilà.

Léna : Depuis septembre, du coup ?

Sonia : Du coup, depuis septembre. Voilà.

Léna : Vous diriez que c'est quoi votre fonction aujourd'hui à l'IME ?

Sonia : Du coup, à l'IME, l'enseignante, je suis enseignante. Et là, je...contrairement au service enfance où heu...la frontière entre...heu....enseignement, éducatif heu....et....oui, parfois presque le psycho où quoi, fin tous ces rôles-là est plus flou, là....à l'Antenne A, je sens vraiment que j'ai ma fonction et mon rôle d'enseignante. Et heu...ben spécialisée, oui, quand même, mm, heu...c'est adapté à chacun, c'est un regard différent....que dans l'ordi..fin, et dans le travail avec les collègues aussi. Je suis..., et je dirais que je suis un....petit maillon, un maillon de la chaîne dans le parcours du jeune. À la différence, où quand on est dans....l'enseignement ordinaire, il y a une enseignante qui est référente vraiment pour les enfants heu...où on est presque leur seul référent. Là non, je suis un maillon dans leurs parcours.

Léna : Quand vous dites que dans une autre antenne c'était plus flou, les fonctions vous distingueraient ça comment ?

Sonia : Parce que avec les enfants du coup, fin sur le service enfance, j'avais des petits entre 4 et...bon ça allait jusqu'à 16 ans, mais avec des niveaux scolaires heu....beaucoup plus petits qu'ici. Et du coup parfois on était sur des compétences de....toute petite section de petites sections, des prérequis pour même heu accéder à la, à la classe et la frontière entre l'enseignement et justement le côté éducatif enfin l'éducatif, ben elle est plus floue. Enfin c'est...., c'est vraiment en se recentrant sur les, sur des objectifs bien péd., enfin pédagogiques, c'est par nos objectifs que vraiment heu on se distingue, parce qu'on peut avoir des..., des supports un peu similaires.

Léna : Ok. Du coup, aujourd'hui vous situerez comment votre fonction par rapport aux autres professionnels qui exercent dans l'IME ?

Sonia : Je me situe comment ? Heu...

Léna : Vous disiez j'ai une place d'enseignante, que celle-ci était plutôt établie, par rapport aux autres fonctions ça se traduit comment ?

Sonia : Alors heu...cette place, elle est à faire. Parce que *[rires]*, j'arrive depuis septembre. Et heu..., et je vois que....heu...déjà enseignante dans un Institut, ben la particularité, c'est que on n'est pas salarié de l'institution. Donc, donc heu.... déjà on a une posture, enfin on a une place un peu à part. Déjà, on est un peu en dehors, ne serait-ce que par le fait que on a même pas....enfin on a une adresse mail académique de l'Académie de Toulouse et eux ils ont une adresse mail ben de l'association, de l'Association Y. Bon....,c'est un petit détail, mais ça enfin ça montre le fait qu'on est un peu à côté quoi. Et du coup heu.... il y a des choses comme ça où...heu ben on peut se retrouver à côté de la boucle. Enfin en plus heu...ben...alors à l'Antenne A, bon les enseignants il y en a depuis longtemps, mais institu., fin historiquement, ben les enseignants ils sont arrivés un peu plus tard dans les institutions, donc c'est une place à faire et ça reste un peu quand même. Heu....du coup, je pense qu'il faut, fin je....*[interruption, on toque à la porte pour demander à l'enseignante si elle a le badge pour sortir]* Voilà, je n'ai pas le bip par exemple ! *[rires]* Nous sommes heu....en janvier, je n'ai toujours pas le bip pour sortir et d'aller directement, ni pour y rentrer. Voilà, ça montre, ça donne une idée *[rires]* la place : bon ben voilà ! Bon, après d'autres éducateurs, là c'est une éducatrice, elle ne l'a pas non plus, mais voilà, ça met du temps à s'installer heu...Je pense que...., et en plus, par exemple, ils ont des réunions de service auxquelles on n'est pas tenu d'assister. Heu...., on n'est pas forcément sur les mêmes horaires de travail. Moi je suis censée finir à 16h15, ils finissent à 16h30. Fin du coup heu... ça fait que si...., fin moi je le vis comme ça, mais pour faire partie de l'équipe, faut vraiment le vouloir, fin le vouloir et faire la démarche de..., de s'y implanter. Donc c'est en train de se faire. Heu...et....Après, moi je, j'ai l'impression quand même d'être ben un membre de l'équipe, mais au même niveau, enfin statut que les autres. Voilà. Dans la prise en charge du jeune ben j'interviens, alors heu....on est tous, on intervient tous dans des rôles différents et heu...et heu avec des objectifs différents, mais...mais....des temporalités aussi différentes ; mais tous, enfin voilà, moi je...., moi j'y mets quand même à la même table, fin....à la même échelle, au même mmm niveau quoi que les autres.

Léna : Cette modalité ou temporalité différente, est-ce que vous pourriez la préciser ?

Sonia : Par rapport au fait que ben, par exemple, moi dans le parcours d'un jeune, je peux intervenir heu...1 heure par semaine alors qu'un éducateur va le voir heu ben au quotidien quoi. Fin....donc presque 24 heures dans la semaine. Du coup, on...et en plus, on intervient sur des temps différents, eux ils peuvent vivre du temps informel, des temps de repas, des temps où ils prennent fin....des temps d'accompagnement, du soin....heu.....ce où moi dans mes missions, je suis censée être heu....dans le scolaire, peut être que ça participe....fin moi, je sais que, par exemple, j'essaie de....heu....en dehors de mes, fin pendant ma pause par exemple, j'essaie d'aller manger heu....une fois par semaine, je mange avec les jeunes comme les éducateurs et heu....pour être dans des temps informels comme ça. J'essaie..., je reste à certaines récréés avec eux, heu, pour être dans des moments comme ça aussi avec eux et les connaître dans un autre contexte que celui de la classe. Voilà. Du coup c'est sur ce côté où on les a pas fin heu, notre prise en charge, elle est pas....pas forcément équivalente en termes de, de temps auprès du jeune.

Léna : Quand vous dites sur votre pause, c'est que c'est pas dans vos missions d'être présente à ce moment-là ?

Sonia : Non par exemple entre midi et deux, je suis en, je suis en pause et mais souvent je mange avec eux à la cantine, je fais la récréation avec eux. Voilà.

Léna : Ok. Est-ce que vous pourriez me dire comme cela vous vient, ce que c'est pour vous que le travail collectif ?

Sonia : Heu....*[silence]*. C'est de.... travailler ensemble. Oui travailler ensemble.

Léna : Est que vous pourriez préciser, en donnant par exemple un exemple si ça vous vient, préciser ce que ça voudrait dire pour vous le travail collectif ?

Sonia : Heummm..., travailler ensemble, fin ben oui collectivement sur heu....ben, sur un même support, un même projet. Heu....alors on peut avoir heu des..., on peut y avoir chacun des objectifs différents, mais heu....construire ensemble, élaborer ensemble. Fin...moi, par exemple, quand on.... quand on, je prépare un atelier, fin une séquence avec heu..., que j'ai en co-intervention heu....pour moi il faut qu'on y réfléchisse ensemble, enfin, collectivement, que....on se mette ben d'accord sur les objectifs, ce qu'on a envie de travailler. Voilà une élaboration qui serait ensemble.

Léna : Par co-intervention vous entendez quoi ?

Sonia : Co-intervention c'est quand...on co-intervient auprès des jeunes. Heu...du coup c'est quand on mène un...un projet, un atelier. Heu...alors du coup, moi je..., je....cette année, par exemple, je, j'ai un co-intervention avec une éducatrice technique. On est sur heu...chacune des objectifs différents. Par contre heu..., on a élaboré le projet ensemble pour que....les objectifs qu'on s'est fixés pour les jeunes, on puisse trouver des supports heu... pour ben toutes les deux avec heu...fin nos spécificités arriver à ces objectifs-là. Et du coup, on mène la séance ensemble heu..., alors une peut mener un peu plus la partie heu....technique justement, et moi je suis plus sur tout ce qui est pédagogique dans la séance. Mais voilà on se, on intervient ensemble enfin....On parle pas toutes les deux en même temps ! Mais voilà on..., on se complète dans la façon de mener la séance.

Léna : Vous direz du coup, qu'il a quelle place le travail collectif dans l'IME ici ?

Sonia : Quelle place il a réellement ou quelle place il devrait avoir ?

Léna : Vous pouvez répondre à ces deux questions que vous posez si vous voulez.

Sonia : Heu...Moi je pense que pour accompagner heu correctement les jeunes, heu..., il y aurait besoin heu....de....je pense que c'est, c'est une volonté, fin....oui une volonté quand même qu'il y est du travail collectif, fin...Je réfléchis en même temps parce que je me dis « travail collectif », « travail d'équipe », fin j'y réfléchis en même temps. Je pense que c'est une volonté de travailler ensemble, que c'est difficile à mettre en place parce que ça demande beaucoup de temps. Heu...et que....et que...concrètement, il y en a peu. Par manque heu...de temps principalement....ou heu...de temps principalement. Et heu...la place....moi je trouve qu'elle est...mmm...inférieure à ce qui devrait être. On est quand même facilement heu...alors avec des bémols hein, mais on peut être facilement chacun dans nos salles heu....chacun dans nos missions et puis se retrouver lors des heu synthèses, lors des réunions de synthèse où là par contre, on essaie d'élaborer collectivement le projet du jeune, de définir ensemble les objectifs de travail. Et puis après de se...voilà, ben de, fin retourner dans les missions, nos salles et tout ça. Et je pense qu'il y aurait besoin de plus de temps heu..., ne serait-ce que de plus de temps de réunion par exemple. Faire des points plus réguliers sur les jeunes. Pour être dans....une cohérence dans l'accompagnement. Et heu...ben tout à l'heure je parlais des co-interventions, ben par exemple heu....beaucoup sur nos temps persos, parce que pour l'instant il y a pas de temps vraiment dédié à ça, alloué à ça. Et du coup heu....ça peut être heu...ben au bon vouloir des personnes aussi fin....de préparer ça sur leur temps perso. Et...du coup ben il y en aurait besoin et on le fait un peu avec le temps dont ils disposent. Voilà parce que c'est pas...c'est pas....travail collectif, y en a un peu, mais voilà, c'est pas central. Alors qu'on est une équipe pluridisciplinaire et que heu....on devrait être peut-être un peu plus dans le collectif.

Léna : Quand vous parliez de volonté tout à l'heure, vous disiez « il y a une volonté d'amener du travail collectif », vous faisiez référence à quoi ?

Sonia : Parce que je pense que quand même, tout le monde est...a...envie de...d'être....dans la, fin dans l'accompagnement des jeunes, fin les éducateurs, tous les professionnels avec qui je travaille...je pense qu'ils ont tous ben envie justement de...qu'on puisse ben préparer ces co-interventions, être, élaborer parfois des solutions pour certains jeunes, fin voilà, je pense que...tout le monde a voilà ce projet-là de, qu'on soit cohérent, qu'on réfléchisse ensemble, c'est....Mais c'est pas toujours possible.

Léna : Vous disiez aussi que vous réfléchissez à cette notion de travail collectif, de travail d'équipe. Pour vous est-ce qu'il y a une différence ? C'était quoi qui vous venez en tête à ce propos ?

Sonia : Ben je me suis souvent posé la question parce que j'avais un chef qui disait que...heu...travail d'équipe, heu en...ahh...alors il faisait la distinction en plus avec travail d'équipe, travail en équipe, et que ça n'existait pas parce que ce n'était que du travail individuel mis ensemble et collectivement, mais que de réel travail d'équipe ça n'existait pas. Donc voilà, du coup voilà j'ai réfléchi à ça. Fin, je sais pas trop quoi en penser. Oui heu...Je...fff...je dirais que souvent, c'est ça. En effet, si une réflexion, c'est des réflexions individuelles, c'est du travail individuel qu'on met ensemble pour aboutir à un....projet collectif. Mais je pense qu'il y a des fois où vraiment on élabore ensemble et on arrive....c'est pas on réunit les écrits de chacun et une tierce..., enfin et la personne qui réunit tous les écrits, écrit le projet final, voilà...donc parce que des fois on est quand même dans l'élaboration. Donc c'était ça....

Léna : D'accord. Du coup finalement vous diriez que vous lui donnez quelle place au travail collectif dans votre travail actuellement ?

Sonia : Alors, actuellement. Et ben....J'avoue que j'ai pris mon parti de....ne...plus me battre contre les moulins à vent et c'est à dire que je suis aussi partie de [Nom d'une autre antenne de l'IME], parce que le..., justement ce travail collectif me manquait et parce que...l'équipe était un peu ben à bout, fin beaucoup de professionnels étaient un peu à bout et étaient démobilisés et que je ne voulais pas heu...ben rentrer dans ce schéma-là et moi me démobiliser. Donc je sentais qu'il fallait que je parte. Et parce que je me suis beaucoup investie fin...pour...justement faire partie de l'équipe, être fin...dans enfin dans du travail d'équipe, donc j'assistais à toutes les réunions de service, j'avais...j'étais sur 2 services, donc j'avais 4 heures de réunion par semaine en plus, fin c'était sur mon temps perso, j'assistais....fin vraiment j'essayais de...heu...mobiliser beaucoup...Et parce que il y avait, fin on a eu un chef de services absent, donc il y a eu des documents à créer, enfin des emplois du temps par exemple, fin des choses comme ça, que je, ben je créais et que j'envoyais enfin pour qu'on puisse avancer. Et que...au final, moi, j'ai senti que je m'y épuisais pour finalement le bénéfice auprès des jeunes...fin...parce que moi, c'est ce qui m'intéresse, que mes collègues soient toujours, fin....finalement n'y voient pas de, fin se démobilisent ou n'aient pas envie de s'en saisir, c'est une chose, mais moi j'avais envie que ce, que le fait d'être dans l'équipe comme ça, ben puisse m'aider dans mon travail auprès des jeunes et que ça leur soit bénéfique à eux. Et heu...du coup, cette expérience sur [Nom d'une autre antenne de l'IME] ça m'a fait prendre conscience que fallait que je, moi prenne un peu de recul là-dessus, parce que...c'était devenu trop anxiogène. Donc je suis arrivé à l'Antenne A en me disant aussi que j'allais pas refaire la même bêtise et de pouvoir ben m'y impliquer comme ça à fond de me mettre à mal, moi, parce que...enfin voilà, finalement c'était pas, c'était pas productif et du coup je me suis dit que j'allais ben...rester vraiment à ma place d'enseignante et en plus ben je peux davantage le faire avec les jeunes que j'accompagne. Heu...et du coup heu...ben...je..., je lui donne moins de place à ce travail collectif. Heu...alors heu..., j'essaie...fin c'est quand même, c'est sur, enfin sur les synthèses, enfin voilà on travaille ensemble, sur les co-interventions, ben j'essaie qu'on les prépare ensemble aussi. Mais ça reste centré sur vraiment...tout ce qui, enfin, le travail collectif reste centré sur vraiment tout ce qui peut être bénéfique pour le jeune et notamment en classe. Après...fin...quand j'en discute...avec beaucoup et tout ça, enfin ça va être sur le, sur leurs ateliers éducatifs, enfin ça m'arrive par exemple, que un éducateur vienne me chercher pour heu...me demander un conseil ou une aide parce que ils sont en train de travailler quelque chose et que ça peut avoir un lien avec la classe ou quoi, donc fin...voilà, ça peut aller dans les deux sens. Mais c'est vrai que j'ai pu me mobiliser sur les, on va dire, sur le travail administratif qu'il peut y avoir dans une équipe, dans une institution ou sur heu...le travail administratif et sur la volonté que l'équipe fasse à tout prix équipe. Voilà, il y avait ça, fin j'avais besoin qu'il y est une espèce de ciment et que ça fasse vraiment lien, corps et qu'on soit tous à travailler ensemble pour le jeune. Ben là j'ai pris du recul à me dire je vais pas forcer les gens à travailler heu....comme ça. Donc. Ben je m'appuie sur ceux qui ont envie, sur ceux avec qui je peux le faire et là je le fais et quand c'est pas possible, ben je me concentre vraiment sur tout ce qui peut apporter à aux jeunes et heu...je, je pousse pas. Donc ça reste important pour moi, vraiment, parce que....moi j'ai besoin, fin pour moi je suis un maillon dans le parcours du jeune, donc du coup il faut qu'il y ait tout qui se coordonne quoi pour qu'on puisse l'accompagner au mieux donc heu...c'est indispensable, mais pas à tout prix. Enfin voilà, quand ça peut pas se faire, ça peut pas se faire.

Léna : D'accord. Quand vous dites indispensable ou quand vous parlez des bénéfices, est ce que vous pourriez un peu préciser quels sont pour vous les atouts de ce travail collectif ?

Sonia : Pour moi heu...c'est....indispensable parce qu'on est heu....plusieurs à accompagner...le jeune, à intervenir auprès de lui. Heu...À construire son projet, à définir les objectifs et...du coup il faut qu'on....ait....ben....une cohérence pour pouvoir le construire ensemble et pour que lui il soit....ben bien, qu'il y ait, qu'il soit pas éparpillé,

qu'enfin....sur des exemples concrets quand un jeune heu....je sais pas...ben par exemple, bon, c'est un exemple très très concret, mais pour le coup, un jeune qui....qui....heu, a le syndrome par exemple de Prader Willi, et que on se fixe que ben son menu, c'est celui-ci, fin y a rien en dehors des repas, ben si on n'est pas cohérent....et qu'on n'applique pas tous, enfin....ces règles qu'on a définie, bah ça crée des situations très compliquées, parce que le jeune va comprendre que...avec certaines personnes il peut, puis heu....d'autres peut pas. Ou parfois il va pas comprendre et va demander la même chose à tout le monde, va....essayer un refus avec heu certains éducateurs, puis un oui avec d'autres. Enfin dans...dans sa construction quoi, ça va être compliqué pour lui. Ne serait-ce que pour le jeune, pour qu'il ait des réponses un peu identiques ou au moins que ce soit clair fin....ben je sais pas, à tel endroit c'est possible, d'autres non. Fin, mais au moins qu'on soit clair, que le jeune il ait un cadre en fait, une structure qui tienne, qui soit cohérente. Donc heu pour cette cohérence-là et...voilà. Après pour heu...ben...par exemple, on avait un jeune qui était en stage à [Nom de l'entreprise] sur un projet professionnel, heu, l'éducatrice qui l'accompagnait, elle est venue me voir, elle me dit il arrive pas à lire sa fiche de poste heu....bon ben du coup je construis un outil avec lui pour qu'il puisse lire sa fiche de poste, on le travaille en classe, et hop heu fin voilà. Et lui....et..., il est content parce que du coup il a pu lire sa fiche de poste, fin voilà travailler heu poursuivre son stage. Fin voilà. Pour moi, c'est....indispensable et on le voit sur les jeunes que c'est important.

Léna : D'accord. Vous disiez tout à l'heure que dans l'antenne dans laquelle vous étiez avant il y avait moins de travail collectif, qu'est-ce que du coup ça a pu venir changer le fait de développer du travail collectif aujourd'hui dans votre pratique en tant qu'enseignante ? Et si ça vient changer quelque chose ?

Sonia : Alors heu....Il y en avait quand même, il y en avait, c'est juste que....pour moi heu...ce qui manquait dans l'autre structure, c'était peut-être heu....le côté mmm...en fait, j'en attendais trop et heu...c'est surtout que j'attendais, fin j'en, j'attendais plus de cohérence en fait. Heu....voilà, c'est ça que je trouvais qui manquait. Heu....Et d'ambition et d'envie pour les jeunes. Principalement ce qui manquait. Et du coup heu....C'est un quoi le travail d'équipe peut changer, change mon enseignement ? Le fait qu'il y en ai ?

Léna : Oui, ou qu'il n'y en ait pas. Par exemple, est-ce que vous voyiez des différences dans votre pratique enseignante et votre façon de l'aborder dans l'antenne où vous étiez précédemment et dans celle où vous êtes aujourd'hui et ça au regard de cette dimension collective qui peut être amenée à varier ?

Sonia : Oui, alors c'est...ce qui est difficile, c'est qu'en fait, entre mes deux expériences, c'est beaucoup moi qui ai changé, je pense. Heu...dans ma position par rapport au travail d'équipe plus, où, dans la, sur l'antenne précédente ben c'est....je voulais à tout prix qu'il y en ait, fin voilà cette cohérence, ce truc, toute cette...je voulais ça. Et que....cette année, je....je le cherche mais avec moins de sacri..., fin, voilà avec de sacrifices [baisse la voix]. Fin voilà, moi c'est plus moi qui ai bougé je pense, parce que je me dis, je serais arrivée ici il y a 4 ans, j'aurais peut-être re..., été la même personne que ce que j'ai été dans l'autre. Fin...et...et après entre heu..., heu...mais après, c'est surtout que...fin...comme moi je le pense tout de même indispensable dans l'accompagnement du jeune ce travail d'équipe, fin collectif ou d'élaboration....et....s'il y est pas je vais quand même aller le chercher et....s'il y ait ça va.... vraiment, fin...ça va nourrir ma pratique heu...Ça peut..., je pense que ça m'a fait beaucoup évoluer aussi...de réfléchir, se mettre en réflexion, parfois, on peut....je sais que je vais chercher beaucoup à....élaborer avec mes collègues, fin..., sur des temps un peu informels, heu sur des temps informels, je passais beaucoup de temps à réfléchir heu..., à élaborer avec heu une collègue, un collègue pour ben....essayer de trouver des solutions pour un jeune quand ça va pas, quand il est pas bien ou même quand ça va, mais que justement on sent qu'il faut lui apporter un peu plus heu...Donc heu....Je sais pas....

