

Enseignant spécialisé en équipes pluridisciplinaires dans des établissements scolaires ordinaires : travail collaboratif et identité réinterrogés

Introduction

En lien avec l'injonction politique à l'école inclusive, la collaboration entre acteurs de professions différentes dans et avec l'école est davantage prescrite. Certains dispositifs sont implantés dans les établissements scolaires réguliers, telles des « équipes pluridisciplinaires » dans le canton de Genève. Imposant aux membres de ces équipes de collaborer au quotidien, ces dispositifs sont susceptibles de transformer les pratiques et les identités des enseignants¹ tout comme celles des intervenants des champs éducatifs et thérapeutiques. Cette contribution s'inscrit dans la continuité des travaux de l'équipe PACES² étudiant comment se décline l'activité de soutien des enseignants spécialisés à l'intégration en classe ordinaire d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers en fonction de différents contextes (Pelgrims et al., 2015, 2017 ; Pelgrims, Delorme & Emery, 2018 ; Pelgrims, Emery et al., 2018). Sur la base d'entretiens, elle explore les questionnements à propos du travail collaboratif et de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés qui sont suscités par l'implémentation récente de ces équipes. Après avoir présenté le dispositif (1), une revue de littérature contribuera à délimiter la problématique et les questions de recherche de cette étude exploratoire (2). La méthodologie de la recherche (3) sera suivie de présentation des résultats concernant l'émergence des interrogations au niveau du travail collaboratif (4) et d'une identité professionnelle de l'enseignant spécialisé à l'interface des cultures de l'enseignement régulier et des cultures thérapeutiques (5).

¹ Nous utilisons ici - comme dans l'ensemble du texte - le masculin pour désigner aussi bien les hommes que les femmes (ou enseignants et enseignantes et autres fonctions) impliqués dans ces dispositifs.

² Équipe « Pratiques professionnelles et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé et d'intégration scolaire » (PACES), Sciences de l'éducation, Université de Genève.

1 Le dispositif du canton de Genève dit « équipes pluridisciplinaires » en établissements scolaires réguliers

Parmi les pratiques préconisées dans le cadre des politiques inclusives, la collaboration entre différents acteurs est mise en exergue. Si un travail proche avec les parents et les familles est considéré comme nécessaire, un enseignant devrait également savoir « travailler avec d'autres professionnels de l'éducation en [...] collaboration, partenariat et travail en équipe [...] » (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012, p. 17). Cette agence enjoint ainsi à promouvoir les collaborations avec des acteurs d'autres cultures professionnelles, l'enseignant devant être membre à part entière « d'une équipe multidisciplinaire » (p. 17). Ainsi des dispositifs impliquant le travail collaboratif entre différentes professions non seulement dans les réseaux avec l'école, mais également à l'intérieur des établissements scolaires tendraient ainsi à être implantés dans la plupart des pays européens (Edwards & Downes, 2013).

Dans le canton de Genève, le dispositif dit *équipe pluridisciplinaire* débute en 2015, d'abord sous forme d'un projet pilote avec trois établissements scolaires primaires. Les équipes comprennent plusieurs professionnels : enseignant spécialisé, éducateur social, psychologue, logopédiste et infirmier. Le dispositif se déploie progressivement à la rentrée 2018 avec 16 établissements dotés d'équipes auxquelles s'ajoute un psychomotricien. La volonté déclarée du Département de l'instruction publique est, à moyen terme, de déployer des équipes pluridisciplinaires dans l'ensemble des établissements primaires. Au niveau de l'enseignement post-obligatoire, une équipe pluridisciplinaire (enseignant spécialisé, psychologue, infirmier et médecin référent) démarre en 2016 pour l'accueil et le soutien à l'intégration plus spécifiques des élèves migrants âgés de plus de 16 ans.

L'étude des documents institutionnels révèle que ce dispositif a comme objectif déclaré de « lutter contre l'échec scolaire en favorisant les actions de prévention »³. Il vise à l'identification des besoins spécifiques des élèves des établissements, à y répondre tout en évitant l'orientation vers des mesures de pédagogie spécialisée. Ce dispositif devrait donc s'adresser à l'ensemble des élèves, contrairement à d'autres délivrant des prestations aux élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers. Afin de répondre à cet objectif de prévention, la volonté du département est de réunir au sein

³ <https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/equipes-pluridisciplinaires-16-etablissements-primaires-rentree-2018>, consulté le 2 avril 2019.

d'un même établissement primaire différents professionnels issus des milieux « pédagogique, éducatif et thérapeutique » que les autorités justifient en tant qu'intégration dans les écoles de « compétences professionnelles complémentaires au métier d'enseignant ».