Léna : Ok. Est-ce que...vous en avez un peu parlé tout à l'heure à propos de l'éducatrice technique, heu, est-ce que vous pourriez me donner un exemple et le préciser un peu plus heu...d'un travail collectif que vous faites avec un éducateur ? Ça peut être celui que vous avez évoqué ou un autre.

Sonia : Heu..Ben....Oui, parce que ça peut prendre plein de modalités différentes. Ben avec heu...ce qui est très intéressant sur notre co-intervention avec l'éducatrice technique, c'est que....heu..., je pense qu'on a essayé de définir un projet. Heu..., ce qu'on voulait chacune y travailler....dedans, fin quels objectifs on avait pour les jeunes dans ce projet-là. Heu....Définir ensemble heu....ben par quel biais on allait atteindre ces objectifs. Heu....on a....après crée un peu une programmation, un peu de comment on allait mener heu...notre, sur l'année. Fin..., qu'est-ce qu'on, qu'est-ce qu'on travaille en première période, et cetera, et donc sur l'année et heu....On mène l'atelier ensemble à chaque fin de séance heu on se fait un petit point pour heu dire ce qui nous..., ce qui va, ce qu'on mène la semaine prochaine ou des fois on s'en parle un peu...fin des fois, si on a pas le temps à la fin de la

séance, on s'en reparle dans la semaine heu pour préparer la semaine suivante. Heu...et heu...ce qui est très intéressant, c'est que...le fait qu'elle ait vu comment je travaille et ce que je travaille quoi, ben elle va plus facilement m'interpeller aussi, fin peut-être qu'elle l'aurait fait autrement, mais du coup elle voit quelles sont mes missions, comment je travaille et du coup heu...c'est...je pense que, c'est...plus clair heu...quand on travaille ensemble, de comprendre les objectifs, fin les, les rôles de chacun. Et du coup ben plus facilement elle m'interpelle heu...pour ben justement par exemple, ce jeune qui avait besoin de supports adaptés pour lire sa fiche de poste.... ou là par exemple sur notre atelier, on travaille sur les dates et heu...elle a vu que...sur écrire la date en abrégée, elle a vu que c'était compliqué, et elle m'a dit oh là là mais pour t'aider et qu'ils puissent l'apprendre, fin vraiment progresser là-dedans, on va le travailler tous les jours sur le groupe éducatif en fait. Et du coup c'est ce, c'est ça c'est de se nourrir, fin coup, elle a vu comment je travaillais, et elle s'est dit je peux m'en saisir et le faire sous forme de rituel tous les jours. Heu...du coup voilà. Fin...on réfléchit même à monter des groupes au niveau de la lecture parce que pareil elle a vu comment je pouvais mettre en place la lecture. Donc voilà....et on ajuste, on bilante notre atelier aussi. Fin voilà. On est censé faire des évaluations. Pour heu...voir où en sont les jeunes, si..., ce qu'ils ont appris pendant l'atelier. Et heu voilà, chacune avec heu ses spécificités.

Léna : Quand vous dites on est censé ? C'est vous qui l'avais prévu dans la conception ?

Sonia : Oui. On s'est...fin ces...objectifs là, on s'est défini ben des modalités d'évaluation des critères d'évaluation heu pour ben bilanté notre activité.

Léna : D'accord. Et qu'est-ce qui vous a amené à faire ce choix-là de la co-intervention ?

Sonia : Alors pour celle-là en particulier heu...heu...je crois que c'est une proposition de sa part. Moi j'arrivais, je connaissais pas les jeunes heu....ni les éducateurs. Et heu....c'est une proposition de sa part. Heu..., il me semble qu'elle avait heu....déjà mené un atelier un peu....dans cette, fin un peu similaire heu...mais que elle voyait la possibilité d'en faire un atelier qui soit aussi, enfin qui soit pas que technique, qui ait du lien avec le pédagogique, donc elle me l'a proposé. Du coup, j'y ai réfléchi et heu....moi j'ai cherché à comment l'amener pour que ça corresponde à du pédagogique et voilà.

Léna : Vous disiez « pour celle-là », est-ce qu'il y en a d'autres ? Est-ce qu'elles sont similaires ou sous d'autres modalités ?

Sonia : C'est d'autres modalités heu...Alors....parce que après heu...heu....parce que j'ai eu une co-intervention avec la psychologue, heu...pour heu...préparer les jeunes à la vie au collège justement sur l'unité externalisée. Et ensuite heu...je suis trois demi-journées par semaine avec heu...une éducatrice spécialisée pour accompagner les jeunes au collège. Donc heu...et là pareil, c'est une autre modalité. Là c'est vrai qu'on essaie de, c'est à construire parce que....ben l'éducatrice voyait plus son rôle, comme heu....j'accompagne les jeunes pour aller au collège. Et....ce que je lui ai proposé, c'est d'être plutôt....ben d'être dans une idée de justement de co-intervention. Qu'elle il trouve elle aussi ben des objectifs éducatifs heu...et qu'elle ait pas l'impression de juste venir pour faire l'encadrement et la sécurité quoi. Voilà donc c'est en train de se construire puisqu'on vient juste de débiter.

Léna : D'accord. Et du coup juste pour être sûre d'avoir compris, sur l'IME en interne du coup actuellement vous avez une co-intervention qui est celle que vous menez avec l'éducatrice technique et donc vous venez de me parler ?

Sonia : Oui. Ce qui change beaucoup heu...le service enfant où j'étais l'année dernière, où là j'avais énormément de co-interventions, fin....vraiment...c'est heu...fin j'en avais plusieurs par jours parfois. Heu...avec heu psychomot, le psychomot', les éducateurs, fin j'avais....enfin plusieurs éducateurs différents, la psychologue, fin vraiment....heu beaucoup de co-intervention. Là cette année ben...après j'ai, fin je viens d'arriver et heu....l'enseignant l'année dernière pareil n'en avait...je crois qu'il en avait qu'une seule. Et heu...c'est moins ancré et peut-être que c'est moins nécessaire, sur les services adolescents. Et c'est pas les mêmes moyens, pas....fin....au niveau de l'encadrement....ça peut parfois être difficile pour eux de....alors c'est pas se détacher, mais c'est de....mener une co-intervention et heu....de....c'est marrant, le terme c'est de....lâcher leur groupe pour accompagner quelques élèves sur une co-intervention, parce que pour l'instant, c'est un peu comme ça que c'est vu. Fin, c'est comme ça un peu que ça m'a été soumis l'idée, fin...moi, un co-intervention que j'avais proposé et qui n'a pas...eu lieu, parce que il n'y avait aucun éducateur qui pouvait se détacher pour venir mener la co-intervention et ben du coup heu....les jeunes n'étaient pas pris en charge, on n'avait pas d'autres ateliers aussi.

Léna : D'accord. Finalement, vous diriez quoi de cette relation entre éducateurs et enseignants ?

Sonia : Heu...fin....que c'est comme heu...toutes les relations heu fin professionnel ou humain, c'est que elle se construit. Et....et que...que je pense que, comme heu...comme...alors j'allais dire comme dans la vie de tous les jours, il y a des personnes avec qui elle se construit plus facilement qu'avec d'autres et de, le seul truc c'est que dans la vie courante on peut faire le choix de ne pas construire de relation avec certaines personnes alors que dans le travail fin et entre heu enseignants et éducateurs, pour moi la relation elle a besoin d'être là. Et de dépasser justement cette idée de, parfois avec une personne, ça peut ne pas fonctionner et ben c'est obligé, il faut que ça fonctionne. Heu...Parce que ben on est là pour les jeunes et que il faut qu'on puisse ben travailler ensemble, donc il faut qu'elle soit là. Et après heu...ben voilà il y a des personnes avec qui c'est très facile de travailler et heu....ça va être très simple. Et c'est des relations....fin très...fin très simples, très saines, très agréables, et puis heu...heu....d'autres où ça va être strictement professionnel, fin....et heu...ça empêche pas que....que ce soit professionnel et agréable [rires], ça peut être les deux hein ! Mais voilà. En tout cas, il faut qu'elle soit présente, il faut qu'il y ait une relation.

Léna : Vous diriez que ce seraient quoi les leviers pour que ce soit mis en place comme vous l'envisagez ?

Sonia : La volonté de chacun....qu'il y ait cette relation, parce que voilà. Et après la communication et...je pense qu'il faut faciliter enfin....faciliter les moyens de communication, les temps heu...les temps collectifs justement et heu...et là aujourd'hui, ben c'est sur des temps informels et parce que, et par volonté par exemple, parce que....ben parce que enfin voilà on a envie de, c'est pour ça qu'avec certaines personnes c'est aussi plus facile, parce qu'on est deux à vouloir heu...ben que cette relation soit là et que....on va prendre sur notre temps, dans des temps informels, fin heu...Et un levier que pourrait...qui pourrait être heu...institutionnalisé, pour moi, c'est les temps justement collectifs, et même on en rigolait sur les services précédents, mais je pense que ça, enfin ça devrait être pensé, mais des temps de convivialité dans une équipe, de partager quelque chose ensemble heu...heu....un événement enfin, on rigolait avec les histoires de faire des team building et tout ça enfin, mais voilà, partager, je pense que ce, que ça peut être heu un levier.

Léna : Cette facilitation de la communication que vous venez d'évoquer ça tiendrait à quoi ?

Sonia : Alors ben c'est bête, mais par exemple heu...j'ai pas forcément de téléphone sur ma salle. Rien que ça des fois, ça m'est arrivé en début d'année de...que...sur une réunion où....il y avait eu un changement d'heure, j'ai pas été prévenue et en fait au moment de la réunion, on...on...on ne me préviens pas parce que je, ouais qu'il y a pas de téléphone sur ma salle. Alors du coup ça a été de donner mon numéro de téléphone perso. Donc maintenant c'est que sur le téléphone perso, sur des textos ou quoi par le perso et le temps que tout le monde ait mes coordonnées heu...donc heu...les mails, c'est pareil fin heu...bon c'est encore le cas, je ne suis pas dans la boucle heu des mails de la chef de service donc heu...je suis, je manque beaucoup d'infos. Je n'y suis pas. Donc déjà, ce serait de prendre en compte tous les membres de l'équipe quand on communique une information [rires]. Voilà ! Ça se passe comme ça !

Léna : Pour finir un peu sur là-dessus, qu'est-ce qui pourrait du coup être selon vous l'avenir du travail collectif ? Qu'est-ce qui serait envisageable comme transformations ? Vous l'avez déjà un peu évoqué, ici peut-être plus au sens large, qu'est-ce qui pourrait être mis en place pour venir soutenir ce travail collectif ?

Sonia : Ben...moi je pense qu'il y a une chose qui pourrait être très intéressante, c'est que...justement ce..., ce dont je parlais tout à l'heure de....le fait que....l'éducatrice ait vu ma façon de travailler et que **Sonia :** moi j'ai vu la, enfin j'ai pu voir la sienne, ben pour moi, ça devrait être presque heu...pas obligatoire, mais institutionnalisé en tout cas de d'avoir, d'avoir ben cet échange, de comprendre en fait les fonctions de chacun et je pense que...il y a que comme ça qu'on peut vraiment se comprendre et comprendre comment chacun travaille. Et je pense que ça faciliterait beaucoup heu...ben...certaines choses, fin...moi, moi j'ai l'impression que c'était le retour aussi que...qu'enfin...,c'est le retour que j'ai eu de beaucoup de personnes avec qui j'ai eu beaucoup plus de..., enfin avec qui on a eu beaucoup plus de facilité à se comprendre après avoir travaillé ensemble en fait. Et de voir fin ce que chacun attend, ce que, et puis même l'école de façon générale, chacun s'en fait une représentation, souvent en lien avec son propre vécu, mais...si ils sont pas dans la classe avec moi ils savent pas vraiment en fait, ils ont leurs représentations. Et l'inverse, moi, le métier d'éducateur, j'y ai mes représentations, mais je sais pas forcément donc heu...déjà rien que ce va et vient entre les deux, ça...ça me...même avec les autres professionnels sur la structure, la psychologue, tout ça, ça pour moi ça aide heu beaucoup. Et heu...après ? Du temps dédié à ça, vraiment. [silence]. Les moyens de communication. Voilà. Principalement ça.

Léna : Cette idée d'un temps dédié ?

Sonia : Ben par exemple pour construire les co-interventions il y a pas de temps pour ça, fin...consacré à ça. Il y a des réunions de service, mais pas forcément heu...en tout cas-là actuellement ben d'ordre du jour ou de compte-rendu de....du coup fin...., il n'y a pas de temps spécifique à...où on se dit, tiens, on va élaborer autour de ce jeune, où on va faire....il y a pas d'alors, il y a une éducatrice qui a, qui a instauré un Père Noël Secret par exemple pour ben dans l'idée des relations enfin de la ben du partage entre les personnes et ben...mais voilà, ça a été à l'initiative d'une éducatrice, ça a pas forcément été communiqué à tout le monde. Fin...donc il y a....voilà des bonnes idées, de la bonne volonté et heu... je pense que...le fait que ce soit dédié, ben ça....implique d'une certaine façon que c'est imposé aussi. Et du coup si c'est imposé, ben ça concerne tout le monde, tout le monde est convié, fin....il y a, voilà ce côté.

Léna : Pour moi ça va être bon. Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose ?

Sonia : Non c'est bon.

II.3 Entretien N°3 – Enseignante Spécialisée – Claudine

Léna : Pour commencer, est-ce que vous pourriez-vous présenter d'abord et me parler un peu de votre parcours personnel et professionnel jusqu'à aujourd'hui ?

Claudine : Alors en fait, je suis rentrée dans l'enseignement à l'âge de 24 ans. J'ai passé le concours de prof des écoles, donc la formation des IUFM hein qui après a disparu et j'ai fait du.., je suis rentrée dans le milieu spécialisé très tôt puisque heu dès ma première année donc j'ai vraiment travaillé auprès des sourds et muets dans les ce qu'on appelait avant les IR qu'on appelle les ITEP maintenant, en foyer de l'enfance, en Segpa - j'ai fait beaucoup beaucoup de SEGPA - et puis j'ai travaillé en IME. Donc j'ai fait beaucoup beaucoup de milieux spécialisés. Et j'ai passé deux..alors on disait pas CAPPEI à l'époque, on disait CAPSAIS et après j'ai passé le CAPA-SH, le deuxième donc, en 2012. Donc voilà je n'ai travaillé qu'en milieu spécialisé..depuis 26/27 ans...27 ans..donc voilà...

Léna : Et qu'est-ce qui vous a amené justement au milieu spécialisé ?

Claudine : Alors, je pense...je ne sais pas si c'est une vocation mais heu.. j'ai.. on a fait des stages et j'avais rencontré des professeurs qui travaillaient déjà en milieu spécialisé dans un ITEP, hein, j'ai commencé en ITEP assez tôt, fin en institut de rééducation, on disait IR avant, et...voilà j'ai été quand même attirée par ce public-là. Ouais..voilà.. que ce soit dans le handicap...donc la déficience intellectuelle ou dans le handicap social, les élèves d'ITEP ou de SEGPA, ils sont plutôt dans le handicap social, voilà.

Léna : Dès le début de votre enseignement vous êtes donc partie vers cette branche-là ?

Claudine : Voilà. Tout à fait. Et j'ai passé tous mes examens en candidat libre. Je n'ai rien passé en formation. Je pense que ça fait une petite différence. Je n'ai pas eu droit à la formation donc je pense ça doit jouer quand même...

Léna : Vous pensez que ça fait quoi comme différences ?

Claudine : Ben je pense...après moi j'ai bouquiné...mais j'ai pas eu de droit au cours. Voilà donc c'est un peu plus difficile je trouve..quand on est tout seul. Ouais, même si j'avais un tuteur hein. Mais c'est un peu plus difficile...les examens...et...

Léna : D'accord...et ça fait combien de temps du coup que vous êtes sur ce poste-là ?

Claudine : Alors j'ai travaillé dans cette IME de 2011 à 2017. Puis je suis reparti en collège 5/6 ans, j'aime bien changer. Et là je suis revenue l'année dernière donc j'entame ma 2ème année. Et je pense y rester 3/4 ans..et j'aime bien changer...se remettre en question, pour rencontrer les supports, c'est bien, c'est intéressant, c'est pas évident parce qu'il faut tout reconstruire...et voilà je pense y rester encore 3 4 ans...

Léna : D'accord...pour cette première question, ça va être bon pour moi...est-ce que vous pourriez me dire comment est-ce que vous concevez aujourd'hui votre métier ?

Claudine : Comment je conçois ?

Léna : Oui.

Claudine : Et ben moi j'ai un rôle...heu...ouais ben normalement on dit qu'on doit former des citoyens hein... c'est une des premières des premières missions. Alors dans les missions de l'éducation nationale, normalement

c'est..heu...l'enfant doit être en sécurité, c'est la sécurité qui prime. Ensuite, c'est le bien-être et puis ensuite on va parler des apprentissages...heu moi les missions heu ouais...donc je dois enseigner...donc je dois enseigner les compétences du socle hein évidemment...donc les savoirs, les savoir-être, et puis il y a aussi les savoir-faire...heu...qu'on retrouve beaucoup en IME..heu..et donc c'est pour ça que c'est transversal, on va travailler beaucoup avec des éducateurs...je pense qu'après vous allez nous poser la question...justement pour..pour essayer de..de..de faire de la transversalité pour voir si les jeunes arrivent à faire du transfert de compétences, c'est à dire ce qu'ils s'apprennent à l'école, est ce qu'ils peuvent le transférer dans des activités techniques. C'est ça l'intérêt aussi...voilà...Ici en particulier je pense...et d'avantages...

Léna : Ce serait là le sens de votre métier ? Dans quoi est-ce qu'il réside ?

Claudine : Ouais..Ben moi je pense que...heu...ils...les élèves cloisonnent énormément et heu...là on le remarque à l'IME...mais quand j'ai travaillé en SEGPA c'était un peu pareil, quand ils partaient en stage bah ils mettaient pas forcément en application ce qu'ils apprenaient. Quand ils faisaient un stage...par exemple en cuisine nous on travaillait les mesures de masse au...au collège hein, c'est dans les programmes...et ben ils ont du mal à faire du transfert de compétences et c'est...et donc ils ont du mal à faire du sens. Tout bêtement. Et donc c'est vraiment travailler en partenariat avec...alors sur l'IME c'est plus facile parce qu' on a des éducateurs sur le centre, et c'est beaucoup plus facile de se voir. Voilà....Avec des maîtres de stage c'est beaucoup plus compliqué...

Léna : Et vous, votre place ? Au regard de cette fonction là que vous venez de m'indiquer quelle est-elle, comment situez-vous votre fonction par rapport aux autres professionnels ?

Claudine : Ouais...oui...Alors la place...heu...par exemple dans les réunions donc quand on va parler du PAP d'un jeune, on va...élaborer des objectifs opérationnels. Et donc..ben moi je vais me positionner, je vais dire bah voilà, moi je travaille telle compétence et heu..et on essaie de ben de voir si cette compétence elle peut être travailler aussi d'une autre façon sur un atelier technique ou sur un atelier habilité sociale ou...voilà...Mais ma place...en fait la question...la place que j'ai vis-à-vis des autres aussi... ? des jeunes ?...

Léna : Oui. Oui.

Claudine : Ah je suis repérée en tant qu'enseignante...mais...ouais je suis repérée même heu.. par les éducateurs aussi qui travaillent pas avec moi parce que dans leur groupe il y a pas d'enfants scolarisés, mais qui viennent quand même...personnes ressources c'est un peu prétentieux, mais qui viennent me demander voilà...des outils...et...comment je peux aborder...heu voilà, par exemple, la mise de table...comment je peux aborder, heu..voilà, comment je peux travailler avec l'enfant sur..voilà..sur des thèmes...sur de l'éducatif...des...voilà.....et inversement je peux aussi leur demander alors heu voilà comment toi par exemple l'atelier bois...comment tu construis un jeu quand ils utilisent les menus...les mesures...quelles règles tu utilises, comment tu fais qu'on travaille avec les mêmes outils, comment tu l'abordes...Ouais...et après on voit qu'on a pas la même formation sur les façons de faire, donc c'est là qu'il faut arriver à trouver une cohésion pour que justement le jeune s'y retrouve...

Léna : Et justement, vous parlez des éducateurs, comment vous situerez votre fonction par rapport à cette autre fonction ?

Claudine : [silence]

Léna : Comment vous vous positionnez par rapport à cette autre fonction ?

Claudine : Bah on est complémentaires. On est complémentaires. Ouais... Je pense...après...heu...je pense qu'on est...ouais...notre...on est bien repéré quand même dans l'IME...heu...les éducateurs viennent quand même..heu..ouais...nous, me consulter régulièrement. Ouais. Ouais... donc on a quand même une place...heu...qui est...ouais on a un statut quand même qui est légitime pour eux hein...on n'est pas...contrairement à il y a quelques années, où c'était plus compliqué...Ouais.. Rien qu'au regard de l'emploi du temps...heu...ils arrivent à accepter qu'on ne prenne un élève que 3/4 d'heure ou 30 minutes parce que il peut pas...heu voilà il peut pas rester davantage en classe. Alors qu'il y a quelques années c'était absolument pas possible. Donc là c'est vraiment le projet du jeune qui est prioritaire....Donc là voilà...on va aménager, on va tout mettre en place, les moyens...heu qu'on va mettre en place pour qu'ils puissent voilà entrer dans les apprentissages et voilà...Après ma place... La question est un peu heu..ouais...je sais pas...

Léna : Vous avez déjà un peu répondu....

Claudine : Ouais...D'accord...heu...

Léna : Est-ce que vous voulez développer un peu plus ?

Claudine : Ok...Non Non...Voilà...après voilà on a quand même une bonne relation parce que dès qu'un jeune voilà il rencontre un problème..., ils viennent, ils m'appellent régulièrement, voilà, comment on peut...heu voilà, comment on peut travailler ça en classe place pour que je puisse..heu..ben l'aider davantage sur les activités techniques...Ouais...Donc il y a beaucoup beaucoup de liens...Ouais...

Léna : D'accord, et par rapport aux autres fonctions qu'il y a dans l'IME ?

Claudine : Alors je travaille aussi avec la psychologue, hein. On a une co-intervention ensemble, alors oui voilà on fait des co-interventions, hein. Avec la psychologue, donc autour d'un atelier philo, hein, ça ça se fait beaucoup en maternelle et...heu...là aussi on est quand même bien....La psychologue et moi on est quand même vachement complémentaire, voilà, elle apporte vraiment, elle a une façon de poser des questions très différentes de l'enseignant et heu...c'est très intéressant de travailler..Ouais...avec la psychologue aussi...Ouais. Et après je ne travaille pas avec des orthophonistes ou y en a pas...ça a été fait mais...j'ai travaillé avec une psychomotricienne qui était là avant. Très intéressant aussi de travailler tout ce qui est repère dans l'espace et tout. Je pouvais le retravailler après en classe, c'était vraiment intéressant parce que c'est vraiment des spécialistes, mais là non il n'y en a plus de toute façon...on a plus d'orthophoniste, plus de psychomot', plus d'aide de...plus de kiné, ouais on a plus qu'une psychologue, plus de psychiatres depuis longtemps...

Léna : Quand vous dites « plus », c'est parce que ce n'était pas comme ça avant ?

Claudine : Ah oui, c'est parce qu'il y en avait avant, moi quand je bossais en 2011, il y avait de tout. Oui oui, il y avait des psychiatriques, qui sont progressivement partis. Ouais ouais. Donc voilà, au niveau thérapeutique, y a un gros manque....au niveau du soin. Ouais ça on peut pas le mentir, c'est un constat...et ça manque énormément...quand....les jeunes en auraient vraiment besoin, il y a des prises en charge à faire.... et...c'est dommage pour les jeunes, pour les progrès, pour....

Léna : Et pour revenir par rapport à ce que vous évoquiez tout à l'heure lorsque vous disiez qu'avant c'était différent le travail avec les éducateurs, est-ce que vous pourriez préciser ?

Claudine : Alors il y avait moins de co-interventions...en tous les cas sur le service des adolescents-adultes, hein, parce qu'il y a beaucoup d'adultes, hein, moi la moitié de mon public a plus de 18 ans, donc on va dire adolescent-adultes. Il y a davantage de co-intervention et avant...l'emploi du temps on les prenait 3 heures de suite...même s'ils avaient une attention de 30 minutes.... et ça, c'était pas négociable avant. Et...quand je suis revenue et quand j'ai découvert qu'on pouvait les prendre qu'une heure...je me suis dit, mais sacré progrès ! Le rythme de l'enfant est respecté. Ce qui n'était pas du tout le cas avant. Donc...c'est un gros progrès et puis on a beaucoup plus de liens qui sont faits avec les éducateurs, on, je travaille beaucoup plus avec les éducateurs qu'il y a 7/8 ans. Je trouve voilà que c'est bien le fait d'être revenu sur le même site et de voir qu'il y a quand même eu... heu des avancées, même si l'inclusion ça reste encore compliqué pour certains éducateurs hein, puisque on fait l'inclusion dans les UEE hein, dans les collèges, dans les écoles, ça se développe...Mais ils commencent à y mettre du sens et à trouver aussi leur place dans la classe parce que c'est pas évident pour eux aussi. Ce ne sont pas des AESH, ce sont des éducateurs. Et ça aussi c'est compliqué ouais pour eux, ouais....

Léna : D'accord. Est-ce que vous pourriez me dire ce qu'est pour vous le travail collectif ?

Claudine : Ah. Travail collectif. Alors...Travail collectif heu...ben travail collectif. Alors attendez....heu... Ben on est...alors normalement on se, on..., y a des temps...de partage sur des des des cas d'élèves...Alors travail collectif, c'est pas forcément se partager le travail, c'est aussi faire le même travail mais de façon différente. Mais dire « ben toi qu'est-ce que tu fais ? Moi je vais travailler ça et...et toi qu'est-ce que tu vas travailler aussi? », et...pour faire du lien. Par exemple, je sais pas si je travaille...heu...voilà là je vais travailler le métro, parce qu'on doit travailler sur...les jeunes doivent se repérer dans le métro puisque plus tard ils vont partir en foyer et ils vont être amenés à prendre le métro. Donc je travaille sur le métro. Et l'éducateur, bah lui il va aller....moi je vais le faire en classe et lui il va aller heu...il va organiser des sorties, où il va retravailler les mêmes...heu...comment...les trajets qu'on aura travaillé en classe. Donc...mais ça on le travaille collectivement avant. On...On regarde les supports et voilà...on se regroupe. Il y a des temps où on peut se regrouper mais ils ne sont pas...heu...c'est pas fléché, c'est-à-dire que ça va pas être...heu...ce qu'il manque à l'IME c'est justement que ce travail collectif est fait de façon informelle. Il n'y a pas de temps spécifique pour ce travail collectif, c'est à dire que ça se fait entre deux portes, ça se fait via des mails, on s'appelle et on se croise, et après on peut, ils viennent dans ma classe pour que je leur montre, mais il

n'y a pas un temps où on va le faire collectivement, genre bah de 17h00 à 18h00 ou même sur du midi-deux, on se retrouve et ça c'est...ça commence à se mettre en place sur les co-interventions, on a 3 réunions dans l'année où on va, ben on va se rencontrer le soir donc...heu c'est vraiment un moment déterminé et on va....ben voilà on va, on va programmer notre séance...mais y en a pas assez. Donc même entre eux, les travaux collectifs, il y a un turn over, y a beaucoup de remplacements. Donc moi l'an dernier, j'ai fait des co-interventions, je n'ai jamais eu le même éducateur. L'éducateur est en arrêt maladie toute l'année donc...bah ça a été raté. Je le dis franchement, la co-intervention n'a pas abouti. Et les élèves n'ont pas progressé parce qu'il y a, il y avait trop de changements. Voilà. Pas d'équipe stable. Ça aussi c'est un souci pour le travail collectif, quand il n'y a pas de stabilité dans les équipes.

Léna : Du coup vous diriez qu'il y a quelle place qui est donnée aujourd'hui au travail collectif au sein de l'IME dans lequel vous travaillez ?

Claudine : Alors, je pense que les éducateurs, entre eux, travaillent collectivement parce qu'ils se voient...sur la journée et ils ont des temps le soir, deux soirs par semaine. Mais il y a pas de vraiment de temps fléchés entre l'enseignant et les éducateurs sur des co-interventions. Heu...Je vous ai dit, il y en a 3 maintenant...Heu...après si je travaille en lien sans faire de co-intervention, si je travaille en lien avec un éducateur par exemple à la ferme, je vais travailler le monde du vivant parce que...elle travaille sur le nourrissage, même la reproduction, et bah y aura pas de moment où on va pouvoir se retrouver, un moment vraiment précis dans l'emploi du temps, ça va être sur mon temps libre et je viendrai un mercredi après-midi parce qu'elle elle travaille. Il n'y a pas du tout de temps défini. Ça c'est un souci.

Léna : Et ces temps-là, ces 3 temps-là dont vous parliez ?

Claudine : Pour la co-intervention ? Alors, il y en a en septembre/octobre. Il va y en avoir un...alors c'est la première année que c'est mis en place, il va y en avoir un en janvier/février et il y en aura certainement un troisième vers le mois de mai, où là ben on fait des constats. Alors, ben voilà, là on a fait ça jusqu'en janvier. Là on va en avoir une deuxième, heu...on a travaillé sur tel conte par exemple, et ce qu'on va mettre en place. Et est-ce que les objectifs qu'on avait décrit en début d'année, ils sont en cours d'acquisition ou est-ce que c'est trop compliqué. Comment on réajuste. Voilà, on va le revoir en janvier. Avec heu...l'atelier-philos, on se voit à l'extérieur. Sur le midi-deux, on mange ensemble et on travaille. Voilà, ça se fait sur l'atelier-philos, parce qu'on peut le faire. La psychologue est disponible sur le midi-deux, mais les éducateurs, ils sont en temps de travail et on peut pas travailler sur ce midi-deux, contrairement aux enseignants qui sont dégagés sur ces temps-là. c'est à dire que l'enseignant est obligé de rester des soirs, plus les réunions, plus c'est...c'est, c'est énormément de temps en plus. C'est ce qui est d'ailleurs, c'est ce qui..., c'est ce qu'on avait dit à l'inspectrice l'an dernier, on lui avait dit bah ouais nous tous les soirs on peut pas. Parce qu'après nous il faut qu'on prépare, il faut qu'on prépare les supports. Donc ce sera jamais sur le temps de...sur le temps scolaire, ce que je comprends aussi, on peut pas... mais ça reste quand même un souci...Une problématique du travail collectif...Ouais...

Léna : D'accord. Et vous même vous direz que vous lui donnez quelle place aujourd'hui au travail collectif au regard des missions que vous m'avez indiqué précédemment comme les vôtres ?

Claudine : Bah pour moi, il y a un travail collectif qui est, qui est fait, mais il y a pas...il y a pas assez de réunions, de rencontres de professionnels pour discuter des supports, des...et même des écrits parce que...quand j'ai des retours, par exemple il y a un écrit qu'on doit donner, le PAP, hein, c'est le projet du jeune, et c'est vrai que nous, on a les grilles de l'éducation nationale et il y a une incompréhension sur...heu les termes employés...heu et ouais ben non, vous pouvez pas utiliser ces termes, et on dit ouais mais ça c'est les termes du bulletin officiel, moi je ne peux pas modifier, voilà, l'intitulé de la compétence. Et ça, on a pas les mêmes grilles, et ça aussi c'est super compliqué de faire de la transversalité parce qu'on n'a pas le même langage. On a des langages différents. ...

Léna : Est-ce que vous pourriez préciser ?

Claudine : Alors, par exemple, je vais faire une activité heu...ferme. Donc je vais explorer le monde du vivant puisque c'est...c'est une compétence à atteindre hein au cycle II, même au cycle I et au cycle III, alors avec des sous-compétences....donc je mets « explorer le monde du vivant », mon objectif opérationnel, puis après j'explique ce que je fais et ensuite je mets les moyens. - qu'est-ce que je vais mettre en place pour...voilà...arriver à cet objectif – et ben explorer le monde du vivant, c'est pas dans les grilles des éducateurs, ils me disent « non mais ça c'est pas dans nos grilles d'objectifs opérationnels », et ben il y a une incompréhension là. « Il faut que tu changes ton objectif ». Non, moi je ne peux pas mettre un objectif éducatif, je suis enseignante....Et là, il y a voilà...au niveau

des...il y a des écrits à travailler en commun, c'est hyper important. Nous, on va les retravailler entre nous, mais il faudrait faire beaucoup plus de transversalité... Et ça c'est pas gagné. Ça, je pense que c'est pas pour tout de suite...

Léna : Et comment vous définiriez justement plus précisément cette transversalité-là ?

Claudine : Bah alors sur des..., sur des savoirs, c'est vrai que nous, Éducation nationale, on a quand même...heu...on a des objectifs que parfois ils ont peut-être du mal, à se dire « bah ouais mais ça, ça va lui servir à...ça va lui servir à quoi après. Il va partir en foyer de vie ». Je lui ai dit « et alors ? Il faut développer toutes les aptitudes. Il n'y a pas que les maths et le français. ». Et heu...Donc ça aussi, c'est faire évoluer les mentalités....et par contre après on se rejoint sur tout ce qui est savoir-être. Il y a beaucoup de compétences en commun. Et sur les savoir-faire aussi, quand même davantage, même si la technique il y a plus de savoir-faire tandis que nous on est plus dans les savoirs et les savoir-être. Et voilà, c'est arriver à faire la conjonction de tout ça c'est pas évident...

Léna : D'accord. Et quelle expérience vous avez de tout ça ? En tant que professionnelle, quelle expérience vous faites de voilà ce travail collectif là, de ces situations que vous évoquez ?

Claudine : Alors moi je...par rapport aux objectifs qui sont pas les mêmes, hein, ces grilles qui sont très différentes, ça c'est compliqué quand même. Alors cette année on l'a quand même fait beaucoup remarquer hein, parce qu'on a changé de chef de service. Les années précédentes, en fait, ils touchaient pas à la partie scolaire parce que la partie scolaire c'est la partie pédagogique et c'est l'inspecteur hein qui est notre supérieur pédagogique. Là, notre supérieur administratif, c'est le chef de service. Alors j'allais dire, je vais le dire un peu de façon un peu... on est un peu le cul entre deux chaises, parce que d'un côté on dépend administrativement...mais sur les écrits, je pense qu'il faudrait vraiment retravailler les écrits avec les éducateurs, il faut faire plus de transversalité, parce que je pense qu'il y a des écrits qu'on peut faire fusionner, qu'on pourrait fusionner. Et même pour les parents ça aurait plus de sens. Parce que parfois on le dit pas de la même façon, mais on va travailler les mêmes objectifs sur les savoir-être, « coopérer avec les autres », heu voilà...on le retrouve des deux côtés. Donc on pourrait fusionner les objectifs. Et ça il faut qu'on le travaille sur les écrits. Les écrits c'est ce qui est très important parce que c'est ce qui est remis aux parents. Le projet du jeune et là il faut qu'on soit cohérent. Et plutôt qu'écrire deux fois la même chose avec des termes différents, il faudrait l'écrire qu'une seule fois. Et vraiment faire un travail de fusion.

Léna : Quand vous dites il faut faire un travail, vous faites référence à quoi ?

Claudine : Eh ben sur un temps ! Il faut...voilà...il faut définir des temps. Alors, nous on a des temps, on a heu...on a un vendredi sur deux où on travaille...bah 3 heures de réunion et on...c'est prévu, on les a déjà travaillés ces écrits, on essaie de les améliorer, mais heu...on n'a pas de temps avec les éduc, avec les écrits justement éducatifs, avec la psychologue aussi. Il faudrait qu'on ait un temps où puisse tous se retrouver justement pour travailler...heu....Ça se fait mais, heu, c'est pas...ça se fait en fait le jour où on va travailler sur...heu...le projet d'un jeune. La psychologue est présente, l'éducateur référents, les éducateurs sont présents et je suis présente s'il est scolarisé. Donc, heu...on va élaborer les objectifs opérationnels en 1h. On a 1 heure pour le faire. Et comme on a pas les mêmes, pas la même terminologie qu'eux...c'est...on a pas assez de temps, pour faire fusionner et pour dire « bah nan, toi tu peux....toi tu travailles là même chose que moi ». Donc comment....sous quelle forme on peut l'écrire, pour éviter que les parents ils aient un catalogue de 10 pages pour que ce soit...voilà plus concis....moi je pense que ça c'est vraiment hyper important parce que...heu, ce qu'on remet aux parents, ça fait quand même, heu, entre 10 et 12 pages, mais c'est énorme. Et la nouvelle chef de service a raison, elle a dit, il faut réduire, voilà. Et je pense qu'on pourrait réduire. Mais il faut qu'on le travaille ensemble. Et ça, je sais même pas si c'est dans les clous. Je ne pense pas. Dans la mesure où on a pas les mêmes grilles, je sais pas comment...comment ça peut...comment on peut le travailler.

Léna : Dans les clous ?

Claudine : Ben je sais pas si c'est...ils vont...moi je pense que ça manque vraiment, mais là nous on les retravaille entre nous, entre professeurs. Mais il y a pas, il y a pas de moment encore, il y a pas de moment déterminé, genre on prend une journée ou enfin une journée même plus, on va avoir besoin de temps pour bah essayer de voir les objectifs des éducateurs, les nôtres, et puis ben voir que il y en a qui sont vraiment les mêmes, mais dits de façons différentes. Alors sachant qu'on va pas les aborder de façons différentes. Moi je suis pédagogue, je suis pas éducateur. Mais il y a des, il y a des objectifs transversaux hein. Tout ce qui est, tout ce qui est savoir-être, heu..., ils le travaillent énormément. Et nous aussi.

Léna : Pour être sûr de bien comprendre la réunion que vous avez abordé de 3h le vendredi...

Claudine : C'est que une réunion avec les enseignants. Et nous on retravaille nos écrits parce que justement on est confronté à...on se dit, il faut fusionner nos objectifs avec les objectifs éducatifs parce qu'on dit à peu près la même chose. Moi l'éducatrice de la ferme, elle a un peu les mêmes objectifs que moi. Sur des savoirs, parce que c'est pas que les savoir être aussi les ME. Les savoirs elle a., elle a une fiche d'activité qu'elle a et elle travaille un peu les mêmes objectifs que moi. Donc on travaille. Et il faudrait arriver à le mettre...voilà...c'est la mise en forme qui va pas. Plutôt que de le dire deux fois, bah faut le dire qu'une fois. Et le dire que c'est complémentaire, cloc ça s'imbrique. Le professeur et l'éducateur travaillent les mêmes compétences. Voilà...

Léna : Qu'est-ce que ça a changé dans votre pratique professionnelle à vous ? Vous me disiez par exemple que vous aviez déjà travaillé avant dans cet IME et que les choses étaient différentes. Qu'est-ce que ça vient changer dans votre pratique ce travail collectif ?

Claudine : Alors, sur le travail collectif, moi je vais parler par rapport aux jeunes. Heu...quand je fais une co-intervention sur une activité technique, que ce soit la ferme ou l'atelier bois, ils sont dans le faire quand ils apprennent et ils mémorisent vachement mieux. Donc je pense qu'en SEGPA, on a énormément de décrochage scolaire parce qu'ils mettent pas de sens aux apprentissages. Heu...ils sont en classe alors y a des ateliers aussi hein ils vont dans des ateliers mais ils mettent pas de sens aux apprentissages. Ici, je pense qu'ils mettent plus de sens aux apprentissages quand heu ce qui est appris à l'école et ben là on le met en pratique sur une activité, même une activité cuisine...Voilà, on va mesurer, on va peser, ils vont faire du lien. Donc je pense que ce travail collectif, heu...il est nécessaire et je pense que des éducateurs techniques, il en faudrait dans les collèges. On en a pas. On a des PP hein sur des activités, mais même pour des élèves qui sont en milieu ordinaire, je pense que...je pense que voilà...heu l'inclusion, enfin ce qu'on met en place....et bah on pourrait l'utiliser aussi pour des élèves du milieu ordinaire. Sachant qu'ils apprendront mieux quand ils sont dans le faire. Je...j'avais fait une intervention on avait travaillé sur les élections et heu j'avais mis des photos d'une urne, ils n'ont absolument pas mémorisé le mot. Mais j'ai apporté une urne, ils l'ont touchée, ils ont pu mettre des bulletins dedans et ils ont vachement mieux mémoriser le vocabulaire. Donc je pense...on peut pas tout le temps le faire hein tout apporter, mais quand on est dans le faire, qu'ils peuvent toucher...Il y en a qui ont...voilà...une mémoire kinesthésique, d'autres elle va être plutôt auditif, il faut vraiment utiliser, voilà...heu...heu...tout, enfin les objets c'est hyper important pour mémoriser. Et quand on est dans...c'est vrai que quand on est dans le faire ils mémorisent vachement mieux.....Et en école, ça se travaille moins je pense. Ouais... Certains même les images ils s'y retrouvent pas. Enfin, c'est compliqué pour eux de mémoriser...pour les non-verbaux...qui n'ont...qui n'ont pas accès à la lecture – c'est la majorité à l'IME, on est sur une déficience...quand même moyenne. Donc...j'ai moi...j'ai une soixantaine d'élèves hein...et on parlait quand j'étais, quand j'enseignais en 2012.....et j'ai eu 4 lecteurs sur 60. Lecteur hein, je dis lecteur. Donc, on a, voilà, 98 % de non lecteur, donc même avec des pictos, ils ont énormément de mal à mémoriser et donc c'est vrai que, quand on le travaille et en classe et qu'on retravaille la même chose....Alors je l'ai fait aussi sur l'atelier jardin où on avait retravaillé le vocabulaire et ben ils ont beaucoup mieux mémorisé et ils ont fait davantage de progrès. J'avais des vrais godets, c'est pas qu'en image. Et ils ont putchées, ils ont mis de la terre à l'intérieur, ils ont mis la graine, ils ont mémorisé le mot graine, voilà, ils mémorisent beaucoup plus de vocabulaire quand ils sont dans le faire. Et quand on les sollicite, c'est beaucoup plus naturel aussi. « Qu'est-ce que tu es en train de faire ? » quand ils sont en train de le faire. Et là ils arrivent beaucoup plus à expliquer ce qu'ils font. Donc ce travail collectif avec les éducateurs, il est fondamental.

Léna : Vous parliez d'atelier, de co-intervention, est-ce que vous pourriez me préciser un peu de quoi ça de quoi ça relève ?