L'étude des mandats des professionnels contribue à comprendre l'organisation générale du dispositif et les actions prescrites des professionnels. En premier lieu, les membres de ces équipes pluridisciplinaires relèvent de plusieurs secteurs habituellement distincts ce qui induit des responsabilités hiérarchiques et fonctionnelles qui s'entrecroisent de façon complexe. En effet, hormis les enseignants réguliers qui sont rattachés à la direction de l'école, les professionnels impliqués sont rattachés hiérarchiquement à des secteurs médico-psycho-pédagogiques et de santé scolaire ; ils ont donc à rendre des comptes à leur hiérarchie respective. Mais en parallèle, ils ont à collaborer avec une hiérarchie fonctionnelle puisque c'est « le directeur d'établissement scolaire qui a la responsabilité de l'organisation de l'équipe pluridisciplinaire au sein de son établissement » (Office médico-pédagogique, 2017). Le pilotage effectif du dispositif révèle une intrication complexe entre le système de l'enseignement régulier, celui de l'enseignement spécialisé et des secteurs médico-psychologiques et de la santé. Enfin, la mission des professionnels comprend deux types de prestations : des prestations indirectes en termes de concertation pluridisciplinaire, soit les prestations que les professionnels concernés apportent en l'absence des élèves pour « éclairer les situations par leurs connaissances et leurs points de vue professionnels », ainsi que des prestations directes sous forme d'actions en classe, observations, co-interventions, soutien à un élève ou à un groupe d'élèves, et auprès des parents.

2 La collaboration multiprofessionnelle : entre travail prescrit et réel

Avec l'implémentation de nouveaux dispositifs, les politiques inclusives enjoignant des professionnels ayant des expertises différentes à travailler ensemble au sein des établissements scolaires. Or, l'étude de la collaboration multiprofessionnelle révèle combien celle-ci est complexe à réaliser et peut conduire à de nombreux écueils. Nous en pointons certains en nous penchant d'abord sur le travail multiprofessionnel dans les institutions spécialisées pour revenir ensuite sur les collaborations entre acteurs de professions différentes au sein des écoles régulières.

Le travail en équipe multiprofessionnelle dans les institutions spécialisées

La collaboration multiprofessionnelle, que ce soit dans les champs de la santé, du travail social ou de l'enseignement, est principalement justifiée par la complexité des besoins des usagers accueillis. Répondre à cette complexité nécessiterait une complémentarité d'interventions distinctes et en corollaire une haute spécialisation des professionnels impliqués (Malone & Gallager, 2010). La littérature insiste en particulier sur la richesse que des points de vue professionnels différents et complémentaires apportent à la prise en charge. Ces collaborations seraient également propices à des formes d'apprentissages et de soutiens réciproques pour faire face à la complexité. Une revue de littérature (Emery, 2016) montre qu'une grande partie des recherches s'attache à rendre compte et à promouvoir les bonnes pratiques collaboratives. À contrario, certaines études s'intéressant au travail effectif des acteurs révèlent la complexité de la collaboration multiprofessionnelle et ses potentiels écueils.

La définition d'objectifs communs entre les divers professionnels impliqués est, par exemple, désignée comme un des éléments centraux optimisant le travail collaboratif. Pourtant, la construction d'objectifs communs se révèle complexe tant les diverses cultures professionnelles ont des perceptions et interprétations différentes de ce que signifie collaborer (Hall, 2005) ou encore des caractéristiques et besoins des élèves (Willumsen & Hallberg, 2003). L'étude de la conception de projets éducatifs individualisés par des équipes multiprofessionnelles d'institutions spécialisées montre comment, pour maintenir un équilibre collaboratif entre les acteurs, les objectifs communs restent très généraux, peu opérationnels, relevant davantage de lieux communs (Emery, 2016). En outre, optimiser la collaboration nécessiterait d'explicitier et de clarifier les rôles et responsabilités de chacun (Nancarrow et al., 2013). Or, le travail multiprofessionnel est un révélateur des nombreuses zones de chevauchements entre les différentes professions (Grossen, 1999). Certains modes d'évaluation et d'interventions sont à la croisée de différents champs professionnels et ces zones de chevauchement, parfois passées sous silence pour maintenir la cohésion, sont également saisies par certains acteurs comme une zone d'empiètement d'une profession voisine sur son propre espace professionnel. Ce sentiment d'intrusion peut d'ailleurs induire un repli catégoriel (Loubat, 2003) entravant le travail collaboratif effectif, réactivant parfois les confrontations historiques entre certaines professions (voir p. ex. Chauvière & Fablet, 2001, pour les professions d'enseignant et d'éducateur). Ces zones d'attentes réciproques non partagées nécessitent une négociation continue entre les partenaires, souvent au détriment d'autres

tâches pourtant essentielles à la réalisation des mandats attendus. Enfin, la littérature prescriptive insiste sur l'importance d'une forte interdépendance entre les acteurs, reposant alors principalement sur la confiance et le respect réciproque (Fleming & Monda-Amaya, 2001). Or, la construction d'une confiance réciproque est souvent entravée par des enjeux de pouvoir, parfois implicites, entre les membres de différents statuts professionnels.