Claudine : Alors les co-interventions au départ, on les proposait pour des jeunes pour qui la scolarité c'était super compliqué en classe les contenus scolaires et justement avec un éducateur et le travailler de façon différente...par exemple les contes, ils les jouent à la fin, on les théâtralise, et ils les mémorisent beaucoup mieux. Voilà, quand il joue un personnage, on peut le faire en classe, mais c'est fait avec un éducateur. On a des objets et heu...pour ces...ces...quand on veut travailler le langage oral, et ben les jeunes vont beaucoup plus naturellement parler quand voilà, ils sont en train de jouer alors qu'en classe ça va être beaucoup plus compliqué. Donc ça on va le faire... la co-intervention on va le faire au départ pour les élèves qui étaient en très très grande difficulté, mais je pense qu'elle pourrait être bénéfique à tous les tous les jeunes de l'IME. Voilà, on l'avait ciblé surtout heu...pour les élèves qui étaient vraiment en très grande difficulté. Ouais, qui avaient du mal à verbaliser mais qui pouvaient quand même rentrer dans des petits apprentissages. Donc on le fait sur le conte, à la ferme c'est pareil, on a monté un petit projet, on a mis des planches là où on fait un Vigie-Ecolé, je sais pas si vous connaissez...Voilà, on va

compter des escargots, on a mis des planches. Compter en classe, ça leur dit rien, mais quand on doit aller compter les escargots, voilà, on travaille sur la numération. Ils vont essayer de les repérer et là ils vont beaucoup mieux mémoriser, beaucoup mieux comprendre ce qu'on leur demande et donc...heu....alors on peut le faire aussi en classe sans les éducateurs. Mais il y a une approche différente aussi des éducateurs. Ouais.

Léna : La co-intervention vous la définiriez comment du coup ?

Claudine : Alors la co-intervention, on est aussi complémentaire. C'est à dire que quand nous on va préparer un conte, moi je vais préparer...bon, je prépare des supports toujours hein et l'éducatrice prépare aussi des supports. Et donc après...ben voilà, on travaille conjointement. Il y a pas...c'est pas forcément le professeur qui pose des questions ou qui...heu...non, on est vraiment heu...j'allais dire sur le heu...sur le même piédestal. Ouais. Alors elle, elle a des objectifs aussi....Ah oui, on a une fiche de co-intervention...J'aurais dû vous en apporter. On a une fiche de co-intervention, où moi je mets mes objectifs pédagogiques, en face, il y a les objectifs éducatifs. Il y a des objectifs transversaux, par exemple le conte, quand il y en a un qui parle, qui joue, l'autre ne peut pas lui couper la parole, donc ça, ça reste sur les savoirs-être. Et puis après moi je vais avoir quand même des objectifs scolaires, ils vont devoir remettre dans l'ordre des images séquentielles, des choses comme ça, et voilà on va travailler des objectifs qui vont être transversaux et puis des objectifs qui sont propres à l'éducation, enfin...aux pédagogiques...fin j'aime pas dire pédagogique parce qu'ils font de la pédagogie aussi les éducateurs, mais des objectifs plus scolaires, et elle, elle sera plus dans l'éducatif. Mais, voilà, on travaille...on a nos..., on a des fiches de co-interventions qu'on écrit hein. Voilà, pour essayer... puis pour se dire, ben voilà, « on a mis ça, est ce que c'est pas ambitieux, est ce qu'on va y arriver ? », « toi tu travailles tel objectif... ». Et donc on les révise et on les ajuste régulièrement quand même. Ouais. Même si on se va se revoir qu'en janvier et qu'on se revoit qu'en septembre c'est pas assez hein. Donc entre-temps on réajuste d'une semaine sur l'autre, on réajuste. Je reste toujours un peu sur le midi-deux...on les a mis à des moments où on peut après un peu discuter et on réajuste toujours d'une séance sur l'autre, ce qu'on a mis en place, ce qu'il faut revoir, les mots qui ont été appris et voilà, comment la séance suivante il va falloir les solliciter sur tel mot pour...heu...on travaille le même vocabulaire pendant plusieurs séances et en fonction des jeunes, il y en a qui vont pouvoir mémoriser 7 ou 8, d'autres, 2 ou 3 et on a des fiches comme ça hein on les écrit en fonction des jeunes. On a suivi quand même hein. Sinon ça serait, ça aurait pas trop de sens. Ouais.

Léna : Ces temps-là où il y a de la co-intervention, où vous êtes deux, vous diriez que ça se passe comment concrètement ?

Claudine : Alors on pose des questions, fin quand on les sollicite les jeunes, ben on pose des questions à tour de rôle et on...finalement on pose un peu les mêmes questions. Voilà...heu, sur le conte...alors ils ont toujours des supports hein évidemment. En les aidant, on a construit heu, ouais, des supports donc...heu...avec l'éducatrice. Donc on sort les supports et puis on les interroge à tour de rôle heu...c'est vrai que ça se fait naturellement. Moi j'interroge un élève et quand j'ai fini, elle prend la relève. Voilà : « tu peux me nommer les personnages... », et quand le jeune ne sait pas, « bah qui peut t'aider ». Là l'éducatrice va, voilà, va compléter et ouais...ça se fait après très naturellement. Je pense qu'y en a pas une qui pose plus de questions que l'autre, que l'autre. Après on a quand même une bonne entente hein. Je vais le dire : je choisis avec qui j'allais travailler. Je le dis, hein ? Parce qu'y en a avec qui...qui seront peut-être... je vais pas dire moins investis, parce que là je porte un jugement, c'est pas forcément le cas. Mais ça m'est arrivé. Donc là j'ai choisi aussi, je connaissais des éducateurs avec qui j'allais travailler, c'est pour ça que cette année ça se passe quand même super bien. Et ben c'est quand même bien quand les jeunes....c'est surtout pour les jeunes. Parce que voilà, quand la co-intervention est ratée, heu..., c'est du temps perdu pour les jeunes surtout. Et heu ouais, quand le bilan est quand même pas très positif, ouais, c'est quand même franchement dommage, perdre une année. Et le problème c'est qu'en cours d'année on peut pas stopper la co-intervention quand on a vraiment voilà jamais le même éducateur et qu'il faut tout réexpliquer à chaque séance, « ben voilà, moi je fais ça »...Donc là effectivement quand il y a un turn over parce que ça arrive hein, ça arrive, ça m'est arrivé tout l'an dernier, c'est vrai que c'est...que c'est moi qui ai pris en charge la co-intervention et l'éducateur remplaçant qui savait pas ce qu'il allait faire et c'est normal, et ben voilà, il regardait et puis...mais comme la semaine d'après c'était pas forcément le même, c'était super compliqué pour lui donc heu...je suis pas dans le jugement, ça marche pas toujours, on est bien d'accord. Quand les équipes sont pas fixes, ça marche pas.

Léna : Et vous l'abordiez comment vous du coup cette situation-là ?

Claudine : Ben je...l'éducateur des fois je le découvrais pile à l'heure. Donc si je devais lui expliquer alors qu'il y avait des jeunes, c'était aussi une perte de temps....Donc je lui disais « bon écoute tu vas...je te montre tous mes supports, tu fais... ». Alors c'était sur la monnaie hein. C'était un atelier monnaie parce qu'ils vont faire des courses. Donc je faisais du lien et donc j'avais construit pas mal de supports et heu...heu...il essayait de ben, voilà de regarder ce qu'on faisait. Et puis ben il intervenait peu quoi. En plus souvent ils sont jeunes, ils sont...ils sont heu...voilà, c'est...je sais pas comment ils sont recrutés, ils sont jeunes après hein mais heu...ils connaissent pas du tout l'atelier, je...c'est moi qui prenais en charge en totalité l'atelier, je ne vais pas mentir. Y avait pas du tout de travail collectif, on est bien d'accords. Voilà.

Léna : Et quand vous parliez de choix, est-ce que vous pourriez un peu préciser ?

Claudine : Bah eu, avant de...quand je...heu c'est moi en fait qui propose la co-interv...on me propose aussi. On m'a proposé des co-interventions de la part des éducateurs et moi aussi j'ai proposé des co-interventions. Alors quand je suis arrivée, il y en avait déjà qui étaient en place, que j'ai reprises. Hein des co-interventions. Notamment l'atelier-philosophie qui fonctionne super bien. Il y avait heu...cette fameuse co-intervention monnaie que j'ai arrêtée cette année parce que bon bah l'éducatrice étant fragile elle a été en arrêt toute l'année, c'est là qu'il y a eu beaucoup de changement et cette année aussi elle est...elle a une santé fragile, donc je l'ai pas reconduit parce que je savais que...Et on a mis en place 2 co-interventions...Alors il y en avait 2 quand je suis arrivée et là j'en ai gardé une sur les 2 et j'en ai proposé 2 autres. C'est moi qui ai proposé la ferme et l'atelier conte. En fait, l'atelier conte, il y avait une autre co-intervention qui était prévue, mais l'éducatrice a été en arrêt maladie. Donc en début d'année, il y a fallu que je me dépêche de construire une nouvelle co-intervention. C'est pas si évident que ça mine de rien. Hein ce fameux travail collectif ! C'est pas si évident parce que les équipes sont pas stables aussi. Voilà celle que j'avais prévu en juin et ben en septembre elle a pas aboutie parce que l'éducatrice a démissionné en fait. Du coup il a fallu que j'en...voilà...que j'en propose une...puisque le groupe était fait. Donc c'est ça qui était compliqué. Et là aussi il y a pas tant de flexibilité sur la...le changement d'emploi du temps des jeunes. C'est à dire que si la co-intervention elle est notée, et ben ça va être dur de la modifier, parce que tout est mis en place. Ils ont le sport hein hein hein...et bouger quelque chose, ça se répercute sur tout. Donc c'est super compliqué de changer l'emploi du temps d'un jeune quand même.

Léna : D'une année sur l'autre aussi ou juste dans la même sur la même année ?

Claudine : Ah non, d'une année sur l'autre c'est très facile. C'est sur la même année. Si on lui a mis de 10 à 11 tel truc. « Ouais mais tu l'enlèves ». « Mais oui mais moi là je suis pas là, il y a pas d'éducateur à ce moment-là...heu...si je le prends d'ailleurs heu...mais là il fait du sport, tu peux pas lui enlever le sport... ». C'est super compliqué. Alors l'élaboration des emplois du temps, c'est super compliqué. Ouais.

Léna : Quand vous disiez, c'est pas évident... ?

Claudine : Ben moi je me dis, c'est toujours pour les jeunes hein ! Fin moi je...voilà, on est là, et des fois on se dit mais ouais, mais on est là, il faut qu'ils progressent quoi. Et...heu...quand on l'apprend au mois de septembre des fois on stresse...on se dit ouais qu'est-ce que je vais proposer. En plus, bah voilà, il faut que ça convienne. Ce public-là, ben voilà, il est quand même en difficulté, on va travailler essentiellement le langage oral donc il faut que j'propose une co-intervention sur le langage oral. Donc j'ai proposé conte. Et ça marche très bien d'ailleurs. Ils adhèrent beaucoup et l'éducatrice est très bien. Elle était très partante...du coup bah ça a fonctionné. Voilà. Et elle je la connaissais pas et ça se passe super bien donc...heu...C'est quelque chose qu'elle avait envie de travailler aussi et qu'elle continue à l'heure d'après d'ailleurs. Moi je fais la première heure et sur la 2ème heure, elle le travaille de façon différente. Heu...alors qu'est-ce qu'elle fait ? Elle travaille plus sur les images séquentielles, on n'a pas toujours le temps de tout faire. Donc, mettre dans l'ordre, revoir le conte, et puis...heu, bon après elle leur fait faire du découpage...ou elle peut leur faire faire par exemple le titre du conte...elle va remettre les lettres dans l'ordre pour trouver l'ordre du...réécrire le titre du conte en remettant les lettres dans l'ordre, hein, « Le petit Chaperon rouge », les lettres sont dans les ordres...donc elle va travailler aussi des compétences scolaires. Parce qu'on a pas le temps forcément de les faire sur 1 heure. Donc elle fait elle après..., elle ce travail, il est, il est...c'est ce qui est bien, il est réinvesti à un autre moment. C'est ça aussi la co-intervention que je fais un moment, est-ce que je la réinvesti à un autre moment en classe ? Et en général c'est fait. Sur l'atelier-philosophie, je le fais avec la psychologue, mais je le retravaille après en classe. Donc je trouve que ça a du sens. Et pour les jeunes aussi.

Léna : C'est à cet endroit que ce serait un atout le travail collectif ?

Claudine : Ouais. Vraiment. Et après je trouve qu'en termes de...pour apprendre...que...alors là encore, on n'est pas encore, on n'est pas encore assez en synchronisation. C'est à dire qu'on voit qu'on a pas la même formation avec les éducateurs. Et heu...quand on est en co-intervention, heu...dans la façon de poser les questions, on les pose pas forcément de la même façon. L'enseignant va plutôt poser des questions, ne va pas apporter les réponses, pour que le jeune arrive à donner la réponse. Alors que les éducateurs parlent beaucoup et donnent les réponses, et les sollicitent pas assez. On n'a pas tout à fait la même formation et d'ailleurs alors là, moi quand je suis en co-intervention, je leur demande, « alors là qu'est-ce que t'es en train de faire ? » et c'est à eux de parler. Alors que l'éducateur va plutôt dire « ben là tu es en train de...il faut que tu mettes la terre... ». Et c'est là que je leur dis mais non. Si on travaille le langage oral, il faut que...là aussi on...on est complémentaire parce qu'ils apportent d'autres compétences, mais c'est là qu'on est...heu...même sur les mots qu'on emploie il faut qu'on se mette d'accord. Il faut qu'ils apprennent tel mot de vocabulaire et si tu veux qu'ils les apprennent, il faut que tu les sollicites, faut que tu leur demandes comment ça s'appelle. Une graine, un godet ou un pot...Et c'est vrai qu'eux, ils ont tendance à beaucoup parler. Et après ils comprennent rien, les élèves comprennent pas bien, parce que la consigne est trop longue. Et c'est vrai que là on est pas forcément...on a, on voit qu'on a pas la même formation. Et c'est là qu'on est complémentaire. Alors, c'est difficile de leur dire tu parles trop...parce que comme moi aussi je parle trop. Mais, heu...heu...on y arrive quand même et heu...moi j'arrive aussi à modifier aussi des façons de faire, surtout sur l'atelier philo où elle m'a apporté beaucoup. J'étais trop dans le savoir. L'atelier philo, il faut être en retrait par rapport au savoir et ça j'avais pas bien compris et le fait de travailler avec la psychologue, d'ailleurs je lui ai, je lui ai dit Ouais t'as une façon de poser des questions, on voit qu'on a pas la même formation et c'est hallucinant ! Et je pense que j'ai progressé mine de rien ! Et elle inversement, elle m'a dit bah ouais, toi aussi tu as une façon de poser une question. Et là vraiment, on a vraiment, on s'est d'ailleurs, on mange, enfin on se voit, c'est avec la psychologue, qu'on crée le plus ensemble parce qu'aussi on a ce temps sur le midi-deux où elle est dispo et moi aussi. Et heu...on travaille beaucoup les questions, l'élaboration des questions et heu comment on pose les questions aux jeunes. Voilà. Arriver à trouver...Ouais...

Léna : Et avec les éducateurs de ce côté-là ?

Claudine : Alors là on a pas assez de temps pour le retravailler. Voilà. Sur un midi deux, ils sont en à la cantine. Est ce qu'ils pourraient se dégager sur un midi deux ? Je sais pas. Forcément, ça va être le soir, et on a déjà vachement de réunion qui prennent le temps et donc si on devait y être tous les lundis, tous les mardis, tous les mercredis soirs, heu tous..., moi je, franchement c'est trop. C'est ça qui manque.

Léna : Discuter comme ça comme vous l'évoquez, c'est des choses que...

Claudine : Ouais on se remet en question. Ah ouais, ouais ouais. A chaque fois ouais j'ai peut-être pas été, à chaque fois voilà à la fin de la séance, là peut être que j'ai été...voilà, ah oui. Et eux aussi ils savent se remettre en question. Pas tous. Mais y en a qui savent se remettre en question et moi aussi hein quand on me fait une remarque, « bah voilà, t'as peut-être trop parlé...là t'as vu.... ». Bah ouais c'est vrai, c'est vrai. Donc je vais réajuster...« c'est pas ce que tu m'as dit... ». C'est bien cet échange justement. Avoir une vision, une autre vision qu'une vision enseignante. C'est bien. C'est... vraiment complémentaire.

Léna : Vous en avez un peu parlé déjà, mais qu'est ce qui selon vous justement aujourd'hui pourrait faire levier ou frein dans le travail collectif entre les enseignants et les éducateurs spécialisé ?

Claudine : Les freins, c'est qu'on a pas assez de moment de...pour préparer en commun. Franchement. Ça manque énormément. Une fois par trimestre c'est pas assez. Maintenant, maintenant, ça voudrait dire tous les mardis ou tous, encore une fois ce serait forcément...hein et c'est ça qui est compliqué. Et c'est vrai que heu...qu'on a beaucoup moins ce problème dans les collèges parce qu'on travaille tout le temps sur le midi-deux. Les enseignants font beaucoup de réunions sur le midi deux parce qu'ils sont dispos et...et...ça manque beaucoup à l'IME. Il faudrait qu'on puisse dégager un éducateur une fois par semaine sur un midi-deux pour qu'on puisse le travailler. Je suis sûre que ça pourrait se faire. Moi je pense que ça pourrait se faire. Et l'éducateur serait partant, hein, parce que j'en ai déjà discuté heu...Ouais. Et puis après au niveau emploi du temps ils sont sur 4 jours. Il y a certains jours ils travaillent pas donc heu...là aussi hein, il faut qu'on jingle. C'est pas toujours évident. Ouais Ouais Ouais.

Léna : Quand vous dites ça pourrait se faire, ça pourrait s'appuyer sur quoi par exemple ?

Claudine : Bah je pense qu'on pourrait les dégager peut-être heu...heu sur un midi deux. Parce qu'ils doivent être à la cantine, est-ce qu'ils sont pas assez nombreux sur la cantine heu...pour faire heu...voilà ? L'éducateur qui a en charge 3 ou 4 enfants sur la cantine, est-ce qu'ils pourraient pas, je sais pas, ...pas toutes les semaines, mais tous

les 15 jours ou...ben...bosser avec l'enseignant. Et puis bah à 13h00 il est libéré et il peut retourner sur son groupe à la cantine heu... Je sais pas si c'est faisable mais...pourquoi pas ?

Léna : Cette faisabilité elle tiendrait à quoi ?

Claudine : Ouais, parce que je pense que si sur le midi deux on pouvait le faire, ça serait super. Ouais voilà, moi j'ai du temps...Ouais...En plus le soir ils ont quand même des écrits à faire, ils sont pas toujours dispos...Eux ils ont deux soirs par semaine les mardis soir et les jeudis soir et il y a beaucoup de réunions hein, ils ont des réunions de service. On a beaucoup de réunions pour les jeunes où on construit leur projet et donc après on a des remises de PAP aussi hein, on... reçoit les parents les soirs, ça peut être aussi en journée, et du coup le midi-deux ce serait l'idéal quoi. C'est...là aussi il y a...pour des modalités...ouais ouais de service...c'est compliqué. Pour l'instant. Je sais pas si ça va se mettre en place hein, mais heu...ça...je me demande si ça pourrait pas se faire. Ouais... En tous les cas, le travail collectif, on ne se voit pas assez...avec les professionnels. On ne se pose pas assez pour se dire « Ben voilà, on a travaillé ça. En termes de progression, on a mis tel mot de vocabulaire. La semaine prochaine on voit ça. Heu...Ouais. Toi t'as posé telle question. Moi j'ai posé la question de telle façon, ça a moins bien marché. La semaine prochaine, t'as raison, on va plutôt, voilà, poser les questions de cette façon. Plutôt avec ce jeune là on va travailler hein hein hein... ». Ça on a pas le temps pour le faire. C'est pour ça que c'est...on communique par mail hein quand même vachement. Voilà la communication c'est...[montre l'ordinateur]. Voilà hein essentiellement.

Léna : D'accord. Je regarde un petit peu mes questions.

Claudine : D'accord.

Léna : Qu'est-ce qui vous a amené à faire ces choix-là d'une co-intervention ? On en a déjà un peu parlé, mais qu'est-ce qui vous amène à vous engager dans cette modalité de travail, et ça aujourd'hui plus qu'avant comme vous le disiez ?

Claudine : Alors, parce qu'on nous le demande de toute façon de travailler...heu...avec les éducateurs, hein, c'est demander les co-interventions. Et après je pars aussi des mmm.. de ce qu'aiment les jeunes. C'est pour que ça marche les, les groupes. Par exemple, si je fais une co-intervention en ferme, je sais que les jeunes que j'ai choisis adorent aller à la ferme. Donc déjà c'est un atout. Donc je choisis aussi en fonction alors heu surtout aussi bon de leur...heu évidemment de, du projet du jeune hein. Hein, si on doit travailler heu...c'est vrai que dans le projet du jeune le langage oral c'est hyper important, l'autonomie hein, autonomie sociale, bref...heu...Y a, y a quand même des compétences incontournables, qu'on est obligé de travailler. Et on va essayer de trouver voilà des lieux dans lesquels ils se sentent bien. Par exemple, quand je fais une co-intervention en ferme, il y en a qui ont peur des animaux, donc évidemment je vais pas les mettre et je vais, je vais quand même trouver quelque chose qui plaît. Je vais partir aussi de ce qu'aiment les jeunes et on va construire autour. Voilà.

Léna : Quand vous dites, on vous le demande ?

Claudine : Ben on nous demande quand même de travailler, de travailler de plus en plus, ouais, de faire des co-interventions avec les éducateurs, ouais c'est demander. Ça a été demandé bah oui je le dis franchement par l'inspectrice. L'an dernier on a été inspecté. Elle, elle demande et alors moi aussi ben j'aurais bien voulu le faire j'ai pas pu le faire. La co-intervention avec le prof de sport, parce que pour moi...heu on travaille plein de compétences à travers le sport et on a deux regards différents. Je l'avais fait avec un éducateur sportif il y a quelques années quand j'étais..., et ça avait été formidable. Voilà, ouais on avait travaillé avec elle, on avait fait une séance sur les rollers. On avait travaillé mais vraiment beaucoup beaucoup de compétences. Et ça avait vraiment été une réussite. Et elle nous a dit qu'elle voulait. Ouais enfin qu'il fallait qu'on fasse...heu qu'on travaille collectivement. Puis c'est normal, le projet, c'est éducatif, pédagogique, thérapeutique et sociale. Hein ? Donc assistante sociale, les éducateurs, l'enseignant et tout ce qui est soin. Donc avec le soin aussi, on devrait faire de la...avec les l'orthophoniste, c'est hyper fondamental. Et travailler en individuel, qu'est-ce que je peux retravailler en classe pour faire du lien. C'est hyper important pour les progrès. Et en général les jeunes font plus de progrès. Alors ça c'est évident. Donc je choisis, voilà en fonction de ce qu'ils aiment et puis en fonction ben évidemment de..., des objectifs. Il y en a en fonction des objectifs, les objectifs sont trop bas, c'est des compétences qu'ils ont déjà acquises. Même si la ferme leur plaît, je les mettrai pas dans le groupe. Je vais travailler autre chose avec eux. Voilà, d'autres compétences parce qu'elles sont acquises. Mais voilà, je vais choisir un groupe d'enfants, enfin de jeunes parce qu'ils sont pas...même si enfin ils ont un petit niveau, ce sont des...des...grands ados à qui ça plaît. Et je vais leur demander aussi : « ça te plairait l'année prochaine heu... ? ». Voilà, s'ils me disent non, je les inscrit pas dans la dans la co-intervention. C'est important partir de ce qu'aiment les jeunes, c'est hyper important aussi.

Léna : Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose ?

Claudine : Non...heu alors après sur l'inclusion. Heu...je fais de l'inclusion en collège en UEE et c'est une éducatrice qui est en classe. Et quand j'étais en SEGPA, j'avais beaucoup d'AESH, et au départ, j'étais un peu mal à l'aise parce que l'AESH, normalement on sait le...elle est...je vais dire c'est le professeur qui lui dit « bah voilà, tu dois donner telle consigne à, à l'enfant ». Elle est sous couvert de l'enseignant alors que l'éducateur, il a pas du tout ce rôle-là. Et j'étais un peu démunie quand j'avais vu un éducateur en classe. Parce que je me suis dit « bah non c'est pas une AESH ». Et heu...en fait j'ai regardé ouais il faut qu'on regarde les missions, parce qu'ils ont des missions spécifiques et ça aussi...heu...c'est un réel partenariat. J'ai pas parlé heu...justement il y a de la co-intervention à l'intérieur mais je fais de la co-intervention en UEE puisqu'il y a un éducateur avec moi. Qui fait quoi ? Donc... là c'est très différent de l'AESH, c'est à dire qu'elle peut travailler avec un groupe enfant. Alors moi j'ai construit tous les supports. Je lui ai montré souvent avant, hein, je, je lui montre toujours. Heu...et ben elle peut travailler avec un groupe d'enfants et moi je travaille avec un autre enfant. Alors qu'avec l'AESH c'est pas du tout ça. Et ça a été compliqué pour moi au départ de comprendre comment on allait se répartir le travail parce que c'est quelque chose de tout nouveau quand même. C'était quelque chose de tout nouveau pour moi. J'ai découvert cette année. Et j'étais mal à l'aise parce que je me dis je suis pas son supérieur, c'est pas une AESH et je trouve que là les missions étaient pas forcément claires. Je le dis franchement. Ouais. Alors que là c'est hyper important de travailler heu...Voilà. Là. Là il faut un vrai travail collectif aussi dans les UEE. Qui fait quoi.

Léna : C'était plus clair pour vous les missions en interne ?

Claudine : Ben ouais parce que ben même pour l'éducatrice quand elle a, quand elle est allée en UEE, bah c'est quoi mes missions ? Je suis en classe. Et même l'éducatrice elle était un peu...- je dis éducatrice parce que j'ai eu que des éducatrices hein - elle aussi elle était un peu démunie. On en a discuté d'ailleurs et j'ai dit voilà toi t'inquiète pas ça va pas être que le comportement parce que moi aussi quand il y a un problème de comportement c'est pas à toi forcément d'intervenir. Et on s'est dit ben qui fait quoi et finalement ça s'est très bien...heu...ça s'est...Là par contre justement, on n'a pas fait de fiche de co-intervention là-dessus parce que là les missions elles sont déjà écrites. Alors j'ai regardé, j'ai, je les ai lues hein les missions de l'éducateur et heu...Ouais, je trouve que c'est ouais, c'est tout ce qui est sur savoir être. Voilà. Il va plutôt intervenir sur du savoir être mais pas sur des savoirs. Mais heu...et c'est vrai qu'il y a pas de fiche de co-intervention pour l'UEE. Alors qu'on travail collectivement avec une éducatrice. Alors que là oui sur les trois j'ai construit trois fiches de co-intervention, où on a chacun nos objectifs. Avec des objectifs transversaux et des objectifs qui sont propres, scolaires, et puis avec des compétences scolaires et heu...des compétences éducatives. Ouais.

Léna : Et comment vous distingueriez du coup ces deux types de co-intervention ?

Claudine : Bah c'est que ça reste quand même un travail collectif et une co-intervention. Mais l'éducation nationale là alors...heu...ces missions par qui elles ont été élaborées justement ? Cette fiche de mission ? J'ai pas posé la question mais je me demande si c'est pas sur EDUSCOL...sur l'UEE. Ça je pense que ça a été élaboré, alors avec qui ? Avec des éducateurs et l'Education Nationale ? J'en sais rien justement. Parce que celle-ci elle est déjà faite. Les missions, elles sont déjà réparties pour l'UEE alors qu'en IME elles sont pas...qui fait quoi voilà ça se construit avec l'éducateur. On construit, l'enseignant et l'éducateur ou l'enseignant et la psychologue, on construit ensemble, on la construit ensemble cette co-intervention.

Léna : D'accord. Vous dites donc qu'il y a un flou sur comment cette co-intervention peut se mettre en œuvre en interne, ce qui vous oblige à avoir recours à ces fiches-là ?

Claudine : Alors est ce que on va parler de co-intervention ? La question...En tous les cas, y a un vrai collectif puisque je suis aussi en...avec une éducatrice à l'UEE. Donc on travaille collectivement puisqu'on se répartit des jeunes. Voilà qui fait quoi. Là, c'est déjà les missions, elles sont déjà heu...elles sont déjà...je pense qu'elles, qu'on me les a envoyées. L'éducateur en gros, il est là, il a vraiment un rôle, il travaille beaucoup plus sur les savoirs-être. C'est des gens finalement...cette fiche, elle est déjà établie. Alors que à l'IME on construit. On construit une fiche de co-intervention avec effectivement des objectifs. Mais ma question c'est à l'UEE, moi j'ai mes objectifs à l'école, mais l'éducatrice...les objectifs on les a pas construit toutes les deux. Elle a les missions qu'on...et là c'est une fiche qui est déjà.... Je m'exprime mal là en fait. C'est une fiche qui est déjà établie, c'est à dire que moi on me l'a envoyée, mais je pense que c'est la coordinatrice qui me l'a envoyé, elle m'a dit « bah voilà, je te, je t'envoie la fiche des missions de l'éducateur en UEE ». Et cette fiche c'est la même dans toutes les UEE. C'est une fiche et y a pas de, d'objectif précis en fonction des jeunes puisque c'est la même pour toutes les UEE. Et je pense que là il faudrait

préciser. ... Ben ouais, parce que l'objectif éducatif c'est pas le même d'une..., d'un jeune, d'une UEE à l'autre. Je sais pas si vous comprenez ce que je veux dire ?

Léna : Je comprends.

Claudine : Ouais. Moi s'il y a une bah, je sais pas moi par exemple...heu... « Oser prendre la parole ». ça va être un objectif pour un jeune qui va à l'UEE, mais peut-être que dans une autre UEE ils savent tous parler et cet objectif il va pas..., on va pas le travailler puisqu'ils savent le faire. Donc il faudrait qu'on construise une fiche quand même je pense. Et ça c'est pas fait. Voilà. Ouais. Et c'est pas demander je pense. Donc ça s'appelle pas de la co-intervention. Mais c'est ça reste un travail collectif. Et ça par contre, on a pas non plus de moment où on le travaille. Pas du tout de moment. Et ça, c'est un problème je trouve aussi. Franchement, c'est un vrai problème. Moi, franchement, ça m'a posé un problème en début d'année. Parce que je faisais tout et je me suis dit bah ouais elle va peut-être trouver que...en même temps la classe c'est moi...mais c'est pas une AESH non plus. ...Donc heu...après voilà de toute façon les éducatrices elles remettront jamais en question ce qu'on fait, ce qui est heu...enfin non elles vont pas remettre en question mais par contre elles peuvent reverbaler une consigne en classe ce que je trouve super. Elles vont prendre facilement quand même la parole, faire venir, se lever. Voilà, donc c'est ce qui est très bien.

Léna : Et en interne ?

Claudine : Ah oui ! Ah oui oui vraiment ! Et ce qui est bien c'est qu'y a pas du toi tu fais ça moi je fais ça. Nan. On est quand même heu...Et à la fin de la séance on peut dire « ouais, t'as vu, j'ai fait ça, ça a pas trop marché, qu'est-ce que t'en penses ? » « ben ouais, t'aurais peut-être dû... ». Et voilà, oui ça se fait très très très bien. Des remises en question pour réajuster justement la fois d'après, mais sur l'UE ça se fait hein, ça se fait. Mais y a...mais c'est vrai qu'y a pas un temps où on dit ben voilà...on l'a travaillé avant. Ça fait beaucoup de temps. Ça demande beaucoup de temps heu...le collectif. Ouais.

Léna : D'accord.

Claudine : Donc manque de réunion, on va dire. Ouais. On manque vraiment de temps, de temps entre professionnels. Y a pas de temps dégagé. Je vous ai dit, ça commence là heu...sur les co-interventions trois fois dans l'année, heu...trois soirs dans l'année mais je vous ai dit que nous on en fait plus, quand on peut on en fait plus. Ouais puis on communique énormément par mail. Ah oui j'envoie avec une semaine voir 15 jours d'avance, par exemple, le conte, le conte que...qu'on a prévu de travailler et l'éducatrice aussi cherche de son côté. On s'envoie les supports et puis voilà...on construit ensemble et voilà pareil, vraiment heu...ouais, par mail. Je pense que ça se fait partout hein de toute façon maintenant. Se regrouper c'est super compliqué. Rien qu'au niveau des emplois du temps, on n'a pas les mêmes emplois du temps donc heu....c'est compliqué.

Léna : Dans le futur, ce serait ça le levier ?

Claudine : Moi je pense qu'il faudrait qu'on arrive quand même à se voir. Ouais ouais. C'est important. Même pour faire du lien et puis heu...Ouais ouais. C'est plus anonyme quand même l'ordi, enfin c'est...même si maintenant voilà, maintenant c'est la tendance hein, le télétravail...De plus en plus de toute façon hein. On va être... Mais je pense qu'eux aussi ce serait une demande hein, ils....Je pense que sur le midi-deux ça les dérangerait pas. Ils me disent c'est dommage on peut pas.

Léna : Les éducateurs ?

Claudine : Ah ouais ouais, je pense qu'ils seraient vraiment partants. Je sais pas comment ça se fait tient sur les autres services. Je pense que...ouais les collègues là quand on en parle elles ont pas trop de temps aussi pour travailler. C'est ce qui ressortait hein l'an dernier. C'est ce qu'on a dit à l'inspectrice. Y a pas de moment où on peut travailler en collectif. Sauf pour, les seuls moments où on travaille en collectif, en gros, c'est le peu de réunion ou c'est quand on parle du projet du jeune. 1 heure de réunion. 1 heure pour un jeune dans l'année, ça fait pas beaucoup. Ouais.

Léna : Comment est-ce qu'on pourrait imaginer que ce soit transformé ?

Claudine : Ah bah on n'est pas dégagé. Bah il faudrait, voilà...ce sera le soir forcément. Ouais. Le mettre à un autre moment c'est compliqué quoi. Ouais. Ou alors entre huit heures et neuf heures ? Non, ils commencent à huit heures et demie même le matin. Non mais c'est pour ça, c'est super compliqué. De toute façon on va...je pense que ça...on est obligé de passer hein, de, de travailler via mail hein. On s'envoie des mails tout le temps bah ouais

ouais ouais. Bon après aussi j'ai oublié de le dire même on fait beaucoup de liens aussi heu alors même quand on travaille pas sur les co-intervention, par exemple quand un jeune heu...a été en difficulté en classe ou s'est mis à pleurer, systématiquement j'envoie un mail à la psychologue pour lui expliquer, pour voir si elle peut le retravailler avec lui et j'informe toujours l'éducateur référent. Et inversement, quand un jeune avant d'arriver en classe, il peut être hyper énervé ou il peut pas être bien, systématiquement je suis appelé. Donc il y a quand même vachement de...voilà...on s'envoie beaucoup de...il y a beaucoup d'informations qui circulent. Ouais, ça c'est quand même vachement bien. C'était beaucoup moins le cas quand j'y étais....heu....je trouve que ça se, ça se fait très très naturellement. Quand un jeune est absent, quand il se sent pas bien, parfois il l'accompagne même en place, donc ça c'est quand même heu...On se soucie vraiment, le jeune est vraiment au cœur quand même du ouais du système.

Léna : Vous dites « quand j'y étais... » ?

Claudine : On s'envoyait moins ouais, il y avait moins de, par exemple, quand un jeune était énervé, on le disait pas forcément. Il arrivait énervé, mais je savais pas forcément si il y avait eu quelque chose avant. Là, par exemple, s'il y a eu un problème dans le taxi, ben je suis informé : « Bah Claudine, y a eu un problème dans le taxi, ne te...fin voilà, s'il est un peu énervé ou s'il se met à pleurer, ne sois pas étonnée ». Voilà. Ouais ouais. Ou alors « je te l'envoie pas parce que j'attends qu'il se calme, il va arriver en retard ». Ça se fait heu très...je sais pas si c'est comme ça sur tous les services, mais nous ça marche très très bien. Ou moi quand j'ai du retard et qu'il voulait finir son travail, je, j'envoie un message, heu « pas de souci ». Il y a vraiment, il y a beaucoup de bienveillance. Je pense que les enseignants sont beaucoup plus acceptés qu'il y a quelques années. Parce que avant, il y avait le discours, l'école est prioritaire. Et maintenant le discours est l'école est complémentaire, je pense. Même si c'est un droit l'école. L'école c'est un droit. Ça, ils l'ont compris, hein. Voilà. L'inclusion, que ça leur plaise ou non, c'est la loi, point final. Et ça, il commence à l'entendre quand même. Ça a été, c'est compliqué hein quand même de faire heu...« Ouais, de toute façon vous les mettez dans les UEE, heu, heu...ils n'ont pas le niveau... ». Heu j'ai dit « les UE c'est aussi la socialisation, c'est pas que les savoirs ». Et ça commence à rentrer dans l'ordre, fin ça commence à rentrer, quand ils y vont dans les UEE et qu'ils voient les progrès qui sont faits. Et bah ils se disent finalement ben ouais, ces UEE, ça a du sens. Donc il faut qu'ils aillent dans les UEE les éducateurs. Parce que les éducatrices on arrive à...on arrivait, on a réussi à faire changer les mentalités, justement en les faisant venir et c'est, c'est les éducatrices qui étaient en co-intervention – alors je dis co-intervention parce qu'on est deux dans la classe – avec moi, qui m'ont dit « mais c'est super finalement mais ouais », et qui, qui ben voilà qui divulgue et qui disent aux autres mais non finalement c'est bien la co-intervention, enfin l'inclusion. Mais il faut qu'ils y aillent. Il faut aussi justement qu'on les inclut eux aussi. Ça c'est hyper important. Ils doivent faire partie du...de l'inclusion. C'est fondamental pour faire évoluer les mentalités. De toute façon c'est long hein, si on parle de l'avortement avant de faire évoluer les mentalités, voilà quoi, une loi, même quand elle est votée, on sait que ça va pas être mis en application tout de suite, donc ça vient progressivement. Moi je pense qu'il y a des progrès. Il y a des freins encore hein. Il y en a ils sont anti inclusion. Ouais. Ouais « c'est des cobayes, vous les montrez dans les cours de récréation, et puis... », je lui dis « mais tu rigoles ? C'est quoi ce discours ? ». Je lui dis « mais là c'est de la ségrégation, là vous les enfermez et il y a pas d'inclusion ». J'ai dit « c'est un ghetto là ». Alors quand j'emploie ghetto je le fais exprès hein d'envoyer des mots...hein...mais ouais, on a quand même encore un discours heu...mais je leur dis « vous savez, dans des pays les IME ça n'existent pas hein, ils sont tous dans les écoles et il y a des éducateurs dans les écoles, il y a des lieux...les..., voilà, on est tous ensemble.... et c'est pour ça aussi que le handicap, il est accepté dès qu'on est tout petit, parce qu'on le voit ». Voilà. Et aussi on fait beaucoup progresser les collégiens, hein, parce qu'ils sont venus nous poser des questions et c'est super ça...L'inclusion c'est voilà...donc il faut le porter....ça très important. Donc on a un rôle quand même important là aussi.

Léna : Et question de temporalité, vous disiez il y a quelques années, est-ce que vous pourriez chiffrer ?

Claudine : Alors, moi je suis partie 5 ans. Et en 5 ans je trouve qu'il y a des progrès. Ouais, il y a vraiment des progrès qui ont été faits. Alors il y a vraiment des progrès qui ont été faits, sur le rythme de l'enfant, l'acceptation de l'enseignant, l'enseignant qu'on vient voir, qu'on respecte énormément, qu'on vient voir même quand l'enfant n'est pas scolarisé. « Ouais est ce que tu as des jeux à me proposer ou des supports ? ». Je trouve ça super heu...parce qu'il y a des éducateurs avec qui on ne travaille pas quand ils n'ont en charge que des non scolarisés, on les voit moins. Donc heu...c'est vraiment là, c'est naturel. Et après, voilà les freins, c'est qu'il n'y a plus du tout de soin quoi. Il n'y a plus d'orthophoniste. Ah ça c'est catastrophique. Je le dis. Vous pouvez même dire que je l'ai dit. Ah non mais ça, ça va pas. Il y a, ils en ont vachement besoin et c'est un gros problème. Ça fait partie des axes quand même dans leur projet, et y a pas...y a pas d'orthophoniste. Y en a, c'est le soin la priorité dans le dans le

projet et y a pas de soin ici. C'est quand même un gros problème. Et pour le travail collectif, moi je regrette, je, je travaillais qu'avec...non...on doit travailler avec des éducateurs, j'aimerais bien travailler avec le prof de sport aussi, avec la psychologue, j'aimerais travailler avec l'orthophoniste. Il faudrait travailler avec tous les corps de métier, c'est hyper important. Ouais ouais. Travail collectif. Ouais. Voilà. J'ai réussi, j'ai la psychologue et éducateur. Mais il y en a ils n'ont que l'éducateur pas avec la psychologue donc heu...Alors dans d'autres structures, il y a des orthophonistes, dans d'autres, dans d'autres IME, il y en a qui ont réussi à les maintenir....Ouais, là c'est qu'elles sont parties, ils sont tous partis ouais les professionnels. Donc voilà. Il y avait des kinés hein avant ici. Il y a plus rien...il y avait des psychiatres. C'est bien dommage.

II.4 Entretien N°4 – Éducateur Spécialisé – Jean

Léna : Est-ce que tu pourrais te présenter du coup et me parler de ton parcours perso et pro jusqu'à aujourd'hui ?