Le travail multiprofessionnel effectif au sein des établissements scolaires ordinaires

Avec les politiques inclusives, la collaboration entre acteurs de professions différentes au sein des écoles est souvent présentée comme innovatrice, alors que de tels dispositifs sont implémentés dans différents pays depuis la fin des années 1980 (cf. Pelgrims, Emery et al., 2018) et font l'objet de différentes études du point de vue de leur fonctionnement et de leurs effets sur la scolarisation des élèves.

En ce qui concerne le travail multiprofessionnel effectif au sein des établissements scolaires, trois principaux types d'obstacles sont pointés dans la littérature. D'abord, en termes de processus, les équipes auraient tendance à proposer trop rapidement des interventions sans prendre le temps nécessaire à l'identification du problème et à son analyse (Meyers et al., 1996). Ensuite, les problèmes sont principalement attribués aux caractéristiques de l'élève, ou de sa famille, davantage qu'à l'environnement scolaire et aux pratiques enseignantes (Knotek, 2003). Il n'est dès lors pas étonnant que certains chercheurs constatent l'usage préférentiel d'un langage médico-psychologique dans les séances de travail (Hjörne & Säljö, 2004). Enfin, plusieurs obstacles seraient liés à la complexité des dynamiques collaboratives du fait des rôles et responsabilités peu définis entre les professionnels (Meyers, et al., 1996) et des différences de statuts professionnels, certains membres ayant une dominance dans l'orientation de l'analyse et les prises de décisions (Knotek, 2003). Cette complexité peut générer des participations très différentes lors des séances, voire des rivalités déclarées entre professions (Knotek, 2003), et les enseignants réguliers semblent être les professionnels ayant le rôle le moins actif (Slonski-Fowler & Truscott, 2004). Dans ces dispositifs, l'enseignant spécialisé aurait une place spécifique dans les dynamiques collaboratives, reconnu par les autres membres comme celui qui a le plus de connaissances et compétences à propos des interventions pour faire face aux difficultés scolaires (Bahr et al., 1999) ; il est désigné par les enseignants réguliers comme le professionnel avec lequel ceux-ci travaillent le plus volontiers (Spratt et al., 2006).

Fonction d'enseignant spécialisé et multiples réseaux de collaboration

L'approche située de l'activité des enseignants et des élèves repose sur le postulat théorique que l'activité est infléchie par les contingences propres aux contextes et aux situations dans lesquels elle se déploie (Pelgrims, 2001, 2006). Les travaux menés par l'équipe PACES montrent comment l'activité de soutien, les obstacles et dilemmes éprouvés par des enseignants spécialisés se déclinent d'une façon différente selon qu'ils opèrent depuis une classe spécialisée ou intégrée (Pelgrims et al., 2015, 2017, en préparation), de façon itinérante depuis un centre médico-pédagogique (Pelgrims, Delorme & Emery, 2018) ou en équipe pluridisciplinaire (Pelgrims, Emery et al., 2018). Pour les enseignants de classes spécialisées ou intégrées, les prescriptions à l'intégration semblent produire de nouvelles contraintes de collaboration avec les partenaires de l'école régulière. Ceci complexifie leur travail sur les plans pédagogiques et didactiques avec les élèves de leurs classes, et les confronte à différents dilemmes professionnels auxquels ils s'ajustent quotidiennement, parfois en endossant davantage de charges et de responsabilités, ou encore en mettant en œuvre différentes stratégies cherchant l'appui de la direction de l'établissement scolaire afin de rendre la culture d'équipe et les pratiques plus inclusives (Pelgrims et al., 2015, 2017). En revanche, les enseignants spécialisés qui déploient leur activité de soutien de façon itinérante en étant rattachés directement à une direction médico-pédagogique, travaillent plus clairement dans une perspective psycho-médicale du handicap, apparaissant moins préoccupés par des questions de collaboration avec l'école régulière (Pelgrims, Delorme & Emery, 2018).

Or, dans le cadre des équipes pluridisciplinaires, l'enseignant spécialisé est amené à exercer son activité dans un dispositif à la croisée des contextes habituels d'exercice de sa profession. En effet, ce dispositif prescrit un double réseau de collaboration. En premier lieu, à l'instar de l'enseignant spécialisé en contexte d'institution spécialisée, la collaboration se décline en équipe avec les partenaires usuels des mesures de pédagogie spécialisée (éducateurs sociaux, logopédistes, psychomotriciens, psychologues, médecins psychiatres, etc.). En second lieu, les enseignants spécialisés doivent, dans ce nouveau contexte, collaborer avec les multiples partenaires de l'école régulière (directeur d'établissement, maîtres spécialistes, enseignants réguliers, etc.). Or, l'étude du travail multiprofessionnel dans les institutions spécialisées tout comme en école régulière révèle la complexité et les écueils potentiels à la collaboration effective, en particulier la difficulté à concevoir des objectifs communs et à clarifier les tâches et responsabilités réciproques alors que les cultures professionnelles et les statuts des personnes impliquées sont fort divers.

Ainsi, le dispositif des équipes pluridisciplinaires nouvellement implémentées à Genève est susceptible de provoquer des changements dans un établissement régulier. Durant cette période d'implémentation, non habitués à collaborer au sein d'un tel dispositif et sans indications autres qu'une prescription à travailler ensemble, les professionnels se voient dans la nécessité de tâtonner à la rencontre des autres acteurs professionnels pour construire les prémisses de collaborations. Notre étude explore, pour l'enseignant spécialisé, ces embryons de transformation sous l'angle du travail collaboratif qu'il développe avec les autres acteurs professionnels d'une part, et sous l'angle des questionnements à propos de ses rôles et son identité, d'autre part. Les deux questions guidant cette recherche exploratoire sont les suivantes : comment, pour l'enseignant spécialisé, le travail collaboratif se configure-t-il dans cette phase d'implémentation des équipes pluridisciplinaires et comment les rôles et l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé sont-ils requestionnés ?

3 Démarche méthodologique d'une recherche exploratoire

Cette recherche s'inscrit dans une phase exploratoire dont l'intention est de répondre à la fois aux besoins d'échanges de professionnels impliqués dans l'implémentation des équipes pluridisciplinaires et aux besoins de l'équipe PACES d'explorer la question de l'activité de soutien de l'enseignant spécialisé dans ce nouveau contexte. C'est donc un espace de réflexion, structuré par des objectifs de recherche, qui a été proposé, le positionnement et l'insertion des personnes concernées permettant un regard croisé sur les problématiques émergent du travail réel dans ces équipes. Trois professionnels impliqués comme enseignants spécialisés au niveau de l'enseignement primaire (prof1) et secondaire (prof2) et comme coordinateur pédagogique dans un établissement primaire (prof3) ont participé à cette recherche exploratoire. Huit séances de travail de 1h à 1h30 ont été menées sous la conduite de chercheurs. Les deux premières séances ont visé à saisir les principaux éléments du cadre institutionnel et à analyser les documents institutionnels se rapportant à l'implémentation du dispositif. À partir des réflexions émergeant des deux premières séances, six entretiens collectifs ont été conduits en invitant les professionnels à relater leur activité en se référant à une situation emblématique vécue dans les premiers mois de l'implémentation du dispositif. Le rôle des chercheurs a consisté, d'une part, à faciliter l'évocation de la situation emblématique en recourant à des techniques issues de l'entretien d'explicitation et d'autre part à pointer,

dans un second temps des entretiens, les thématiques principales abordées afin d'en approfondir le point de vue des professionnels. Les six séances ont été intégralement enregistrées et retranscrites. Les verbatim ont d'abord été analysés afin de dégager les dilemmes et les ajustements les plus significatifs en lien avec l'activité de soutien à l'activité des élèves (Pelgrims, Emery et al., 2018). Pour cette contribution, les verbatim ont fait l'objet d'une analyse de contenu sémantique centrée sur l'activité de l'enseignant spécialisé liée à la collaboration et aux spécificités des rôles et de l'identité de l'enseignant spécialisé induits par ces dispositifs. Les résultats sont présentés et discutés sous l'angle des interrogations émergentes, interrogations qui laissent présager certaines transformations des pratiques, des rôles et identités de l'enseignant spécialisé, et qui demandent à être confirmées et approfondies dans la suite de la recherche.

4 Émergence d'interrogations au niveau du travail collaboratif : résultats

L'analyse des discours des trois professionnels révèle l'émergence d'interrogations significatives sur le travail collaboratif au sein de ces équipes pluridisciplinaires. Nous l'analysons ici plus particulièrement du point de vue de l'enseignant spécialisé.