Jean : Alors donc je m'appelle Jean, j'ai 62 ans. Donc heu j'ai commencé une formation pour être menuisier ébéniste. J'ai fait le compagnonnage, j'ai travaillé, j'ai eu ma propre entreprise pendant 25 ans et je partage en ce moment avec ma femme, nous avons heu sa sœur qui est une personne autiste. Et le fait d'avoir heu... partagé cet artisanat pendant pas mal d'années, je me suis dit que ce serait bien de pouvoir faire autre chose et j'ai eu une l'opportunité étant donné qu'il y avait des éducateurs qui venaient à domicile pour s'occuper de ma belle-sœur, de rencontrer des personnes qui m'ont aiguillé sur un... un mode de remplacement sur un établissement ici à côté, un foyer d'accueil médicalisé. Et de par cette expérience heu j'ai décidé et on m'a proposé surtout un contrat de professionnalisation pour faire une formation d'éducateur technique spécialisé pendant 3 ans. Bon, au fait de de de, de ce cette proposition, je suis parti en formation à l'âge de 48 ans, en 2009 et j'ai été diplômé en 2012 en ayant le diplôme d'état d'éducateur technique spécialisé. Et en suivant, j'ai arrêté mon entreprise et j'ai été embauché ici sur l'institut médico-éducatif X. Alors, mon premier post ça a été de m'occuper d'une ferme animalière. Et ensuite heu..., quelques années après, nous avons l'opportunité, parce qu'il y avait un bâtiment qui était existant, de...heu concevoir et aménager un atelier bois, qui était mon cœur de métier. Donc, nous avons pu récupérer des machines heu dans un autre inst.. dans un autre établissement qui faisait partie de l'unité de gestion, à [Nom de ville]. Ces machines heu à bois, donc ne...ne fonctionnaient plus, fin n'étaient plus en fonction, en tout cas personne ne s'en servait. Et au vu de mes diplômes et de mon expérience professionnelle, donc ça été une logique de monter cet atelier. Et depuis 2014, on avait fait ça avec toute une équipe de jeunes, et d'éducateurs, et on a créé cet atelier bois et...depuis 2014, je suis en poste en tant qu'éducateur donc technique spécialisé à l'atelier bois heu voilà. Mais...le quotidien heu...je reçois heu, donc en fait déjà dans cet atelier toutes sortes de public. Alors les plus petits, ça avait été heu [Nom d'une antenne de l'IME X] ou [Nom d'une autre antenne de l'IME] les tout-petits, donc ils avaient 6 ans. Et je reçois des personnes jusqu'à plus de 60 ans. Tu vois le panel est quand même assez important et avec toutes sortes de problématiques ou de pathologies. Voilà. Pas uniquement de la visi, de la déficience intellectuelle, troubles du comportement, troubles autistiques et cetera. Voilà donc chaque séance est adaptée en fonction du public que l'on a, ça c'est bien évident. Et heu...on, autrement dans la journée classique, je fais partie d'un groupe d'accueil avec 2 collègues. Donc on a une petite unité ici où on accueille heu en moyenne 8 jeunes. Nous, les adolescents qu'on accueille, ils ont, entre heu...on va dire entre 14 ans et 18 ans quoi à peu près. Et là heu...on fait l'accueil le matin, bon le repas avec eux le midi, heu à nouveau l'accueil après le repas, et ensuite on part sur des activités et en matinée et en après-midi. Et les activités après, c'est en fonction des projets... et de, comment dirais-je, toutes les, tous les groupes qui viennent de des des établissements extérieurs, mais qui font quand même partie principalement de notre unité de gestion. C'est à dire que l'unité de gestion comprend un établissement à [Nom de ville], on est plus sur les zones on va dire géographiques. Donc il y a [Nom de ville], où y a, c'est la petite enfance avec des autismes ado aussi et bis ce sont petits autistes on va dire, les plus jeunes. Il y a un établissement donc ici [Nom de ville], il y a un établissement en ville qui s'appelle [Nom de l'antenne], ça c'est le service à domicile. Après, nous avons aussi un établissement à [Nom de ville], nous avons un établissement à [Nom de ville] et nous avons aussi un établissement à [Nom de ville]. Donc voilà, c'est vraiment géographiquement pour éviter la longueur des transports et heu...en fonction de, alors soit c'est la petite enfance, et après ils viennent sur l'établissement heu...d'ados. Nous ici, on accueille heu...en général ils ont entre 12 ou 13 ans quand ils arrivent et après au-delà de 20 ans ou 21 ans, ils sont orientés en structures pour adultes. Voilà à peu près la configuration on va dire de l'établissement et...de ma fonction.

Léna : Pour revenir sur le sujet de la ferme animalière, pour être sûre de bien comprendre, est-ce que du coup c'est une fonction que tu avais en parallèle de celle d'éducateur sur l'unité ?

Jean : Alors moi, l'éducateur spécialisé, alors la fonction elle est, en fait, elle est à la fois l'éducation spécialisée, la partie technique en général on a un cœur métier. Donc ce cœur de métier on peut l'exploiter ou non d'ailleurs ou le développer. Bon là ça, en l'occurrence ça a été le cas parce qu'on a pu créer l'atelier bois. Mais la ferme animalière ça a été mon tremplin au départ pour commencer. Alors heu...bien évidemment j'étais accompagné par d'autres personnes et ensuite il y a d'autres personnes qui avaient plus de compétences que moi dans ce domaine qui ont pris le relai. Mais j'assure quand même une fonction, on va dire, de soutien dans tout ce qui est heu...aménagement d'infrastructure heu...voilà tout ce qui est en rapport, on va dire, dans des aménagements, de manière à favoriser par rapport à tous les groupes que l'on accueille, voilà ça va être tout simplement, mise en place des casiers pour outils bien spécifiques heu avec des rangements bien appropriés bon pour la sécurité et en même temps la facilité de...après ça peut être des réparations de barrières puisqu'on a des animaux, ça peut être heu des..., fin il y a toute sorte de chose qui fait que...que ben moi là maintenant je suis plus, on va dire, sur un entretien du quotidien ou en tout cas un entretien de la ferme et tout ce qui est sur une partie technique, l'accueil de, des des des groupes maintenant et le travail avec les animaux ce sont d'autres collègues qui ont pris le relai.

Léna : D'accord. Et pour ce qui est du coup du travail du bois, c'est quelque chose, c'est un atelier qui vient se combiner à l'accompagnement quotidien ?

Jean : Tout à fait. Alors en fait, moi l'atelier bois, heu...je vais que la..., la principale difficulté que j'ai eue quand j'ai commencé dans ce métier c'était de désapprendre pour apprendre. C'était tellement évident pour moi de...de transmettre des choses et heu le savoir-faire de, au niveau de tout ce qu'on peut dire du travail du bois, parce que là je, on a affaire à un public heu qui est assez on va dire heu...hormis la déficience, mais bon heu la compréhension peut être des fois une barrière, et heu donc moi je me suis fixé à minima un objectif dans cet atelier, c'est que les personnes puissent participer au moins à 50 % de la réalisation du travail à effectuer. Alors ça peut être de la peinture, ça peut être l'utilisation d'un petit outillage, de choses comme ça. Pas de grosses machines parce que personne n'a l'autorisation, mise à part les gens qualifiés. Et heu...je...on va dire que j'organise plus mon travail sur l'observation, donc on a fait une réalisation de certains jeux sur la, sur la psychomotricité heu, ensuite ça ça peut être des des petits jeux d'empilement, ça peut être, et en fonction de chaque heu, ça peut être des jardinières aussi, ça peut être toute sorte de choses. Et ce sont les éducateurs, je travaille avec eux aussi, parce qu'en général quand ils viennent avec des groupes, je dois accompagner l'éducateur, souvent éducateur spécialisé ou...et cetera. Et là, on monte un projet en commun, et un projet qui soit à la fois valorisant pour les jeunes et en même temps qui puisse heu...comment dirais-je ? Se rendre compte de, du travail réalisé et en même temps d'avoir la fierté de le présenter aussi. Donc là je pense aux jardinières, c'est intéressant parce que ils prennent cet objet en le fabriquant à l'atelier et ils l'amènent sur le lieu du site où ils sont et ils sont contents de dire qu'ils ont participé à ça. Voilà c'est à peu près heu...

Léna : Est-ce que tu pourrais préciser un peu ce projet commun là entre éducateurs techniques du coup et éducateur spécialisé ?

Jean : Alors éducateur spécialisé moi je dirais que le rapprochement c'est du quotidien, c'est-à-dire que c'est l'accueil des jeunes. On est, c'est la production d'écrit aussi, parce qu'on est en responsabilité, on a des références de, de de jeunes que l'on accueille. Donc on a des écrits que l'on fait, ce sont les projets d'accueil personnalisé. Donc là on va dire que c'est plus sur le côté éducateur spécialisé : observer, mettre en...mettre les compétences en avant, rencontrer les familles. Donc là on est plus sur l'accompagnement spécialisé au quotidien. Et ensuite on va dire que la partie technique c'est uniquement lorsque je suis dans l'atelier. C'est l'environnement qui va faire que le le la différence. Mais, mais l'accompagnement spécialisé peut aussi être mis en corrélation avec l'atelier bois pour la simple et bonne raison que bah au quotidien ben c'est le bonjour c'est repérer des endroits, respecter les autres, le travail en équipe et cetera. Donc au, au-delà de la de la technicité de l'utilisation du du matériau, déjà c'est, c'est, c'est, c'est, c'est, c'est le fait d'être ensemble. Après on travaille aussi le repère dans le temps, il faut qu'ils soient certains en capacité de repérer l'atelier, qu'ils viennent tout seuls ou accompagnés, ou et cetera. Voilà quoi on est sur ce versant.

Léna : Ok. Quand tu disais « je me suis fixé des objectifs, heu par exemple on a créé des jeux pour telle ou telle chose », est-ce que tu peux préciser comment est-ce que ça se...

Jean : Alors l'objectif est simple, c'est que si je dois réaliser un jeu sans vouloir mettre en avant mes compétences techniques, ben c'est tellement facilement réalisable pour moi, mais par contre c'est moins facilement réalisable

dans le sens où il faut justement amener les supports de manière à ce que les personnes participent le plus possible. Donc les objectifs sont là. Ce qui veut dire que bon, dans la réalisation d'un objet, si on prend 10 phases, il faut moins qu'il y ait 5 phases dans lesquelles ils peuvent puiser participer en autonomie. C'est ça le plus important. Pour moi.

Léna : C'est défini comment cette répartition ?

Jean : Bah c'est, c'est défini à travers des séances d'apprentissage. Comment on monte le projet, qu'est-ce qu'on fait, est-ce que c'est réalisable par eu, est-ce que ça ne l'est pas heu...comment ils peuvent intervenir là-dedans, et c'est toute cette histoire de réflexion. Et l'avantage de, d'être éducateur technique spécialisé c'est que je dispose de 9 heures de préparation et ces 9 heures de préparation en fait sont considérées pour un temps de travail de préparation comme son nom l'indique, sans encadrement avec les jeunes. Donc c'est à moi après dans l'atelier de préparer des séances d'apprentissages, de mettre heu à disposition des outils, à dispositions de, d'objets qui peuvent faciliter heu...les mises en œuvre, et cetera, et cetera, quoi. Voilà.

Léna : Ces apprentissages, pour poursuivre là-dessus, tu les définirais comment ?

Jean : Apprentissage pour les jeunes ?

Léna : Oui. Tu parlais de séances d'apprentissages.

Jean : Alors séances d'apprentissages, moi je les définirais, alors heu les parents ont du mal à se rendre compte bien souvent de ce que sont capables de faire les jeunes. Donc ne serait-ce que de prendre un pinceau déjà et peindre, si...heu...si par exemple chez les parents ils ne font pas ce genre d'exercice, ils s'imaginent mal qu'ils peuvent le faire. Après, ils peuvent se servir d'une p'tite perceuse ou d'une visseuse, bon souvent il y en a qui le font très bien quoi. Et toutes ces petits apprentissages c'est c'est c'est mettre en avant des compétences ou en tout cas des centres d'intérêt dont les parents ne pourraient peut-être pas heu s'imaginer qu'ils pourraient faire. Par exemple si ils ont un papa bricoleur ou une maman bricoleuse, ils peuvent pas dire non on va pas intégrer la personne aux séances de bricolage alors que...à l'atelier si, si, si ils voyaient ce qui se...c'est pour ça que y'a quand même quelques supports photos, quelques comptes rendus, des choses comme ça, donc les parents sont quand même contents que...d'autant qu'ils s'imaginent souvent que les gens ne soient pas forcément en capacité, mais...certains le sont.

Léna : Ok. Comment est-ce que tu situerais du coup cette fonction là et ces différentes missions que tu as au sein de l'institution par rapport à l'ensemble des autres professionnels heu qui sont aussi sur la structure ?

Jean : Alors c'est vrai que, la, la, le... je vais situer ça parce que nous, on a...heu...donc l'atelier en fait est défini avec un endroit bien repéré. Et nous on est on va dire, on accueille toujours dans ce même atelier, les mêmes personnes avec un rituel de...de de vestiaire, de changement, de, de mise en place de travail et cetera. Donc on va dire que les séances seront répétées mais seront repérées. Un éducateur spécialisé, il peut faire de la socialisation, il peut faire...heu...une animation...il peut faire une animation musicale, il peut faire voilà d'autres choses. Et nous, on est vraiment ciblés sur un cœur de métier ou en tout cas sur un...un atelier bien repéré. Voilà, la différence moi je dirais que l'éducateur spécialisé va être beaucoup plus dans le quotidien au proche des jeunes, moi ça va être dans le cadre du du, d'un outil de médiation qui est forcément l'atelier bois ou qui peut être un outil de médiation la ferme animalière et cetera. La spécificité technique, elle est là.

Léna : Et par rapport en général aux autres professionnels qui peuvent être dans, enfin qui peuvent travailler dans l'IME ?

Jean : Alors les autres professionnels, toute manière on travaille tous en équipe parce qu'on se rencontre énormément, dans un sens où on se voit déjà tous les jours, on échange au niveau des jeunes par rapport à leur comportement, moi ça me...ça m'aide beaucoup de savoir si y'a un jeune qui heu...en première partie de journée n'a pas été bien chez lui, donc du coup heu peut avoir une certaine réticence aux apprentissages. Ça ça s'explique par l'observation au quotidienne, ce qui a pu se passer éventuellement dans un évènement proche ou moins proche. Heu...le travail après se fait de toute façon dans toutes les décisions que l'on prend et lorsque notamment on travaille sur les projets d'accompagnement personnalisé. Tous les objectifs que l'on fixe sont vraiment discutés...en équipe et fixés heu les objectifs pour que ce soit des objectifs en commun. Sur quel versant on on tend à amener le...la personne. Est-ce qu'on va développer sa motricité ? Est-ce qu'on va sa tonicité ? Est-ce qu'on va développer le travail en équipe ? Est-ce qu'on va développer sa frustration ? Fin toutes sortes de choses dans l'observation. Je dirais que...notre travail est vraiment en ping-pong. On se, on se nourrit normalement des des

observations des uns et des autres et chacun a son...sa place, en tout cas pour discuter de ça. Et après...heu...bah c'est toutes les réunions que l'on a, des réunions d'équipe quand même qui sont assez importantes. Heu ça peut être les réunions après ça peut être les rencontres avec les familles lorsqu'on a des références de projets heu et cetera et cetera. Donc on est à la fois je dirais fixer sur une activité, mais à la fois aussi on travaille....dans tout un ensemble.

Léna : Ça se formalise comment ces échanges tous les jours que vous évoquiez ? Sous quels biais ?

Jean : Alors actuellement, on a un logiciel qui s'appelle [Nom du logiciel]. Voilà c'est un...je dirais que c'est un logiciel...c'est un outil de travail dans le médico-social. On renseigne toutes les...toutes les phases, ça peut être au quotidien, ça peut être heu à la semaine, ça peut être au mois ou...et cetera. Et en fonction des événements. Et là, on communique bien souvent et et sur cet écrit on fait aussi des des bilans de, des synthèses d'activité ou autre et chacun se nourrit de tous ces écrits. Et après si éventuellement il y a des situations très complexes là par contre on se réunit très rapidement et on échange souvent. Alors après forcément il y a le, le moyen de communication ça peut être aussi le cahier de liaison qui est avec la famille. Ça peut être, au tout début, ça peut être l'accueil sur le parking avec les chauffeurs, ça c'est très important. Ce sont des personnes quand même qui prennent les enfants chez eux et qui les ramènent chez eux, donc il peut y avoir des événements en fonction des transmissions des familles. Donc voilà je vais dire que c'est un tout. Il faut essayer d'aller, d'être à la fois, on est...on est cantonné dans un endroit bien précis, sur un groupe d'accueil bien précis mais après on a pas que...moi je ne reçois pas que les jeunes, je ne prends pas en charge que les jeunes qui font partie du groupe. Tout est mélangé quoi. Donc c'est pour ça que forcément on croise des éducateurs en permanence, ou des éducatrices, au quotidien, tous les jours, et d'autres établissements aussi quoi. Quel fonctionnement ? Parce que même si on a la même direction, on n'a pas les mêmes responsables d'unité, donc les anciens chefs de service, on a pas les mêmes responsables mais par contre on a les mêmes directives.

Léna : Est-ce que tu pourrais notamment préciser, tu as dit qu'il y avait des réunions d'équipe assez importantes, c'est quoi leur temporalité, qu'est-ce qui s'y passe ?

Jean : Alors la temporalité, normalement la rentrée est en septembre...fin les rentrées, parce que les congés bon c'est tout le mois d'août. Donc dès la rentrée on fait, on fait heu...un état des lieux entre guillemet de l'effectif du groupe que l'on va avoir. En fonction du nombre d'éducateurs qu'on est sur le groupe, on....on organise les références de projet. Donc en moyenne on a entre 2 et 3 chacun, heu...donc parce qu'il faut une personne référente. Donc ce que l'on fait...la temporalité, c'est de septembre à décembre on écrit le projet. Alors une fois que le...heu alors on a tout d'abord un planning, un planning de passage, on appelle des synthèses. Donc ce qui veut dire que chaque chaque jeune est nommé, identifié dans un groupe et avec la personne qui...qui a la référence du projet ou le groupe...d'attachement. Ensuite, une fois qu'on a fait ça au bout de 2 ou 3 mois, qu'on a commencé à écrire ce projet, on se réunit heu...alors en général, ça, c'est le groupe de référence. Il y a la psychologue, il y a la responsable, la RUIS, et puis il y a l'assistante sociale aussi. Bah c'est en général toutes les personnes qui gravitent autour des projets. Pourquoi l'assistante sociale, parce que c'est elle qui fait la relation avec les familles et qui nous écrit. La psychologue elle reçoit en général en entretien individuel toutes les personnes. Et la responsable, puisqu'il faut que ce soit elle qui valide les les projets. Alors la première réunion c'est une synthèse, on échange, on a déjà fixé des objectifs. Ils sont voilà déjà répertoriés en fonction des styles que l'on a, ça peut être heu le savoir-faire, travailler sur le savoir-faire, sur le savoir-être, ça peut être développer des compétences techniques, ça peut être aussi prendre soin de soi, donc l'hygiène, le corps et cetera. Et c'est en fonction en général on fixe heu en moyenne 3 objectifs généraux. Après on travaille aussi en collaboration parce qu'on a en détachement ici une institutrice spécialisée qui a les les jeunes en classe, et donc cette personne-là travaille aussi avec nous sur heu...elle c'est plus le volet pédagogique, enseignement. Donc une fois que la synthèse est établie, on finalise le projet. Une fois que le projet après...donc en général c'est 15 jours après, la psychologue est référente des projets, donc des lectures, on échange avec elle. Et si c'est validé, ça passe au niveau supérieur, c'est notre responsable qui valide les projets. Et là on enclenche les rencontres avec les familles. Voilà à peu près la temporalité. Donc on se doit de d'essayer de faire de septembre en décembre, de recevoir les familles le plus vite possible, dans la mesure des possibilités, n'est-ce pas ? Et ensuite heu...théoriquement, parce que...on s'est fixé cet objectif, parce qu'on a vu que...du moment si on écrit par exemple un projet au mois de novembre, et si on commence à recevoir la famille au mois de mars, il s'est passé un temps, il peut y avoir des progrès, des changements, il peut y avoir des des choses qu'on a observées, donc la temporalité ce serait en fait l'idéal ce serait de septembre à décembre de boucler les les réunions en janvier et jusqu'au mois de juin juillet là par contre,

on peut vraiment évaluer la pertinence de nos objectifs et à ce moment-là on est sur des en cours d'acquisition, acquis ou et cetera les objectifs. Et par contre, à contrario, les objectifs peuvent être modifier aussi, parce que si on décide sur un emploi du temps, on va, ils ont chacun un emploi du temps bien précis avec différentes activités qui vont être heu...heu....décider et calculer en tout cas pour le bien-être et...tous les pour les les les objectifs que l'on veut travailler. Donc c'est en relation avec ça. Alors en général, il faut savoir qu'ils ont tous un créneau sportif parce qu'on a aussi bon ça fait partie des d'une obligation, ils ont en général tous un créneau classe. Et après ils ont différentes activités, alors ça peut être heu...soit des activités techniques, ça peut être la socialisation, ça peut être la création de contes, ça peut être heu...là on a aussi un atelier batucada, ça peut être la musique, ça peut être du cirque, enfin on a toutes sortes d'activités quoi. Voilà.

Léna : Et juste pour bien comprendre, concrètement ces réunions-là entre professionnels ça se...

Jean : Alors nous ici alors en tout cas on a mis un point d'honneur sur ce groupe en...la référence c'est une nomination on va dire entre guillemets, une personne, mais en général on fait, tous les écrits on les fait en équipe. C'est-à-dire qu'on échange nous déjà on fait des mini réunion, enfin pour l'élaboration du projet on travaille tous ensemble et on on échange avec mes deux collègues donc et après on tombe d'un commun accord puisque heu...pourquoi pour la simple et bonne raison qu'une seule personne ne peut pas observer tout le temps au quotidien. Fin quand une personne, l'autre regarde, les regards se croise, on établit donc forcément ces objectifs déjà ensemble. Puis on le porte en réunion, si...on on peut discuter, la synthèse est un échange, il n'y a pas d'obligation, le le la chose n'est pas figée, donc on revoit un petit peu les écrits en fonction de ce qu'on peut écrire ou pas ou ce qu'on doit rajouter tout ça. Et une fois que ça s'est fait après on le, la psycho heu soit on se re rencontre ou elle valide le projet et après elle le transmet à sa responsable.

Léna : C'est la psychologue qui valide ?

Jean : Alors là nous disons que la psychologue valide le projet, mais fin non non le le le représentant du service c'est la responsable. C'est la responsable, la RUIS, la responsable d'unité d'intervention sociale. Voilà, c'est elle qui valide parce que c'est elle qui va envoyer aux familles.

Léna : D'accord. Heu tout à l'heure tu as parlé de l'enseignante qui prenait les jeunes en classe et tu as dit qu'elle elle était sur un volet plutôt pédagogique, comment est-ce que tu le définirais ?