Une multiplicité de partenaires, mais une solitude dans la fonction

En premier lieu, il ressort que les enseignants spécialisés se trouvent face à une multiplicité de partenaires tout en étant solitaires dans leur fonction. En effet, le travail demandé dans les établissements scolaires multiplie le nombre de partenaires potentiels, du côté des membres de l'équipe dite restreinte (pluridisciplinaire), mais surtout du côté des enseignants réguliers. Cette multiplicité des partenaires est par ailleurs complexifiée par le fait que l'équipe est rattachée à un établissement souvent composé de plusieurs écoles. Ainsi, il « *faut vraiment tenir compte des spécificités d'école, parce que l'histoire de la culture d'équipe est importante. On peut bien faire un projet pour l'établissement [l'établissement est constitué de 4 écoles], mais il y a vraiment quatre entités différentes* » (prof1). Si le nombre de partenaires est important, l'enseignant spécialisé, comme les autres membres de l'équipe restreinte, est et se sent seul dans sa fonction :

— *J'ai 60 collègues... Je dis ça à la maison quand je rentre. [...] Moi, j'ai 60 collègues, il faut que je me souviene. Et puis, je vois 100 gamins en une semaine.* (prof1)

— Et bien moi, je ne les considère pas comme des collègues. [...] Des collègues, je n'en ai pas vraiment. (prof2)

~~Travailler en équipe, oui, mais laquelle ?~~

L'échange précédent révèle également une part d'incertitude par rapport à « ce qui fait équipe », à quels collectifs particuliers les professionnels impliqués se sentent et déclarent appartenir. L'usage même des termes utilisés dans les documents officiels précisant les mandats des professionnels prêle déjà à confusion, comme le montre l'extrait de dialogue suivant :

— C'est qui l'équipe restreinte de l'équipe pluri ? (prof2)

— Je ne sais pas comment on va parler de ça. Équipe pluri, on va dire que c'est le psychologue, la logo, l'éducateur. (prof3)

— Ça, c'est tout le monde. (prof2)

— On appelle aussi l'équipe restreinte, parce que l'équipe pluri, ça serait l'ensemble de l'établissement. (prof1)

— Alors pour moi, équipe pluri, c'est l'équipe OMP⁴. (prof2)

— On va dire que ce sont les spécialistes ou certains les appellent « les forces complémentaires » aussi. (prof3)

L'incertitude sur l'usage de la désignation « équipe pluridisciplinaire » qui se rapporterait à l'ensemble des professionnels de l'école (prof1) nécessiterait alors de nommer l'équipe nouvellement implémentée par des désignations spécifiques telles que « équipe restreinte », « équipe OMP », « les spécialistes » ou « les forces complémentaires ». De plus, au sein même de ces équipes restreintes⁵ semble se jouer un système de multiappartenances entre les professionnels rattachés ou non au même secteur :

« Il y a effectivement un groupe de trois [psychologue, logopédiste, psychomotricien] et un groupe de deux [enseignant spécialisé, éducateur social]. Il y a quelque chose de l'ordre de l'appartenance, le fait que les trois sont rattachés à la même consultation et ont le même supérieur hiérarchique. » (prof3)

Les enseignants spécialisés se trouvent alors, comme leurs collègues, dans des situations de multiappartenance, au sens de Wenger (2005), à des collectifs auxquels ils se sentent plus ou moins appartenir, ce qui n'est pas sans conséquence sur leur identité professionnelle comme nous le verrons plus

⁴ L'Office médico-pédagogique délivre des prestations de consultations médico-psychologiques et des prestations d'enseignement spécialisé.

⁵ Nous poursuivrons en utilisant ce terme d'équipe restreinte.

loin. Cette incertitude par rapport à « ce qui fait équipe » semble d'ailleurs renforcée par des questionnements à propos du pilotage effectif du dispositif, donnant aux professionnels questionnés le sentiment de responsabilités diluées :

« Ces équipes plurielles sont dirigées par trois secteurs [...]. Donc, c'est chaque fois des instances différentes et j'ai l'impression qu'il y a des histoires de pouvoir, de qui décide quoi. »
(prof3)

Effectivement, les enjeux de pouvoir entre services semblent marquer le travail, et les enseignants spécialisés, tout comme leurs collègues des équipes restreintes, ont à se référer à plusieurs acteurs ayant des responsabilités hiérarchiques ou fonctionnelles différentes, sans que leur rôle dans le pilotage soit clairement défini.

Une multiplication de concertations

Il n'est dès lors pas étonnant, considérant la multiplicité des partenaires, de constater, à l'instar de ce qui est montré dans d'autres contextes multiprofessionnels tels les institutions spécialisées (Emery, 2016), que les espaces et temps de concertation se multiplient :

« Il faut savoir, ça multiplie les réunions, et à tous les niveaux. » (prof3)

Ces séances se distinguent selon qu'elles sont dirigées vers la collaboration avec les acteurs de l'établissement régulier (directeur d'établissements, enseignants réguliers, enseignants réguliers chargés du soutien pédagogique), qu'elles concernent le travail spécifique de l'équipe restreinte ou qu'elles sont organisées par des secteurs d'appartenance hiérarchique. La nécessité, du moins dans ces premiers temps d'implémentation du dispositif, est, selon les professionnels, de clarifier les mandats et les tâches de chacun. La coordination semble dès lors occuper le devant de la scène au risque de décentrer les acteurs de leur mission inclusive :

« Et la rentabilité dans tout ça ? ... tout le monde dit qu'il y a trop de temps de réunion [...] et finalement dans tout ça l'élève bénéficie de quoi ? » (prof2)

Il semble bien qu'avec la mission déclarée d'intervention des professionnels tant en l'absence des élèves qu'en leur présence, concomitante au manque de directives institutionnelles, les tâches pédagogiques et didactiques de l'enseignant spécialisé et leurs mises en œuvre soient continuellement négociées. Ces négociations sont conduites dans les multiples séances de coordination, mais aussi, voire surtout, dans les espaces informels, où l'enseignant

spécialisé a à trouver une place pour négocier ses interventions. S'agit-il pour lui de soutenir l'enseignant ou de soutenir les élèves ? de proposer une intervention individuelle, semi-collective ou collective ? dans la classe ou hors classe ? dans une logique de prévention ou d'intervention ? Plus que des interrogations, d'autres analyses montrent qu'il s'agit davantage de dilemmes caractérisant l'activité de soutien de l'enseignant spécialisé en équipes pluridisciplinaires et confrontant les enseignants à des choix pédagogiques relevant de deux cultures, inclusives *versus* psycho-médicales, distinctes et peu compatibles (Pelgrims, Emery et al., 2018). Il ressort ainsi des discours des professionnels interrogés que la renégociation au fil de l'année de la visée de la fonction du soutien aux enseignants et aux élèves pourrait conduire à des actualisations très variables selon les établissements.

5 Émergence d'une identité à l'interface des cultures de l'enseignement ordinaire et des cultures thérapeutiques : résultats

Comment, dans cette émergence du travail collaboratif, l'enseignant spécialisé peut-il trouver une place, quel est son rôle spécifique dans ces constellations de partenaires et dans quelle mesure son identité est-elle susceptible de se transformer ? Deux figures principales et complémentaires émergent des propos des professionnels : l'enseignant spécialisé comme « acteur interface », et l'enseignant spécialisé « caméléon ».

L'enseignant spécialisé acteur interface

L'analyse des discours des trois professionnels révèle en premier lieu que la présence de professionnels des champs éducatifs et thérapeutiques au sein même des établissements suscite un véritable choc de cultures. Ce sont les professionnels thérapeutes qui semblent être les plus interrogatifs voire démunis par rapport à leur nouveau rôle dans ces équipes au sein d'établissements scolaires :

« Les psychologues, psychomotriciens et logos [...] ont l'habitude d'être les spécialistes qui reçoivent des patients [...] c'est plus difficile pour eux d'aller vers les élèves. » (prof2)

Cela se reflète tant dans les normes et langages propres à chaque segment professionnel que dans les interstices de la vie quotidienne faisant émerger les mécompréhensions réciproques, telle la question des horaires de travail. Le choc des cultures professionnelles induirait non seulement une définition

ambiguë des rôles de chacun des partenaires, mais surtout un chevauchement des rôles qui complexifie le travail. Finalement, parmi cet ensemble de professionnels impliqués dans ces équipes,

« qui est spécialiste ? L'enseignant, il fait le boulot de l'éduc, l'éduc fait le boulot de l'enseignant. » (prof1)

Cette complexité à trouver une cohérence dans l'entrelacement des rôles de chacun des professionnels s'exprime aussi dans les tentatives de prestation auprès des élèves :

« À un moment donné, j'ai voulu faire de la pré-lecture [...], mais il y a l'éduc qui te dit « moi j'aimerais bien faire ça avec le logo ». Je ne vais pas me battre, dire pré-lecture, lecture, ça me concerne. » (prof1)

Par ailleurs, l'arrivée sur la scène de ces professionnels pourrait également laisser pour compte d'autres acteurs pourtant présents dans les écoles depuis de longues années. Ainsi, l'infirmière *« s'est fait pousser de côté [...] elle n'est pas vraiment informée, elle se sent dépossédée de son rôle »* (prof3) ; de même, *« les grands délaissés, ce sont les ECSP [enseignants chargés de soutien pédagogique]. »* (prof3)

Dans cette redéfinition des pratiques, des rôles et des identités pour tous les acteurs, l'enseignant spécialisé semble en premier lieu occuper une position d'acteur interface (Wenger, 2005) entre la culture enseignante et la culture thérapeutique. Ainsi, il ressort des propos que l'enseignant spécialisé est d'abord « enseignant » :

« Il y a aussi un fondement du métier, nous, on est quand même avec l'enfant dans la relation au savoir que ce soit l'enseignant ordinaire ou spécialisé. » (prof2)

À l'instar de l'étude de Spratt et al. (2006), les enseignants réguliers reconnaîtraient l'enseignant spécialisé comme interlocuteur privilégié :