Jean : Alors, elle c'est vraiment on on on est en fait dans le repère de de de...de niveau scolaire. Alors il faut savoir que après ce sont des, les meilleurs on va dire ont un niveau scolaire c'est, c'est quoi c'est CP CE1 maximum, voilà au vu de leur déficience. Alors là ça va être soit de l'apprentissage de la lecture, soit ça va être l'apprentissage du calcul, ça va être mais par contre on travaille tout le temps on on, nous avons des co-interventions qu'on appelle. Donc c'est-à-dire le le la classe est détachée sur l'unité. Avec une éducatrice spécialisée ou un éducateur. Et là on travaille, on peut travailler des situations sur le quotidien, qu'est-ce qu'ils ont fait le weekend et à travers des images heu...c'est-à-dire que l'enseignement en fait n'est pas figé à à faire du calcul et de l'écriture. Certains n'en sont pas capables, d'autres oui, d'autres la lecture il la maîtrise tout juste et d'autre oui. Et après on on travaille aussi en collaboration là sur les parties techniques. Heu...on peut très bien, par exemple, ce que moi j'avais fait lorsqu'on avait fait un projet avec une classe classique, on va dire heu...une classe lambda, avec heu c'était une classe de...CE1 je crois oui c'est ça voilà. On avait fabriqué des jardinières en bois. Les jeunes étaient venus donc on avait mélangé fin après alors y'avait certaines personnes qui étaient avec moi dans l'atelier, donc d'ici de [Antenne B]. Et là on était donc sur des bases de, j'avais fait un petit peu...combien de planches pour faire, pour monter un côté et voilà. Donc et en fonction de ça, je veux dire qu'on travaille au quotidien quand même certains vont compter le nombre de vis qu'il faut, ont la capacité d'autres non et ainsi de suite quoi. Donc, le travail est vraiment...heu...est vraiment lié. Mais par contre heu...nous, on n'est pas...on ne se substitue pas à l'enseignante spécialisée car c'est vraiment son son métier. Mais il n'empêche qu'on échange quand même et qu'on travaille ensemble. Et on peut avoir une continuité d'un travail qu'elle fait, parce que si elle ne reçoit pas la personne et qu'il y a du sens sur un atelier technique, quel qu'il soit, voilà, c'est c'est vraiment quelque chose d'important. Je vais te donner un exemple heu très simple, elle va apprendre la monnaie, à compter les sous par exemple, bon certains auront la capacité et d'autre ben on va faire une activité course parce que nous on fait les repas ici, un repas par semaine sur le groupe, dans l'activité course on peut très bien demander à une personne qui sait combien coûte ce...ce que l'on prend, combien pèse par exemple sur une balance et ainsi de suite quoi. Bon, on peut dire que ce ce travail-là est toujours, on essaie de le transposer au quotidien de manière que par la suite, lorsqu'ils seront en secteur adulte, les compétences qu'ils vont acquérir ici puissent leur servir heu...au quotidien.

Léna : Est-ce que cette co-intervention, comme tu l'as nommée tout à l'heure, tu pourrais préciser un peu comment ça se met en place ?

Jean : La co-intervention se nourrit d'un projet commun. Heu... comment on peut travailler ? Alors heu c'est souvent, enfin moi c'est ce que j'ai pu observer, même si j'en fais pas trop partie, mais...c'est intéressant de de....de....alors d'abord de nourrir un projet en commun avec l'institutrice et la personne qui fait la co-intervention. Alors il y a des co-interventions avec la psychologue et l'institut, il y a des co-interventions avec les éducateurs et l'institutrice, c'est c'est c'est un projet que l'on met en place et ensuite ça veut dire aussi que pour certains c'est c'est...profitent quand même d'un temps on va dire toujours de de classe entre guillemets pour avoir une certaine normalité mais pas forcément dans un lieu bien établi. Ça peut être à un endroit ou à un autre. Et donc par ce biais là on arrive plus facilement lorsqu'ils sont sur un groupe à délier les langues, à être plus à l'aise heu...certains le le la, on a une jeune fille qui a très très bon niveau on va dire mais qui heu...la classe en elle-même, l'environnement, le lieu et la stature ne lui convient pas du tout, alors qu'elle a largement le niveau. Et par le biais de justement de ces co-interventions ou d'autres choses, d'autres projets que l'on peut avoir heu...le la réaction est différente.

Léna : Ce projet commun, il part d'où ?

Jean : Il part d'une concertation entre heu...entre l'institutrice et la personne qui veut monter une co-intervention : est-ce que c'est pertinent ? qu'est-ce qu'on peut travailler ? Sur la ferme animalière, ils avaient travaillé je crois heu la vie des escargots, enfin des planches comme ça. Enfin je veux dire ça peut être moi c'est pareil moi j'avais fait des des, ça c'était un objet de Montessori, on avait fait des des des bâtons de couleur avec différentes couleurs pour pouvoir compter. Donc ça c'est parti en fait d'un projet qu'on voulait faire ici et qu'on a fabriqué en atelier et qu'ils se servent d'outil.

Léna : Dans le cadre d'une co-intervention tu avais fait ça ?

Jean : Dans le cadre d'une co-intervention, alors d'un projet qu'on a établi ou alors si l'institutrice n'a pas le temps de se déplacer heu...moi on on on a, on suit un processus qu'on qu'on a mis ensemble au cours de réunion par exemple, et après un outil de fabrication qu'on a fait que l'on a développé pour arriver au résultat final. Et l'institutrice récupère en fait cet objet-là, on peut en avoir à l'atelier et cetera. Donc c'est vraiment un outil de de collaboration et qui permet en même temps aussi de...je je dirais d'avoir heu...lorsque nous on arrive en tant qu'éducateur par exemple, avec trois ou quatre jeunes, s'il y a une personne supplémentaire c'est-à-dire qui va être par exemple l'institutrice, là déjà le le cadre est différent et on est vraiment dans un temps d'écoute, de classe on va dire même si c'est une classe partagée ou en tout cas déplacée heu...ça permet voilà de de de, on travaille aussi le respect, l'écoute, on travaille les échanges et ainsi de suite quoi. Surtout, voilà, j'insiste là-dessus, c'est que quel que soit le niveau tout le monde a droit à un temps de classe. Donc là on est sur une égalité de chance. Voilà.

Léna : Et ces temps-là du coup partagés avec un enseignant qui vient ou vous qui allez sur autre lieu, comment est-ce que tu as pu l'expérimenter, parce que d'après ce que je comprends ce n'est pas d'actualité que tu sois engagé dans des co-interventions ?

Jean : Moi je l'ai pas fait mais par contre je l'ai fait lorsque heu j'ai rencontré des classes et qu'on a mis en place la fabrication des jardinières. Donc j'ai accueilli des des alors il y en avait pas beaucoup, il y avait une trentaine de...de gamins avec des ateliers. Donc là il a fallu co-construire avec l'instituteur qui était sur l'établissement et un instituteur d'ici. On a construit heu...notamment un déroulement d'activités en fait : qu'est-ce qu'on faisait, comme on repérait, quel était le nombre de planches. Alors on se..., ce qui a parlé le mieux c'est que je leur ai fait une petite maquette, comme ça ils ont pu se rendre compte. Il y avait des lettres, combien combien il y avait de planches, il y avait les lettres, et cetera, et cetera. Et donc tout ça on l'a construit heu...alors si je l'ai pas, je l'ai construit au fur à mesure, surtout avec des gens, je je suis allé me déplacer sur les écoles, dans des temps hors scolaire, on a pu discuter, mettre en place le projet, la pertinence, pourquoi on faisait ça et à en même temps il y avait tout ce travail d'équipe quoi.

Léna : D'accord. Et actuellement du coup c'est pas des choses que tu fais ?

Jean : Alors moi c'est pas des choses que je fais normalement, mais au quotidien je peux être interpellé à me dire ben tiens ce serait intéressant que l'on travaille ça, est-ce que tu peux ? Souvent moi je leur amène des supports de fabrication d'objets. Alors après il y a un coût aussi économique parce que bien souvent les jeux sont chers. Donc le fait de pouvoir les fabriquer nous, ou avec des matériaux de récupération en tout cas, voilà on amène aussi cette heu...ce ce confort de travail et en même temps ce résultat de...Et donc forcément si elle a besoin d'un jeu

ou de quelque chose, de support pédagogique, on en discute. Elle, en amont, elle, elle commence à en parler avec les jeunes qui sont qui sont concernés. Ces personnes sont accueillies à l'atelier bois et là, et dans ce cadre de l'atelier bois on déroule l'activité. Tu vois la relation même si elle n'est pas proche, ben elle est proche quand même.

Léna : D'accord. Depuis tout à l'heure, tu utilises des termes comme collaboration, travail d'équipe, travail en commun tu as dit aussi. Est-ce que tu peux préciser ce que tu entends par là vu que tu sembles les utiliser pour des choses différentes ?

Jean : Alors le travail d'équipe, de toute façon, on est obligé parce qu'on est une équipe. Déjà, ça c'est une obligation. Sur une fiche de...de mission heu une fiche de poste, c'est travail en équipe pluriprofessionnelle et pluridisciplinaire. Donc ça déjà c'est dans une obligation d'un texte. Après, pourquoi le travail d'équipe ? Parce que si on se retrouve tout seul dans un endroit, moi je pourrais très bien, maîtrisant entre guillemets heu...l'outil de médiation que j'anime, je pourrais très bien travailler tout seul, ce qui veut dire que le regard serait que de moi-même, ne se, ne viendrait pas de l'extérieur. Et souvent des fois on voit des choses qu'on ne voit pas, comme je le disais tout à l'heure par rapport à l'accueil et au quotidien, d'où la nécessité de faire des projets ensemble. Et...heu...et c'est surtout avoir, se rendre compte si ce que l'on fait est efficient. En fait, ça permet une évaluation au quotidien aussi quoi, c'est intéressant. Parce qu'on peut faire des projets qui soient grandioses, ubuesques mais qui ne servent à rien donc pourquoi les faire quoi. Donc le retour est important, en équipe, en collaboration aussi et échange de toute façon, ici on se nourrit d'échange heu...c'est se... voilà, on travaille pas dans une bulle quoi.

Léna : Tu dirais qu'il y a quelle place qui est accordée dans dans l'IME en général à ce travail collectif ?

Jean : Bah...[souffle] moi je dirais que c'est heu...Alors si je regarde mon activité, on va dire que c'est sur heu...une matinée, une après-midi. Bien souvent j'ai du monde donc je vais dire que c'est quasiment pratiquement à 80 % quoi. C'est c'est c'est tout, c'est en permanence. Même si même si je vais piloter en activité, même si je vais diriger le déroulement, tout ce qu'on veut, ben de toutes façons je travaille souvent avec des éducateurs qui eux aussi vont profiter de ça et vont travailler avec moi. Donc travailler moi tout seul, c'est quasiment jamais le cas.

Léna : Et avec d'autres professionnels que les éducateurs ?

Jean : Alors oui, là on échange avec d'autres professionnels. Bon, moi j'ai un collègue qui va travailler en...en milieu professionnel, en entreprise, une entreprise horticole. Nous on a un petit partenariat qu'on a développé avec heu un ESAT, où on va récupérer heu des matériaux qui puissent servir à l'atelier. Alors après heu...les partenariats si ce sont d'autres établissements qui viennent découvrir, ça des groupes comme les classes. Là en ce moment, c'est très divers et varié parce que ce weekend j'accueille au camp de scout, donc c'est un partenariat. Ils vont profiter de de d'un emplacement donc qu'on leur met à disposition et en compensation ils viennent s'occuper de la ferme animalière le weekend. Donc c'est vraiment très très très très très divers quoi. Heu..ensuite, qu'est-ce qu'on a ? Si je fais aussi, je suis allé à la chambre de commerce et d'industrie à la nuit de l'orientation présenter aussi le moteur, le le métier d'éducateur spécialisé. On a changé pour des familles des gens qui voulaient se diriger vers le médico-social. Heu...je veux dire le partenariat il est aussi, on rencontre des partenaires, des personnes qui nous...on va dire entre guillemets, enfin presque comme un mécénat. Ils nous fournissent aussi des matériaux. Voilà c'est bien que l'échange il y est au quotidien quoi.

Léna : Et le fait que ce soit comme ça, fin que 80 % de ta mission soit en collectif, est ce que c'est quelque chose qui a toujours été comme ça, étant donné que tu as le recul maintenant de plusieurs années de d'expérience ?

Jean : Alors, je je dirais que moi ça a été difficile, parce que je viens d'un secteur privé quand même en ayant une entreprise dans la responsabilité. Donc j'étais plutôt habitué à travailler tout seul. Donc il est évident qu'au début on a tendance heu à rester enfermé dans son atelier et après on s'aperçoit quand même que rapidement il faudrait le faire profiter ou en tout cas aller vers aux autres. Donc il a fallu vite changer le fusil d'épaule. Et ça, c'est un...voilà et et donc, et ça c'est...sans sans le collectif heu...moi, je dirais que le métier d'éducateur quel qu'il soit, spécialisé ou autre, pour moi n'a pas de sens. Il faut faut en accepter les avantages et les inconvénients. Alors les avantages, c'est de partager heu les observations, de partager son expérience de travail heu..., de partager des projets en commun, et cetera, et cetera. Et l'inconvénient, ben c'est....de partager les caractères heu...à l'opposé des fois c'est pas facile. Mais c'est c'est là qu'on revient dans un collectif heu...donc faut, il faut faire abstraction de ça. Ça c'est, c'est pas facile toujours mais on fait abstraction quand même quoi.

Léna : Quand tu dis que ça a pas forcément été facile au début ?

Jean : Pas facile parce que c'est un manque d'expérience dans ce domaine-là. Moi j'avais l'impression que, d'être heu...lorsque je suis arrivé ici heu...au vu des conditions de travail, au vu de...la façon de faire, de ce que j'ai pu observer dans mon expérience, je veux dire dans le privé, je je je, j'avais du mal à cerner heu...comment dirais-je, le travail au quotidien. J'arrivais pas à comprendre qu'on ait, qu'un éducateur spécialisé pouvait passer heu...2 heures avec un jeune dans une dans une pièce à le regarder et cetera et cetera. Je me disais, pour moi, il faisait rien. C'était pas du travail effectif. Mais bon par contre si, c'est de l'accompagnement, donc les choses différentes, d'avoir un vécu heu...et moi c'est petit peu particulier parce que bon moi je suis à la fois éducateur et parent donc heu...d'une personne en situation de handicap. Donc c'est...voilà, je peux observer des choses chez moi, ce que je fais au quotidien et ensuite ici. Voilà. Mais après, on s'y on s'y met vite, parce que de toute manière, c'est un choix de vie hein. C'était un choix de travail. Soit on travaille dans le collectif, soit on travaille pas dans le collectif, et à ce moment-là on n'a rien à faire dans le médico-social. Ça c'est mon point de vue.

Léna : Et c'était quoi l'expérience, les premières expériences que tu as pu avoir du travail collectif, par exemple avec les enseignants sur les projets dont tu parlais tout à l'heure ?

Jean : Alors, la première expérience, qu'est-ce qu'on a mis en place heu.. ? Bah des des, déjà les premières expériences c'est en fait découvrir qu'est-ce que, qu'est-ce que le temps de classe peut apporter à ces personnes-là ça ça c'est voilà, avec une déficience. Ce qui veut dire qu'à ce moment-là on observe et on..on échange à ce niveau-là. Et en fonction, lorsqu'on connaît mieux leur niveau entre guillemets on va dire, on adapte plus facilement les les demandes que l'on peut faire à ces personnes-là. Et...oui. Et je dirais que cette expérience-là, me fait que...j'ai l'impression de travailler au ralenti. Tu vois c'est, enfin, je me mets à la place des personnes donc heu...venant d'un secteur marchand, privé, bah c'était quand même une autre heu...un autre rythme on va dire. Voilà, là y faut prendre le temps et puis...fin le le temps en soit n'a pas d'importance, le résultat non plus parce qu'on peut avoir des résultats comme on peut pas avoir des résultats mais en fait le plus important c'est le quotidien, qu'est-ce qu'on fait à la journée, et on se dit à la fin de la journée, ça oui ça s'est bien passé, ça s'est pas bien passé. Et ainsi de suite, on essaie de de de s'adapter au mieux.

Léna : Est-ce que concrètement tu pourrais me dire lorsque tu es sur un temps partagé avec un enseignement spécialisé par exemple comme ça a pu être le cas de ce que tu disais, comment est-ce que sur ce temps-là avec les jeunes, comment ça a pu se passer, comment est-ce que toi tu te positionnais ? Enfin voilà, quelle expérience toi tu en as de de ce temps de co-intervention concrètement ?

Jean : Alors moi le le temps du co-intervention, bien souvent c'est un échange donc heu bien souvent avec les enseignants...qui heu...il faut essayer de faire heu....la...le lien entre...entre la théorie et la pratique, on va dire, voilà, c'est ça, c'est exactement ça. Et comment on peut amener heu...les jeunes à leur faire compter justement le nombre de planche. C'est ça cet échange-là. Et on est vraiment dans du concret. Alors on amène un projet, on en discute et c'est à moi après d'évaluer la faisabilité on va dire et ces fameux 50 % de de d'objectifs, comment je pourrais les amener à faire ça. Parce que si y'en a y savent pas compter, on peut très bien mettre 5 5 planches, on peut très bien mettre 5 endroits où on peut mettre les planches.

Léna : Je voulais dire concrètement sur ces temps-là de de co-intervention où l'enseignant, va être là, et où toi tu vas être là, comment est-ce que ça se passe concrètement face aux jeunes ?

Jean : Voilà, alors les jeunes sont là, d'abord on a présenté déjà le projet. Voilà, qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui, on se fixe un objectif. Parce que c'est en général sur un temps court, c'est sur une heure. Donc on a déjà au préalable discuter de ça et après l'enseignant...heu...prend le le...on va dire, on travaille vraiment il y a des complicités de travail. C'est-à-dire que moi je m'en vais emmener les outils par exemple et ensuite on va travailler ensemble heu...alors après comment expliquer ça ? Heu...Je je, je dirai moi qu'y'a pas de différence entre l'enseignant et puis le technicien, parce qu'on travaille tous dans le même but avec le même projet. Donc heu...Si ce n'est que le projet qui a été élaboré au départ, comment on peut travailler ça et et le résultat, et en fait tous les 2, on est vraiment sur un objectif d'avoir le même résultat.. Donc, il y a à la fois une différence de fonction mais il n'y a pas une différence de...de de, de savoir-faire en tout cas dans dans le déroulement.

Léna : Est-ce que cette différence de fonctions elle se perçoit pendant ces temps-là ?

Jean : Non non, ça se perçoit pas. Si ça peut se percevoir parce que comme je le dis toujours, c'est que lorsque les jeunes viennent par exemple dans l'atelier bois avec l'enseignant, il est évident qu'ils vont plus me repérer à moi parce qu'ils savent très bien que je suis dans l'atelier bois. Alors, le lieu est quand même très important. Par contre, ce qui est intéressant à observer, c'est lorsqu'on est allé monter les jardinières à l'extérieur dans une classe

classique, là y'avait tous les jeunes là, là y'avait 2/3 jeunes avec moi et là par contre la différence alors les jeunes forcément heu...savaient que y'avait des personnes en situation de handicap qui allaient venir, donc là cette différence ils l'ont vu un petit peu et tout le monde était bienveillant et ça... voilà c'est bien c'est...Ah là par contre là quand on a un rôle d'éducateur spécialisé pour justement amener et la réussite d'un côté et de l'autre et l'explication de la différence et ainsi de suite. Là, on est vraiment plus sur de l'éducation là...Ce qu'apporte l'enseignant et l'éducateur lors de la co-intervention c'est complémentaire. Elle elle va avoir ses objectifs heu de scolaires en tête et moi je vais avoir mes objectifs éducatifs. Mais ça se rejoint. Oui c'est ça, c'est toujours après, je te dis, il faut que ça ait du sens en fait et c'est la personne représentative. Moi ici je suis repéré comme heu Jean à l'atelier bois, point bars. Même si ça me plaît pas, fin c'est pas que ça me plaît pas mais on peut faire d'autres choses. Les jeunes, « tu vas voir Jean » ben ils viennent directement à l'atelier bois ou alors éventuellement sur le groupe d'accueil mais bon ils vont pas me chercher ailleurs quoi. Voilà c'est ça. C'est pour ça que l'histoire de la co-intervention c'est bien et à la fois ça fait une identité. C'est-à-dire que sur heu les emplois du temps, tout le monde a un temps de classe. Parce que pourquoi il y en a qui l'aurait et d'autres qui l'ont pas. Par contre on adapte différemment. Voilà et on peut dire, voilà j'ai rencontré Claudine, Claudine elle est reconnue comme enseignante. Donc du moment que tu travailles avec Claudine et que tu travailles ici avec [Prénom d'une éducatrice] ou en bas à la classe, le gamin qui va pas en bas à la classe il va dire « oui j'ai fait la classe, Claudine était là ». Donc tu vois, ça c'est important la reconnaissance de...de situer chacun. C'est l'égalité des chances et cetera.

Léna : Finalement, si on parle de façon peut-être plus générale, qu'est-ce que tu pourrais dire justement de la relation qui existe entre éducateurs et enseignants spécialisés ?

Jean : Alors la différence....alors d'une part, déjà...la différence....[silence]

Léna : Heu ma question c'était la relation.