« C'est clairement celui qui entre le plus facilement dans les classes, qui est accueilli le plus volontiers. Parce qu'il y a une forme de complicité, de solidarité, de sentiment de parler le même langage, parce qu'on est de la même profession, on fait partie d'un même corps professionnel. » (prof3)

Mais l'enseignant spécialisé est également reconnu, du moins par les enseignants réguliers, comme appartenant à une culture de « spécialiste ». Il connaît, voire maîtrise les connaissances, les langages et les usages des professionnels ancrés dans les autres cultures devenant tantôt un interlocuteur capable d'en traduire les codes, tantôt un spécialiste au regard de l'ensei-

gnant régulier. Cela semble être d'autant plus marqué au niveau de l'enseignement secondaire :

« Je n'ai pas l'impression qu'on me prend vraiment comme collègue. On me met plus dans la catégorie du spécialiste. » (prof2)

Mais cette attribution à l'enseignant spécialisé, comme d'ailleurs aux autres professionnels des équipes restreintes, d'un statut de spécialiste n'est pas sans risque de faire obstacle aux intentions inclusives par délégation du travail de l'enseignant régulier vers lesdits spécialistes, et compose de véritables dilemmes professionnels dans l'activité de soutien aux élèves (Pelgrims, Emery et al., 2018).

L'enseignant spécialisé « caméléon »

Ce rôle d'acteur interface-pourrait ainsi contraindre l'enseignant spécialisé à ajuster en continu ses pratiques afin de trouver et faire sa place dans les multiples logiques institutionnelles et relationnelles auxquelles il prend part. La figure de l'enseignant caméléon est une figure significative reconnue par les professionnels questionnés pour désigner ces multiples ajustements de l'enseignant spécialisé entre les différentes cultures professionnelles. Étant tantôt proche de l'enseignant régulier, de l'éducateur social, de l'infirmier et des autres professions, sans présence d'un alter ego de sa fonction, le risque serait d'ailleurs même d'y perdre sa propre identité professionnelle. De même, dans son mandat auprès de l'enseignement régulier, il doit également, dans un premier temps du moins, se fondre dans les multiples décors des différentes écoles, classes et partenaires avant d'avoir une prise sur sa propre activité enseignante :

« Ça fait partie du boulot, les « public relation » ! » (prof2)

« Mais je suis à l'école, je connais ce monde, tu vois [...] Je suis entrée dans les classes, même parler dans les couloirs, rester après l'heure... Je vais à l'économat, ça intéresse quelqu'un ? » (prof1)

La présence régulière dans la salle des maîtres des établissements, espace informel par excellence, semble être particulièrement importante pour cette socialisation, comme le précise prof1 :

« Je suis enseignante spécialisée, mais j'y traîne plus que mes collègues de l'équipe restreinte. Et quand j'y traîne, et bien, on entend des choses, on dit des choses aussi. » (prof1)

Cela semble n'être qu'à ce prix, dans un jeu d'équilibre constant, mais précaire, car négocié en continu, que l'enseignant spécialisé peut exercer ses

tâches de soutien aux enseignants et aux élèves (Pelgrims et al., 2018). Se fondant dans les multiples décors, il aurait alors une prise directe sur les espaces de pratiques pour questionner celles-ci. D'ailleurs, parmi les professionnels des équipes restreintes, *«c'est l'enseignant spécialisé qui peut à mon avis aller bousculer un peu les pratiques.»* (prof2)

Tout en restant prudent au regard du fait que les trois professionnels concernés par la recherche sont fortement engagés dans ces dispositifs, nous pouvons néanmoins questionner si cela était principalement à l'enseignant spécialisé que pourrait être dévolue, dans le travail au quotidien, une autre mission, implicite dans les documents institutionnels consultés, de contribuer à une transformation des pratiques des enseignants réguliers vers des pratiques davantage inclusives.

Conclusion

Cette recherche exploratoire vise à rendre compte des principales interrogations émergentes dans les équipes pluridisciplinaires récemment implémentées à propos du travail collaboratif et des potentiels embryons de transformation des rôles et de l'identité de l'enseignant spécialisé. Nous avons pu relever comment, dans une constellation de partenaires, la nécessité de clarifier les mandats et tâches de chacun conduit à multiplier les temps et espaces de concertation tant formels qu'informels. L'enseignant spécialisé se doit de négocier, parfois au quotidien, les conditions d'exercice de sa fonction de soutien aux enseignants et aux élèves. À l'interface des différentes cultures professionnelles, à la fois «enseignant» et «spécialiste», unique dans sa fonction, il n'est dès lors pas étonnant de constater l'émergence d'interrogations sur son rôle particulier dans le dispositif et sur son identité professionnelle. Contraint de s'ajuster aux multiples partenaires, quitte parfois à se fondre tel un caméléon dans les différents décors des écoles dans lesquelles il travaille pour avoir une certaine prise sur son travail, l'enseignant spécialisé court le risque de s'y perdre et de voir se cristalliser certaines pratiques s'éloignant des intentions inclusives. Les interrogations professionnelles et identitaires suscitées durant la phase d'implémentation d'un nouveau dispositif et émergeant de nos résultats confirmeraient que la transformation des premiers tâtonnements en véritables pratiques collaboratives inclusives nécessite un dispositif de formation et d'accompagnement des professionnels afin que leur travail soit efficace auprès des élèves et auprès des équipes enseignantes.