Jean : Heu la relation ? La relation, c'est un échange heu bon y'a un respect dans le travail. Voilà, l'enseignant est dans sa classe, l'éducateur est ailleurs. Donc heu...y'a tout ça mais après...l'échange il est en fait quotidien, heu y'a pas trop de...moi je dirais qu'il y a plus une complicité, pour la simple et bonne raison que si au cours d'une séance de travail par exemple heu l'enseignant nous appelle heu pour dire par exemple « aujourd'hui c'te personne elle veut rien faire ». Donc c'est à nous de reprendre ça, non pas pour heu...sanctionner le fait qu'elle n'ait pas travailler, mais pour essayer de comprendre et de la mettre dans les meilleures dispositions possibles pour la prochaine fois de manière à ce que ça ne se...reproduisent ou en tout cas le moins possible. Donc la relation, elle est quand même étroite. Après heu on....personne, moi je je vais pas juger ce que fait l'enseignant en classe et lui dire « tu devrais faire ça » et vice versa. Par contre quand on a un projet en commun, là on l'a décidé et là on a, on a, on est pas là en tête pour heu...comment dirais-je ? pour observer...et en tout cas, et pour pour juger la personne ou autre, « non elle s'y prend pas.. » ou autre, non là c'est vraiment le projet qui a été construit en commun. Et après c'est le le...l'enseignant est tout aussi important que ce que je disais tout à l'heure, que les chauffeurs que que, que tout le monde quoi. Voilà, il y a une place bien définie de de...de par sa mission. Alors après, effectivement, même si l'enseignant heu...de son responsable...pédagogique. Même si ça dépend de de de...du ministère de l'Éducation, ben il n'empêche qu'ils sont détachés ici et on va dire qu'on est beaucoup plus dans le...ils font vraiment de l'enseignement spécialisé et travailler avec des personnes en situation de handicap. Donc les choses quand même ciblées, il faut vraiment heu se mettre heu...bien bien dans la dans la la la peau des personnages que l'on reçoit.

Léna : Qu'est-ce que tu considérerais comme levier du travail collectif ? Qu'est-ce qui viendrait soutenir le fait qu'on puisse faire aboutir un travail collectif ?

Jean : Avec les enseignants ?

Léna : Oui avec les enseignants et si tu le souhaites plus largement.

Jean : Alors un travail collectif pour moi c'est le...plus les objectifs sont clairs, plus le travail collectif le sera. Bien souvent, chacun interprète les choses différemment. On observe un un jeune bon qui va marcher d'une telle façon, alors lui il va dire non il a mal à la jambe, l'autre non il a peur, et cetera. Donc déjà forcément il va y avoir une différence. Alors après, pour favoriser le collectif, il faut à la fois des objectifs bien précis, il faut à la fois tous travailler dans la même direction, donc les objectifs. Il faut avoir un responsable qui sache mettre des barrières, ou en tout cas heu...heu...être là pour soutenir ces objectifs-là. Et après, il faut essayer de remplir au mieux toutes ces choses-là. Bien souvent ça s'éparpille parce que chacun a un a une façon différente d'appréhender les les...les jeunes. On va, bon je vais donner un exemple, très simple, à table. Heu...le le...le moment du repas est un partage et en tout cas on est sur un temps d'accompagnement, donc un temps de travail, même si on déjeune avec eux.

On va travailler la tenue à table. Alors nous, c'est c'est c'est...c'est pour ça que les individus s'est complètement différent, heu...moi par exemple, je vais être à cheval sur la façon de se tenir à table, de commencer le repas en même temps que tout le monde. Y'a des éducateurs qui vont laisser faire les les les gamins qui vont se lever, qui vont crier, donc heu...Et c'est là qu'il faut essayer d'accorder les violons quoi. Donc c'est là, la la principale difficulté, elle est en fait, malgré le handicap, les les les jeunes savent à qui ils ont à faire. C'est comme on a c'est tout à fait normal, le papa ou la maman, y'en a un qui va être plus sévère que l'autre et le gamin va en profiter. Et eux mal leur handicap, en fait, ils savent très bien à qui ils ont à faire. Et et c'est là la difficulté parce que des fois ils ne comprennent pas les réflexions qu'on peut leur faire alors que certaines personnes ne leur font pas du tout, dans la même situation. Voilà. Donc c'est ça qui est un peu compliqué à...mais comme je dis toujours, voilà, si on a un objectif tous en commun, et si on veut emmener vers le même chemin ben c'est ça qu'il faut qui soit très important.

Léna : Et cette difficulté-là elle pourrait être dépassée comment ?

Jean : Alors elle peut pas être dépassée parce que chaque personne est humaine. Chaque personne est différente, chaque personne a un vécu différent. C'est pour ça que c'est très difficile de travailler dans le collectif. Dépasser, si, si elle est, elle est dépassée, si on dit heu...par exemple heu alors voilà la la là si tout le monde est est est d'accord sur la tenue à table, l'objectif sera dépassé, il y a pas de problème. Si chacun, la façon dont on aborde les les jeunes adolescents, si on leur dit bonjour en leur faisant des bisous tous les matins ou en leu serrant la main pour avoir une distance professionnelle et qu'ils considèrent bien qu'on n'est pas leurs amis, mais leurs éducateurs. Voilà...le le respect de ça. Tout dépend de comment on va aborder la chose. Mais il n'empêche que, il y a d'autres personnes qui sont plus sensibles et qui ont besoin plus de ce câlin, que de cette distance, donc c'est à nous en tant que professionnel à faire la différence.

Léna : Et du coup concernant le travail entre enseignants et éducateurs, les choses sont similaires ou elles sont différentes ?

Jean : Alors enseignant et éducateur en général bon on partage quand même pas mal de choses. Mais là tout dépend des individus aussi hein. Alors après heu...on...on est obligé d'avoir un commun accord pour la simple et bonne raison que souvent les parents sont en demande lorsqu'ils voient que les jeunes ont temps de classe sur heu...sur leur emploi du temps. Donc ce qui veut dire, qui dit classe dit apprentissages, dit lecture, écriture, et cetera et cetera. Alors, or, malheureusement pour eux, heu...avec leur niveau intellectuel, ils n'y arriveront jamais. Faut pas se...cacher les les choses. Et...donc du coup les parents sont des fois en demande, énormément de...par rapport à cet enseignement. Et au fur et à mesure heu il faut essayer de de de...d'harmoniser les choses heu...et justement de c'est c'est pour ça que c'est important je veux dire, voilà, c'est que le, l'enseignant l'enseignant lorsqu'on va écrire le projet et heu...et nous les objectifs qu'on a fixés, il faut que ce soit quand même sensiblement les mêmes. Parce que si les parents sont en demande après c'est eux qui signent et qui qui acceptent les les projets que l'on a mis en place. Donc ces leviers-là heu voilà la discussion est importante quoi. Après heu effectivement ils ont un programme bien établi de l'éducation nationale. Alors on arrive ou on arrive pas à maintenir les objectifs mais en tout cas nous c'est pareil au quotidien on essaie d'avoir aussi les les mêmes objectifs de manière à ce qu'on puisse vraiment travailler ensemble.

Léna : Pour finir, quel serait heu pour toi l'avenir ou du moins les possibles transformations que tu verrais dans ce domaine concernant le travail collectif ? Si on parle de façon un peu plus générale.

Jean : Alors...au vu des annonces ministérielles et de tout ce qui va se tramer en fait c'est...l'avenir risque d'être un peu plus compliqué...alors pourquoi ? Tout simplement parce que...on a besoin d'énormément d'établissement, d'ouverture, or c'est de plus en plus rare. Il y a pas suffisamment, en fonction des demandes, il n'y a pas suffisamment d'établissement pour recevoir les personnes en situation de handicap. Heu...donc du coup on est en train de nous manger à une sauce un peu particulière, ça veut dire que...on va faire des facturations en LAP, je ne sais pas si tu as entendu de la loi Serafin ?

Léna : Est-ce que tu peux préciser ?

Jean : Alors Serafin en fait c'est un, c'est c'est c'est comme un système clinique ce qui veut dire que quand tu vas être soigner t'as une facturation à l'acte, on te fait ça ça ça et ça. Et là c'est, nous on est est...on va être à même de d'identifier les besoins des personnes dans un accompagnement. Si mettant qu'un jeune a besoin d'un accompagnement de deux jours par semaine, il ne sera que deux jours accueillis dans une institution quelle qu'elle soit. Là, à l'heure actuelle, le système, ils sont accueillis du lundi jusqu'au...vendredi donc c'est comme dans un cadre scolaire, dans un établissement, peu importe. Mais bon...là, je je pense que l'offre, étant donné que l'offre

est tellement importante et la demande heu...et les lieux d'accueil ils sont de moins en moins importants donc il va falloir malheureusement classer ces choses-là. Donc, là on a vraiment des évaluations très pointues. Et on va dire heu bon lui il nécessite que deux jours d'accompagnement par semaine, lui il en faut 3, lui il en faut 4, et cetera. Et donc là j'ai j'ai j'ai, j'ai peur du danger que l'on puisse laisser des personnes sur la route, non seulement ça, mais en même temps les jeunes ne seront pas suffisamment autonomes pour rester chez eux. Donc ce qui veut dire que la famille va être mise à contribution et là...le collectif heu..le collectif et en tout cas les directives ça n'augure pas des choses heu...très très bien quoi. Fin à mon avis quoi. Donc là il va falloir se creuser la tête effectivement on risque d'avoir un métier...bon pour ma part, je m'en vais bientôt partir en retraite, mais il n'empêche que mes collègues heu par la suite risquent d'avoir un métier un peu plus complexe parce que on va avoir heu...une journée on aura mettons 10 groupes, le lendemain ce sera pas les mêmes, on ne sera pas sur une routine. Voilà ce que je veux dire. Donc la routine, il va falloir l'oublier, la mobilité il va falloir y penser, et puis l'ingéniosité et la création va falloir y penser aussi. Donc ça fait beaucoup de chose à faire hein quand même. Après la marge de manœuvre elle est relativement restreinte dans le sens où le médico-social c'est établi. Il y a des...des projets d'établissements, avant le projet d'établissement c'est le ministère de la santé, le ministère de la santé c'est les projets d'établissement, ce sont les ARS, donc y a des injonctions, il y a les parents qui rentre en jeu et ainsi de suite. Donc je vais dire qu'on est à la fois...on peut être créatif, mais on est à la fois relativement heu...on peut pas sortir du cadre et être trop trop extravagant non plus quoi. Voilà. Et alors, c'est pour ça que les résultats attendus heu...voilà, moi je modère ça. Il y a pas forcément de résultats, de résultats dans le sens à le quantifier quoi. Souvent le tort qu'on les....fin je parle à partir de ma propre expérience, mais on veut, on veut...certains éducateurs sont contents parce qu'ils ont réussi l'objectif, moi c'est pas ça du tout. Un objectif qu'il soit réussi ou pas réussi peu importe, c'est la participation, c'est autre chose. Si tu veux, c'est pas le résultat final attendu, c'est comment cela s'est passé, quel est le processus et est-ce que les personnes ont pris du plaisir ou pas. Donc déjà moi je leur dis, rien que le fait de venir en atelier, d'être contents, d'avoir un sourire, déjà l'objectif il est atteint, même si on fait rien, s'ils sont contents d'être là, déjà c'est pas mal. Ils repèrent le lieu, ils se sont mis en tenue de travail, ils se disputent pas, ils sont contents d'être là et alors déjà ils écoutent par exemple ou ils sont contents d'être ensemble. Donc déjà...même si je faisais rien, j'ai atteint l'objectif. Tu vois là aussi faut être humble là aussi. Voilà. Non il faut être prudent, parce qu'il y a des parents qui sont en demande absolument du moment qu'ils ont classe, que les gamins ont classe scolaire, ça y est, il va savoir lire et écrire. Mais non.

Léna : Et par rapport au travail collectif ?

Jean : Alors au travail collectif, c'est là que ça va être quand même très complexe parce que comment, qui va décider que ce jeune homme ou cette jeune fille a besoin que de deux jours par semaine ? Si c'est nous en écrivant nos rapports ? Quel sera le quota ? Alors là, là on va être dans une évaluation quand même qui risque d'être un petit peu...heu...comment dirais-je...qui va pas être forcément favorable à...à l'épanouissement des des des personnes quoi. Donc ça risque d'être un peu compliqué. Tout ça pour des histoires économiques et politiques. C'est quand même un peu dommage, parce que le handicap, il est ni économique ni politique...

Léna : Est-ce que tu souhaites ajouter quelque chose ?

Jean : Non non non, fin rien de particulier mais voilà heu heu l'avenir est incertain et...voilà, moi je dis qu'on peut pas jouer avec le handicap quoi. C'est pas quelque chose qu'on monnaie. Voilà. Et après effectivement heu favoriser l'épanouissement des jeunes heu alors déjà c'est compliqué de favoriser l'épanouissement des jeunes on va dire dits entre guillemets normaux alors en plus en situation de handicap, voilà, c'est encore autre chose. Voilà, c'est en fait c'est le...je dirais que c'est le résumé un petit peu de de l'évolution de quelle qu'elle soit. Quand on commence à demander dans un cursus classique, on va dire...dès la seconde il faut savoir le métier qu'on fait, je trouve ça quand même un peu difficile à choisir quoi. Voilà et c'est pareil pour le handicap, quand on commence, si on commence à répertorier et à mettre des des des des significations en tout cas sur heu...sur la problématique du comportement parce que un jeune peut avoir voilà si, si, s'il est angoissé et s'il ne peut absolument pas rester chez lui qu'est-ce que ça va engendrer, ça veut dire que là on touche la famille, on touche tout le monde. Donc ça risque d'être un peu compliqué....[silence] Après quand je te dis il faut travailler en collectif, j'ai pas insisté là-dessus, mais après c'est le caractère. Il y a des fois...ça dépend vraiment des personnes que tu as en face. On arrive tous avec notre vécu et il faut savoir composer avec tout ça. Et que t'es en face quelqu'un qui arrive à comprendre ce que tu racontes. Parce qu'on peut être en désaccord mais faut quand même s'écouter et respecter la parole des autres. C'est pour ça que quand je disais qu'il faut que les objectifs soient très clairs, c'est de manière à ne pas si tu veux...heu voilà une fiche de poste tu as toute une nomenclature, « travailler ça », « faire des écrits » et cetera

et cetera, et ça c'est là-dedans. S'il y a sur cette nomenclature, s'il y a une chose que tu fais pas, on peut te recadrer. Et là plus les objectifs sont larges et moins on s'y retrouve donc dans l'accompagnement. Après, je te dis t'as des éducateurs qui font des bisous en permanence et cetera. Alors après moi je suis pas contre les bisous hein, j'aime bien les bisous c'est pas le souci hein. Mais bon là on est quand même avec heu des ados. Là en ce moment, c'est...c'est le printemps. Là ça bouge. Alors après qu'est-ce qu'on fait, quelle image on renvoie, qu'est-ce qu'on fait. La distance professionnelle ça veut tout dire et rien dire quoi. Heu...à un moment donné bon de l'empathie il faut en avoir mais...il faut être aussi quand ils commencent à nous parler de de façon différente, je dis « non je suis pas ton pote, je suis un éducateur ». C'est pas pour mettre si tu veux une distance, mais en tout cas c'est qu'ils se rendent compte. On a des jeunes stagiaires qui viennent...heu...moi j'ai observé ça, bon forcément quand tu arrives à un stage d'ES en deuxième ou troisième année que tu as 20 ans, bon ce qui est à peu près souvent le cas heu...quand ils sont avec des gamins de 20 ans, ils se disent bon...on a la même proximité. Mais il n'empêche que si tu veux devenir un professionnel, il faut pas commencer à tout mélanger quoi. Parce que moi j'en ai vu caresser la main pendant 5 minutes. Fin si tu veux, c'est pas le geste, c'est la symbolique. Parce que fin c'est pas qu'on aime pas les câlins mais bon...hein...y a un moment faut quand même essayer de donner autre chose quoi. Sans compter que bon l'IME est quand même une place importante, c'est que...c'est le passage avant le secteur adulte. On a vraiment une mission très importante dans le sens de la petite enfance jusqu'à au secteur adulte. On a une histoire de responsabilité parce que c'est là où on va essayer...alors j'aime pas le mot « éduquer », mais bon c'est là où c'est autre chose, mais c'est là où on va essayer de les guider avec le maximum de choses, de manière à ce que par la suite, ils puissent heu avoir...engranger fin... pas des compétences mais des savoir-faire, des savoir-être et cetera. Parce que qu'est-ce que veulent les parents, ils veulent se rapprocher de la normalité. Si quand on va manger au restaurant ça part en live heu...ils peuvent pas y aller et après, ainsi de suite. Mais chez certaines personnes ça pourra jamais être possible mais avec d'autres oui. Donc nous on a quand même une lourde responsabilité d'essayer de les accompagner quand même au mieux quoi. Parce qu'après en secteur adulte c'est fini quoi. Nous le taux d'encadrement ici il est...on va dire en moyenne allez un éducateur pour trois voire quatre gamins maxi quoi, à peu près en moyenne. Secteur adulte, c'est un pour 15. Donc là on est de dans la surveillance pas dans du bien-être. Ça veut dire qu'il faut qu'ils soient douchés, laver, qu'il mange et terminer quoi. Enfin tu vois, les activités c'est pas les mêmes quoi. Moi j'ai travaillé dans le foyer, c'est pas du tout les mêmes. Enfin voilà, s'il y a l'école c'est pareil, c'est pour qu'à ce moment ils sachent lire, écrire, compter. Fin voilà on est sur des choses...Fin voilà c'est mon expérience, c'est des choses un peu particulières. Mais on a pas forcément heu...avec mes collègues le même avis. Donc je sais pas si ça a répondu. Fin voilà.

III. Grille d'entretien

THÈMES	SOUS-THÈMES	QUESTIONS
Parcours personnel et professionnel	Milieu social et familial d'origine	1. Pouvez-vous vous présenter et me parler de votre parcours personnel et professionnel jusqu'à aujourd'hui ? <u>RELANCES POSSIBLES</u> → Pouvez-vous préciser ce qui selon vous vous a poussé à faire ces choix d'orientation et de professionnalisation ? → Quels ont été vos précédents emplois / précédentes missions ? → Pouvez-vous préciser ce qui vous a amené à votre fonction actuelle dans cette institution ? → Cela fait combien de temps que vous êtes enseignant/éducateur spécialisé + que vous êtes sur ce poste ? → Avec quel type de professionnel aviez-vous déjà travaillé avant ?
	Formations initiales et continue Explicitation du choix d'orientation et de professionnalisation	
	Expériences professionnelles antérieures Contexte des changements de postes et de la prise du poste actuel	
Signification / Rapport à l'activité professionnelle	Place accordée à son métier Signification de sa fonction professionnelle actuelle	2. Pour vous, quelle est votre fonction aujourd'hui ? 3. Comment décririez-vous vos missions ? <u>RELANCES POSSIBLES</u> → Pouvez-vous préciser la façon dont vous appréhendez aujourd'hui votre mission au sein de l'institution dans laquelle vous travaillez ?

	Signification de sa fonction professionnelle actuelle	4. Comment situez-vous votre fonction dans l'institution ? Par rapport aux autres professionnels de l'IME ? (si la personne ne l'a pas déjà précisé) 5. ...et par rapport aux éducateurs/enseignants spécialisé ? (si la personne ne l'a pas déjà précisé) <u>RELANCES POSSIBLES</u> → Selon vous, comment les fonctions d'éducateurs et d'enseignants spécialisés se déploient-elles au sein de l'institution ?
	Signification de sa fonction par rapport à la fonction de l'Autre (éducateurs/enseignants spécialisés)	
	Signification du travail collectif (définition, finalité, aboutissement)	6. Pourriez-vous me dire, ce qu'est pour vous le travail collectif ? <u>RELANCES POSSIBLES</u> → Si je vous dis travail collectif, qu'est-ce qui vous vient ?
	Place du travail collectif dans l'activité	7. Quelle place le travail collectif a-t-il pour vous dans l'IME / dans votre antenne ? (si la personne n'en a pas encore parlé) 8. ...et vous-même quelle place lui donnez-vous dans votre travail dans l'IME ? <u>RELANCES POSSIBLES</u> → ...et entre éducateurs et enseignants qu'est-ce que vous pouvez m'en dire ? → Considérez-vous être engagés aujourd'hui dans un travail collectif ?
Sens de l'expérience Appropriation subjective	L'expérience d'un contexte prescriptif en matière de travail collectif Rapport à / Signification donnée aux prescriptions	9. Depuis quand travaillez-vous avec un ou des educ/enseignant ? 10. ...et quelle expérience en avez-vous ? 11. Qu'est-ce que cela a changé dans votre pratique professionnelle ? 12. ...et concrètement, pourriez-vous me dire comment vous travaillez avec un enseignant/un educ ? (un exemple)

Déterminants sous-jacents dans le processus d'appropriation	13. ...et qu'est-ce qui vous a amené à faire ce choix-là, à vous positionner de cette façon par rapport aux éducateurs/enseignants spécialisés ? <u>RELANCES POSSIBLES</u> → Comment abordez-vous aujourd'hui le travail collectif entre vous et un ou plusieurs éducateurs spécialisés/enseignants spécialisés ? → ...et concrètement qu'est-ce que cela implique pour vous ?
Rapport à l'Autre professionnel	12. Finalement, que diriez-vous de la relation de travail entre éducateurs et enseignants ? (perspective réflexive → si la personne ne l'a pas déjà précisé)
Tensions et dilemmes rencontrées	13. Quels sont pour vous les principaux atouts du travail collectif avec éducateurs/enseignants spécialisés ? 14. ...et les principales difficultés (que vous rencontrez dans ce cadre) ?
Leviers et obstacles rencontrés dans le processus d'appropriation subjective des prescriptions ?	15. Qu'est-ce que vous considérez aujourd'hui ou qu'avez-vous pu considérer comme frein(s) / levier(s) à la mise en œuvre d'un travail collectif entre vous et un ou plusieurs éducateurs spé/enseignants spé ?
Prise de position au regard du prescrit et de l'expérience subjective du travail collectif	15. Selon vous, quel est l'avenir du travail collectif entre enseignant et éducateur spécialisé ? Envisagez-vous des transformations dans ce domaine et quelles seraient-elles ? (si la personne ne l'a pas déjà évoqué)