Références

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2012). *Formation des enseignants pour l'inclusion. Profil des enseignants inclusifs.*
- Bahr, M. W., Whitten, E., Dieker, L., Kocarek, C. E., & Manson, D. (1999). A comparison of school-based intervention teams : Implications for educational and legal reform. *Exceptional Children, 66*, 67-83.
- Chauvière, M., & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie, 134*, 71-85.
- Edwards, A., & Downes, P. (2013). *Alliances for Inclusion: cross-sector policy synergies and inter-professional collaboration in and around schools.* NESET for the European Commission.
- Emery, R. (2016). *La collaboration multiprofessionnelle dans les institutions spécialisées en lien avec les projets éducatifs individualisés des élèves : perceptions, pratiques déclarées et activité située* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88570>
- Fleming, J. L., & Monda-Amaya, L. E. (2001). Process variables critical for team effectiveness. *Remedial and Special Education, 22*(3), 158-171.
- Grossen, M. (1999). Collaboration et travail pluridisciplinaire. *Actualités psychologiques, 6*, 53-76.
- Hall, P. (2005). Interprofessional teamwork: professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care, 1*, 188-196.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2004). The pupil welfare team as a discourse community : Accounting for school problems. *Linguistics and Education, 15*, 321-238.
- Knotek, S. (2003). Biases in problem solving and the social process of student study teams : A qualitative investigation. *The Journal of Special Education, 37*, 2-14.
- Loubat, J.-R. (2003). *Résoudre les conflits dans les établissements sanitaires et sociaux : théories, cas, réponses.* Dunod.
- Malone, D., & Gallagher, P. A. (2010). Special Education Teachers' Attitudes and Perceptions of Teamwork. *Remedial and Special Education, 31*(5), 330-342.
- Meyers, B., Valentino, C. T., Meyers, J., Boretti, M., & Brent, D. (1996). Implementing preferential intervention teams as an approach to schoolbased consultation in an urban school system. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 7*, 119-149.
- Nancarrow, S. A., Booth, A., Ariss, S., Smith, T., Enderby, P., & Roots, A. (2013). Ten principles of good interdisciplinary team work. *Human Resources for Health, 11*, 1-11.

Office médico-pédagogique. (2017). *Mission pour les collaborateurs de l'OMP détachés dans les équipes pluridisciplinaires des établissements de l'enseignement obligatoire.*

Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaires et spécialisées: des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, 134, 147-165.

Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves de classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Genève.

Pelgrims, G., Delorme, C., & Emery, R. (2015, octobre). Former des enseignants spécialisés à soutenir l'intégration d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers en classes ordinaires : quelles contingences et dilemmes considérer dans la formation professionnelle? Manuscrit discuté in N. Trépanier et al., De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous : nouveaux paradigmes pour la formation, REF 2015, Université de Montréal.

Pelgrims, G., Delorme, C. & Emery, R. (2018). *Fonction de soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire : variation de dilemmes professionnels en fonction de contextes.* Texte présenté à la journée d'étude du Réseau Recherche en pédagogie spécialisée, Université de Fribourg, 22 mars.

Pelgrims, G., Delorme, C. & Emery, R. (en préparation). *Accéder au rôle d'enseignant spécialisé soutenant l'intégration en classe ordinaire d'élèves dits à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche située de l'activité.* Manuscrit en préparation.

Pelgrims, G., Delorme, C., Emery, R. & Fera, X. (2017). Soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire : dilemmes auxquels les enseignants spécialisés sont confrontés dans leur travail. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 22-29.

Pelgrims, G., Emery, R. Haenggeli-Jenni, B. & Danalet, M.-L. (2018). Le soutien à partir d'équipes pluridisciplinaires en établissement scolaire ordinaire : dilemmes d'enseignants spécialisés. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (4), 26-33.

Slonski-Fowler, K. E., & Truscott, S. D. (2004). General education teachers' perceptions of the prereferral intervention team process. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15, 1-39.

Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K., & Watson, C. (2006). Interprofessional support of mental well-being in schools: A Bourdieuan perspective. *Journal of Interprofessional Care*, 20, 391-402.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Saint-Nicolas
Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Willumsen, E. & Hallberg, L. (2003). Interprofessional collaboration with
young people in residential care: some professional perspectives. *Journal
of Interprofessional Care*, 17(4), 389-400.